REKENSCHAP

DRIEMAANDELIJKS TIJDSCHRIFT
VOOR WETENSCHAP EN CULTUUR

BIBLIOTHEEK
UVH
UNIVERSITEIT
VAN
HUMAN STAR
UTRECHT

VIERDE JAARGANG
INHOUD NUMMERS 1957

UNIVERSITEITSBIBLIOTHEEK UTRECHT
3829 0080

INHOUD VAN DE VIERDE JAARGANG

BRAASEM, W. A.

blz. 12 Arthur Schnitzler: dichter van weemoed en ontgoocheling.

BRANDT CORSTIUS, J. C.

blz. 104 De idee van de openbare school.

CONSTANDSE, A. L.

blz. 58 Unamuno's worsteling met rede en geloof.

DINAUX, C. J. E.

blz. 133 Hugo von Hofmannsthal.

FAHRENFORT, J. J.

blz. 170 Moet er een omwenteling in het onderwijs plaatsvinden?

FREUDENTHAL, H.

blz. 66 Is de toekomst verleden tijd?

blz. 95 Traditie en opvoeding.

blz. 177 Nawoord op art. van J. J. Fahrenfort (blz. 170).

HAVE, T. T. TEN

blz. 47 Over waarde en waardigheid.

KRUG, P.

blz. 178 Marlowe en de renaissance.

KWEE SWAN LIAT

blz. 124 Wat moet Nederland met West-Irian?

LINDEN, CATHARINA VAN DER

blz. 153 De onbereikbare.

PERSONALIA

blz. 199

PRAAG, J. P. VAN

blz. 38 In alle ernst.

blz. 147 De religieuze projectie.

ROETHOF, H. J.

blz. 26 De internationale positie van Nederlands Nieuw-Guinea.

SCHAPER, B. W.

blz. 193 Concurrerende coëxistentie.

SCHENK, V. W. D.

blz. 92 Touwtrekkerij om Erasmus.

STELLINGA, G.

blz. 112 Geestelijke vorming en openbare school.

VELD, J. IN 'T
blz. 1 In memoriam Prof. Mr. R. Kranenburg.

WAL, LIBBE VAN DER
blz. 80 De filosoof Heymans.

WASLANDER, H. B. J.
blz. 4 Humanisme als grondslag voor politieke keuze II.
blz. 154 Godsdienstonderwijs en geestelijke vorming.

RUBRIEKEN EN KRONIEKEN

BOEKBESPREKING

FREUDENTHAL, H.
blz. 66 Is de toekomst verleden tijd?

PRAAG, J. P. VAN
blz. 38 In alle ernst.
blz. 147 De religieuze projectie.

CULTURELE KRONIEK

SCHENK, V. W. D.
blz. 92 Touwtrekkerij om Erasmus

INTERNATIONALE KRONIEK

SCHAPER, B. W.
blz. 193 Concurrerende coëxistentie.

BELLETRIE

LINDEN, CATHARINA VAN DER
blz. 153 De onbereikbare.

CATHARINA VAN DER LINDEN

DE ONBEREIKBARE

opeengestapelde brokken angst
en daaronder,
bedolven door centenaars steen,
een grotrivier van zuiver gevoel.
een stromend aanvoelen en begrijpen
dat niet tot uiting komt
dan struikelend in angstwoorden,
weifelend afgeschoten zinnen
met speerpunten van staal
op zoek naar een
magnetisch doel:
de ander,
die je verborgen liefhebt
maar die je kwetsbaarheid
je heimelijk doet vrezen.
hoe vang ik je tederheid op?
soms weet ik je als een zee
in verborgen beweging,
voel als een vloedstoot
je bewogenheid komen;
dan ben je zelf de golf
en de stenen kade:
week en onstuimig als het beweeglijke water,
hard als een muur van basalt;
deerniswekkend
telkens weer gebroken,
teruggeworpen
door eigen schuwheids kracht.
hoe bereik ik je
anders dan in vuursignalen,
in flitsen die seinen: hier ben ik.
maar jij vangt het op
als een 'wees op je hoede,
hier is gevaar.'

kust en golf
en overal schepen,
schipbreuk
en wrakken verlangen.

Uit de bundel De Steenboom,
ter perse bij Em. Querido

H. B. J. WASLANDER

GODSDIENSTONDERWIJS EN GEESTELIJKE VORMING

Rede uitgesproken op de Landdag Socrates van 4 november 1956. Aan de deelnemers werden de volgende stellingen toegezonden:

1. *Het is toe te juichen als op de openbare lagere school tijdens de gewone lessen bijbelse verhalen worden verteld en toegelicht, mits daarbij tevens tot uitdrukking wordt gebracht dat veel verschil van gevoelen bestaat omtrent betekenis en draagkracht van die verhalen.*

2. *Op de openbare middelbare en dergelijke scholen is plaats voor een vak, in het leerplan op te nemen, gewijd aan de godsdienstige, religieuze en humanistische levensbeschouwingen, waarbij onder uitbreiding van stof, als reeds op de openbare lagere school kan worden behandeld, tevens bijzondere aandacht wordt besteed aan niet-christelijke levensbeschouwingen.*
   Van het volgen van zodanig onderwijs wordt slechts op door de ouders schriftelijk daartoe gedaan verzoek vrijstelling verleend. Het is gewenst de opleiding van humanistische leraren voor bedoeld vak ter hand te nemen. Ook predikanten kunnen met dit onderwijs worden belast.

3. *Het onderwijs op de openbare middelbare scholen worde meer dan tot dusver gedragen door het inzicht dat geestelijke vorming méér omvat dan alleen het bijbrengen van zekere kennis omtrent bestaande levensbeschouwingen, namelijk óók verlangt dat de aandacht der leerlingen wordt gericht op en hun belangstelling wordt gewekt voor diepere levensvragen als zodanig. Vakken als letterkunde, muziek, kosmografie en natuurlijke historie worden aan dit streven dienstbaar gemaakt, en mede daardoor worden overschatting van intellekt en onderschatting van gevoelsleven, intuïtie en fantasie voorkomen.*

4. *Subsidiëring van godsdienstonderwijs, als bedoeld in artikel 26 L.O.W., behoeft bij humanisten geen bezwaar te ontmoeten als vaststaat dat dezelfde overheid bereid is tot subsidiëring van overeenkomstige activiteiten van andere levensbeschouwelijke stromingen op zoveel mogelijk gelijke voet.*

Dames en heren, geachte aanwezigen,

Wanneer ik u vanmiddag zal spreken over godsdienstonderwijs en geestelijke vorming, dan wil ik maar dadelijk afstevenen op die eerste term in de titel van m'n onderwerp, dat godsdienstonderwijs, en u in herinnering brengen, dat eigenlijk in dit verband en op dit terrein zeer verschillende termen wel een rol spelen: termen als godsdienstonderwijs, bijbelonderricht, bijbelse geschiedenis, bijbelse verhalen en misschien nog wel een enkele meer. Wat bedoelen we met het woordgebruik en in hoeverre heeft het onderscheid zin, zou ik in de eerste plaats willen vragen.

Laat mij om te beginnen opmerken, dat blijkbaar de onderscheiding veelal met een zekere zorgvuldigheid wordt gemaakt, al hanteert niet ieder alle begrippen op dezelfde manier en zelfs niet bij voorkeur dezelfde begrippen en al legt de een het onderscheid wat anders, misschien zelfs wel belangrijk anders dan de ander.

Ook wij, als Humanistisch Verbond in ons z.g. Bijbelrapport van 1947, maakten een onderscheid en wel tussen godsdienstonderwijs en bijbelse verhalen. Ik spreek nu voorlopig over het lager onderwijs. Zie ik goed, dan hebben ook wij die onderscheiding met een zekere zorgvuldigheid gemaakt en dat, dunkt me, in tweeërlei zin. Ten eerste meer formeel, door te spreken over godsdienstonderwijs, als we bedoelen het godsdienstonderwijs, dat uitdrukkelijk is genoemd in artikel 26 van de lageronderwijswet, als leervak, tegenover „bijbelse verhalen", helemaal niet als afzonderlijk leervak in de lageronderwijswet genoemd en ook door ons bedoeld als verhalen, die slechts incidenteel *als* verhalen bij andere leervakken aan de orde zouden kunnen en moeten komen. In de tweede plaats hebben wij, dunkt mij, ook wel bedoeld de onderscheiding te maken in meer materiële zin, n.l. dan als godsdienstonderwijs aan de ene kant met godsdienstige opvoeding als doel, gericht op aankweking van godsdienstig gevoel, tegenover „bijbelse verhalen", als het bijbrengen van enige kennis omtrent bepaalde voortbrengselen van cultuur. „Bijbelkennis" of „bijbelonderricht" als een min of meer systematisch „vak" met afzonderlijk lesuur, hebben wij in ons Bijbelrapport, zoals u zult weten, afgewezen. Ook „Volksonderwijs" in 1945 maakte een onderscheid, maar toch reeds een wat ander onderscheid; het aanvaardde, dat men in sommige scholen aan een occasionele behandeling de voorkeur zou geven, maar het liet toch ook ruimte open voor het opnemen van een apart leervak in het leerplan met een apart lesuur.

Ik moet zeggen dat men zich op dit terrein vaker met verbazing afvraagt, hoe sommigen bij tijden met groot gemak over bepaalde zwarigheden heenstappen, blijkbaar alleen omdat ze een bepaald iets begerenswaardig achten. Want het is toch nogal vreemd, dat Volksonderwijs in 1945 zomaar ruimte liet voor een vak bijbelkennis op de openbare lagere school, terwijl artikel 2 van de lager onderwijswet toch wel, zoals dat heet, in ieder geval naar toenmalig inzicht — ik kom daar zometeen nog wel op terug — uitputtend het leerplan van het lager onderwijs regelde en daar „bijbelkennis" nu eenmaal als vak helemaal niet wordt genoemd.

Maar goed, laten we dit voor wat het is, — ik wil er nog op wijzen, dat ook Volksonderwijs in 1945 blijkbaar bijbelkennis en godsdienstonderwijs zelfs min of meer angstvallig en bepaald principieel wilde onderscheiden.

Met zoveel woorden stelde het: „Naast en geheel buiten dit onderwijs in bijbelkennis op de openbare school, hetwelk het algemeen aanvaardbare uit de bijbel op een algemeen aanvaardbare wijze behandelen wil, staat en moet blijven staan het godsdienstonderwijs, overeenkomstig artikel 26 der lager onderwijswet". En Volksonderwijs ging nog voort: „Men ziet en begrijpt het verschil: Het eerste kan en mag nimmer dogmatisch, doch moet didaktisch en algemeen vormend zijn en gegeven worden overeenkomstig de strekking van artikel 42 der lager onderwijswet. Het laatste zal, wat richting betreft, bepaald worden door de predikant of de godsdienstleraar, die dit onderwijs geeft." En ik geloof te mogen zeggen, dat in ongeveer dezelfde zin ook deze tegenstelling tussen godsdienstonderwijs en bijbelkennis eigenlijk wel om de hoek is komen kijken in het bekende adres, dat de gemeenschap Amsterdam van het Humanistisch Verbond, nu kort geleden, met betrekking tot de subsidiëring van het godsdienstonderwijs bij de gemeenteraad van Amsterdam heeft ingediend. Ik zou nu de vraag willen stellen: „Is het werkelijk mogelijk aldus „bijbelkennis" — eventueel ook „bijbelse verhalen" — en godsdienstonderwijs te onderscheiden? En is het mogelijk „het algemeen aanvaardbare" uit de bijbel op de openbare lagere school „op een algemeen aanvaardbare wijze" te behandelen? Ik wil er wel aanstonds mijn antwoord op geven: ik meen, dat het *niet* mogelijk is. *Misschien* is het mogelijk de onderscheiding nog enigermate te redden als men er vooral de nadruk op legt dat het om een onderscheiding gaat en niet om een scheiding, maar niet alleen blijkt dan reeds aanstonds, dat blijkbaar de taal van Volksonderwijs en van anderen, als zij stellen dat godsdienstonderwijs „naast en geheel buiten' het onderwijs in bijbelkennis staat — en omgekeerd — wel wat fors is, maar bovendien mag worden vastgesteld, dat de stelling: wel onderscheiding, maar géén scheiding, voor sommigen al verontrusting genoeg brengt.

Ook waarschijnlijk in onze kring.

Waaruit komen de moeilijkheden voort? Het is zo gemakkelijk gezegd, dat de bijbelkennis op de openbare lagere school „niet dogmatisch", maar „algemeen vormend" en „didaktisch" moet zijn. Maar ligt de zaak ook werkelijk zo eenvoudig? Het „algemeen aanvaardbare" uit de bijbel zou op de openbare school „op algemeen aanvaardbare wijze" behandeld moeten worden, maar voelt niet een ieder dat hier èn met betrekking tot de inhoud van de bijbel èn met betrekking tot de wijze van behandeling, grote woorden al te gemakkelijk worden gebruikt? Men heeft wel gezegd, van christelijke kant: „de onderwijzer mag niet zeggen: *ik* kom jullie de bijbel onderwijzen, maar: ik zal jullie de *bijbel* onderwijzen", daarmee o.m. wederom bedoelende, dat de bijbel zonder enig dogmatisch commentaar zou moeten worden gegeven, maar is dat mogelijk? Men heeft wel gezegd, dat juist de bijbel zèlf zou moeten spreken, maar moet dan ook de bijbel niet worden geïnterpreteerd als hij „spreekt", precies zoals de woorden van een ieder die spreekt nu eenmaal altijd moet worden geïnterpreteerd? De kwestie is, dat men vaak een veel te simpel beeld heeft van wat „taal" is en van wat taalgebruik betekent en met zich meebrengt.

Ongetwijfeld weten ook theologen hiervan wel — en deze omstandigheid juist zou hen in sommige uitlatingen wel wat voorzichter moeten doen zijn —, maar u zult wel van mij, als jurist, willen aanvaarden, dat ik

mijn bedoelingen wil verduidelijken aan de hand van wat destijds de bekende Prof. Paul Scholten, in zijn „Algemeen Deel", o.m. schreef over de kwestie van de interpretatie in het recht. Het zijn maar weinige regelen, die ik van hem zal aanhalen; zij luiden: ... van geen enkel in wetsbepalingen gebruikt woord kan gezegd worden, dat het volkomen duidelijk is, dat is, dat de daaraan beantwoordende voorstelling volkomen bepaald is. Wat een stoel is, is duidelijk; toch kan de vraag rijzen, als verboden is ergens stoelen te plaatsen, of enig zitmeubel (een bank, een plank op schragen enz.) nog wel een stoel is te noemen. Bovendien, het komt niet op de woorden afzonderlijk aan, maar op de woorden in het verband van de zin, waarin zij worden gebruikt. Niet ieder woord wekt een afzonderlijke voorstelling, die dan wordt samengevoegd met die van andere woorden, doch de zin in z'n geheel. En de zin weer in verband met de andere zinnen van hetzelfde artikel" — Prof. Scholten bedoelt natuurlijk een wetsartikel — „dit artikel in verband met de overige en zo voort. De uitlegging naar taalgebruik wijst boven zich zelf uit, zij voert vanzelf tot de systematische. En ook tot de historische. Immers er bestaat verband, niet alleen met de andere gelijktijdig neergeschreven woorden, doch ook met het geestelijk en maatschappelijk leven van de tijd waarin zij worden geuit. Bij iedere uiting wordt veel verondersteld, dat de spreker of schrijver als vanzelfsprekend beschouwt en dat de toehoorder van zelf, bij het in zich opnemen van de woorden, die hem bereikten, aanvult". Tot zover Prof. Scholten.

Ik had ook menig ander vooraanstaand rechtsphilosoof kunnen citeren Dit alles is eigenlijk gesneden koek voor iedere moderne jurist. Maar u zult dan ook begrijpen, dat een jurist — die ook nog wel graag voor een beetje modern wil doorgaan — er wel héél veel moeite mee heeft, om aan te nemen dat de kwestie ten aanzien van de bijbel, het lezen van de bijbel en het vertellen van de bijbel, anders zou liggen. Integendeel: men kan m.i. zonder overdrijving aannemen dat men al geïnterpreteerd heeft vóórdat men het weet, en dat zijn dan vaak de gevaarlijkste interpretaties, — als men n.l. geen enkel probleem achter de woorden ziet! Ik denk dan in dit verband ook aan wat iemand als de bekende G. van Veen destijds heeft betoogd, op een conferentie van de Nederlandse Protestanten Bond, waar hij dan zei, hoe hij zich voorstelde dat dan zo'n onderwijzer op de openbare lagere school bijbelonderwijs zou moeten geven. „We beginnen dus", zegt hij, „met tegen de kinderen te zeggen: jullie weet, dat er in ons land zeer veel verschillende kerken zijn en in al die kerken wordt uit de bijbel gepreekt. Het spreekt vanzelf, dat de bijbel verschillend wordt uitgelegd, anders zouden er niet zoveel verschillende kerken zijn. Ook spreekt het vanzelf, dat jullie nog te jong bent, om al die verschillende uitleggingen te begrijpen. Wat de meester nu gaat doen, is jullie vertellen wat er staat. Meer niet; want om uitleg te geven moet je apart gestudeerd hebben en de meester is nu eenmaal geen dominee. Maar later als je ouder bent, kun je naar catechisatie gaan, naar een geestelijke en die zal je dan uitleggen hoe hij dat alles verstaat. Wat je nu te doen hebt, dat is te luisteren naar de prachtige verhalen, die de meester jullie precies vertellen zal, zoals ze in de bijbel staan".

Het is dunkt me duidelijk: dit is eigenlijk een volkomen onhoudbaar en overwonnen standpunt. Op één bepaald element meen ik nog met bij-

zondere nadruk te moeten wijzen, juist als het gaat om de bijbel. Ook met betrekking tot het algemeen taalgebruik weten we allemaal wel, dat wij om een willekeurige spreker te verstáán, wij trachten de door hem gebruikte woorden naar zijn bedoeling te begrijpen. Naar des sprekers bedoeling te begrijpen. Ook de niet-jurist weet wel, hoe de jurist soms spreekt van en zoekt naar de bedoeling van de wetgever, vaak daarmede rekening houdt. Ik kom hierop zometeen nog in ander verband terug, dán om u vooral te zeggen, dat de betekenis van de bedoeling van de wetgever niet moet worden overschat. Maar *nu* wil ik er nog de nadruk op leggen, dat uit de aard der zaak om de wetgever te verstáán rekening moet worden gehouden met zijn bedoeling, zo goed als rekening moet worden gehouden met de bedoeling van welke ,,spreker" ook.

Welnu, wanneer we dit nu overbrengen op de bijbel, dan betekent dit om te beginnen en in ieder geval reeds, dat we ook de bijbel niet werkelijk verstaan, ook als voortbrengsel van cultuur niet werkelijk van hem ,,kennis" krijgen, als we niet trachten er achter te komen wat zijn schrijvers hebben bedoeld. Dit op zich zelf reeds maakt, dat het weinig zinvol schijnt om te spreken van het ,,simpele" bijbelse verhaal, ,,de bijbel voor zichzelf" en dergelijke.

Maar hier komt, dunkt me, nog wel iets bij, dat aparte vermelding verdient. Als wij n.l. met betrekking tot de bijbel vragen naar de *bedoeling* van zijn schrijvers, dan betekent dat, dat wij óók vragen naar de opvattingen, de zienswijze, de gezindheid, het geloof, van waaruit die schrijvers schreven. Het komt mij voor, dat we in zoverre de theologie moeten bijvallen en ook iemand als Prof. Dr. J. N. Bakhuizen van den Brink, die reeds in 1936 o.m. zeide ,,De theologie zegt, dat de bijbel een ander boek is dan elk ander leer- of leesboek. Hij is het boek van de Christelijke godsdienst. De Bijbel vertelt de geschiedenis van het volk Israël en de geschiedenis van J. C., plus het begin van de geschiedenis Zijner Kerk. Maar al deze geschiedenis staat onder een bovenmenselijke, n.l. Goddelijke norm; *Gods* wil, en deze wil, uitgedrukt zowel in de wet als in het Evangelie, geeft er de zin en de eigenlijke toon en klank aan. De Bijbel wordt toonloos en klankloos, wanneer men zijn verhalen niet met dit normbesef weergeeft". Prof. Bakhuizen van den Brink werkte dit thema nog nader uit; wij behoeven hem niet verder op die weg te volgen. Toen Prof. Bakhuizen van den Brink zeide, dat de bijbel het boek is van de Christelijke godsdienst, was G. van Veen hem reeds in dezelfde zin voorafgegaan, toen hij zei, dat de bijbel een godsdienstig boek is, dat tot de mens met de eis van eerbied, liefde en gehoorzaamheid komt.

Waar het nu voor ons op aankomt, dat is, dat ook voor degene die de bijbel slechts als cultuurproduct wil benaderen, en ook voor degene, die wil trachten dat op objectieve wijze te doen, ja, *juist* voor degene, die wil trachten dat op objectieve wijze te doen, al deze *bedoelingen* en *zienswijzen* meespelen. Natuurlijk: de ,,gelovige" onderwijzer zal een andere toelichting, een andere belichting geven dan de niet-gelovige, maar ze zullen beiden moeten trachten te benaderen wat de bedoeling en de zienswijze van de schrijvers van de bijbel was. En zèlfs als de onderwijzer mocht trachten zich daar zoveel mogelijk ,,buiten" te houden — misschien menende daarmee juist de bijbel objectief weer te geven — dan moet toch nog worden toegegeven, dat dank zij zijn beeldende taal en an-

dere kwaliteiten de bijbel toch ook zònder opzettelijke toelichting en belichting „voor zich zelf" spreekt. Toegegeven moet met name worden, dat *wie* ook kennis krijgt van de bijbel en hoe men daarvan ook kennis moge nemen, men in ieder geval zich niet aan de indruk zal kunnen onttrekken, dat de schrijvers bedoeld hebben „Gods wil" tot uitdrukking te brengen, de eis van eerbied, liefde en gehoorzaamheid aan de hoorder of lezer over te brengen.

Dit uitdrukkelijk vast te stellen, leek mij van belang, omdat juist dit — als ik goed zie — de houding van tweeërlei kamp kan verklaren met betrekking tot de vraag of er nu bijbelonderricht of iets dergelijks op de openbare school gegeven moet worden, ja dan nee. In de eerste plaats heeft het betekenis met betrekking tot het kerkelijk-christelijk kamp, dat zich uitspreekt voor een bijbelonderwijs op de openbare school — ik zal dat zometeen nader uitwerken — maar het heeft ongetwijfeld ook z'n betekenis ten aanzien van het humanistisch buitenkerkelijk kamp, want hierin zit de verklaring voor een zekere vrees voor mogelijke aankweking van bepaald godsdienstig voelen en denken.

Ik kom hiermee zo langzamerhand tot mijn eerste stelling. Deze stelling houdt dus in, dat ik, blijkens al hetgeen ik zoeven heb gezegd wetende dat bijbelse verhalen niet kleurloos kunnen worden verteld en dat de verhalen op zich zelf reeds een duidelijke, niet mis te verstane strekking hebben, er niettemin voorstander van ben, dat zodanige bijbelse verhalen tijdens de gewone lessen — dat wil dus o.m. zeggen: door de gewone klasseonderwijzer — worden verteld. „Bijbelse verhalen" zeg ik nu, heb ik ook in de stelling gezegd; wil dat zeggen: géén *apart vak* bijbelkennis of bijbelse geschiedenis? Ik zou er niet tegen zijn en meen dat het verschil niet zo groot zou zijn, niet zo groot zou behoeven te zijn. Ik heb meer didaktisch-pedagogische aarzeling dan principiële bezwaren: zullen er voldoende geschikte verhalen zijn voor b.v. wekelijks één lesuur in één of meer leerjaren? Ik geloof van wel, maar zou dat graag aan anderen ter beoordeling overlaten. Dit dus in tegenstelling tot wat wij destijds in het bijbelrapport 1947 hebben gesteld.

„Het is toe te juichen", zo ben ik m'n eerste stelling begonnen, ik ben er dus niet alleen „niet tegen", maar bepaaldelijk vóór. En dan heb ik in die stelling gesproken over bijbelse verhalen en eigenlijk alleen over bijbelse verhalen. Bedoel ik te zeggen: niet ook verhalen uit niet-christelijke culturen? Ben ik ook wat dat betreft van mening veranderd sinds het bijbelrapport 1947? Neen en ja. Neen, in zoverre ik aan het slot van m'n stelling uitdrukkelijk heb gezegd: „mits daarbij tevens tot uitdrukking wordt gebracht, dat veel verschil van gevoelen bestaat omtrent betekenis en draagkracht van die verhalen". Verscheidenheid van opvattingen moet duidelijk tot uiting komen in de zin, zoals de heer Brandt Cortius u dat vanmorgen uiteengezet heeft [1]). In de tweede plaats: neen, omdat ik zou willen zeggen, dat wanneer er geschikte verhalen uit niet-christelijke culturen zijn en ze zijn er zeker, daar zeker geen bezwaar tegen is. Ik weet alleen niet zeker in welke omvang ze er zijn, en of onderwijzers ze goed kunnen vertellen. Maar misschien ben ik in zoverre toch wel enigermate

[1]) Verg. ook J. C. Brandt Corstius „De idee van de openbare school", in „Rekenschap", 4de jaargang, blz. 104 e.v.

van mening veranderd als ik aan de andere kant wil zeggen: als onderwijzers ze niet goed kunnen vertellen, dan liever niet, en ik vrees dat verreweg de meeste huidige onderwijzers er niet goed aan toekomen, aan dergelijke verhalen uit niet-christelijke culturen. En in de tweede plaats zou ik willen zeggen: als maar het slot van m'n eerste stelling goed in het oog wordt gehouden, is er geen bezwaar tegen om te erkennen, dat wij in een cultuur leven, waarin van de godsdiensten de christelijke zozeer overheersend is, dat jonge kinderen slechts daarvan enig begrip behoeft te worden bijgebracht. In de derde plaats zou ik willen zeggen: voorzover onderwijzers alsnog voor dit vak geschikt te maken zijn, mag ook de nadruk gelegd worden op de bijbelse verhalen. Anders weer staat het met betrekking tot de nieuwe kweekschoolopleiding, de nieuwe onderwijzersopleiding. Als in de kweekschoolwet „Nederlandse taal en letterkunde en kennis van het Nederlandse culturele en maatschappelijk leven" als vak vermeld staat, en wanneer het kweekschoolbesluit dat uitwerkt met de woorden „behandeling van de voornaamste geestelijke en maatschappelijke stromingen in Nederland", dan zeg ik: het zou toe te juichen zijn als wat meer over de grenzen van Nederland werd heengekeken; dat echter niet zozeer opdat toekomstige onderwijzers aan jonge kinderen verhalen uit niet-christelijke culturen zouden kunnen vertellen, maar om wille van hun eigen culturele vorming en standing.

Een vraag dus, die ik met zoveel woorden in uw midden zou willen leggen, is: zouden wij er niet mede accoord kunnen gaan, dat kinderen op de openbare lagere school — om het wat al te zware woord tòch maar te gebruiken — wel opzettelijk met het Christendom worden „geconfronteerd", maar nauwelijks of niet met andere godsdiensten? (Wel — dat heb ik dunkt me duidelijk gezegd — met het feit van de ongelovigheid en de onkerkelijkheid.) Zulks op de overweging, dat wij nu eenmaal in een overwegend christelijke cultuur leven en dat het aan kinderen van die leeftijd te hoge eisen zou stellen, wanneer men hun ook enig begrip van andere godsdiensten zou willen bijbrengen?

Moet het vak bijbelkennis, zo zou ik vervolgens willen vragen, àls het op de openbare lagere school een vak zou worden, verplicht worden of facultatief? Ik zie eigenlijk niet veel reden om het facultatief te stellen. Bijbelse verhalen, incidenteel bij andere vakken, zou men toch ook niet facultatief stellen. Ik zie niet in, dat het nu geheel anders komt te liggen, als het wel een vak wordt. Als ik niettemin toch nog voor facultatief zou pleiten, dan doe ik dat alleen om al te grote psychologische weerstanden bij sommige buitenkerkelijken te voorkomen en de openbare school ook bij die weinigen niet onnodig in discrediet te brengen. En tevens doe ik dat met het oog op sommige kerkelijke groeperingen.

Betekent dit alles, dat ik het dan minder nauw neem met artikel 42, lid 2? Geen sprake van,integendeel zou ik zeggen. Ik verwijs wederom naar het slot van mijn eerste stelling en ik zou met een zekere nadruk willen zeggen: in mijn gedachtegang betekent dat slot, dat de onderwijzer, die niet aan de daar gestelde eis voldoet, daarmee in de eerste plaats toont een slecht onderwijzer te zijn en daarnaar dus ook mag worden beoordeeld, maar bovendien — om het eigenlijk nog iets scherper te zeggen — daarmee zou blijken te zijn een slecht ambtenaar.

Ik kan intussen nog niet geheel van het eerste deel van ons onderwerp —

bijbelkennis op de openbare *lagere* school — afstappen, want ik moet nog even weer terug naar wat daaromtrent in het christelijke kamp leeft. Vanuit dat kamp heeft zich n.l. in de latere jaren tweeërlei ontwikkeling voltrokken. In de eerste plaats is het, wat het godsdienstonderwijs betreft, ook gekomen tot een inschakeling van onderwijzers, zelfs van eigen klasse-onderwijzers, aldus via artikel 26, lid 4 van de lager-onderwijswet, zulks ondanks het bepaalde in artikel 42, lid 4. Lezen we artikel 26, lid 4 nauwkeurig, dan wordt daar dus gezegd, dat de verenigingen, die dan ook godsdienstonderwijs zouden mogen geven, moeten voldoen aan bij algemene maatregel van bestuur te stellen eisen. Bij algemene maatregel van bestuur konden dus eisen aan de vereniging worden gesteld, anders en meer niet. Maar het was niet mogelijk om via algemene maatregel van bestuur anderen als geschikt voor godsdienstonderwijs aan te merken dan godsdienstleraren, als in artikel 26, lid 1 bedoeld. Ik meen dus dat ik in twijfel kan trekken of aan die bepaling, dat bij algemene maatregel van bestuur nadere regelen kunnen worden gesteld, door die algemene maatregel van bestuur werkelijk uitvoering is gegeven op een manier, die de wet toeliet. Ik opper het alleen als belangrijke twijfel.

Maar goed, laat ons royaal zijn en simpel vaststellen, dat godsdienstonderwijs ook door onderwijzers kan worden gegeven, mits die maar — eventueel via artikel 26, lid 4 — als godsdienstleraar kunnen worden aangemerkt, d.i. bevoegd kunnen worden geacht als zodanig op te treden. Betekent dit dan ook, dat klasse-onderwijzers ook voor eigen klasse als godsdienstleraar kunnen optreden? Ik moet u zeggen: daartegen heb ik wel bezwaar. Ten aanzien van dat meer leerstellige godsdienstonderwijs zeg ik in de eerste plaats: kijk naar artikel 42, lid 4, dat ik toch eigenlijk zijn zin ontneem, als ik meen, dat ook de eigen klasse-onderwijzer wel als godsdienstleraar kan optreden. In de tweede plaats meen ik dat, geheel afgezien van alle wettelijke bepalingen, algemene paedagogische inzichten zich daartegen ook verzetten. In deze moeilijke materie brenge men niet kinderen en ouders in een moeilijke positie. Zelfs als men meent, dat artikel 42, lid 4 het niet verbiedt, kan men nog op geheel algemene overwegingen het ongewenste ervan inzien, en zou ieder „schoolbestuur" de ongewenste situatie hebben te voorkomen.

In dit opzicht dus is er volgens mij een onderscheid te maken tussen godsdienstonderwijs en bijbelkennis, ondanks het feit, dat ik juist in mijn aanvankelijke betoog godsdienstonderwijs en bijbelkennis in zeker opzicht dichter bij elkaar heb gebracht. Men bedenke ook, dat het bij het godsdienstonderwijs tot de competentie van kerkelijke instanties behoort, c.q. van verenigingen, uit te maken, welke inhoud het godsdienstonderwijs hebben zal. Omdat het kerkelijk onderwijs is, kan het een verkondigend karakter hebben. Het kan catechisatie naderen, misschien zelfs zijn.

In de tweede plaats is er nog een andere ontwikkeling, dunkt me, gaande in het christelijke kamp, n.l. de neiging om ook waar sprake is van onderwijs krachtens artikel 26 liever te willen spreken van „bijbelonderwijs" of iets dergelijks dan over „godsdienstonderwijs". Aldus ook de Nederlands Hervormde Raad voor Kerk en School. En dit is niet alleen een kwestie van naamgeving, van woordgebruik. Men wil kennelijk genoegen nemen met het minder-leerstellige. Waarom? Ik kan mij niet aan de indruk onttrekken, dat het is, omdat men: 1e. langs die weg beter aansluiting

vindt, of meent te vinden, bij „het publiek" — ik bedoel dan leerlingen en ouders van de openbare school — en 2e. omdat men langs die weg het gemakkelijker verwezenlijkbaar acht, dat de eigen klasse-onderwijzer het onderwijs voor de eigen klasse geven kan en mag. Aanvaard blijft weliswaar, dat het onderwijs facultatief is — uit de aard van de zaak, dat moet wel aanvaard blijven, zoals artikel 26 luidt — maar men hoopt blijkbaar, en waarschijnlijk niet ten onrechte, dat het onderwijs in feite betrekkelijk algemeen zal worden gevolgd, algemener wanneer men het bijbelonderwijs noemt dan wanneer het godsdienstonderwijs wordt genoemd. Des te eerder komt men tot deze ziens- en gedragswijze, omdat men er ook aan die zijde van lieverlede meer oog voor heeft gekregen, dat ook minder leerstellig onderwijs tenminste het kind met de bijbel in aanraking brengt en men vertrouwt dan èn op de kracht van de bijbel — die immers het Woord Gods zelf is — èn op de werking van het gezag van de klasse-onderwijzer, wie het immers ook op de openbare school niet verboden is voor zijn eigen overtuiging uit te komen, en wie zelfs moet worden toegegeven, dat goed onderwijs pas gegeven kan worden met inzet van de volle eigen persoonlijkheid. Dit alles — het wordt ongetwijfeld ook door de Hervormde Raad voor Kerk en School toegegeven — onder de muts, dat het karakter van de openbare school dient te worden geëerbiedigd, met eerbiedigd. In de zin van de Raad voor Kerk en School zal trouwens het name de godsdienstige overtuigingen van andersdenkenden worden gebijbelonderwijs niet behoeven te volstaan met het kind in aanraking met de bijbel te brengen, maar zal het kunnen worden gegeven in de zin van verkondiging van het Evangelie van Christus. Zodanige opdracht wordt vervuld door het plaatselijke Ikos, Interkerkelijk Overleg in Schoolzaken, of door de plaatselijke kerk. Daarnaast is er dan nog het bijbelonderwijs met geen ander doel dan de kinderen met de bijbel in aanraking te brengen. Een eventuele opdracht dáártoe wordt gegeven door de Nederlandse Protestantenbond.

De laatste beschouwingen geven mij aanleiding om nog even terug te komen op mijn bewering van zo straks, toen ik zei, dat naar mijn mening er geen bezwaar tegen zou bestaan — althans niet van onze kant— wanneer een, zij het ook facultatief „vak" bijbelkennis in het gewone leerplan zou worden opgenomen. Een vak dat de leerlingen zouden *moeten* volgen, *tenzij* ontheffing zou zijn verkregen, en een vak, te geven door de klasse-onderwijzer.

Wil ik deze stelling nu nog handhaven, als ik er zoeven zèlf de nadruk op heb gelegd, dat men kennelijk ook van christelijke zijde wel met minder-leerstellig onderwijs genoegen wil nemen, men ook daar wel met een zekere voorkeur van „bijbelonderwijs" in plaats van „godsdienstonderwijs" spreekt, maar men dat kennelijk toch doet in vertrouwen op de kracht van de bijbel zelf en op het gezag van de klasse-onderwijzer en met oogmerken van, ik kan het niet anders zeggen, kerstening?

Ik beantwoord deze vraag bevestigend. Waarbij ik er dan de nadruk op leg, dat er m.i. voldoende verschil is tussen een vak „bijbelkennis", dat langs de weg van art. 26 gegeven wordt en dat deswege een verkondigend karakter mag hebben, *gericht* màg en — in meerdere of mindere mate — zàl zijn op die verkondiging, èn een vak „bijbelkennis", in het gewone leerplan opgenomen, niet *gericht* op de verkondiging, ook al kan

men het inzicht hebben dat reeds van de bijbel zelf en van menig bijbels verhaal een bepaalde suggestie uitgaat, — een suggestie, die niet altijd zal worden gecompenseerd door de toelichting van de onderwijzer.

We zullen zo meteen dezelfde kwestie nog weer tegenkomen bij het middelbaar onderwijs — zij het op enigszins andere wijze — en ik wil er daarom nu niet verder op ingaan, behalve nog in één opzicht.

Zover gekomen, zou ik u namelijk de vraag willen voorleggen, wat u bedoelt als u zegt voorstander van de openbare school te zijn. Bedoelt u daarmee alleen maar de openbare school, die weet te bestaan naast andere niet-openbare, bijzondere christelijke scholen? Of gaat uw verlangen uit naar een openbare school, werkelijk toegankelijk voor kinderen, uit alle levensbeschouwelijke milieus? En als dat laatste niet verwezenlijkbaar mocht zijn, blijft dan toch niet uw hoop gericht op een openbare school, *zoveel mogelijk* toegankelijk voor allen? De mijne wel.

Welnu, dan kan ik mij zodanige openbare school toch moeilijk anders denken dan als een openbare school mèt bijbelkennis, *want* als een openbare school, die ook het jonge kind niet geheel vreemd zal willen laten staan te midden van een goeddeels christelijke wereld. En als een openbare school, waar zo goed christelijke als niet-christelijke, buitenkerkelijke en humanistische onderwijzers volop hun taak zullen kunnen vervullen. En als een openbare school, waar al die onderwijzers op gepaste wijze en onder geëigende omstandigheden van hun persoonlijke overtuiging zullen mogen blijk geven. En tenslotte als een openbare school, waar de vraag, of al die onderwijzers als *goede* onderwijzers mogen worden aangemerkt, voor een belangrijk deel beantwoord zal worden aan de hand van het gezichtspunt of zij, in die gevallen waarin zij van de eigen overtuiging blijk geven, dat doen met duidelijke eerbiediging van andere levensbeschouwelijke overtuigingen.

Ik kom thans tot het middelbaar onderwijs en daarmee aan m'n tweede stelling. Ik zal daarover veel korter moeten zijn. Bij het middelbaar onderwijs ligt naar reeds geldende wet en geldend recht de kwestie belangrijk anders dan bij het lager onderwijs. Het lager onderwijs stelt, zoals we zagen, tegenover elkaar godsdienstonderwijs, facultatief en buiten het leerplan om te geven, vanwege de kerken, en daar tegenover op z'n hoogst bijbelse verhalen in het leerplan; tot dusverre geen vak bijbelkennis. Het middelbaar onderwijs kent ook diezelfde mogelijkheid van goddienstonderwijs, te geven door, vanwege kerkelijke vereniging of kerken, en daartegenover: „andere vakken" naast de gewone algemeen verplichte. Het Gymnasium, geregeld in de hoger onderwijswet, kent zelfs geen godsdienstonderwijs, maar wel — naast de algemene, verplichte — „andere vakken", echter niet verplicht. *Als* er andere vakken worden gegeven dan voor het leerplan genoemd worden in de wet, dan zijn die voor het Gymnasium altijd persé niet verplicht.

Met betrekking tot het middelbaar onderwijs heeft nu in de laatste jaren de kwestie, die ons bezig houdt, vooral gespeeld doordien een aantal gemeenten ertoe besloten, een vak „bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom" in het leerplan op te nemen. De Hervormde Raad voor Kerk en School staat dit vak op de openbare school voor als een facultatief vak. Bij nader toezien blijkt het diepe zin en goede grond te hebben dat de Raad dit vak slechts begeert als *facultatief vak*. De Her-

vormde Raad voor kerk en school is n.l. wel bereid om te erkennen, dat ook bij *dit* onderwijs het karakter van de openbare school geëerbiedigd dient te worden en dat daarbij de godsdienstige overtuigingen van andersdenkenden geëerbiedigd moeten worden, maar genoemde raad verlangt toch dat het onderwijs gegeven wordt door een docent, wiens achtergrond daarbij zijn geloof in het openbaringskarakter van de bijbel is. Men meent dat hiertegen vanuit het openbaar onderwijs geen bezwaar kan worden gemaakt als bij het onderwijs maar alle opzettelijkheid, die elke evangeliserende activiteit kenmerkt, ontbreekt. Wordt op deze wijze het onderwijs gegeven op voor de kerk aanvaardbare wijze, dan heeft de Nederlands Hervormde Raad voor Kerk en School gemeend, zelfs aan de kerkeraden te moeten adviseren, in dergelijke gevallen af te zien van het geven van kerkelijk godsdienstonderwijs aan de betreffende school, „zulks om onnodige en verwarring stichtende doublures te voorkomen", zo is wel gezegd. Dat woord „doublures" vind ik bepaald geld waard. Ik begrijp wel dat de Raad nog altijd zal volhouden, dat het hier niet gaat om doublures in strikte zin, maar het simpele gebruik van het woord „doublures" geeft mij toch wel een ernstige aanwijzing, dat de Raad zèlf blijkbaar niet zo erg gelooft aan het verschil tussen godsdienstonderwijs dat wèl, en onderwijs in „bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom", op door de Raad goedgekeurde wijze gegeven, dat niet op evangelisatie zou zijn gericht. Als de Raad zo spreekt over de opzettelijkheid, die speciaal de evangeliserende activiteit zou kenmerken, maar bij het onderwijs in dat andere vak, dat nieuwe vak bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom, zou ontbreken, dan ligt de opmerking wel zeer voor de hand, dat juristen ook het z.g. begrip van het „voorwaardelijk opzet" plegen te kennen en te hanteren, d.i. het opzet, dat weliswaar niet gericht is op een bepaald gevolg, maar dat toch wel een bepaald gevolg „op de koop toe" neemt, en dan heeft het er alle schijn van, dat bij het vak bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom ,zoals meergenoemde Raad zich dat voorstelt, 's Raads *voorwaardelijk* opzet toch wel gericht is op evangelisatie. En ja, als de Hervormde Raad voor Kerk en School van godsdienstonderwijs wil afzien in gevallen waarin het onderwijs in „bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom" op voor de kerk aanvaardbare wijze wordt gegeven, dan ligt *zelfs* het vermoeden voor de hand, dat het laatste vak, volgens zijn voorstanders, misschien wel minder *direct*, maar niet minder *zeker* tot herkerstening zal leiden, zulks vooral of mede doordien men met het nieuwe vak anderen en ruimer kring hoopt te bereiken dan met „godsdienstonderwijs", waarmee men slechts kinderen bereikt, die toch ook buiten school om wel zouden worden bereikt!

Er zou hiervan nog wel wat meer te zeggen zijn, maar ik moet mij bekorten; ik wil dus thans liever uw aandacht vragen voor mijn tweede stelling. In de eerste plaats vindt u daar dus die clausule uit ons bijbelrapport in, waarin wij zeggen, dat wij graag een vak in het leerplan van middelbare en overeenkomstige scholen zouden zien opgenomen, gewijd aan de godsdienstige, religieuze en humanistische levensbeschouwingen, dat is dus kennelijk een vak, ruimer dan „bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom". Anders dan met betrekking tot het lager onderwijs, meen ik dat hier de leeropdracht bepaaldelijk omvangrijker

dient te zijn. Meer *algemene* geestelijke vorming — ik zou haast zeggen: meer *algemene* geestelijke *voorbereiding* — is op de middelbare school op haar plaats. Op de openbare school behoort zij zeker ook aandacht te geven aan niet-christelijke levensovertuigingen. En op de openbare middelbare scholen dienen voor het leraarschap in aanmerking te komen allen, die zodanig vak kunnen geven in overeenstemming met de sfeer van de openbare school. Dat wil zeggen zonder eigen overtuiging te verheimelijken, maar wel met eerbiediging van andere overtuigingen. Dus niet alleen degenen, die het openbaringskarakter van de bijbel aanvaarden (zoals de Hervormde Raad voor Kerk en School dat wil). Zeker dus ook *niet* alléén predikanten. Veel meer integendeel heb ik het nodig geacht in mijn stelling 2 even uitdrukkelijk vast te leggen, dat *ook* predikanten benoembaar zijn. *Bepaalde* predikanten zullen namelijk m.i. niet minder dan *bepaalde* anderen in staat zijn het vak te geven op een wijze als op de openbare school behoort.

Ik wil er ook nog even op wijzen, dat wij ons er voor moeten hoeden, de tegenstelling tussen de vakken „bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom" en „godsdienstige, religieuse en humanistische levensbeschouwingen" te *breed* uit te meten. Ik wil wel bekennen, dat mij nog altijd niet geheel duidelijk is, wat precies onder dat „cultuurgeschiedenis van het christendom" is te verstaan. Maar voorlopig lijkt het mij geenszins onmogelijk, integendeel alleen maar juist, bij „cultuurgeschiedenis van het christendom" ook het christendom tegenstrevende geestelijke bewegingen te behandelen, niet alleen de opgang van het christendom, maar ook zijn neergang te belichten. Ik wil er met andere woorden op wijzen, dat het vak bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom mede zou kunnen omvatten de ontwikkeling van andere geestelijke bewegingen in de wereld van het christendom, onder meer dus ook die van het humanisme.

Het derde punt waarop ik met betrekking tot mijn tweede stelling nog even wil wijzen, dat is de tweede alinea: „van het volgen van zodanig onderwijs wordt slechts op door de ouders schriftelijk daartoe gedaan verzoek vrijstelling verleend". Ik wil onomwonden toegeven, dat mijn bedoeling wel is die vrijstelling daarmee niet al te gemakkelijk te maken, aan de andere kant natuurlijk volkomen te respecteren de enkele verklaring van de ouder dat die bezwaar heeft.

Voordat ik van deze 2e stelling afstap, wil ik nog even de vraag aanstippen, welke houding te verwachten is van humanisten tegenover een facultatief vak „bijbelkennis en cultuurgeschiedenis van het christendom" op de middelbare school, waar dat dan wordt ingevoerd. Zullen zij hun kinderen laten deelnemen, ja of neen? Het is, dunkt mij, bezwaarlijk op deze vragen een volstrekt algemeen geldend antwoord te geven. Integendeel zullen, dunkt mij, bijzondere omstandigheden als de persoon van de docent en de algemene sfeer van de school daarbij uiteraard meespelen.

Maar ik zou toch hopen, dat bij humanisten de neiging zou overheersen, de kinderen wel te laten deelnemen. Wanneer het onderwijs wordt gegeven op de wijze als met het karakter van de openbare school overeenstemt, maar dan dat ook onbetwistbaar, dan zal m.i. meestal de beslissing in die zin kunnen uitvallen. Misschien zou hieraan nog kunnen worden toegevoegd de voorwaarde, dat de docent van eigen levensover-

et meer blijk zal geven dan nodig is om het onderwijs levendig en waarachtig te maken.
opvatting zal het onderwijs dus zowel aan christelijke als, maar bij wijze van verkorting zeggen: humanistische docenten orden toevertrouwd. Uiteraard zijn aan hun onderwijs overge eisen te stellen met gelijke gestrengheid. Maar ook als we dan kunnen we geloof ik er niet aan voorbij om toe te geven, t algemeen iets voor te zeggen is, dat welke geestelijke overn ook op de openbare school toch wel vooral verdient te worıt en toegelicht door haar popsitieve aanhangers. Hier ligt, , ook wel een zeker element van waarheid en kracht in de an degenen, die bepleiten dat het vak bijbelkennis en culiedenis van het Christendom bij voorkeur dient te worden geor christelijke docenten. Ons standpunt daartegenover moet eerste plaats zijn, dat net zo goed humanisten dat vak moeten aar onze eerste stelling moet vooral luiden, dat het vak bijbel- cultuurgeschiedenis van het Christendom, als vak op de e school van deze tijd, niet goed past, niet deugt. Pas vanaf olik, dat dan toch dat vak in het leerplan wordt opgenomen, ij stellen, dat dan omwille van de openbaarheid der school oed niet-christelijke als christelijke docenten in aanmerking Maar welke docent er dan ook moge komen, altijd is er plaats vrees, ook ten aanzien van de docent met de beste intenties, eschouwingen enigermate eenzijdig zullen uitvallen. Daartegen illen aanbevelen het bevorderen van bijzondere voordrachten. band wil ik graag verwijzen, en eigenlijk wel min of meer met en, het kweekschoolbesluit, artikel 12, dat met betrekking tot leerkring zegt: „Behandeling door deskundigen van speciale pen op het gebied van het Nederlandse culturele en maatjke leven". Ik wil er nog bij zeggen, dat ik het ook thans reeds middelbaar onderwijs bij de huidige wet wel mogelijk acht te doen.
lan tot de derde stelling, over de geestelijke vorming. Wanneer op aandrong om op de middelbare school een vak levensbeg een royale plaats te geven, weliswaar als facultatief vak, h zo, dat het niet volgen van het vak niet wordt bevorderd en ik zelfs onder omstandigheden een niet principieel, maar feitelijk moetkomende houding bepleit tegenover een vak als bijbelkennis rgeschiedenis van het Christendom, dan is dat vooral omdat ik voering van een dergelijk vak toch vooral een bijdrage wil zien eestelijke vorming van de leerlingen. In mijn derde stelling heb hter behoefte aan gehad om tot uitdrukking te brengen, dat ke vorming toch wel meer moet zijn en in ieder geval wij en er steeds op bedacht moeten zijn, dat geestelijke vorming meer lleen maar het bijbrengen van een zekere kennis omtrent belevensbeschouwingen. Ik vrees, dat iedere invoering van welk tot op zekere hoogte het gevaar in zich houdt, dat het zich te zeer zal gaan toespitsen op het bijbrengen van zodanige meernis. Terwijl het mij veel meer gaat om de vrijmaking en losvan bepaalde geestelijke krachten in de mens, in de leerling. dacht zie ik veel liever gericht op bepaalde levensvragen, dan

op bepaalde stelsels, systemen, leerstellingen, „leren". dogma's en beginselen. Misschien moet wel gezegd worden, dat andere vakken dan bijbelkennis of levensbeschouwing aan zodanige geestelijke vorming eerder dienstbaar zijn te maken. Vakken als letterkunde, cosmografie en natuurlijke historie. Die mogelijkheden zou ik dus gaarne benut zien.
Ik wil van dit punt reeds thans afstappen om wille van de tijd, om het aan u over te laten in en door uw discussie te bepalen, hoe belangrijk u dit punt wilt zien, en ook nog wel misschien om enkele andere redenen. Want ik moet in ieder geval toch ook nog iets zeggen over mijn vierde stelling, de kwestie van de subsidiëring, ongetwijfeld een kwestie, die de gemoederen de laatste tijd heeft bezig gehouden. Merkwaardig is het wel, dat ook met betrekking tot deze vraag in de stukken en in de discussies nog al wat verwarring heerst. De gemeente Amsterdam is het eenvoudigst geweest, dunkt mij, in haar opzet en omschrijving. Spreekt kortweg van godsdienstonderwijs, zowel in de voordracht van burgemeester en wethouders, als in het door de gemeenteraad genomen besluit. En laat er in de voordracht geen twijfel over bestaan, dat zij godsdienstonderwijs ingevolge artikel 26 bedoelt. Niettemin kan men ook ten aanzien van Amsterdam, ik wil dit uitdrukkelijk even zeggen, betwijfelen, of het werkelijk steeds om godsdienstonderwijs zal gaan, als aanvankelijk — ik denk nu aan de geschiedenis van de wet — daarmede werd bedoeld, n.l. godsdienstonderwijs in leerstellige zin, godsdienstonderwijs, dat de catechisatie nadert. Waarschijnlijk zullen we zonder enig gevaar kunnen veronderstellen, dat het tegendeel het geval zal zijn. Steeds meer speelt hierin een rol het rekening houden met plaatselijke omstandigheden, wordt op dit terrein steeds meer daarmede rekening gehouden. De gemeente Rotterdam was in haar terminologie heel wat slordiger. Het is begonnen met een voordracht van B. en W., die in de eerste helft braaf spreekt over godsdienstonderwijs, dan in de tweede helft heel rustig overgaat op bijbelonderricht, en dan komt er tenslotte een besluit, aan de gemeenteraad voorgelegd en door de gemeenteraad aangenomen, waarin zonder meer over bijbelonderricht wordt gesproken.
Het geval Haarlem is mij nog maar zeer ten dele bekend eigenlijk, tenminste niet zo bekend, dat ik met stelligheid mij in alle opzichten mag uitlaten, maar het is mij in ieder geval voor een gedeelte bekend geworden uit artikelen van de heer Voogd in „De Gemeente". Daarnaar te oordelen ligt het in Haarlem zo, dat men een vereniging heeft willen oprichten, die volgens de statuten tot doel zou hebben: „het verspreiden van de bijbel en het christelijk godsdienstig leven onder schoolgaande kinderen en andere jonge mensen". Ik zou zeggen: daar staat dus de bijbel weer juist voorop. Als de statuten dan echter nader omschrijven hoed de vereniging tracht dat doel te bereiken, dan wordt ineens onder a. gezegd: „het geven of doen geven van godsdienstonderwijs aan leerlingen van de openbare school". Ik moet verder uit de beschouwingen van de heer Voogd afleiden, dat in Haarlem de neiging sterk schijnt te bestaan, om zich niet op artikel 26 te beroepen, men wil bepaaldelijk ook niet leerstellig bijbelonderricht, men wil geen catechisatie, men wil begrip bijbrengen voor de inhoud van de bijbel. Bovendien heb ik de indruk, dat bij Haarlem min of meer meespeelt de gedachte, dat het nog wel eens net zo gemakkelijk kon wezen, om het doel te bereiken, maar niet over artikel 26 te spreken, als om dat wel te doen.

Vraagt men mij nu of het voor de vraag of gesubsidieerd kan worden van belang is of al dan niet bij artikel 26 wordt aangesloten, godsdienstonderwijs in de zin van artikel 26 wordt gegeven, dan wel godsdienstonderwijs in enigszins andere zin, of misschien bepaaldelijk geen godsdienstonderwijs maar bijbelonderricht, dan beantwoord ik die vraag ontkennend. Ik meen n.l., dat in al deze gevallen subsidiëring mogelijk is. Zoals u weet, hebben Gedeputeerde Staten van Zuid-Holland met name ten aanzien van het Rotterdamse geval anders geoordeeld. Het maakt de indruk, dat Gedeputeerde Staten enigszins verlegen zijn geweest met de vraag of Rotterdam nu godsdienstonderwijs ex artikel 26 bedoelde, al dan niet.

Zoals ik zoeven al heb gezegd heeft Rotterdam daar ook zelf wel een beetje aanleiding toe gegeven, door haar enigszins uiteenlopende terminologie in de voordracht en in het besluit. Gedeputeerde Staten in ideer geval, hebben gemeend te moeten beredeneren, dat wat Rotterdam bedoelde werkelijk wel was godsdienstonderwijs ex artikel 26, en ik wil er nu eerst niet verder op ingaan, maar het komt mij voor dat die redenering in ieder geval helemaal niet zo maar kortweg onjuist is te noemen. Maar ik moet er dan direct aan toevoegen — en daarom stap ik hier ook zo gemakkelijk vanaf en loop ik er zo gemakkelijk overheen — ik moet er aan toevoegen, dat naar mijn mening deze gehele redenering eigenlijk overbodig was, in het geheel niet relevant was, zou men kunnen zeggen, omdat zowel in het ene geval als in het andere geval subsidiëring mogelijk was. Even bij de redenering van Gedeputeerde Staten blijvende, wil ik zeggen, dat Gedeputeerde Staten goedkeuring aan het besluit hebben onthouden, omdat subsidiëring zou strijden met artikel 26, daar dat in strijd zou zijn met de regeling van de wetgever, krachtens welke de kosten voor de gemeente slechts zouden kunnen bestaan uit het beschikbaar stellen van lokaliteiten, zo nodig verwarmd en verlicht. De redenering is dan dus: artikel 26 heeft een uitputtende regeling gegeven omtrent hetgeen de overheid met betrekking tot het godsdienstonderwijs kan doen en daarom is (verdere) subsidiëring niet mogelijk. Maar dan stel ik in de eerste plaats de vraag: staat het inderdaad zo vast, dat dat de zienswijze van de wetgever was, dat dat met name de zienswijze nog was van de wetgever van 1920? Ik antwoord daarop: misschien wel, maar misschien ook niet. Wie zal het zeggen; misschien heeft de een, die deel uitmaakte van die wetgever, zich daarbij wel wat anders voorgesteld dan de ander. Wie was de maker van dat artikel en wat heeft die maker er zich eigenlijk bij gedacht? En kan aangenomen worden, dat vele anderen hem hebben gevolgd? Maar het doet er allemaal weer niets toe: stel dat absoluut zou vaststaan, dat dé wetgever bedoeld had: géén subsidiëring, — wat dan nog?

De wetstekst verbiedt een andere uitleg bepaald niet; historische interpretatie — aan de hand van parlementaire behandeling e.d. — is niet de enig mogelijke, en zij is vaak lang niet zo belangrijk als interpretatiemethode als de leek wel meent. Het kan heel gelukkig zijn wanneer een wetstekst het mogelijk maakt een ontwikkeling in het voelen en denken der rechtsgenoten mee te maken en te volgen. Talloos zijn de gevallen, waarin een wettelijke bepaling van lieverlede gans anders is geïnterpreteerd dan aanvankelijk. Vandaar mijn vierde stelling.

Ik wil op nog een merkwaardigheid wijzen: Gedeputeerde Staten heb-

ben aangenomen, dat de Gemeenteraad bedoelde: godsdienstonderwijs ex art. 26. Schijnbaar hadden G. S. daarvoor sterke gronden: de gemeenteraad zal wel veel over art. 26 hebben gesproken en over „godsdienstonderwijs".
Maar als men nu meent dat de bedoeling van de wetgever van destijds nog altijd beslissend is voor de betekenis van arti. 26, zijn G.S. er dan wel zo héél zeker van dat de gemeenteraad van Rotterdam een godsdienstonderwijs bedoelt te doen geven als de wetgever destijds in art. 26 bedoelde?
Waarschijnlijk heeft de wetgever van destijds bedoeld: godsdienstonderwijs als leerstellig onderwijs, de catechisatie zeer benaderende. Rotterdam van thans heeft misschien tòch veel meer bedoeld: bijbelonderricht, niet-leerstellig begrepen. Dan zouden G. S. dus hebben moeten concluderen, dat het besluit van Rotterdam n i e t godsdienst-onderwijs ex art. 26 bedoelt en zouden G. S. dus de vraag onder ogen hebben moeten zien of z o d a n i g onderwijs, niet godsdienstig in de zin van art. 26 zijnde, gesubsidieerd kan worden.
En waarom zou dat n i e t kunnen, als tal van andere aktiviteiten, bestemd voor of verricht voor bepaalde groepen van de bevolking op bepaalde levensbeschouwelijke grondslag — als maatschappelijk werk, jeugdwerk e.d. — w e l gesubsidieerd kunnen worden uit de gemeentekas?

J. J. FAHRENFORT

MOET ER EEN OMWENTELING IN HET ONDERWIJS PLAATSVINDEN?

Sedert de pedagogiek en de didactiek tot wetenschappen zijn gegroeid, is er zelden zo veel en zo luidruchtig over gepubliceerd als de laatste tientallen jaren het geval blijkt te zijn. Een verschil met een halve eeuw geleden is, dat toen de aandacht der pedagogen vooral op de lagere school gericht was, terwijl tegenwoordig het middelbaar onderwijs evenzeer het doelwit der hervormers is. Een ander verschil: toen waren de verhandelingen beperkt tot de pedagogische periodieken en de vakbladen van onderwijzers, thans worden ze eveneens gelanceerd in velerlei dag- en weekbladen en men verwondert zich zelfs niet, wanneer in de Staten-generaal een lid zijn inzichten in de didactiek ten gehore brengt.

Waarin de vele ontboezemingen ook mogen verschillen, in dit opzicht stemmen de meeste overeen, dat het onderwijs op gymnasium en H.B.S. hopeloos is verstard en dat het totaal anders moet worden. Ze spreken dan ook niet van onderwijshervorming, maar van vernieuwing, welke term impliceert, dat er van het oude niets — laten we voorzichtig zeggen: zo goed als niets — mag overblijven.

De buitenstaander moet wel de indruk krijgen, dat de dienaren van het V.H.M.O. in grote meerderheid bestaan uit, weliswaar goedwillende, maar in traditie bevangen, geestelijk wat jichtige mannen en vrouwen, onberoerd door de zich vernieuwende maatschappij voortschrijdend op het pad, door voorgangers in het grijze verleden geëffend.

Over enkele would-be hervormers, die op hol zijn geslagen, wil ik het thans niet hebben. Freudenthal is niet iemand, wiens geschriften men met een schouderophalen ter zijde legt. Maar tegen zijn artikel „Traditie en Opvoeding" in „Rekenschap" IV no. 3 (sept. 1957) heb ik dusdanige bezwaren, dat ik er iets over moet zeggen.

Enkele kernpunten van Freudenthal's betoog zijn de volgende:

1. Onze universiteiten stellen zich niet meer tot taak de studenten tot geleerden op te leiden, maar tot onderzoekers. Zij postuleren, dat wetenschap niet iets is, dat men leert, maar dat men doet. Maar terwijl nonconformisme het leidend beginsel is geworden aan onze universiteiten, worden op elk lager peil de jongeren nog opgevoed tot conformisten; behalve aan de enkelingen, die zich uit het dwangbuis bevrijden, berokkent het onderwijs schade.
2. Algemene vorming mag niet neerkomen op een overdracht van cultuurgoed.
3. Wat leraren en onderwijzers doen, is de waarden van de cultuur overdragen op jongeren en zodoende snijden zij de weg naar het avontuur af. Om producenten, niet consumenten van beschaving te vormen, moeten we de kinderen leren zelf met hun hoofden en handen te experimenteren.
4. Onze jeugd weigert onderwijzer en leraar te worden en de oorzaak

ervan is, dat het oordeel over het systeem van onderwijs, „een reservaat van archaïsme", in hetwelk die jeugd verkeerd heeft, apert negatief is. Als het onderwijs geen cultureel archaïsme meer zal zijn, zullen we ook de onderwijzers en leraren vinden, die we nodig hebben.
5. Als experimenteel onderwijs betekent, dat de onderwijzer of leraar experimenteert, is zulk onderwijs even ouderwets als elk ander. Het kind moet experimenteren.
6. Men geve het kind de kans, zelf de meetkunde uit te vinden.
7. Kinderen moeten ook hun problemen zelf uitvinden.
8. De meerderheid der mensen kan een peil bereiken, dat met het universitaire vergelijkbaar is. Aan alle jeugdigen moet middelbaar onderwijs worden verschaft (met een verscheidenheid van onderwijsprogramma's).
9. Een kind, dat kunst en zedelijkheid ontdekt heeft door eigen geestkracht, zal immuun zijn tegen geestelijke besmettingen.

Ik vertrouw, dat ik Freudenthal's betoog geen onrecht aandoe door het tot deze negen uitspraken te condenseren.
Om met 1. te beginnen: terwijl Freudenthal's schets van de huidige toestand in het onderwijs in het algemeen zeer pessimistisch genoemd mag worden, lijkt mij de uitpraak, vervat in de eerste zin, aan de optimistische kant. Ik hoor nog weleens van hoogleraren, die niet alleen hun eigen theorie als de alleenzaligmakende beschouwen, maar die zelfs woordelijk hun eigen formulering van de studenten eisen. Ik geloof wel, dat het uitzonderingen zijn. Over de tweede zin van genoemde stelling valt iets te zeggen, dat mij belangrijker voorkomt. Als ik een definitie van wetenschapsbeoefening zou moeten geven, zou ik formuleren: de verwerving van geordende kennis en het vorsen naar nieuwe kennis. In Freudenthal's formulering is het eerstgenoemde er niet bij. Dit zou een onwillekeurige omissie kunnen zijn, ware het niet, dat het hele betoog zozeer de nadruk legt op onderzoek in tegenstelling tot kennis, dat de indruk gewekt wordt: die kennis is bijkomstig. Daartegenover zou ik er de nadruk op willen leggen, dat onderzoek, wil het enige zin hebben, vooraf verworven kennis vooronderstelt. Weliswaar kan men een student ter oefening een onderzoek opdragen, waarvan de uitkomst al bekend is, maar indien hij zich ooit met succes aan pogingen zal zetten de wetenschap vooruit te brengen, zal hij op de hoogte moeten zijn van hetgeen er in het veld, dat hij wil bestrijken, reeds bereikt is. Hij kan hiervan alleen kennis krijgen door te leren, en de opleiding van de studenten moet dus bestaan, en bestaat ook inderdaad, uit een combinatie van leren en onderzoeken, waarbij voor de jongeren het eerste meer op de voorgrond zal staan dan voor de gevorderden. Kennisnemen van wat anderen bereikt hebben, mag toch wel een essentiële voorwaarde heten voor de cumulatie in de wetenschap. Dat daarbij in de opnemende geest de critiek steeds vaardig moet zijn, is een even essentiële voorwaarde van een geslaagde bevruchting van de geest. Ik acht het mogelijk, dat bij het V.H.M.O. het opwekken van de critische zin der ll. niet volledig aan zijn trekken komt, waarbij echter in het oog moet worden gehouden, dat vele ll. over niet genoeg intelligentie beschikken om de stof, die toch altijd door volwassenen is samengesteld, critisch te beschouwen. Wat niet wegneemt, dat opwekking ertoe nodig en nuttig moet worden ge-

acht. Maar critisch leren is iets anders dan zelf onderzoek verrichten. Ik zal niet ontkennen, dat normale kinderen reeds op jeugdige leeftijd een onderzoekingstocht door het leven beginnen. Het kind leert door doen en door vragen. De ouderen grijpen voortdurend in dit proces in en wel op twee manieren: ze breidelen en ze dwingen tot verder gaan. Breidelen om gevaarlijke situaties te voorkomen en dwingen, omdat de onderzoekingsijver zich niet steeds pleegt uit te strekken tot gebieden, waarop die volgens de ouderen noodzakelijk is. Waarschijnlijk zijn pedagogen van alle richtingen het er wel over eens, dat de overgrote meerderheid der kinderen niet uit zich zelf gaat proberen te leren lezen. Ze moeten er dus, natuurlijk op de aangenaamst mogelijke manier, toe gebracht worden. Als ik zou zeggen „gedwongen", zouden verschillende pedagogen onthutst opkijken, maar laten we ons zelf niets wijsmaken. Ook als we dwang onder de aantrekkelijkste vorm vermommen, blijft hij dwang; want als de patient weigert de spijs tot zich te nemen, wordt hij onder druk gezet. Deze druk bestaat in alle systemen, of ze nu klassikaal, Dalton-, Montessori- of Werkplaats-onderwijs genoemd worden, en onverschillig of de ll. hun onderwijzer met mijnheer, meester of Jan aanspreken. Zo wordt de leeskunst, die een brokje cultuur vertegenwoordigt, aan de ll. overgedragen, evenals zoveel meer. Volgens Freudenthal is overdracht van cultuur uit den boze en wordt de weg naar avontuur erdoor afgesneden. Ik moge hier herhalen, wat ik verleden jaar in het Geografisch Tijdschrift schreef: „...het zou ideaal zijn, wanneer de gezamenlijke leraren erin zouden slagen, de cultuur, waarin de leerlingen leven, zo gaaf mogelijk over te brengen. Alle volken hebben te allen tijde naar zulk een overdracht gestreefd, en ze zullen het in de toekomst blijven doen, tenzij ze neigingen tot zelfmoord zouden gaan vertonen. Dat we het zouden nalaten, is een onmogelijke gedachte; ik bedoel, dat, als ze bij ons opkwam, ze onuitvoerbaar zou blijken. Ieder, die met eigen of andermans kinderen omgaat, draagt voortdurend cultuur over, en wat zou hij anders overdragen dan zijn eigen cultuurpatroon?"

Dit betekent niet, dat aan de ll. zou moeten worden gesuggereerd, dat ze die cultuur klakkeloos te aanvaarden hebben. In onze snel veranderende maatschappij, die bovendien vele sub-patronen van cultuur bevat, is de kans op zulk een aanvaarding ook niet bizonder groot. Als die kans zo groot was, hoe zou men dan de zo sterk uiteenlopende meningen op allerlei gebied, hoe de steeds nieuw opkomende stromingen in de kunst kunnen verklaren? In elke nieuwe stroming werkt wel een element van kuddegeest, maar die staat toch los van ingeprent geloof in de bestaande cultuur. Waarmee ik wil zeggen, dat cultuuroverdracht de opkomst van nieuwe inzichten wel tot op zekere hoogte belemmert, maar niet belet.

Het is jammer, dat Freudenthal zijn uitspraken niet met voorbeelden adstrueert. Wat kan hij ermee bedoelen, dat de kinderen „inplaats van tot consumenten, tot producenten van beschaving moeten worden gevormd"? De letterkunde is een deel van onze beschaving. Moeten de ll. die niet „consumeren". maar produceren? Men zou willen weten, hoe de schr. zich dit voorstelt.

En hoe zou de produktie van cultuur moeten plaats vinden bij het onderwijs in de vreemde talen, waarvan de ll. op de H.B.S. er drie, op het gymnasium vijf te verwerken krijgen?

In de hogere klassen bij het V.H.M.O. kunnen de ll. hun lust in het zelfdoen, die ongetwijfeld bij velen aanwezig is, botvieren tijdens de practica in het natuurkunde- en scheikunde-lokaal. Zo'n practicum is natuurlijk geen echt onderzoek, want de l.l. kunnen weten, wat er uit de proeven als resultaat te voorschijn moet komen. Enig avontuur zit er evenwel in. Mij is geen school bekend, waar dit avontuur, als men het zo noemen wil, aan de l.l. onthouden wordt. Maar wat wordt hun door de cultuuroverdragende docenten dan wèl onthouden?
Of meent Freudenthal werkelijk, dat de jongens en meisjes de natuur- en scheikunde van vorenafaan moeten uitvinden? Van de meetkunde zegt hij het uitdrukkelijk. Maar als hij verklaart: „ik heb mijn voorbeelden aan de meetkunde ontleend", zal hij toch moeten toegeven, dat die voorbeelden bizonder summier zijn uitgevallen. „We moeten," zegt hij, „het kind geen liniaal, tekendriehoek of passer overhandigen vóór het zelf heeft uitgevonden, hoe men rechte lijnen, rechte hoeken en cirkels maakt zonder zulke instrumenten. Het moet uitvinden, hoe men een cirkel kan maken met een punaise en een touwtje."
Ik wil nu niet vragen, hoe een opvoeder moet handelen, als het kind maar steeds nalatig mocht blijven, die uitvinding te volbrengen of als het die eenvoudig nadoet van een meer inventief kameraadje. Van meer belang is, hoe Freudenthal zich voorstelt, dat de vindingen verder gaan zullen, want heel ver met de opbouw van de meetkunde zijn de kinderen met die punaise en dat touwtje nog niet gekomen. Ik vraag nogeens — omdat de gedachte mij zo onwaarschijnlijk voorkomt — méént Freudenthal werkelijk, dat de ll. in staat zullen blijken deze taak te vervullen?
Dan zouden zij (ik onderstel nu maar, dat zij hun pogingen tot uitvinden tot hun dood zullen voortzetten) in één mensenleeftijd moeten presteren, wat de mensheid in millennia van ervaring heeft opgebouwd, steeds het verworvene aan het volgend geslacht overdragend, welk geslacht zijn vindingen aan de erfenis toevoegt.
Zonder overdracht van cultuur zou de mensheid nog niet eens staan op het peil van de eenvoudigste natuurvolken, die immers ook reeds van hun voorgangers hebben geprofiteerd. Geen grote geest is in staat, een wetenschap uit het niet op te bouwen. Ieder steunt op de schouders van wie vóór hem kwamen. Hoe kan men dan de uitvinding van de meetkunde van onze leerlingen verwachten? Het is juist, dat het kweken van conformisme verstarring, stilstand betekent, maar dit kan geen reden zijn overdracht van cultuur in de ban te doen.
Een aansporing tot onderwijzers en leraren om hun ll. het besef bij te brengen, dat zij niet alles, wat „de meester" zegt en wat in de boeken staat, als vaststaande waarheid dienen aan te nemen, kan ongetwijfeld zijn nut hebben, al zou ik ook wel willen weten, waarop het vernietigend oordeel berust, dat, behalve bij het H.O., alle jongeren worden opgevoed tot conformisten.
De zekerheid, waarmee vele onderwijsvernieuwers hun meningen uitspreken, is weleens verontrustend. Neem de onder 4 genoemde uitspraak: onze jeugd weigert onderwijzer of leraar te worden, omdat haar oordeel over het „archaïsch" onderwijs apert genatief is. Nu is ten eerste de bewering, dat de jeugd dit weigert, al onjuist; waar is slechts, dat het aanbod van onderwijzers en leraren is achtergebleven bij de enorme aan-

was van leerlingen. Ten tweede is de reden, die Freudenthal voor dit verschijnsel opgeeft, een projectie van zijn eigen mening op het oordeel van de jeugd, een oordeel, waarnaar een onderzoek zou moeten worden ingesteld om tot een enigszins waarschijnlijke uitspraak te komen.
Ik zal mij, omdat zulk een onderzoek ontbreekt, bepalen tot het opperen van enige andere verklaringen.
1. De mogelijkheden, na afgelegde examens een positie buiten het onderwijs te verwerven, zijn sterk toegenomen. Zo is bv. het aantal doctorandi in de sociale geografie in andere dan onderwijsfuncties bizonder groot; een kwart eeuw geleden was er voor deze categorie nauwelijks een andere mogelijkheid dan die van leraar. Hetzelfde was het geval met biologen, maar een collega-bioloog vertelde mij onlangs, dat hij meer aanvragen krijgt voor functies buiten het onderwijs dan waaraan hij kan voldoen. De industrie oefent verder een zuigkracht uit op fysici en chemici, welke onvergelijkelijk groter is dan vóór de jongste oorlog. Een pas afgestudeerde chemicus onder mijn kennissen, die al jaren het voornemen had te kennen gegeven leraar te worden, kreeg, hoewel hij twee jaar militaire dienst voor de boeg had, het aanbod, in dienst van een bekend concern te treden; zijn salaris, aanmerkelijk hoger dan van een beginnend leraar, kon onmiddellijk ingaan, zodat hij twee jaar salaris zou genieten zonder in functie te zijn. Hij heeft het aanbord aanvaard. Daar kan geen overheid of schoolbestuur tegenop.
Vergelijk daarmee de toestand in de crisistijd, toen een aantal afgestudeerden van verschillende studierichtingen een vereniging van „werkloze leraren" stichtte, hoewel de meeste leden nog nooit leraar geweest waren. Als daartegenover de arbeidsmarkt in alle beroepen tegenwoordig vol spanning zit, mag men dan het tekort aan onderwijsmensen zonder meer toeschrijven aan een gevindiceerd apert negatief oordeel over het tegenwoordige onderwijs?
2. Heeft een functie (al is het maar de schijn van) enige wetenschappelijke allure, dan wordt door vele studenten de standing ervan hoger geacht dan die van leraar. Een wetenschappelijk onderzoeker is toch hoger dan een leraar, menen ze. Dat bij zulk een oordeel de methode van onderwijs enig gewicht in de schaal zou leggen, heb ik nooit vernomen.
3. Velen, die de onderwijsbevoegdheid hebben behaald, vrezen het orde-probleem, dat wellicht bij klassikaal onderwijs het zwaarst weegt, maar dat toch inherent is aan alle soorten onderwijs. Wie niet beschikt over genoegzaam overwicht ten opzichte van zijn leerlingen, heeft een hels bestaan. Het risico van mislukking is daardoor bij het onderwijs veel groter dan in andere functies.
4. De onderwijzers bij het L.O. zijn tientallen van jaren onderbetaald. Sedert er op het platteland tal van middelbare scholen zijn geopend, zijn ook de onbemiddelden met een goed intellect minder uitsluitend op de onderwijzersopleiding aangewezen.

Ik geef deze punten niet als zekerheden, maar als supposities. Mijn studenten heb ik altijd voorgehouden, uitspraken niet te aanvaarden dan nadat er een aannemelijk bewijs geleverd is, en ze minder te vertrouwen naarmate ze met meer aplomb uitgesproken worden. In onze A-vakken komt dit laatste nl., in tegenstelling tot de B-wetenschappen, nogal eens

voor, en ik heb de indruk (maar een exact bewijs kan ik niet leveren) dat er in de pedagogiek nogal veel mee wordt gewerkt.
Omdat er zoveel andere oorzaken voor het tekort aan onderwijzers en leraren kunnen hebben gewerkt, is mijn bereidheid te geloven, dat een omwenteling in het onderwijs een vergroot aanbod tengevolge zou hebben, bizonder gering. En als de opheffing van het tekort daarop zou moeten wachten, zou de toekomst er somber uitzien. Want door de vordering van Dalton- en Montessori-onderwijs worden Freudenthal's voorwaarden niet vervuld. Hij zegt immers dat a l l e L.O. en V.H.M.O. een reservaat van archaïsme vormt.
Overigens tast men in het duister, welke taak aan onderwijzers en leraren bij zulk onderwijs is toegedacht. Want de ll. moeten (zie punt 7) niet alleen problemen oplossen, ze moeten die problemen ook zelf uitvinden.
Wie mocht twijfelen aan het bestaan van zulke Ueberkinder, zal over het succes wel niet geruster worden, als hij verneemt, dat **alle** kinderen middelbaar onderwijs moet worden verschaft. Let wel, er staat geen **voortgezet** onderwijs, maar **middelbaar.**
Dit zullen dan ook de meisjes van die Dalton-ulo-school ontvangen, van wie de (voortreffelijke) onderwijzeres mij vertelde, dat zij nu tweemaal met Engels van vorenafaan was begonnen, omdat de leerlingen er niets van terecht brachten. Die kinderen gaan dan allemaal problemen scheppen en oplossen, de meetkunde en wie weet welke andere vakken opbouwen. Ook moeten ze nog door eigen geestkracht de kunst en zedelijkheid ontdekken.
Wat dit laatste betekent, weet ik niet. Onder zedelijkheid pleegt men te verstaan de mate, waarin iemand zich aan de zede, de moraal houdt, dus de regels, die in een bepaalde maatschappij gelden voor het gedrag tegenover de medemensen. Als ik aanneem, dat bedoeld is, dat de kinderen zelf die regels moeten vormen, zou dit, gesteld dat men eens zulk een fantastische proef zou willen nemen, betekenen, dat zij van alle omgang met ouderen zouden worden afgesloten. Of tenminste, dat dezen zich van elk ingrijpen zouden onthouden, ook als een kind een ander met een stok op het hoofd sloeg of in het water duwde.
Weldadig doet het daarbij aan, dat Freudenthal ook schrijft: „Men vergeet te gemakkelijk, dat de eigen persoonlijkheid het resultaat is van een heel mensenleven. Algemene vorming is een langzaam proces van integratie der persoonlijkheid en niet de inhoud van een studieprogramma, dat anderen in elkaar hebben gezet." Ik moge er alleen bijvoegen: en evenmin van een gedragspatroon, dat kinderen zich zelf hebben geschapen. De moraal is zulk een patroon, dat door elk geslacht aan het volgende wordt doorgegeven, zij het, dat het aan langzame veranderingen onderhevig is. De vernieuwingen, en dit geldt niet alleen voor de moraal, maar ook voor de kunst en vele andere maatschappelijke verschijnselen, worden wel veelal aan de jeugd toegeschreven, maar ik betwijfel, of dit juist gezien is. Het komt mij voor, maar ook hier kan ik niet steunen op een onderzoek, dat vernieuwingen gewoonlijk afkomstig zijn van ouderen, en dat weliswaar de jeugd er eerder en volledíger door gegrepen wordt dan de generatie van de vernieuwer, maar dat die jeugd er zelden of nooit zelf de auctor van is. Het zou de moeite lonen, na te gaan, hoeveel uitvindingen en vernieuwingen, waarvan de oorsprong is op te sporen, op rekening van jeugdigen komen. De zucht tot imitatie, tot

conformiteit als men wil, is bij ouden en jongen groot, maar de jeugd schijnt meer dan de ouderdom geneigd tot imitatie van nieuwigheden. Als dit juist is, zou men nog wel kunnen onderstellen dat de invloed van conformistische ouderen de oorzaak is van het geringe aantal uitvindingen door de jeugd — maar let eens op de hardnekkigheid, waarmee spelletjes, waaraan ouderen part noch deel hebben, jaar in, jaar uit Een afwijking van een regel bij het knikkeren wordt met kracht afgedoor kinderen op dezelfde wijze worden overgeleverd en beoefend. wezen. Iedere deelnemer weet precies, wat wel en wat niet veroorloofd is en wie wat anders wil, wekt heftige protesten.
Inderdaad, „men vergeet te gemakkelijk, dat de eigen persoonlijkheid het resultaat is van een heel mensenleven". De relativering van wat men als waarheid heeft leren beschouwen lijkt mij een produkt van een zekere mate van rijpheid, die bij de een eerder bereikt wordt dan bij de ander, en die voor sommigen geheel uitblijft, maar die levenservaring tot voorwaarde heeft. Indien alle kinderen zich de ervaring, die de mensheid in ongetelde jaren heeft opgedaan, uit eigen kracht moesten verwerven, met alle vergissingen, mislukkingen, wreedheden, dwalingen, die ermee gepaard gingen, zou de mensheid in korte tijd terugvallen tot een stadium van de diepste barbaarsheid. Van hoeveel waarde voor het morele gedrag de traditie, de conformiteit aan het cultuurpatroon is, leert de toestand van verschillende gekleurde mensen, die door aanraking met blanken uit hun milieu zijn losgeraakt en die hun houvast niet meer aan de oude en nog niet aan de nieuwe levensvormen vinden. Van enigerlei ontdekking van zedelijkheid uit eigen levenskracht is vooralsnog geen spoor bij hen te ontdekken.

Ik kom tot de conclusie, dat de voorlichting, die Freudenthal op onderwijsgebied geeft, werd ze gevolgd, naar de afgrond zou leiden. Ik heb, door enige voorbeelden te geven, wat hij zelf heeft nagelaten, getracht, de consequenties te laten zien. Alleen wanneer men zich de beoogde verandering concreet voorstelt, is een oordeel over de uitvoerbaarheid ervan mogelijk.
Als ik mij afvraag, waaruit het roepen om een totale ommekeer in de onderwijsmethoden voortkomt, tast ik enigszins in het duister. Indien het Nederlandse volk met zijn prestaties een droevig figuur zou slaan tussen de andere naties, zou het geboden zijn bij het zoeken naar de oorzaken ook de mogelijkheid van totaal verkeerd opgezet onderwijs te onderstellen. Indien de Nederlandse nijverheid, in achterlijkheid volhardend, steeds maar overgeleverde methoden volgde, indien onze havens verouderd, onze spoorwegen ouderwets en onze vliegtuigen onbetekenend waren, als men onze land- en tuinbouwprodukten in het buitenland niet wilde, indien, kortom, de Nederlanders nog steeds met de trekschuit reisden, dan zou er alle reden zijn de alarmklok te luiden over het onderwijs, dat dan tekort zou zijn geschoten in de vorming van werkers, die de wedloop met andere volken mogelijk maken.
Maar — al is zeker niet alles volmaakt — van een dergelijke toestand is geen sprake. Uit de studenten, die op gymnasium en H.B.S. tot conformistische napraters en nadoeners zouden zijn gevormd, blijken zeer goede beoefenaars van de wetenschap voort te komen, die men ook in de Ver. Staten gaarne ontvangt. Arbeiders van velerlei beroep zijn de meest

gewenste immigranten in verschillende landen.
Naarmate de psychologie van het kind vorderingen maakt, zullen er wijzigingen in de onderwijsmethoden worden gebracht. Geen omwenteling, omdat, wat men wel „vulgaire psychologie" noemt, bij opvoeding en onderwijs van grote betekenis is. Er zijn mensen, die, zonder enige psychologische studie, het kind uitnemend verstaan. Het komt mij voor, dat de uit dit verstaan voortvloeiende houding tegenover leerlingen steeds een belangrijke rol zal blijven vervullen. Aan een onderwijzer of leraar, die steeds maar aan het experimenteren was, of die zich tot doel had gesteld, zijn leerlingen voortdurend aan het experimenteren te zetten, zou ik, als ik nog schoolgaande kinderen had, ze niet graag toevertrouwen.
Er zijn twee gevaren, die het onderwijs meer dan andere bedreigen:
1. Sleur, die vooral kan optreden bij onderwijzers en leraren, die 30 of meer jaren voor de klasse hebben gestaan.
2. Mateloze critiek, gepaard met het aanprijzen van onvoldoend doordachte veranderingen, die onder het populaire, alomvattende etiket „vernieuwing" aan het publiek worden voorgelegd.

Het komt mij voor, dat van deze twee gevaren het laatstgenoemde tegenwoordig het grootste is.

NAWOORD

Ik zou mijn artikel moeten herschrijven als ik in details op Fahrenforts kritiek zou willen antwoorden. De lezer vergelijke zelf de citaten met het origineel (b.v. „paedagogiek is een reservaat van archaïsmen" wordt bij Fahrenfort geciteerd „Hij zegt immers dat a l l e L.O. en V.H.M.O. een reservaat van archaïsme vormt" enz.) *) Volkomen terecht valt Fahrenfort aan wat hij in mijn artikel heeft gelezen. Maar jammer genoeg is zijn lezing onvolledig. Hij heeft de eerste alinea op p. 101 overgeslagen. Daar, waar ik spreek over de taak van de leraar (en onderwijzer) in een vernieuwd onderwijs-systeem, had hij het antwoord op het merendeel van zijn — terecht verbaasde — vragen kunnen vinden.
Voor de rest valt er niet veel te recipleren. Ik heb veel eerstejaars studenten op het spreekuur naar hun plannen voor de toekomst gevraagd. Het antwoord was slechts zelden: leraar. Vroeg ik waarom zij niets voor een toekomst in het onderwijs voelden, dan kreeg ik vrijwel steeds te horen: „Leraar zijn is een vervelend baantje; je moet elk jaar hetzelfde programma afdraaien". Op deze uitlatingen was mijn diagnose van de kwaal gebaseerd, die het lerarentekort tot symptoom heeft.
Een opmerking van historische aard, die hoewel in dit verband niet belangrijk, wel interessant voor de lezer zal zijn. Fahrenfort schrijft: „Het zou de moeite lonen, na te gaan hoeveel uitvindingen en vernieuwingen, waarvan de oorsprong is na te gaan, op rekening van jeugdigen komen". Het antwoord hierop luidt: Vrijwel alle. Dit geldt sinds lang in de wiskunde en de natuurkunde en in nieuwere tijd ook wel voor scheikunde en biologie. Van ouds klopt het ook voor kunsten en letteren. In die wetenschappen, waar niet de feiten, maar de (traditionele) opinies omtrent de feiten de hoofdschotel vormen, gaat dit uiteraard niet op.

H. FREUDENTHAL

P. KRUG

MARLOWE EN DE RENAISSANCE

„O what a noble mind is here o'erthrown!
The courtier's, soldier's, scholar's eye, tongue, sword,
The expectancy and rose of the fair state..."
Hamlet III.

DE RENAISSANCE

Het is een hachelijke onderneming om als inleiding tot een beschouwing over de Engelse renaissancedichter Christopher Marlowe een beknopte karakteristiek te geven van de tijd waarin deze uitzonderlijke figuur leefde. „Er hapert sinds enige tijd iets aan ons begrip „renaissance"...", schreef Jan Romein in 1932 [1]). Hoe groot de verwarring was, had Huizinga toen reeds voldoende duidelijk gemaakt in zijn bekende opstel „Het Probleem der Renaissance".

Wij willen ons hier niet opnieuw verdiepen in allerlei twistvragen aangaande het wezen en het verloop van deze voor Europa's ontwikkeling zo beslissende cultuurperiode, doch ons bepalen tot een korte kenschetsing, waarbij wij meer de nadruk zullen leggen op hetgeen de renaissance scheidt van de middeleeuwen dan op de verwantschap van beide.

In sociologisch opzicht zijn er bepaalde verschillen tussen beide perioden aan te wijzen. Het fundament van de middeleeuwse maatschappij was de georganiseerde groep, waarin hiërarchische verhoudingen de positie van de individu bepaalden. Men denke aan de gilden als economische, de kloosters als culturele bouwstenen van deze samenleving. De individu speelde in het maatschappelijk geheel een ondergeschikte rol. Vele grote kunstenaars waren in feite anonieme werkers. Doch na 1450 vallen er veranderingen waar te nemen, niet alleen in de maatschappelijke verhoudingen, maar evenzeer in het geestelijk klimaat. Het middeleeuwse cultuurpatroon was gevormd in een agrarisch-feodale maatschappij. Sedert 1100 gaat zich evenwel — vooral in Italië — langzamerhand een stadscultuur ontwikkelen, die het particulier initiatief en het kritische denken stimuleert. In steden als Florence, Venetië, Milaan, Napels en Rome treedt een bepaalde toonaangevende elite van handelaren, bankiers, kunstenaars en denkers naar voren die zich minder laat leiden door tradities en algemeen aanvaarde normen dan wel door eigen inzicht en oordeel [2]). De algehele maatschappelijke en geestelijke klimaatverandering hield bovendien nauw verband met gebeurtenissen die de geestelijke horizon van de middeleeuwse mens aanzienlijk verruimden: de ontdekking van nieuwe gebieden en culturen (Indië, Amerika), de uitvinding van de

[1]) Tijdschrift voor Geschiedenis. Later herdrukt in „Het onvoltooid verleden".
[2]) Vgl. Alfred von Martin. Soziologie der Renaissance, zur Physiognomik und Rhythmik bürgerlicher Kultur. Stuttgart, 1932.

boekdrukkunst, het natuuronderzoek en het optreden van Copernicus, die tot ontsteltenis van velen de overtuiging waagde te verdedigen, dat de zon het centrum van ons planetenstelsel vormt. De verspreiding van gedrukte boeken op steeds groter schaal, resultaat van de uitvinding van de boekdrukkunst, is een van de oorzaken waardoor de positie van de clerus langzamerhand wordt ondermijnd. Velen ervaren de behoefte aan een algehele geestelijke vernieuwing en een kritische herwaardering van oude overgeleverde waarden en waarheden. Uit deze tijd dateert ook het prille begin van de vrouwenemancipatie.

Hiermede is niet gezegd dat de renaissance over de gehele linie individualistisch en kritisch georiënteerd geweest zou zijn. Allerminst. In zijn studie „Het Probleem der Renaissance" merkt Huizinga op: „Ten onrechte geldt, in navolging van Burckhardt, het individualisme als de alles beheerschende grondtrek der Renaissance. Het is hoogstens één trek uit vele, door volmaakt tegenstrijdige trekken gekruist".

De renaissance was in velerlei opzichten ook een gezagscultuur. Het vernieuwende element was evenwel, dat men de bestaande autoriteiten meer kritisch benaderde en nieuwe autoriteiten zocht en deze voor een belangrijk deel vond in de klassieke vóór-christelijke schrijvers. Hierbij streefden de humanisten naar een synthese tussen antiek denken en christelijk geloof. Om een enkel voorbeeld te noemen: Marsilio Ficino, de stichter van de Neoplatonische Akademie te Florence, hield een eenheid van christendom en platonisme voor mogelijk.

Toch is deze herleving van de belangstelling voor de klassieken eerder een nevenverschijnsel dan een hoofdkenmerk van de renaissance. Burckhardt en Huizinga hebben zich duidelijk gedistancieerd van de mening uit de schoolboekjes als zou de renaissance juist datgene zijn wat de naam suggereert, nl. de hergeboorte van de klassieken. Huizinga citeert nadrukkelijk Burckhardt: „Auf diesem Punkte unserer kulturgeschichtlichen Uebersicht angelangt, müssen wir des Altertums gedenken, dessen Wiedergeburt in einseitiger Weise zum Gesamtnamen des Zeitraums überhaupt geworden ist". („Die Kultur der Renaissance in Italien, ein Versuch", 1860).

Ook de renaissance was een overgangstijd. Het oude, het middeleeuwse, wist zich nog in velerlei vormen te handhaven, doch op verschillende terreinen des levens brak een nieuwe geest door, soms bewogen en radicaal, soms aarzelend en moeizaam.

Montaigne en later Descartes wagen het uit te gaan van de twijfel. De breuk met de middeleeuwen is dan radicaal. In de middeleeuwen werd twijfel als zonde beschouwd, voor Montaigne en Descartes was de twijfel uitgangspunt. Doch ook Descartes, als ware hij geschrokken van eigen overmoed, tracht toch weer wijsbegeerte en traditioneel geloof te verzoenen. Zelfs bij hem doet de scholastiek haar invloed nog gelden.

Toch zijn de eerste tekenen die de nieuwe tijd aankondigen reeds omstreeks 1500 duidelijk merkbaar in het geestelijk klimaat, in het afstandnemen tot de middeleeuwse idealen van ascese en „Weltverneinung". Men verlangt naar een diepergaande kennis over de mens, niet alleen kennis van de ziel, doch ook van het lichaam. De anatomie doet haar intrede als wetenschap. Schilders en beeldhouwers wagen het om het menselijk naakt uit te beelden. Men ontdekt de ruimte, zowel in geografische

als in esthetische zin. In de schilderkunst is het landschap niet langer een decor — het wordt in zijn eigen waarde erkend, om tenslotte zelfs tot hoofdthema te promoveren, zij het eerst nà de renaissance. Dit hangt ook weer samen met de veranderde houding van de mens tegenover de natuur. De wijsbegeerte maakte zich langzaam los van de bevoogding door de theologie. Burckhardt heeft de renaissance gekarakteriseerd door deze twee kenmerken: emancipatie en secularisatie.
Figuren als Pico della Mirandola, Lorenzo Valla en later Giordano Bruno, tastten door hun vernieuwende ideeën de autoriteit van kerk en clerus aan. Pico della Mirandola laat in een van zijn werken God tot Adam zeggen: „Gij zijt door geen beperkingen gebonden. Midden in de wereld heb ik U geplaatst, opdat gij alles, wat op aarde is, onderzoekt" en elders klinkt het trotse woord: „De wonderen des geestes overtreffen de wonderen des hemels. Er is niets groots op aarde dan de mens en niets groots in de mens dan zijn ziel en geest".

Lorenzo Valla meende dat de scholastiek „ontwikkelde mensen onwaardig" was, ontkende de waarde van het kloosterleven en bestreed in zijn verhandeling over de Constantijnse schenking zelfs de pauselijke aanspraken op wereldlijke macht. Zijn gewaagde stellingen vonden veel aanhang, maar ook felle bestrijding. Zijn argumenten lieten niet na indruk te maken, in de eerste plaats op figuren als Erasmus, Luther en Calvijn.
Er zijn nog vele namen te noemen van libertijnse denkers, vooral in Italië. Zo bv. Pietro Pomponazzi, die blijkens zijn werk „De immortalitate animae" niet langer het geloofsdogma over de onsterfelijkheid van de ziel wilde aanvaarden.
In de noordelijke landen was men in dit opzicht minder radicaal en beperkte men zich veelal tot bestrijding van excessen in de Roomse kerk en haar organisatie. Toch waagde ook hier Sebastian Brant in zijn „Narrenschiff" (1494) te schrijven:

„Gott hat uns darum nicht geschaffen,
Dass wir Mönche werden oder Pfaffen
Und zumal, dass wir uns sollten entschlagen
Der Welt!"

Ook in de wetenschap waren er tekenen van vernieuwing. Paracelsus, een echte Faustische figuur, brak met de autoriteit van Galenus en Avicenna en bewerkstelligde een omwenteling in de medische wetenschap. Twee jaar na Paracelsus' dood in 1541, publiceerde de Brusselse arts Andreas Vesalius zijn opzienbarende geschrift: „De humani corporis fabrica", dat de grondslagen van de moderne anatomie bevatte.
Later gaf Francis Bacon door zijn stellingname ten gunste van inductieve methode en experimenteel onderzoek de stoot tot de ontwikkeling van de moderne natuurwetenschap.
Van beslissende betekenis waren de theorieën van Copernicus en Galileï omtrent de positie van de aarde in het planetenstelsel. Welk een enorme invloed hebben de onderzoekingen van deze astronomen gehad! De katholieke kerk heeft onmiddellijk ingezien, dat verbreiding van deze nieuwe heliocentrische theorieën grote gevaren met zich bracht. De maatregelen die men tegen het verkondigen van de Copernicaanse stellingen nam, hebben op den duur weinig succes gehad. Eerst in 1835 heeft Rome

echter de werken van Galileï en Kepler van de index geschrapt [3]).
Ook Luther en Melanchthon hebben het nieuwe wereldbeeld niet kunnen aanvaarden. Zij bleven in dit opzicht middeleeuwers.
De idee der menselijke waardigheid vond haar eerste verdedigers in Cusanus, Pico della Mirandola (De hominis dignitate) en Erasmus. Niet ten onrechte beschouwde Burckhardt deze bewustwording van de menselijke waardigheid als de edelste erfenis van de renaissance.
De renaissance huldigde overigens typisch-aristocratische levensidealen. Aan deze cultuur had uiteraard de gewone man geen deel. Voor het sociale probleem had men nauwelijks oog. Toch is er een gevoel, dat er ook in het maatschappelijk leven een nieuwe lente op komst is. De humanist Bartholomaeus Latomus besloot zijn openingscollege aan het Collège de France (1534) met deze veelzeggende woorden: „Wij hopen allen, dat wij eerlang een algemene verandering zullen meemaken, een nieuw tijdperk, eendracht onder de volkeren, orde in de staten, godsdienstvrede, in één woord, een gelukkig leven en een toevloed van welvaart op alle gebied."
Het hier getekende renaissancebeeld zou àl te onvolledig zijn, wanneer niet ook de naam werd genoemd van die merkwaardige Dominicaner monnik die even radicaal brak met de orde, waartoe hij behoorde als met de middeleeuwse geest, waarin deze orde van de heilige Dominicus kon gedijen. Bedoeld is Giordano Bruno, een typische vertegenwoordiger van de late renaissance, een aristocratische individualist. Hij kende slechts één liefde, één leidster: de waarheid. „De universiteit mishaagt mij, het vulgus haat ik, de menigte kan mij niet bevredigen, slechts éne heb ik lief; door haar ben ik vrij in gebondenheid, tevreden in smart, rijk in gebrek en levend in de dood."
De renaissance is van uitzonderlijke betekenis geweest voor de verdere gang van de Europese cultuur. Dit blijkt bij een vergelijking met de ontwikkeling van een Europees land, dat geen renaissance heeft gekend, namelijk Rusland. Hier ontwikkelde zich geen stedelijke cultuur met een libertijns geestelijk klimaat als in Italië. In Rusland handhaafde zich een autoritair staatsbestel en een kerkelijk gezag die geen ruimte lieten voor een vrij experimenterend geestesleven, voorwaarde voor de ontplooiïng van de menselijke persoonlijkheid en de democratische gedachte.
In sociaal opzicht bracht de renaissance nauwelijks verbetering, integendeel. Er heerste een ontstellende armoede bij velen, hetgeen onder meer aanleiding was tot de Duitse boerenopstand (1524—1525). Beschouwingen met een sociale strekking treffen wij bij de humanisten zelden aan. A-sociaal en immoreel waren in hun optreden verschillende renaissancevorsten die hun naam vereeuwigd hebben door hun ongeremd streven naar rijkdom, macht en eer. Het klassieke voorbeeld van Cesare Borgia inspireerde Macchiavelli tot zijn beroemde en beruchte werk „De Vorst", waarin hij ontkent dat aan de staatkunde enige morele norm ten grondslag ligt. In zoverre was ook Macchiavelli een figuur van de nieuwe tijd, dat hij alles verklaarde uit natuurlijke en menselijke oorzaken.
Als tegenpool trad Thomas Morus op de voorgrond met zijn „Utopia" en last but not least onze Erasmus met zijn kritische vertogen over de

[3]) Vgl. Robert Fruin: „Galileï en de onfeilbare kerk". Verspreide Geschriften X. 's-Gravenhage, 1905.

vrede en de taak van de christen in een wereld van onrecht en strijd. Zo heeft het rijke beeld der renaissance vele licht- en schaduwzijden. Er is eensdeels een streven naar vernieuwing — anderdeels houdt een sterk conservatisme stand. De middeleeuwen schijnen voort te leven in figuren als Savonarola, ja óók in Luther en Thomas Münzer. Er is een verheffend idealisme naast platvloers materialisme; er is cynisme en ontworteling, doch ook een verlangen naar geestelijke vernieuwing.
Tot de schaduwzijden behoort ook de bloei van magie, alchimie en astrologie („It is the stars, the stars above us, govern our conditions." Kent in „King Lear").
Men moet zich evenwel ook hier hoeden voor generalisering. Pico della Mirandola bv. toonde zich een fel bestrijder van de astrologie. Ook de alchimie ontmoette bij velen kritisch verzet. Dit moge blijken uit een tweetal voorbeelden: de dialoog „Goudmakerij" uit Erasmus' „Samenspraken" en de geestige ets van Pieter Brueghel de Oude „De alchimist". Deze twee vrij willekeurige voorbeelden geven toch duidelijk het oordeel van de meest verlichte geesten weer.
Helaas vormden zij die tegen astrologie, zwarte magie e.d. te velde trokken, een minderheid. In deze tijd — en niet in de middeleeuwen — maakten de heksenvervolgingen de meeste slachtoffers!
Overigens moet hierbij opgemerkt worden, dat de ontwikkeling van de occulte wetenschappen en in het bijzonder van de alchimie ook een goede zijde had. De vraag van de alchimist Faust „Wo fass' ich dich, unendliche Natur?" bracht velen tot een intensief natuurwetenschappelijk onderzoek. De steen der wijzen werd niet gevonden, doch wel werd de kennis van de materie aanzienlijk verdiept en uitgebreid.
Verschillende vooraanstaande geleerden bedreven op hun wijze occulte wetenschappen. Wij moeten hier volstaan met enkele namen. Allereerst is te noemen Agrippa von Nettesheym, de auteur van „De occulta philosophia" (1510), die sterk onder invloed stond van neo-platonische denkbeelden en kaballistische mystiek. Wij tekenen hierbij aan dat Von Nettesheym (evenals zijn leerling, de calvinist Johan Weyer of Wier uit Grave) een fel tegenstander was van de heksenvervolgingen, die in de 16e eeuw tot een ontstellende omvang toenamen.
De grote onzekerheid tengevolge van maatschappelijke veranderingen, het verval van de kerk en de herhaalde oorlogen deden het duivelgeloof welig tieren. Naar schatting zijn in de 16e en 17e eeuw ongeveer een miljoen mensen ter dood gebracht onder beschuldiging als heksen en heksenmeesters een verbond met „de overste van de macht der lucht" (Paulus, Efeziërs 2 : 2) gesloten te hebben. Op de pijnbank gekweld, noemden die ongelukkigen weer namen van andere „medeplichtigen" en als een epidemie breidde de heksenwaan zich uit. Vooraanstaande humanisten, hervormers (Luther, Calvijn) en staatslieden (zoals Jean Bodin, de auteur van de „Démonomanie des sorciers") kwamen evenzeer in de ban van dit bijgeloof. Een uitzondering vormde ook hier Erasmus [4]).
Het geloof werd zeer in de hand gewerkt door publikaties als de Malleus maleficarum (Heksenhamer), een geschrift omstreeks 1485 geschreven

---

[4]) Vgl. o.m. zijn geestige dialoog „Het spook of de duivelbanning" uit zijn „Samenspraken" (Colloquia).

door de paters Institoris en Sprenger [5]). Het boek is een samenvatting van allerlei gegevens over hekserij, geput uit diverse oude geschriften. Men gaat in dit beruchte werk uit van de veronderstelling dat geloof in tovenaars en heksen in overeenstemming is met het katholieke geloof, terwijl ontkenning van het bestaan van magie getuigt van ketterse opvattingen. Een enkel voorbeeld om dit zonderlinge boek te karakteriseren, volgt hier. Het antwoord dat de paters geven op de vraag „Waarom zijn de vrouwen meer tot toverij geneigd dan de mannen?": „De vrouw is meer vleselijk dan de man, zoals uit vele vleselijke onreinheden blijkt. Dit defect wordt ook aangeduid bij de formering van de eerste vrouw, daar zij uit de kromme rib is geformeerd, d.w.z. uit een borstrib die krom en als het ware de man tegenwerkend is."
Hoe zeer men overtuigd was van het bestaan van zwarte magie, bleek wel uit het feit dat volgens de strafwetgeving van keizer Karel V, de zg. Carolina, toverij beschouwd moest worden als een halsmisdrijf. Ook Luther twijfelde niet aan het bestaan van heksen, waarbij hij zich beriep op Galaten 5 : 20. Hij spreekt over haar als over de „duivelshoeren". Verwrongen opvattingen over de sexualiteit speelden in al deze voorstellingen over duivel en heksen een belangrijke rol!
Tovenaars en heksen moeten volgens Luther streng gestraft worden: „Met zulke moet men geen medelijden hebben, ik zou ze zelf willen verbranden, overeenkomstig de (mozaïsche) wet, toen de priesters begonnen (zijn) de boosdoeners te stenigen." Het geloof in het bestaan van heksen en duivels werd door vooraanstaande figuren als Luther dus eerder bevorderd dan tegengegaan. De protestanten zagen in de paus een handlanger van de duivel, de katholieken meenden dat Luther de vertegenwoordiger van Mephisto was. Ook in de 17e eeuw houdt de heksenwaan nog lang stand. Dit blijkt wel uit de literatuur. Zo spelen in Shakespeare's „Macbeth" de heksen een belangrijke rol. Dit is zeker geen toeval. Het heksengeloof tierde welig in Shakespeare's omgeving. De vorst in wiens dienst Shakespeare stond, nl. de protestantse Jacobus I, leidde zelf vele heksenprocessen en liet honderden van deze ongelukkige vrouwen ter dood brengen. Deze vorstelijke ketterjager schreef zelfs een verhandeling over dit onderwerp, getiteld „Daemonologie" [6]).
In deze sfeer van geloof in magie en hekserij kon ook de Faustlegende algemeen ingang vinden.

FAUST

Het Faustmotief was geen wezenlijk nieuw gegeven. Het thema van de man die in zijn begeerte naar zinnelijk genot en naar kennis een verbond met de duivel sluit, was reeds lang vóór het optreden van Faust bekend. Deze gedachte van een verbond met de duivel vindt zijn oorsprong in de

[5]) Voor uitvoerige bijzonderheden verwijzen wij naar het boek van dr. K. H. E. de Jong „Zwarte magie". 's-Gravenhage, 2e druk 1955.
[6]) Dit jaar stelde de „News Chronicle" een opinie-onderzoek in naar de mening van het Engelse publiek over kerk en godsdienst. Hiervoor werden 2261 mannen en vrouwen boven de zestien jaar ondervraagd. Op de vraag „Gelooft U in de duivel?", antwoordde 42 %: hij bestaat niet, 24 % wist niet of er een duivel was en de rest, dus 34 % (!) was van zijn bestaan overtuigd. In de laatste jaren kwamen op het platteland van Noord-Duitsland nog verschillende gevallen voor van moord en mishandeling van mensen, die men van hekserij verdacht!

oude Joodse legendenschat, daterend uit de dagen toen de Kaballah, de Talmoed en allerlei toverboeken het licht zagen. In het Middelnederlands kennen wij het drama van Marieken van Nimwegen.
Bekend is voorts het verhaal van Theophilus door Roswitha van Gandersheim (ook in middelnederlandse bewerking). Niet zonder reden heeft men Theophilus (volgens de legende een kerkelijke autoriteit te Adana op Sicilië) de middeleeuwse Faust genoemd. Doch hoe duidelijk blijkt ook uit deze legende het verschil in opvatting over het Faustmotief in de middeleeuwen en in de renaissance! Niet gedreven door dorst naar kennis en natuurlijke levensdrang, doch uit rancune over een ondergane vernedering sloot Theophilus een akkoord met Mephisto, hetgeen tot stand kwam door bemiddeling van de outcast van de middeleeuwse maatschappij, een Jood.
De middeleeuwer zag de Jood als een vreemdeling waarvan men kon aannemen dat hij nauwe relaties met duivelse machten onderhield. (Deze overtuiging zal, hoewel ook economische en andere oorzaken een rol speelden, niet weinig hebben bijgedragen tot de middeleeuwse Jodenvervolgingen, onder meer in Duitsland.) Ook in de sage van Militarius, een soldaat die door zijn liederlijk leven in diepe armoede was geraakt, is het weer een Jood die het akkoord met de duivel bewerkstelligt.
Merkwaardig is, dat het in deze middeleeuwse verhalen vaak geestelijken zijn die een verbond met de duivel aangaan. Ook over verschillende pausen die niet uitblonken door hun levenswandel, zoals Alexander VI, deden verhalen de ronde dat zij relaties met Mephisto onderhielden. Veelal werden deze praatjes ook in de wereld gebracht door politieke tegenstanders van de Roomse kerkvorsten.
De Faustlegende heeft ongetwijfeld een historische kern. Faust werd omstreeks 1480 in Württemberg geboren en studeerde volgens Melanchton in Krakau magie. Zijn zwarte kunst zou ook hij te danken hebben gehad aan een verbond met de duivel. Merkwaardig is dat men inderdaad in de macht van deze aartsbedrieger geloofde, zoals blijkt uit een raadsprotocol van Ingolstadt van 1528, waarbij men hem wegens zijn magische kunsten het verblijf in deze stad ontzegde en de gelofte eiste dat hij geen wraak zou nemen!
In 1587 verscheen in Duitsland van een onbekende schrijver de „Historia von Doktor Johann Fausten, dem weitbeschreyten Zauberer und Schwartzkünstler, Wie er sich dem Teufel auff eine benandte zeit verschrieben, Was er hierzwischen für seltsame Abenthewer gesehen, selbs angerichtet und getrieben, biss er endtlich seinen wol verdienten Lohn empfangen".
Dit boek beleefde een groot succes. Het duivelgeloof, de belangstelling voor de magie en ook de Faustische drang naar kennis en macht, zo kenmerkend voor de renaissance, waren een goede voedingsbodem voor de snelle verbreiding van de Faustlegende. Faust, en ook Mephisto, personifiëren het Prometheïsche streven van de renaissance [7]).
Shakespeare's tijdgenoot Marlowe kreeg een vertaling van het Faustboek

---

[7]) Merkwaardig is, dat de belangrijkste vertegenwoordiger van het renaissance-humanisme, Erasmus, in Prometheus, zijn grote voorganger zag. In zijn „Anti Barbari" schreef hij: „Prometheus nobis est imitandus" (wij moeten Prometheus volgen).

in handen en hij maakte hiervan, omstreeks het jaar 1590, het eerste grote Faustdrama.

LEVEN EN WERK VAN MARLOWE

Christopher Marlowe werd in 1564 in Canterbury geboren als zoon van een schoenmaker. Hij viel op door zijn begaafdheid en werd in staat gesteld de school en zelfs de universiteit te bezoeken.
Drie tragedies staan op zijn naam. „Tamburlaine the Great", „Doctor Faustus", „The Jew of Malta" (welk stuk invloed had op Shakespeare's „The Merchant of Venice"). Voorts schreef hij verschillende gedichten (bekend zijn „The Passionate Shepherd" en „Hero and Leander"), twee historische drama's, nl. „Edward the Second" (beïnvloedde Shakespeare's koningsstukken) en „The Massacre at Paris" (behandelt het drama van de Bartholomeusnacht) en een stuk dat in de antieke wereld speelt: „Dido, Queen of Carthage".
Marlowe is de schepper van de Engelse karaktertragedie. Heftige, ongeremde karakters, ware Uebermenschen, treden in zijn stukken op. Tamburlaine is een gruwelijk, bloedig stuk, dat de levenstragiek van een tiran tot onderwerp heeft. Tamburlaine streeft naar beheersing van de wereld door zijn wil en macht, Faust door zijn kennis.
Het drama en de poëzie van Marlowe en Shakespeare worden door Walter F. Schirmer [8]) terecht aldus gekarakteriseerd: „Marlowes Hero and Leander und Shakespeare's Venus and Adonis sind völlig frei von ethischer, religiöser oder lehrhafter Tendenz, statt dessen sensualistisch und „heidnisch" in der Auffassung der schönen Welt, die sie vorführen und lediglich um ihrer selbst willen geben... Die Dichter eilten den Theoretikern voraus und verkündeten in ihrem Werk die Identifizierung von Schönheit und Wahrheit, d.i. den inhärierenden moralischen Wert der Schönheit."

MARLOWE'S FAUST

Marlowe laat in zijn drama een Faustfiguur optreden, die in wezen weinig verschilt van de Faust van Goethe. Beide dichters hebben zich bij hun creatie van de magische doctor gebaseerd op het oude volksboek. Marlowe's Faust heeft niet de psychologische en wijsgerige diepgang die Goethe's drama tot een der grootste scheppingen van de wereldliteratuur maakt. Hoe kan het ook anders? Goethe heeft zijn gehele leven aan dit drama gewerkt; Marlowe schreef het vóór zijn 29e jaar. Desondanks vertegenwoordigt Marlowe's werk een hoogtepunt van de Engelse renaissanceliteratuur. Opvallend is, dat uit de bewerking door Marlowe blijkt, dat deze renaissancedichter niet, zoals de middeleeuwer, Faust tekent als het afschrikwekkend prototype van een aartszondaar, doch integendeel uiting geeft aan een zekere bewondering en sympathie voor het heroïsche in Faust, die zich wil bevrijden van de menselijke beperktheid en hiertoe zijn heil zoekt in de magie. Over de magische boeken zegt Faust: „O,

---

[8]) In zijn werk „Antike, Renaissance und Puritanismus; eine Studie zur englischen Literaturgeschichte des 16. und 17. Jahrhunderts", München, zweite Auflage, 1933, pag. 91.

welk een wereld van voordeel en genot, van macht en eer en van heerschappij over al 't bestaande beloven zij de meester die hun geheimen kent! Al wat tussen rustende polen zich beweegt, gehoorzaamt mij."
Faust tekent met zijn eigen bloed een overeenkomst met Lucifer, waarbij hij zijn ziel verkoopt in ruil voor de macht vier-en-twintig jaar lang de beschikking te krijgen over alles wat hij wenst. Faust wil de geheimen van de kosmos kennen, doch op één vraag weigert Lucifers dienaar Mephistopheles het antwoord: „Wie heeft de wereld gemaakt?"
Faust en Mephisto bezoeken Rome, waarbij de duivelse dienaar een processie als volgt aankondigt: „Straks zien we een troep kaalkoppen in een pij, die 't summum bonum zoeken in hun buik". Uit deze opmerking blijkt wel hoe in libertijnse kringen in Engeland over de kloosterlingen werd geoordeeld. De Gretchenfiguur ontbreekt in Marlowe's Faust. Als Roger Bacon en Leonardo da Vinci wil Marlowe's Faust de wereld verrijken met zijn technische vindingen en ontwerpen maken voor „stranger engines for the brunt of war" en Spanje en Afrika verbinden door „a bridge thorough the moving air". Doch niets van dit alles wordt verwezenlijkt. Wel licht Mephisto hem in over de hel. De hel is een toestand van de geest zegt hij (een opvatting die wij ook bij Abelard vinden).

„Hell hath no limits, nor is circumscrib'd
In one self place, for where we are is hell,
And where hell is, there must we ever be."

Faust toont aanvankelijk geen vrees voor de hel.

„For he confounds hell in Elysium.
His ghost be with the old philosophers!"

In deze laatste regel laat Marlowe-Faust onomwonden blijken, hoezeer hij zich als renaissancemens geestelijk verwant voelt met de klassieke denkers en dichters. Aan magie is er in dit stuk eerder te veel dan te weinig. Marlowe kende zeer goed de geschriften uit zijn dagen over magie en hekserij. Hij haalt Roger Bacon, Agrippa en Pietro d'Abano van Padua (in de tekst Albanus genoemd) aan. Faust laat op verzoek van Karel V de geesten van Alexander de Grote en zijn gemalin oproepen en later doet hij Helena van Troje verschijnen. Het is de schoonheid van Helena (voor Marlowe het symbool van de schoonheid van de klassieke wereld), die Faust tenslotte ten verderve voert, want haar „sweet embracings" doen alle berouw over zijn zonden verdwijnen. In Marlowe's drama is geen redding voor Faust mogelijk. God is in dit drama de wrekende vaderfiguur, die de opstandige zoon vernietigt.
In deze Faustfiguur is Marlowe's eigen worsteling uitgebeeld, de strijd van een mens, die „op de kentering der tijden geboren", zich tracht te bevrijden van oude vormen en tradities. Aangrijpend is het slot van het drama, waarin Faust in wanhoop het oordeel afwacht:

„Ah, Faustus,
Now hast thou but one bare hour to live,
And then thou must be damned perpetually!
Stand still, you ever-moving spheres of Heaven,
That time may cease, and midnight never come;..."
(„Ach Faustus,
Nu hebt ge nog één arm uurtje te leven
En dan zijt gij in eeuwigheid verdoemd!

Staat stil, gij altijd bewegende sferen,
Dat de tijd stoppe en middernacht nooit kome.")

De duivels sleuren Faust mee, wanneer het middernachtelijk uur heeft geslagen en het koor besluit:

„Cut is the branch that might have
grown full straight,
And burnèd is Apollo's laurel bough,
That sometime grew within this learnèd man.
Faustus is gone; regard his hellish fall..."
(„Gebroken is de twijg, die vrij ten hemel streefde,
Verschroeid Apollo's trotse laurier
Die eenmaal ontsproot in deze geleerde mens.
Heengegaan is Faust; bepeins zijn helse dood".) [9])

Faust is in dit stuk geen abstractie, doch een levende persoonlijkheid. „Goed" en „kwaad" („kwaad" althans naar middeleeuwse opvatting) worden niet vertegenwoordigd door elkaar bestrijdende deugden en zonden, maar zij worden verinnerlijkt en openbaren zich hier als twee aspecten van de mens Dr. Faust. Marlowe heeft van de oude Faustlegende een aangrijpend drama van de menselijke ziel gemaakt en het is niet vreemd dat Goethe voor dit werk grote bewondering koesterde.

PORTRET VAN MARLOWE

De Vlaamse auteur Achilles Mussche [10]) heeft in zijn drama „Christoffel Marlowe of er is een duivel te veel" [11]) de figuur van Marlowe doen herleven. Het is geen *historisch* drama, waarschuwt Mussche. Het beeld dat hier van Marlowe gegeven wordt, is zeker niet geheel in overeenstemming met de historische feiten. Over zijn relaties tot Shakespeare, die ook in dit stuk optreedt, is vrijwel niets met zekerheid bekend.

Mussche laat wel verschillende historische personen in zijn stuk optreden, waarvan bekend is dat zij betrekkingen met Marlowe onderhielden. Wij ontmoeten er onder meer Sir Walter Raleigh, de figuur, die Marlowe vermoedelijk inspireerde tot zijn Faust. Deze avonturier, leider van verschillende ontdekkingstochten (hij vestigde een nederzetting in Noord-Amerika), gunsteling van koningin Elizabeth, toonde grote belangstelling voor kunst en wetenschap. Later viel hij bij Jacobus I in ongenade en schreef hij in de gevangenis zijn befaamde werk „History of the World". Prachtig is de passage in Raleigh's boek over de dood: „O eloquent, just and mighty Death! Whom none could advise, thou hast persuaded; what none hath dared, thou hast done; and whom all the world hath flattered, thou only hast cast out of the world and despised; thou hast drawn together all the far-stretched greatness, all the pride, cruelty and ambition of man and covered it over with these two narrow words, Hic Jacet."

Zijn mening over verschillende vorsten stak deze sceptische rationalist niet onder stoelen of banken. Over de stichter van de Anglicaanse kerk, de beruchte Hendrik VIII, waagde hij het te schrijven: „If all the pictures

---

[9]) Vertaling Albert Verwey.
[10]) Achilles Mussche (geb. 1896) verwierf bekendheid onder meer door zijn werk „Aan de voet van het Belfort", een historische roman over de strijd van de Vlaamse wevers en textielarbeiders voor sociale rechtvaardigheid, van de middeleeuwen tot heden.
[11]) Tweede druk. Antwerpen. Uitg. Ontwikkeling. 1955.

and patterns of merciless princes were lost in the world, they might all again be painted to the life out of the story of this king." Het is begrijpelijk, dat koning Jacobus met dit onthullende werk weinig ingenomen was. Hij verbood „The History of the World" met het argument dat Raleigh was „too saucy in censuring princes"! Raleigh's mensbeeld was pessimistisch. Dit moge blijken uit dit citaat uit „The History of the World": „The Mind of Man hath two Ports, the one always frequented by the entrance of manifold vanities; the other desolate and overgrown with grass, by which enter our charitable thoughts and divine contemplations." Velen zagen in Raleigh een Engelse Macchiavelli. Had hij immers niet deze regels geschreven:

„Tell men of high condition,
That manage the estate,
Their purpose is ambition,
Their practice only hate:
And if they once reply,
Then give them all the lie.

Tell fortune of her blindness;
Tell nature of decay;
Tell friendship of unkindness:
Tell justice of delay:
And if they will reply,
Then give them all the lie."

Wij keren terug tot Mussche's drama. Hierin treden bovendien ook op de toneelschrijver Matthew Roydon en de befaamde astronoom Thomas Harriot (Harriot was zeer bevriend met Raleigh. Hij schreef: „A Brief and True Report of the new-found Land of Virginia", dat hij publiceerde na op verzoek van Raleigh dit land bezocht te hebben).
Wanneer wij het werk van Mussche ter hand nemen, valt ons op hoe zeer de auteur zich heeft ingeleefd, niet alleen in het karakter van de hoofdpersonen, maar ook in de geest van de tijd. Prachtig tekent Mussche ons Marlowe als een Faustische renaissancemens:

„Zijn eigen weg gaan door het leven, sterk
en stout en trots; dàt wat men is uitleven,
en, liever nog, zichzelven overstijgen
in daad na daad: in grote heldre daden
en ook in duistere, om 't even, mens,
als gij u maar voluit realiseert.
..... Ik wil geen leven dan
een leven als een waagstuk, ademloos
en schoon....."

Over zijn Faust, deze verpersoonlijking van de „Wille zur Macht", zegt Marlowe:

„En thans de hoogste macht.
Mijn Faust wil kennis, onbegrensde kennis,
en door die kennis onbegrensde macht."
.....
Alleen de geest, de vrije geest van Faust
dringt in 't mysterie zelf der dingen binnen,
en legt het open, en bezit het dan."

(Hier laat Mussche de Marlowe spreken, die in zijn „Tamburlaine" schreef:

„Our souls, whose faculties can comprehend
The wondrous architecture of the world,
And measure every wandering planet's course,
Still climbing after knowledge infinite,
And always moving as the restless spheres...")

Shakespeare, in Mussche's stuk, ziet scherper dan de Faustische Marlowe:

„Gij ziet niets anders dan de majesteit,
de grootheid van de méns alleen.....
..... Maar ook
de dingen, ook het kleinste ding in hemel
en op aarde heeft zijn eigen majesteit,
zijn stuk geheim dat zich niet geeft, ook niet
aan doctor Faust. Neen, Marlowe, beste vriend:
de mens, hij is niet alles."

En dan:

„..... Alle leven
werpt als vanzelf een schaduw af; wij staan
omringd door onze schaduwen; geen mens
kan leven buiten zijn eigen duisternis."

(Deze passage herinnert aan de woorden van Macbeth:

„Life's but a walking shadow.....
It is a tale
Told by an idiot, full of sound and fury,
Signifying nothing.")

Shakespeare is tot de erkenning gekomen:

„Een mens heeft steeds zijn grens....."

(Hier brengt Mussche's Shakespeare onder woorden, wat ook Montaigne, wiens geschriften Shakespeare ongetwijfeld heeft gekend, zo duidelijk uitsprak: „Niemand kan zich boven zichzelf en boven de mensheid uitheffen, want hij kan alleen zien met zijn eigen ogen en grijpen met zijn eigen handen..... Aan de mens te willen ontsnappen is dwaasheid. Het teerste en meest kwetsbare van alle schepselen is de mens en tegelijk het meest arrogante.")

Verder zegt Shakespeare dan tot Marlowe:

„Gij stort u in de tijd
als een delirium, maar 't leven is
iets meer nog dan een roes van drift alleen."

Wij wezen in onze inleidende beschouwingen op de schaduwzijden van de renaissance, waarbij ook de sociale wantoestanden ter sprake kwamen. Dit aspect heeft Mussche tot uitdrukking doen brengen door de valse munter John Poole, die zegt: „..... Aan de ene kant vind je geen werk meer op het land, en aan de andere kant mag je niet schooien in de stad of ze stropen je de kleren van je rug en ze geselen je, nou zeg, tot bloedens toe. Ik zeg maar: hoe moet een mens dan nog leven." [12])

Het stuk verhaalt verder hoe Marlowe's leven wordt bedreigd door de jaloerse medeminnaar Bradley en de regeringsspion Poley. De aanslag

[12]) Ook Thomas More had in zijn „Utopia" de sociale wantoestanden in het Engeland van de zestiende eeuw gehekeld.

door Bradley op touw gezet, mislukt. Poley probeert hem op te zetten tot nieuwe aanslagen. Bradley's mislukte poging heeft consequenties voor de toekomst, meent Poley:

„Uw daad laat u niet los. Geen enk'le daad
laat ooit de dader los. Wij zitten allen
gelijk een spartelende vlieg in 't web
verstrikt van onze daden....."

(Indische denkers zouden deze gedachte als volgt vertolken: „De mens kan zich niet bevrijden van zijn karma".
Ook zou men hier Schiller's bekende woorden kunnen aanhalen:

„Das eben ist der Fluch der bösen Tat,
Dass sie fortzeugend immer böses muss gebären.")

Marlowe intussen geniet zorgeloos van het leven. Zijn stemming is als die van zijn tijdgenoot, de Duitse ridder-hervormer Ulrich von Hutten, die jubelde: „O Jahrhundert! O Wissenschaften! Es ist eine Freude, zu leben! Es blühen die Studien, die Geister regen sich! Nimm den Strick, Barbarei, und mach dich auf Verbannung gefasst!" Marlowe zegt het hem na in deze regels:

„Wat een geluk in deze tijd te leven!
Te zien hoe de aarde groter wordt en nieuw
iedere dag....."

Mussche heeft met deze woorden een karakteristiek gegeven van het levensbesef van Marlowe, in wezen een optimistisch levensgevoel, een levensblijheid, die wel sterk contrasteert met het pessimisme van late Middeleeuwers als de sombere zwerver Villon.
Het is alsof Giordano Bruno spreekt wanneer Marlowe's vriend en geestverwant Raleigh, zegt:

„Wij voor 't eerst misschien op aarde
verstaan het vreemde woord: eindeloosheid."

Doch er klinken ook andere stemmen. Greene, een schrijver, herinnert Marlowe aan de vergankelijkheid van de mens.
Er wordt een aanklacht wegens atheïsme tegen Marlowe ingediend en zijn moeder smeekt hem met haar naar Canterbury te vertrekken. Hoe ontroerend heeft Mussche hier de liefde van de moeder voor haar roekeloze zoon onder woorden gebracht! Doch Marlowe vreest niemand, ook de dood niet:

„De dood
is een fragment van 't leven zelf. Als ik
het leven aanneem met mijn beide handen,
aanvaard ik ook de dood, en ben niet bang."

Hier spreekt een mens die verstaan heeft de oude wijsheid, door Bolland vertolkt met deze woorden: „Het leven bestendigt zich door de dood."
Hoe nadrukkelijk vereenzelvigt Mussche's Marlowe zich met zijn geesteskind Faust:

„Hoe leef ik, Faust, in u, en in uw dorst
naar 't absolute en in uw drang om al
de menselijke grenzen te doorbreken,
gij grote eeuwig onverzadigde."

In een volgende scène moet Marlowe voor het gerecht verschijnen, beschuldigd van atheïsme. De rechter vertegenwoordigt hier de middel-

eeuwse autoriteit. Volgens deze handhaver van de gevestigde orde is het loochenen van de onsterfelijkheid van de ziel even misdadig en godslasterlijk als het verkondigen van de theorie, dat de zon in het centrum van het planetenstelsel staat. Heftig klinkt het in de aanklacht:

„..... Voor u is alles
beeld en muziek. Gij leeft alleen maar voor
de schoonheid."

Hierop antwoordt Marlowe:

„Leven is meer dan schoonheid alleen,
mylord. 't Leven is alles, en ik houd
van héél het leven. Maar wat zou dit leven
zonder het glanzen van de schoonheid zijn?
Wat zou de mens zonder de schoonheid doen?
De schoonheid is de bloem van alle leven."

Het antwoord klinkt als een citaat uit het beruchte middeleeuwse geschrift „De contemptu mundi":

„..... Schoonheid is temptatie
..... Wie God bemint, veracht de wereld."

En de zelfverzekerde rechter zet zijn woorden kracht bij met deze stelling:

„..... De waarheid hoort alleen
de rechter toe, en God." (!)

Marlowe's vriend Roydon wordt gefolterd,doch Marlowe bezwijkt niet onder de druk. Hij wordt tenslotte bij gebrek aan bewijs vrijgelaten. Buiten het gerechtshof wacht Shakespeare hem op. Het noodlot logenstraft echter Marlowe's optimisme: In een herberg wordt hij door Bradley doodgestoken. [13])

Shakespeare is bij hem in zijn laatste ogenblikken:

„Vind ik u zó terug? Hoe kon ik u
verlaten en u laten gaan, alleen,
naar deze dood? .....
.....
O wat een vreemd schoon ding is toch de mens,
die in zijn onrust zoveel grootheid vindt."

Marlowe heeft nog één laatste verlangen: muziek.

„Ik wil voor 't groot vaarwel nog ééns muziek,
dat in de dood nog 't leven triomfeert."

Zo sterft hij, terwijl een paar muzikanten een weemoedig wijsje spelen. Achilles Mussche is er in geslaagd een levend beeld op te roepen van deze renaissanceschrijver en van het geestelijk klimaat, waarin dit tragisch-kortstondige leven tot ontplooiing kwam. Hij heeft in zijn drama enige karakteristieke figuren uit de kring van Marlowe's vrienden doen herleven, die verschillende facetten van de Engelse renaissance vertegenwoordigen. Het zou onjuist zijn in Marlowe zelf hèt prototype van de renaissancemens te willen zien.„ Het is een ijdel streven, DEN „Renaissance-mensch" te willen beschrijven" (Huizinga). Marlowe staat hier voor ons als een van die merkwaardige renaissancebohémiens, getekend

---

[13]) Dr. Hotson komt in zijn „The death of Christopher Marlowe" (1925) tot de conclusie dat Marlowe door een zekere Frizer werd neergestoken, nadat Marlowe hem bij een twist in een herberg had aangevallen. Velen zagen in de tragische dood van Marlowe een straf van de hemel voor deze „atheïst".

tegen de achtergrond van een bewogen tijd, een mens met een vurig gemoed en een kritische geest, die het leven zag als een heroïsch experiment. Denkers als Mirandola en Bruno, dichters als Marlowe blijven ons boeien door hun originaliteit, hun gevoel voor de schoonheid van de kosmos en hun geloof in de macht van de menselijke geest. Daarom zijn wij Achilles Mussche dankbaar voor dit levensbeeld van deze dichter, die een nieuwe tijd inluidde.

CONCURRERENDE COËXISTENTIE

Toen op 1 Juli 1957 het Internationale Geophysische Jaar een aanvang nam, waren de verwachtingen hoog gespannen en dat niet alleen in de kringen der natuurkundigen. De *Manchester Guardian* begroette de organisatie van deze samenwerking op internationale schaal van geleerden van vóór en achter het IJzeren Gordijn reeds als een succes op zichzelf. „Enkele jaren geleden zou de notie, dat Russische, Amerikaanse en Britse geleerden, in de Antarctica werkzaam, zover zouden gaan om hun informatie inzake het weer samen te voegen, als een grap voor een pantomime worden beschouwd; nu is dit een feit.... Er zijn al reeds zoveel goede dingen binnen het bereik, dat het er niet veel toe doet, of b.v. de Amerikanen al of niet met succes hun aardsatellieten lanceren... Maar het zal natuurlijk prachtig zijn, als het ook tot zulke dingen komt en er iets opzienbarends gebeurt".

Het opzienbarende is van een andere kant gekomen, dan het Engelse blad verwachtte. De Russen hebben de Amerikanen, door reeds begin October hun eerste kunstmaan te lanceren, duidelijk de loef afgestoken en dat behoeft, op het eerste gezicht, de vreugde allerminst te drukken. Wij gunnen de Russen hun Spoetnik van harte en zijn van mening, dat de wereldtaal er met een pakkend woord door is verrijkt. Men behoeft geen astronoom, geophysicus of ruimtevaart-enthousiast te zijn om de wereldhistorische betekenis van deze gebeurtenis te kunnen aanvoelen. De vloek van deze tijd is, dat het ons niet vergund is, over een der grootste triomfen van de menselijke geest ongeremd te juichen. Daarvoor zijn de veroveringen der natuurwetenschappen in onze tijd te zeer beladen met militaire bijoogmerken en is elke technische vondst bijna automatisch een tijdbom.

Terecht is ertegen gewaarschuwd [1]), het lanceren van de Spoetnik al te zeer als een Russische „stunt" te zien, al wordt er door de Russen uiteraard alle propagandistische munt uitgehaald, die erin zit, en al heeft het element van wedijver er stellig niet aan ontbroken. Het is, naar van Amerikaanse zijde waarschijnlijk wel juist is betoogd, een topprestatie op vrij korte termijn geweest, waarbij het succes ook wel ten koste van een, op langer termijn meer verantwoorde, werkmethode werd nagestreefd. Als leek heeft men daarbij het onbehaaglijke gevoel, dat de Russen wellicht niet naar een honderd procent-zekerheid hebben gestreefd, dat de terugkeer van hun satellieten naar de aarde zonder ongelukken zal plaats hebben.

Het is op zichzelf merkwaardig, hoe spoedig wij er ons mee verzoend hebben, dat daar dag en nacht die kunstmeteoren en hun toebehoren over onze hoofden cirkelen, terwijl niemand ons tot dusver met alle stelligheid heeft kunnen verzekeren, dat ze bij hun terugkeer geen brokken zullen maken. Toch is die terugkeer niet onbelangrijk en dat waarlijk niet enkel vanwege ons hachje. Men zal er in de volgende proeven stellig bovenal op uit zijn, die terugkeer naar de aarde hoe langer hoe beter in de hand te krijgen. Maar ook dàt niet terwille van ons hachje. Bijna integendeel. Want de nare bijsmaak, die de Spoetnik-affaire ons bezorgt, ligt vooral hierin, dat zij maar al te duidelijk een étappe vormt in de race, die door de beide grootmachten van deze tijd op touw is gezet, wie het eerst in het bezit is van dat wapen, dat wel het „allerlaatste" is genoemd, nl. de bestuurbare intercontinentale raket.

Dat de Russen hiermee al een eind onderweg zijn, was reeds sedert deze zomer bekend; de Spoetnik vormde hiervoor slechts het nadrukkelijk bewijs. Sedertdien zijn de Amerikanen hun superieuriteitsbesef wel voor het overgrote deel kwijt en voelen zij zich bepaald niet op hun gemak. Vandaar waarschijnlijk die merkwaardige opdracht, dat voortaan steeds een deel van de Amerikaanse straaljagers met H-bommen aan boord zich in de lucht moet bevinden. Natuurlijk „gedemonteerd", heeft men ons verzekerd. Waar-

schijnlijk met een even klein risico, zal men ons voorrekenen, als die deeltjes, die na de atoombom-explosies de atmosfeer verontreinigen.
Maar als men bedenkt, hoe dit allemaal in laatste instantie terwille van onze veiligheid gebeurt, geraakt men toch wel overtuigd van de paradox van het menselijk bestaan.

* * *

Kettingreacties spelen, zoals bekend, in de moderne physica en haar toepassingen in de kernsplitsingstechniek een grote rol. Zij blijven echter niet tot het terrein der techniek beperkt. De kettingreacties van de Spoetnik op algemeen politiek en cultureel gebied zijn niet de minst belangwekkende.
De Amerikanen hebben de Russische „stunt" nu toch wel duidelijk als een algemene uitdaging, niet alleen van hun militaire paraatheid, maar van hun gehele „way of life" opgevat. Dulles heeft in zijn zoveelste „agonizing reappraisal" (smartelijke herwaardering) zelfs gesproken van de noodzaak, „enige bijkomstige vrijheden" te zullen moeten prijsgeven. Wij moeten maar hopen, dat het hier niet om een variatie van het beruchte „kanonnen voor boter" gaat en dat de Amerikaanse minister vooral het oog heeft op allerlei excessen van de Amerikaanse economie. Dat per jaar alleen al voor zes miljard verspild wordt aan het omschakelen op nieuwe automobielen, is daarvan slechts één staaltje. Op zichzelf kan het niet anders dan gezond zijn, wanneer de schok, die de Amerikanen in hun zelfgenoegzaamheid hebben gekregen, hun de ogen opent voor allerlei tekorten, die hun sociaal bestel in allerlei geledingen en aspecten vertoont; in de ziekelijke overdrijving van het streven naar materieel comfort en bevrediging van persoonlijke ijdelheden als in de tekorten aan coördinatie voor vitale doeleinden, die hun politieke en militaire apparatuur op kritieke momenten altijd weer betoont.
Een van de gezonde kanten aan dit zelfherzieningsproces is, dat men van verschillende kanten in Amerika duidelijk blijkt te beseffen, hoeveel schade men eigen weerbaarheid, vooral op het terrein der nieuwe technieken, heeft toegebracht in de periode van de MacCarthy-hysterie. Heel wat aankomende talenten hebben hun licht liever onder de korenmaat gesteld, dan te worden blootgesteld aan de politieke inquisitie, die toen de toegangspoort tot het heel- en half-ambtelijke leven beheerste. Het bedenkelijke is, dat de toen aangerichte schade thans niet op eenmaal weer te herstellen valt. Waarbij nog komt, dat het in die tijd van bovenaf opgelegde conformisme, mede uit andere algemene culturele oorzaken als moeheid en oververzadiging, zich over hele generaties als een morele infectie heeft uitgebreid[2]). In hoeverre hier ongezonde elementen in het gezinsleven en het opvoedingssysteem aan het licht treden, dan wel een op uiterlijk succes gerichte, al te pragmatische moraal zich wreken zou, valt niet in dit bestek uit te maken. De Amerikanen zullen bij hun noodzakelijke zelfherziening hopelijk niet allerlei waardevolle elementen van hun „way of life", waartoe stellig ook sommige kanten van hun opvoedingssysteem te rekenen vallen, ter verhoging van de sociale efficiency overboord zetten.
Helemaal gerust op deze Amerikaanse reoriëntatie is men niet, vooral wanneer zij geheel in het teken van een geestelijke mobilisatie ten bate van de koude oorlog zou staan. De figuren, die in dit verband naar voren komen, wekken niet altijd vertrouwen. Van dr. Killian, die de raket-projecten moet gaan coördineren, mag men een energieke bevordering van het technisch onderwijs verwachten; gelukkig heeft hij verklaard, „niet alle bekwame lieden naar het terrein van natuurwetenschap en techniek te willen overhevelen". Dit respect voor de „humaniora" siert hem niet alleen, maar geeft ook vertrouwen. Dat krijgt men bepaald niet, wanneer men de nogal opgewonden verklaringen van de atoomdeskundige dr. Edward Teller leest. Dat is de man van de Amerikaanse H-bom, die thans nachtmerries heeft over Ruslands denkbeeldig vermogen, door kunstmatige droogte de graanoogst in Amerika te doen mislukken of minerale rijkdommen op de bodem der oceanen te ontginnen, en die de race naar de maan een „wanhopige wedstrijd" noemt, die de Russen in geen geval mogen winnen. De Amerikanen zullen misschien minder dan wij hier in Europa vergeten zijn, dat het deze

zelfde dr. Teller was, die samen met de huidige directeur van de Amerikaanse atoomenergie-commissie, Lewis Strauss, op zulk een onverkwikkelijke wijze de atoomonderzoeker dr. Oppenheimer heeft weggewerkt. De Amerikaanse zelfherziening zal wel evenzeer haar grenzen en heilige huisjes hebben als het Russische „revisionisme". Wij maken ons daarbij minder zorgen om de Amerikaanse mythe van het particulier initiatief en de individuele geldingsdrang, dan om een erfgoed, dat de Amerikanen met ons in Europa delen en wel die geestelijke vrijheid, die de hoogste inzet der huidige wereldworsteling is, maar bij alle vormen van mobilisatie meestal het eerst het kind van de rekening wordt.

* * *

De Spoetnik-prestatie heeft tot een herwaardering van de geestelijke reserves van Sowjet-Rusland aanleiding gegeven, die grotendeels heilzaam is. Al te gemakkelijk leefde men in het Westen in een superioriteitswaan, die op niet veel meer dan vooroordelen en gebrek aan onderscheidingsvermogen berustte. Veertig jaar totalitarisme en indoctrinatie met een materialistische ideologie leek een garantie tegen geestelijke productiviteit. Ook de collectivistische organisatie van het intellectuele leven scheen niet bevorderlijk voor het inventieve genie en de creatieve intuïtie. De *Lopatkins*, om in de symboliek van Doedintsew's bekende roman te spreken, legden het in de regel af tegen de traagheid en dommekracht van een grove bureaucratie.
Nu is het de vraag, of men wel inzake de Spoetnik van een triomf der Lopatkins kan spreken. Het is wel degelijk het „collectief", dat hier triomfeert. „Fysici en geofysici, wiskundigen, chemici, elektrotechnische en chemische ingenieurs, ballistici, kenners van de aerodynamica, electronica en metallurgie en waarschijnlijk nog vele andere specialisten in de zuivere en toegepaste wetenschappen: zij allen hebben op een of andere wijze deel gehad in dit experiment...." [3]) De dictatuur heeft zijn voordelen niet alleen op het gebied van de militaire en politieke, maar ook op dat van de strategie op wetenschappelijk terrein. Zij kan, zonder aanzien van personen of middelen, op korte termijn krachten op één punt concentreren, waartoe de democratieën alleen in oorlogstijd in staat zijn. Daarbij beschikken de Russen over een enorm mensenmateriaal, benevens over een geraffineerd uitgewerkt systeem van prikkels om de productiviteit van dit materiaal in al zijn geledingen op te voeren. „De succesrijke Russische wetenschapsmensen en ingenieurs (met inbegrip van zuiver academische onderzoekers) vormen een bevoorrechte klasse, precies als zakenlieden en advocaten ten onzent. In een samenleving, die in sommige opzichten terecht als van „slaven" wordt aangeduid, worden zij op elke manier bevoorrecht, met inbegrip, naar ik ondervonden heb, van hun vrijheid van mening, althans privatim" [4]).
De Engelse atoomgeleerde, die dit n.a.v. een bezoek aan Moskou in 1956 constateert, waarschuwde tevens tegen „Orwelliaanse'' illusies. „De jaren van isolement (in tegenstelling tot Orwell's these in „1984") schenen weinig invloed te hebben gehad op de geestelijke elasticiteit van intelligente lieden. De Russische wetenschapsmensen komen in hoge mate met de onze overeen en worden volgens vrijwel dezelfde standaard getraind. Men zou een hunner veilig in een Brits laboratorium kunnen brengen zonder enige bezorgdheid over zijn aangepastheid aan het werk of aan de staf." Er is strenge contrôle, vanuit een omvangrijk ambtelijk apparaat, maar met voldoende locale autonomie voor bepaalde projecten om zonder veel verspilling aan energie snel resultaten te bereiken; met méér efficiency dan bij de in het Westen vaak gevolgde methode van versnippering over verschillende contractuerende firma's of parallel werkende instellingen. De Russen, aldus deze Engelsman, die overigens hen noch in wetenschappelijk, noch in politiek opzicht wil navolgen, hebben niet meer genieën dan de rest van de wereld; maar zij maken een veel rendabeler gebruik van de doorsnee-intellectuele arbeidskracht, assistenten, technische staven etc. En daarop komt het bij de huidige stand der natuurwetenschappen veel meer aan dan op enkele topfiguren.
Amerikaanse deskundigen getuigen reeds lang van de kwaliteit en de diepgang van het Russische intellect.

Wat het laatste betreft, is een oplage van 30.000 exemplaren voor Spinoza in de Sowjet-Unie, die in de Ver. Staten wellicht nog geen 2000 zou halen, stellig tekenend. Maar kan, wie zou willen neerzien op middenmaat en doorsnee-kwaliteit, op conformisme en functionele inschakeling, ontkennen, dat het wat dat betreft in Amerika waarlijk niet zoveel beter is, de Amerikaanse mythe ten spijt?

Telkens weer springen, bij alle verschillen in herkomst, geestelijke instelling, spontaneïteit, enz. enz., bepaalde analogieën in de Amerikaanse en Russische mentaliteit in het oog.

Dezelfde zin voor de techniek, het effect, het resultaat, het succes, het record, de „stunt", de triomf. In een knap, maar eenzijdig essay in „Foreign Affairs" (Oct. '57) zet de geschiedfilosoof *Isaiah Berlin* uiteen, hoe het Sowjetsysteem niet gericht is op het welzijn der individuen, maar op strijd, het beantwoorden van uitdagingen, het behalen van overwinningen. „Soviet life is constructed to strive for goals". Het is de concurrentie-mentaliteit op massale, collectieve schaal. Amerika was het land van het concurrentie-motief op individuele basis. Maar is het niet het enige, grote Westerse land, dat materieel en geestelijk in staat zal zijn tot dat collectieve antwoord, dat de Russische uitdaging vraagt? Het is niet toevallig, dat het de Amerikaanse atoomgeleerde, *Robert Oppenheimer* was, die reeds in 1946 verklaarde, dat de „ware veiligheid van deze natie, evenals van elke andere, indien ooit, dan slechts in de collectieve inspanning van allen kan worden gevonden".

„Concurrerende coëxistentie" schijnt het wachtwoord van deze tijd. Chroesjtjew heeft er de mond van vol. Voor Amerika is het geen wezensvreemde idee. Beiden, Rusland en Amerika, voelen hierin een element van hun geestelijk klimaat, hun „way of life" in aanwezig, zij het met nuances in meer individualistische of collectivistische zin. Op het ogenblik is er een race in„intellectual manpower", potentieel aan technisch vernuft bovenal, aan de gang. Misschien met de race naar de maan als symbool. De rest van de wereld zou er vrede mee kunnen hebben, zelfs in letterlijke zin, als er niet zulke enorme risico's aan deze race verbonden waren, waarvoor beide rivalen in de hitte van de wedstrijd wel eens de ogen zouden kunnen sluiten. Is er ook niet de variatie van de race naar Mars, óók als symbool?

* * *

Hier in het oude Europa voelt men zich bij deze constellatie niet erg op zijn gemak. Het gaat wel hoe langer hoe meer over onze hoofden heen in de grote wereldwedstrijd. Daarvoor zijn de Spoetniks èn de intercontinentale raketten de symbolen en méér dan dat. Het is moeilijk, de juiste houding daarin te vinden. Oppassen voor een „stijve nek" is wel geboden.

Er zit een zekere krampachtigheid in, met alle geweld méé te willen doen. Of men dat nu op nationale basis nastreeft, zoals in Engeland en Frankrijk, dan wel in een verenigd West-Europa. In dit verband kan men de *cri de coeur* van Paul-Henri Spaak, dat niemand vraagt, waar Engeland, Frankrijk, Duitsland of Italië op het gebied der satellieten blijven, niet zo heel gelukkig noemen. Natuurlijk: een Europese integratie is een levenseis. Maar een Verenigd Europa als gelijkwaardige machtsfactor is bij de moderne verhoudingen èn bij de erfelijke belasting, die het nationaal-doordesemde Europa nu eenmaal met zich draagt, een illusie. Wij zijn op de bescherming door één der beide kolossen aangewezen en welke dat is, d.w.z. welke ons daarbij de meeste levensruimte en een autochthoon voortbestaan garandeert, is voor elk zinnig mens wel duidelijk. Wij kunnen blij zijn, dat Amerika ons, met name ook om ons intellectueel potentieel, hard nodig heeft. In deze crisisperiode, waarin ook de bondgenootschappen aan herwaardering en revisies onderhevig zijn, zal het er in Europa bovenal om gaan, als vitaal, gelijkgerechtigd element in het Westerse bestel een zo groot mogelijke erkenning te vinden. Dat vergt echter politieke werkelijkheidszin en ook offers, geestelijk en materieel, in risico's en prestige. Dat is de achtergrond van het beraad van de N.A.V.O, het strategisch overleg, over globale of locale oorlogsvoorbereiding, in dit atoomtijdperk. Het zijn kwesties, voor ons allen van

levensbelang, maar die hier niet aan de orde kunnen komen.
Voor Europa ligt in de situatie van de koude oorlog, die helaas in dit laatste jaar stellig weer is opgeleefd, een eigen taak. Er zal een tijd komen, zo die niet reeds is aangebroken, dat de oorlog op grote schaal niet alleen volstrekt zinloos, maar ook onmogelijk is. De verschuiving in de strategische belangstelling naar de locaal beperkte strijd, met tactische atoomwapens, is daarvan een uitvloeisel, maar wellicht daarvoor geen oplossing[5]). Daarvoor is de grens tussen een locale en een globale oorlogvoering te weinig scherp omlijnd, terwijl een terugval op de strijd met conventionele wapens te veel een anachronisme lijkt.

Maar zoals men de oorlog allang niet meer aan de generaals kan overlaten, zo kan men de vrede ook niet alleen van de atoom-strategen en technici laten afhangen. Zolang die vrede steunt op de wederzijdse bedreiging met massale vernietiging en uitroeiing, hangt zij aan een zijden draad. De wereldeenheid, die geen irreële droom, maar een doodnuchtere, technische werkelijkheid is, nu wellicht het meest opzienbarend door de Spoetnik en de nabije mogelijkheid van contacten met andere planeten gedemonstreerd, vraagt een materiële en geestelijke onderbouw, een geleidelijk steeds meer uitgekristalliseerde structuur, waaraan door generaties geduldig en met grote overgave zal moeten worden gewerkt.

Daarvoor is de mentaliteit van de concurrerende coëxistentie niet de geëigende. Daarbij gaat het niet om „stunts", om records, om louter technisch vernuft en „intellectual manpower". Daarvoor is vereist een zin voor het betrekkelijke, voor gematigdheid, voor geven-en-nemen, voor de kunst van het mogelijke, voor de rijkdom der verscheidenheid, voor de diepere bevredigingen des levens, die in de „ways of life" van zulke jonge en onstuimige volkencomplexen als de Unies der Verenigde Staten en der Sowjetvolken een ondergeschikte plaats innemen. Maar laat ons in Europa ook hierin niet hovaardig zijn: er zijn ook elders volken, die gevoed worden vanuit rijpe en overrijpe beschavingen.

In een geestelijke volwassenheid, die nooit enkel product is, niet van techniek en ook niet van een rijk verleden, maar wel in oudere beschavingskringen eerder verworven kan worden dan in jeugdige, kunnen Europese volken een krachtbron vinden voor die constructieve arbeid, die de constituering van de wereldeenheid behoeft. Zij ligt m.i. minder op het terrein van allerlei wereldfederalistische projecten en ontwerpen, die veeleer typisch „Amerikaans" aandoen, dan wel in het steeds weer zoeken van die contacten, vormen van samenwerking, aanleidingen tot overleg en beraad op brede schaal en reële mogelijkheden van daadwerkelijke solidariteit, die vaak sterker en langduriger werken, naarmate zij minder spectaculair en demonstratief zijn.

Als richtingwijzers en oriëntatiepunten zij hier gewezen op zulke ondernemingen als de N.O.V.I.B. ten onzent, het onverdroten ijveren voor S.U.N.F.E.D., het opwerpen van denkbeelden voor een praktisch organiseren der coëxistentie, zoals ten onzent door prof. Tinbergen gebeurde en bij alle bescheidenheid niet onopgemerkt bleef, ook niet achter het IJzeren Gordijn[6]). Te denken valt ook aan de samenwerking op wereldschaal, zoals het Internationaal Geophysisch Jaar demonstreert, waarbij echter in het spectaculaire niet het wezen schuil gaat: dat heeft de Spoetnik geleerd. Dan aan die merkwaardige conferentie van atoomdeskundigen, zowel van technische als van medische zijde, in Juli van dit jaar in Pugwash in Nieuw-Schotland belegd, waaraan op uitnodiging van wijlen Einstein en Bertrand Russell 24 geleerden uit tien landen van Oost en West deelnamen en waar men er bovenal in slaagde tot gemeenschappelijke constateringen te komen zonder enige politieke bijsmaak. Het is in die zin, dat ook het Tweede Internationale Humanistencongres te Londen opriep tot een conferentie van brede opzet, van gezaghebbende personen op allerlei terrein, die het nieuwe denken, dat deze tijd vereist, een nieuwe kracht en een nieuw prestige kunnen verlenen.

Alleen zulk een nieuw denken, waaraan niet alleen een Einstein, Russell of Schweitzer, maar elk van ons zijn bescheiden bijdrage te leveren heeft, zal ons uit de hachelijke sfeer van de „concurrerende coëxistentie", via

een georganiseerd samen-bestaan naar een daadwerkelijke samenwerking in wereldverband kunnen brengen. Pas dan zullen Spoetniks e.a. experimenten, die het bereik van onze aarde te buiten gaan, een bron van onvermengde trots en vreugde voor het mensdom zijn.

A'dam, 4 Dec. '57.

B. W. SCHAPER.

---

[1]) Verg. o.a. de interessante artt. serie „Spoetnik en research", in de N.R.C. van 7-11-'57 e.v.

[2]) Cf. de N.R.C.-serie „Overpeinzingen na een Amerik. reis", 28-11-'57 e.v.

[3]) N.R.C. 7-11-'57.

[4]) Prof. W. H. B. Skinner in „Manch. Guardian Weekly" 7-11-'57.

[5]) Op 't ogenblik maakt in kringen van politieke en militaire deskundigen het werk van Henry A. Kissinger, *Nuclear Weapons and Foreign Policy* (New York, 1957) voorwerp van studie en discussie uit. Een grondige bespr. in M.G.W. van 5-9-'57.

[6]) Prof. J. Tinbergen, in „Socialisme en Democratie" van Feb. en Nov. 1957, resp. over „De internat. taak van de soc. democratie" en „Internat. social. politiek".

PERSONALIA

Mr. H. B. J. Waslander, President-directeur Sociale Verzekeringsbank, lid van het Hoofdbestuur van het Humanistisch Verbond, voorzitter van het Nederlands Gesprekcentrum; vóór 1947: wethouder van onderwijs der gemeente Utrecht.

Catharina van der Linden debuteerde in 1955 met een gedichtenbundel „De visgier" (van Loghum Slaterus, Arnhem). Bij dezelfde uitgeefster verscheen in 1956 „De vogelboot". Bij Em. Querido, Amsterdam, verscheen in 1957 „Het lenteoog" van haar hand.

Dr. B. W. Schaper, wetenschappelijk hoofdambtenaar en docent in de Algemene Geschiedenis aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Voorheen: redacteur-buitenland bij het dagblad Het Volk, later bij Vrij Nederland; leraar aan het Vossiusgymnasium te Amsterdam. Lid van het H.B. van het Humanistisch Verbond.

P. Krug werd geboren in 1920 in Den Haag. Studeerde Slavische talen. Sinds 1945 verbonden aan de Economische Voorlichtingsdienst. Redactielid van „Mens en Kosmos". Publiceerde o.m. in „Vrij Nederland", „De Gids", „Internationale Vraagstukken", „Mens en Kosmos", „Critisch Bulletin" en „Mens en Wereld".