



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Democratie, deugden, docentschap: de docent als gids in de democratie

Wiersma, J.K.C.

Citation

Wiersma, J. K. C. (2023, November 8). *Democratie, deugden, docentschap: de docent als gids in de democratie*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3656180>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3656180>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Inleiding

Aanleiding tot het schrijven van dit boek

Toen ik in mijn tienerjaren de klaslokalen van het gymnasium betrad, bemerkte ik van meet af aan een fascinatie voor de vraag: ‘Wat is goed onderwijs?’ Iedere dag hield ik nauwgezet bij welke leraren mij echt iets leerden en welken hierin minder succesvol waren. *Waarom* de ene docent er wel in slaagde de leerlingen, mij inclusief, iets bij te brengen en de andere docent niet, zag ik in die tijd niet scherp. Noch kon ik verklaren wat de oorzaak was van de immense vreugde die ik ervoer op de momenten dat ik nieuwe dingen leerde. Het fortuin was mij goedgezind, omdat ik niet de enige was in mijn klas die zich interesseerde voor dergelijke vragen. Hierdoor heb ik mij door zulke ervaringen nooit geïsoleerd of onbegrepen gevoeld. Integendeel, de gemeenschappelijke vraag naar goed onderwijs is sindsdien een wezenlijk onderdeel van vele vriendschappen geworden.

Pas op de universiteit, vooral tijdens mijn jaren aan de Leidse rechtenfaculteit, kwam ik erachter dat deze vraag een nauwe en belangrijke verwantschap heeft met de vraag naar een rechtvaardige samenleving, een kernvraag bij de studie rechtsgeleerdheid. De bestudering van het recht helpt bij het beantwoorden van deze vraag, maar de studie van het recht alleen lijkt niet een voldoende voorwaarde te zijn om deze vraag in haar volle omvang te beantwoorden. Om tot een beter inzicht te komen is de filosofie nodig. Dit is geenszins een nieuw inzicht. Er is een reden dat de meeste juridische opleidingen rechtsfilosofische vakken aanbieden.

Mijn kennismaking met de filosofie had echter al plaatsgevonden voor mijn jaren aan de rechtenfaculteit. Op het University College in Utrecht en daarna in Leiden bij de studie klassieke talen maakte ik kennis met een aantal, door vele generaties voor mij reeds beminde schrijvers, zoals Plato, Aristoteles en Cicero. Deze kennismaking was niet liefde op het eerste gezicht. Mijn eerste ontmoeting met Plato herinner ik mij nog goed. Ik had werkelijk geen idee waar zijn boek, het *Symposium*, over ging. Dat gold overigens net zo goed voor mijn treffen met Homerus, Shakespeare en Dostojevski - schrijvers met wie ik in die periode ook kennismaakte. Wel vermoedde ik toen, dat deze boeken diepere lagen kenden dan de voorgeschreven boeken bij de meeste vakken.

Later, tijdens mijn studie, ontdekte ik dat deze boeken, zelfs wanneer zij duizenden jaren geleden waren geschreven, mijzelf op een existentieel niveau konden aanspreken. Deze boeken bleken thema's aan te snijden die niet alleen gingen over mij, maar ook over andere mensen en over actuele politieke kwesties. Zo passeerden in Plato personages de revue in wie ik mijzelf en mijn vrienden herkende. Deze observaties kregen nog meer diepgang toen ik docenten ontmoette die met deze leeservaring bekend waren en deze zelfs zo belangrijk vonden dat ze hun leven hadden gewijd aan een voortdurende bestudering van dergelijke werken. Volgens de hedendaagse algemene opinie zou men deze manier van leven wereldvreemd kunnen noemen. Deze docenten waren echter niet wereldvreemd, louter geëquipeerd om onderwerpen aan te snijden op het gebied van antiquiteiten en kwesties van weinig belang.^a Deze docenten wilden juist de grote vragen van leven en samenleving op een grondige wijze bespreken. Hiermee bedoel ik vragen zoals ‘bestaat er een rechtvaardige

^a Hiermee zeg ik niet, dat ik niet ook docenten van dit slag heb ontmoet.

samenleving?', 'wie is de mens ten diepste?', en 'wat is de rol van liefde en vriendschap in het leven en de samenleving?' Deze leraren zagen het als hun taak om hun studenten te oefenen in het steeds scherper zien van mogelijke antwoorden op deze vragen.

Dit boek is bedoeld als proefschrift. Het gaat over wat goed onderwijs is en op welke wijze goed onderwijs kan bijdragen de samenleving, in het bijzonder de democratie, richting te geven. Dit boek is niet primair ontstaan uit een oprechte zorg of de ontdekking van een groot probleem in de trant van 'het gaat helemaal de verkeerde kant op met onze samenleving'. Het boek is veeleer een vrucht van een gegrond optimisme dat goed onderwijs geen onbereikbaar ideaal is en dat dit onderwijs, indien op juiste rechtsfilosofische wijze begrepen, de samenleving kan helpen.

Dit betekent niet dat er geen enkele reden is tot zorg. Ik deel de analyse van denkers die bezorgd vaststellen dat de samenleving anno nu richting ontbeert. Om dit punt te illustreren geef ik een viertal citaten uit enkele recente publicaties, te beginnen met de psycholoog Robert Bly:

We are all human beings now, standing in the rubble of a destroyed literate society, looking at the ruins of education, family, and child protection. Technology has destroyed interrelations in the human community that have taken centuries to develop. The breaking of human beings' connection to land has harmed everyone. We are drowning in uncontrollable floods of information. We are living among dispirited and agonized teenagers who can't find any hope. Genuine work is disappearing, and we are becoming aware of a persistent infantilizing of men and women, a process already far advanced.¹

Met eenzelfde verontruste toon over de richting van de samenleving opent Andreas Kinninging zijn eerste hoofdstuk van *Geografie van goed en kwaad*:

Oppervlakkigheid stempelt de publieke discussie over allerlei belangrijke onderwerpen, in Nederland en de andere westerse landen. Denk maar eens aan de discussie over waarden en normen, die het niveau van de platitudes maar niet overstijgt. (...) Nadenkend over de vraag waar dit aan zou kunnen liggen, realiseerde ik me gaandeweg dat oppervlakkigheid zelf tot de ondeugden behoort die de morele crisis van het Westen constitueren. Geen wonder dus dat de discussie aan de oppervlakte blijft steken.²

Oppervlakkigheid in de academie is het onderwerp van het openingshoofdstuk van *Waar toe is de universiteit op aarde?* van Ad Verbrugge en Jelle van Baardewijk:

Het denken in geld en aantallen voert de boventoon, de massa en het conformisme regeren. Mede daardoor laat de kwaliteit van het onderwijs op veel plaatsen te wensen over: academische vorming en taalbeheersing schieten tekort - niet alleen bij de studenten, soms zelfs bij docenten. Dan mag het geen verbazing wekken dat het bij nogal wat studenten ontbreekt aan een academische grondhouding.³

Van soortgelijke strekking is de opening van het veelgeprezen boek van Martha Nussbaum *Not for Profit*:

We are living through a crisis of massive proportions and grave global significance. No, I do not mean the global economic crisis, although that surely is urgent. But everyone at least knows that that crisis is at hand, and many world leaders are working on solutions. Indeed, governments will be replaced if they do not come up with solutions. No, I mean a crisis that goes largely unnoticed, like a cancer; a crisis that is likely to be, in the long run, far more damaging to the future of civilization: a worldwide crisis in education. Radical changes are occurring in what democratic societies teach the young, and these changes have not been well thought through. Thirsty for national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive. If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines,

rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's suffering. The future of the world's democracies hangs in the balance.⁴

De observaties van Nussbaum, Verbrugge, Kinneking en Bly hadden als startpunt van dit proefschrift kunnen dienen, ware het niet dat een aantal grotere, klassieke filosofen een beter beginpunt bood. De belangrijkste onder hen is Plato.

Plato's beschrijving van de democratische mens in zijn *Politeia* is het vertrekpunt van dit proefschrift. Plato heeft een diepgaand verband gezien tussen de democratie als staatsvorm en de ziel van de mens. Met oog voor didactische details portretteert hij Socrates als een docent die in staat was een bijzondere ervaring teweeg te brengen bij zijn studenten. Reeds in de jaren voor dit proefschrift heb ik aftastende analyses uitgewerkt onder de titels "The Perennial Problem of Democratic Man, an Aristocratic Alternative and the Role of the Teacher", waarin ik het idee van de democratische mens heb onderzocht, en "Pedagogic Erōs: The Case of Apollodorus in Plato's *Symposium*", waarin ik onderzocht wat de pedagogische band tussen leraar en leerling kan betekenen.^a

In dit proefschrift komen de onderwerpen van beide studies samen - zij het vele malen uitgebreider dan ik toen had kunnen bevroeden. Dit proefschrift gaat over democratie, specifiek over de democratische mens en hoe we deze mens door zijn verbondenheid met de hedendaagse technologie in een extreme vorm kunnen herkennen (deel I).^b Tevens gaat dit boek over de vraag hoe het mogelijk is te ontkomen aan deze democratische levensstaat, omdat mijn stelling is dat er een verkieslijker alternatief bestaat. Deel II van dit boek formuleert dit alternatief: de aristocratische mens. Deel III werkt dit idee verder uit - dat een juiste opvatting van de *liberal arts* kan helpen om ook aristocratisch te worden. In deel IV wil ik laten zien dat de *liberal arts* pas echt hun belofte kunnen waarmaken, als er ook sprake is van goede, zo men wil, bevlogen docenten.

Dit geheel bouwt verder op een belangrijk rechtsfilosofisch fundament. De rechtsfilosofische grondgedachte is namelijk dat een democratisch regime uitsluitend op stabiele wijze kan voortbestaan, indien er voldoende aristocratische elementen aanwezig zijn. Aristocratie in de rechtsfilosofische betekenis verwijst naar het politieke idee dat de 'besten regeren'.⁵ Dit idee ligt ten grondslag aan ons staatsrecht en ziet men verwezenlijkt in een groot aantal instituties. Een van de redenen dat in Nederland rechters, schooldirecteuren en politicommissarissen niet democratisch worden verkozen - in tegenstelling tot bijvoorbeeld in de Verenigde Staten - is dat het Nederlandse bestel nog steeds vertrekt vanuit een aristocratisch denkkader. Sommige functies zijn kennelijk nog zo cruciaal, dat we er als samenleving voor kiezen dat we slechts een kleine groep de bevoegdheid toevertrouwen om een burgemeester, minister, topambtenaar, lid van de Raad van State, of voorzitter van de Sociaal-Economische Raad te benoemen. Op deze manier denken we dat we enige kwaliteit waarborgen, die op het spel zou staan in het geval deze benoemingen democratisch geregeld zouden worden.

^a Eerstgenoemde is mijn masterscriptie voor de studie rechtsfilosofie uit 2015 en de laatstgenoemde de bachelorscriptie voor mijn opleiding Liberal Arts and Sciences uit 2009. Deze werken zijn niet gepubliceerd.

^b Ik verwijs in deze zin met het woord 'zijn' terug naar de mens. Hier had ook 'haar' kunnen staan. Deze inwisselbaarheid geldt voor het gehele boek.

Tegen deze achtergrond zijn deze benoemingen aristocratisch van aard - ook al wordt deze term hiervoor nooit gebruikt.⁶ De term 'aristocratisch' zou ook tot verwarring kunnen leiden, aangezien men zou kunnen denken dat deze term verwijst naar het idee dat sommige plekken voorbehouden zijn aan de adel. Het gelijkstellen van aristocratie aan adel is van tamelijk recente datum, waarover later meer in hoofdstuk 10. Deze term is dan de tegenhanger van de democratie, die ervan uitgaat dat het 'volk regeert'. De vaak onuitgesproken premisse is dat het volk, in zijn hoedanigheid als volk - of meerderheid - de juiste beslissingen neemt.

De meeste mensen noemen Nederland een democratie. Strikt genomen is dit echter een *totum pro parte* en daarom onnauwkeurig. Het Nederlandse staatsbestel is veeleer een voorbeeld van een gemengd regime met monarchale, aristocratische en democratische elementen. Het monarchale zien we het duidelijkst terug in ons koningshuis, het aristocratische in de hierboven genoemde voorbeelden en het democratische in al die instituties die gepaard gaan met vrije en periodieke verkiezingen. Omdat het democratische element momenteel het meeste politieke gewicht heeft, wordt het regime als geheel vaak democratisch genoemd.

Wat belangrijk is in dit onderzoek, is het idee van Ortega y Gasset dat een politiek bestel, dus ook een bestel waarin het democratische element dominant is, enkel kan voortbestaan als er een aristocratisch element aanwezig is. Aristocratie gaat namelijk uit van het idee dat er goede leiders en slechte leiders zijn, en als de samenleving hiertussen een keuze zou kunnen maken, dan zou zij kiezen voor de goeden. Ortega y Gasset, zo zullen we zien in hoofdstuk 4 van dit proefschrift, stelt zelfs dat een samenleving ophoudt te bestaan als men deze aristocratische gedachte zou verwaarlozen. Elke institutie heeft goed leiderschap nodig. Een staat, politieke instituties, scholen, verenigingen: het succes of falen van hangt ervan af in hoeverre er 'aristocratische' leiders zijn.

Een school die democratisch bestuurd wordt - in een radicale vorm zouden de leerlingen zelf de bestuurders zijn - heeft weinig kans van slagen. Een school, die bestuurd wordt door mensen die goed kunnen nadenken, impopulaire beslissingen durven te nemen, bescheiden zijn, enzovoorts, heeft een grotere kans op stabiliteit en goed beleid. Deze bestuurders zouden met andere woorden zo aristocratisch mogelijk moeten zijn.^a

Een dergelijke uitspraak roept onmiddellijk de vraag op wat 'aristocratisch' in deze betekenis van het woord precies inhoudt. Daarover gaat deel II van dit proefschrift.

Mijn stelling is dat de noodzaak van aristocratie ook bestaat voor een samenleving als geheel. Het is van groot belang dat er zeer goede leiders worden geselecteerd en opgeleid en op de posities terechtkomen waar ze hun kwaliteiten kunnen inzetten. We zullen zien dat dit niet eenvoudig is in een gemeenschap waarin het democratische element dominant is. Over het belang van aristocratie, en hoe men aristocratie via een bepaalde vorm van onderwijs kan verwezenlijken, gaat dit boek.^b

^a Dit 'aristocratische' element is fundamenteel en staat los van de vraag *hoe* deze leiders leidinggevende functies krijgen. Of democratie als selectiemechanisme hiervoor het meest geschikt is, is niet onderwerp van dit proefschrift.

^b Men kan de democratie ook zien als het regime dat bij uitstek ruimte laat voor alle manieren van leven, en dus ook voor de aristocratische manier. Dit is een paradox van de democratie: haar vrijheid laat bijvoorbeeld ruimte voor 'ondemocratische' plekken, ook voor instituten waar men mensen 'aristocratisch' wil opleiden. Men zou kunnen beweren dat dit een meerwaarde is van de democratie. Dit proefschrift gaat echter niet over de vraag welk regime 'het aristocratische' het beste faciliteert, maar over het wezen van 'het aristocratische' zelf.

De argumentatie in het kort

Zoals gezegd is het startpunt van dit boek Plato's beschrijving van de democratische mens uit boek VII van zijn *Politeia*. Over deze democratische mens schrijft hij:

En hij leeft iedere dag zo dat hij zijn vreugde haalt uit het verlangen dat bij hem opkomt: de ene keer is dat drinken en onder de indruk geraken van fluitspel, een andere keer houdt hij het enkel bij water drinken en laat hij zichzelf wegwijnen, dan weer gaat hij bezig met fysieke training, de volgende dag is hij iemand die zich bevindt onder de luien en degenen die helemaal geen snars uitvoeren, maar net zo goed kan hij zijn tijd besteden aan de filosofie. Vaak neemt hij zijn taak als burger serieus en staat hij op en zegt en doet wat hem op dat ogenblik binnenvalt. En wanneer hij zin heeft om zich te meten met hen die graag vechten, dan gaat hij met hen in de weer, en wanneer hij zijn pijlen heeft gericht op het verdienen van geld, dan zet hij daar zijn zinnen op. In zijn leven is geen orde en geen vastigheid te vinden. Alles bij elkaar genomen noemt hij dat leven echter gelukkig en aangenaam.⁷

In het eerste deel van dit boek stel ik dat deze schets van de democratische mens een goed beeld geeft van de hedendaagse, in het bijzonder, jonge mens.^a In zijn *Politeia* legt Plato uit dat de democratische waarden van vrijheid en gelijkheid de oorzaak zijn van een menselijke ziel die gekenmerkt wordt door deze rusteloosheid. Deze mens leeft veeleer zonder discipline en wordt vooral geleid door wat zich spontaan aandient. Door de beschouwingen van Tocqueville, Ortega y Gasset en Sennett over de democratische mens te bespreken, wil ik aantonen dat Plato's ideeën hieromtrent twee millennia als probleemstelling kunnen dienen. Niet in Plato's tijd was dit gebrek aan vastigheid problematisch, dit geldt net zo goed voor onze eigen tijd. Om dit probleem duidelijker te onderstrepen laat ik aan de hand van Christopher Lasch' *The Revolt of the Elites* zien dat het fenomeen van de democratische mens vooral ernstig wordt, indien dit menstype de leiding krijgt in de politieke gemeenschap. Dit maakt het gewicht van het probleem duidelijk. Als er zoiets bestaat als de democratische mens, die niet bij machte is zichzelf goed te besturen, wat gebeurt er dan als hij anderen bestuurt?

Dit maakt de democratische mens niet alleen een probleem voor zichzelf, maar ook een probleem voor de gemeenschap als geheel. Om deze reden is dit boek ten diepste rechtsfilosofisch van aard. De grondgedachte is dat het onverstandig is, zelfs gevaarlijk, om de samenleving zo in te richten dat de mensen, die ongeschikt zijn om te besturen, regeren. Het zijn uitsluitend degenen die de juiste kwaliteiten bezitten, die moeten regeren.^b Naarmate we de problematiek van de democratische mens beter begrijpen, wordt de verantwoordelijkheid des te groter om met een antwoord te komen. Deze verantwoordelijkheid leg ik deels in de handen van docenten - huidige en toekomstige - maar dit probleem kan niet opgelost worden door docenten alleen. Er zijn meer mensen dan docenten en ouders die een rol spelen in de opvoeding van de samenleving. Deze opvoeding is een taak van iedere burger en zo van de gehele gemeenschap. Deel I laat zich om die reden goed lezen als een analyse van een probleem dat iedereen aangaat.

Deze gelaagdheid geldt even goed voor wat ik in de tweede helft van deel I bespreek. In deze hoofdstukken presenteer ik de digitale mens. Deze mens wordt gekenmerkt door een grote mate van vluchtigheid,

^a We zullen zien dat dit idee van 'jong' niet *per se* slaat op feitelijke leeftijd. Plato omschrijft in de *Politeia* namelijk ook hoe de gelijkheid in de democratie er ook voor zorgt dat 'oude' mensen er alles aan doen om vooral jong te blijven. De meer hedendaagse gevolgen van de maatschappelijke ontwikkeling, dat volwassenen niet meer 'volwassen' worden, is het thema van Robert Bly's *The Sibling Society* (1996).

^b Dit is geen originele gedachte, maar wordt in onze democratische tijd niet altijd even onmiddellijk uitgesproken. Wie dat wel doet is, is Frissen, P. (2009), pp. 12, 266-9.

oppervlakkigheid en een gebrek aan inzicht in zaken van eminent belang. Mijn stelling is dat deze gebreken in verband staan met de steeds groter wordende invloed van technologie op de ziel. Ik wil aan de hand van actueel onderzoek laten zien dat de komst van internet, mobiele telefoons en andere technologische instrumenten een verregaande invloed hebben op de menselijke ziel.^a Hiermee zeg ik inmiddels weinig nieuws en controversieels. Zij die waarschuwen binnen dit domein worden steeds serieuzer genomen en over de negatieve effecten van technologie op jongeren lijkt steeds meer consensus te bestaan.^b

Dit gedeelte dient echter niet als een opsomming van bevindingen uit het domein van de psychologie en de neurowetenschappen. Ik wil deze technologische invloed bespreken in het filosofische kader van de democratische mens. Ik zal namelijk uitleggen dat de digitale mens conceptueel verwant is met de democratische mens. Technologie heeft niet zozeer een eigenstandige invloed op de menselijke ziel, maar katalyseert de invloed van de vrijheid en de gelijkheid. De democratische mens had al te kampen met rusteloosheid en vluchtigheid, maar door de opkomst van de technologie krijgen deze verschijnselen een steeds grotere rol in het leven van velen. In dit gedeelte wil ik duidelijk maken dat de digitale mens een hypermanifestatie is van de democratische mens.

Welk alternatief is er? Deze vraag staat centraal in deel II. Het is namelijk niet het geval dat een ieder veroordeeld is tot de staat van de democratische mens uit deel I. Dit alternatief noem ik de aristocratische mens, omdat hij het tegenbeeld vormt van de democratische mens. Deze mens maakt juist keuzes op grond van een hiërarchie van waarden die hij bezit. Tevens beschikt hij over een innerlijke vrijheid, waardoor hij niet gauw slachtoffer wordt van de democratische vrijheid, in de zin van 'wat-ook-maar-kunnen-doen-waar-je-zin-in-hebt'. De aristocratische mens heeft de teugels van zijn eigen leven in handen en bezit de kwaliteiten om leiding te kunnen geven aan anderen. Zijn deugden stellen hem hiertoe in staat. Om deze deugden in kaart te brengen keer ik in dit deel andermaal terug naar een aantal klassieke auteurs. Aristoteles en Cicero zijn belangrijke schrijvers die dit ideaal van de deugdzame mens zo hebben geformuleerd dat hun denken nog duizenden jaren van invloed is geweest. Zij kunnen daarom nog steeds worden gezien als goede leermeesters voor hen die een aristocratisch mens willen herkennen of worden. Dit teruggaan naar Grieks-Romeinse bronnen was ook belangrijk voor veel Renaissance-auteurs die Aristoteles en Cicero om dezelfde reden lazen en zich eigen maakten. Aan de hand van *Il libro del cortegiano* van Baldassar Castiglione en de brieven van Lord Chesterfield wil ik laten zien hoe deze Renaissance-auteurs concreet invulling hebben gegeven aan deze schatplichtigheid aan de klassieken. Door de bespreking van deze auteurs ontstaat een rijker beeld van de aristocratische mens.

Dat dit mensideaal bredere wortels kent, wil ik ook aantonen aan de hand van een andere grote traditie. Het christendom heeft namelijk veel elementen van dit aristocratische mensbeeld omarmd. Het christelijke ideaal staat weliswaar niet volkomen gelijk aan het klassieke ideaal, maar deze idealen liggen wel in elkaars verlengde.

^a Er bestaat ook een belangwekkend verband tussen technologie en totalitarisme. Men denke aan *Big Brother* uit Orwells *1984* of de teloorgang van de vrijheid in Huxleys *Brave New World*. Dit verband is niet onderwerp van dit proefschrift.

^b Hoe anders was dit in 2012, waarin auteurs zoals Manfred Spitzer door het slijk werden gehaald toen zij publiceerden over de gevaren van digitale media en technologie. Zie: Spitzer, M. (2016), pp. 10-11.

Het christelijke bouwt voort op klassieke fundamenteën en poogt een correctie aan te brengen op het klassieke beeld. Om dit scherper te krijgen bespreek ik een aantal geschriften van Thomas a Kempis en Erasmus.

Mijn schets van de aristocratische mens is vooral thematisch en niet zozeer chronologisch van aard. De auteurs Aristoteles, Cicero, Castiglione en Lord Chesterfield heb ik als viertal naast Thomas a Kempis en Erasmus willen plaatsen om zo het klassieke met het christelijke te vergelijken. Om dit duidelijk te markeren heb ik de eerste vier onder deel II.a gebracht en de laatste twee onder deel II.b. Qua thematiek zijn deel II.a en deel II.b. nauw met elkaar verbonden.

Het klassiek-christelijke mensbeeld dient als basis voor een beter begrip van de *artes liberales*. Deze *artes liberales* zijn een onderdeel van een traditie die de vorming van de aristocratische mens beoogt. Deze vorming noemden de Grieken *paideia*. Het grondidee is dat er een zeker geheel aan kennis bestaat - disciplines dan wel boeken - dat bijdraagt aan een leven dat werkelijk vrij en goed is. Het zoeken naar dit vrije en goede leven hangt samen met de verwerving van kennis. In deel III wil ik laten zien dat Plato en Isocrates de grondleggers zijn van deze visie op onderwijs. Daarna wil ik aantonen dat dit onderwijsideaal via de Romeinen tot diep in het tweede millennium een immense invloed heeft gehad op veel onderwijsinstituten in heel Europa. Het is pas van recente datum dat de term *liberal arts* niet meer verwijst naar zijn klassieke grondleggers.

Klassiek of modern, een goed *liberal arts*-curriculum is echter nooit genoeg. De weg naar het aristocratische leven kan alleen succesvol bewandeld worden in de aanwezigheid van een goede docent. Dit is de stelling die ik in deel IV verdedig. Het is een belangrijk addendum. *Liberal arts* zonder bekwame leraar is als een tandeloze tijger. Aan de hand van een aantal dialogen van Plato wil ik laten zien dat hij dit aspect van goed onderwijs op een uitzonderlijke manier doorzag. Door Plato beter te leren kennen is het mogelijk om het diepste wezen van het docentschap te vatten. Het is echter niet alleen Plato die ons hierin verder kan helpen. Ik wil laten zien dat ook Isocrates, Quintilianus en Erasmus belangrijke inzichten geven die ons kunnen helpen om de schets van een goed docent nog scherper te krijgen. Door ten slotte het boek *The Art of Teaching* van Gilbert Highet te bespreken wil ik laten zien dat deze traditie nog altijd voortleeft in onze eigen tijd.

Aan het einde van dit boek wil ik hebben aangetoond dat zulk docentschap niet alleen waarde heeft voor de docent, de leerling en de student, maar ook van groot belang is voor de samenleving als geheel. De docent die ik beschrijf, zal namelijk een aantal aristocratische zielen hebben voortgebracht, zonder welke een gezonde samenleving nauwelijks kan bestaan.

Twee benaderingen

De argumentatie in dit boek biedt ruimte voor twee benaderingen. Allereerst kan de argumentatie soelaas bieden voor degene die in de democratische mens een hedendaags fenomeen herkent. Deze lezer kan dan overtuigd raken van de prominente aanwezigheid van democratische zielen in onze eigen samenleving en voorziet - met Plato - problemen voor het bestuur van de samenleving. Het boek presenteert voor deze politieke lezer een hoopvol alternatief, namelijk de aristocratische mens, inclusief een manier om deze mensen te vormen. Dit gebeurt via goed onderwijs, waarin de *artes liberales* een belangrijke rol spelen, en waarin vooral een reddende rol weggelegd is voor goede docenten. De sleutel ligt dan in het beter begrijpen om wat voor soort

docenten het draait. Door in te zien welk type docenten werkelijk nodig is, kunnen ze actiever geselecteerd en opgeleid worden. Zo bekeken zijn docenten niet slechts opleiders van de jeugd, maar ook opvoeders van het volk en spelen zij een cruciale rol in het behoud of de terugkeer van goed bestuur in een staatsbestel. Deze aanvliegroute noem ik de politieke benadering.

Het boek kan echter ook op een tweede wijze benaderd worden. Het uitgangspunt is dan niet het probleem van de democratische mens, maar de interesse in de vraag wat een goede docent kenmerkt. Een oppervlakkig antwoord zou kunnen zijn dat dit de docent is die over een aantal belangrijke didactische vaardigheden beschikt, waardoor hij bijvoorbeeld goed de aandacht weet te grijpen of op een effectieve manier de lesstof weet over te brengen. Dit boek wil dan naast deze visie een fundamentele idee plaatsen. De goede docent is namelijk een docent die op diepzinnige wijze doorheeft dat het zijn belangrijkste missie is om een fundamentele verandering bij de student teweeg te brengen. Om dit te begrijpen moet hij eerst wel begrijpen wat er 'om te vormen' valt en evenzo moet hij inzicht hebben in het ideaal waarnaar deze omkering (*metanoia*) zich zou moeten richten. Dit boek biedt voor de lezer een antwoord op de vraag wat de roeping van de docent kan zijn. De beschrijving van de aristocratische mens kan als leidraad dienen om een scherper beeld te krijgen van het ideaal waarvoor hij zijn werk doet. Deze aanvliegroute noem ik de pedagogische benadering.

Het moge duidelijk zijn dat de politieke en pedagogische benaderingen elkaar niet uitsluiten maar complementair zijn. Deze complementariteit is echter niet vanzelfsprekend. Zo zijn er veel denkers die enerzijds het probleem van de democratische mens wel herkennen, maar niet onmiddellijk het antwoord zoeken bij de goede docent. Evenzo zijn er veel docenten, die zeer veel voldoening uit hun vak halen, maar niet zouden zeggen dat ze geroepen zijn om een *metanoia* tot stand te brengen bij hun leerlingen en studenten. Sterker nog: dergelijke uitspraken zouden sommige mensen wel eens aanmatigend in de oren kunnen klinken. Waar halen docenten het lef vandaan om een dergelijke pretentieuze uitspraak te doen? Dit boek is geen oproep aan docenten zich uit te spreken in die richting, maar het is wel een oproep om beter te begrijpen wat het betekent om jonge mensen op te leiden.

Methodologie

Dit onderzoek heeft als doelstelling om verzonken kennis omtrent de democratische mens, aristocratie, *paideia* en docentschap op te diepen en deze in de werkplaats van de wetenschap te toetsen en te waarderen. Dit doe ik door *ad fontes* te gaan: naar een relevante verzameling van bronnen. Deze heb ik even zorgvuldig als kritisch willen lezen. Als het onderzoek slaagt in de opzet om het beeld van de democratie scherper te krijgen, is de conclusie gerechtvaardigd dat men als wetenschapper een stap heeft gezet. Als het de wetenschapper vervolgens lukt om het onderzochte duidelijk over te brengen aan de lezer, dan vergroot dit de relevantie van het onderzoek. Indien deze lezer ook nog een docent is of iemand die vermoedt dat de samenleving gebaat is bij goede docenten, dan is dit onderzoek des te relevanter.

Mijn onderzoeksmethode kent een aantal uitgangspunten. In de eerste plaats wil dit boek een filosofische oefening zijn, in het bijzonder in de rechtsfilosofie en ethiek. Het wil een beschouwing zijn waarin de uiteindelijke doelen van de rechtsfilosofie en ethiek in ogenschouw zijn genomen. Deze doelen komen samen in het idee van wat goed is: goed voor de mens en goed voor de samenleving. Om die reden wend ik mij tot auteurs die deze

kwesties centraal hebben gesteld in hun eigen werken. Ik stel steeds de primaire tekst centraal. Mijn analyses van deze primaire bronnen zijn bedoeld om toegang te krijgen tot het denken van deze auteurs. Ik heb hierin steeds die tekstpassages geselecteerd die het beste antwoord konden geven op de vraagstellingen in dit proefschrift. Tegelijkertijd plaats ik deze auteurs steeds in een - doorgaans chronologische - keten om, Diltheyaans, zo de ontwikkelingsgang in het denken te laten zien.⁸

Ik heb voornamelijk auteurs gekozen die bekend staan als canoniek: onder andere Plato, Aristoteles, Cicero, Erasmus, Tocqueville. Deze auteurs zijn gezaghebbend, omdat de waarde en kracht van hun denken over mens en samenleving generatie op generatie erkend zijn. Hierdoor zijn zij tot een belangrijke intellectuele traditie gaan behoren.⁹ Als geen ander bieden zij de mogelijkheid om het denken op het hoogste niveau te beproeven en aan te scherpen. Hiermee zeg ik niet dat al deze auteurs bij voorbaat gelijk hadden. Dat zou een absurde stelling zijn, aangezien ze elkaar onderling vaak genoeg tegenspreken en zelf in hun werk ook niet zelden inconsistent zijn. Ze zijn dus niet zozeer orakels, maar eerder goede gesprekspartners of raadgevers.

Naast deze canonieke auteurs ben ik ook te rade gegaan bij schrijvers die deze status niet hebben. Schrijvers zoals Sennett, Postman, Sartori of Turkle staan niet op hetzelfde niveau als Plato, Quintilianus en Thomas a Kempis. Deze schrijvers hebben een plek gekregen in dit proefschrift, omdat zij de eigentijdse fenomenen die ik heb willen beschrijven op zeer inzichtelijke wijze hebben geanalyseerd. Om deze reden heb ik steeds hun teksten op dezelfde manier geanalyseerd als de teksten van de canonieke auteurs: ook bij deze eigentijdse auteurs staat de primaire tekst centraal.

Een ander belangrijk uitgangspunt is dat als men eenmaal in gesprek treedt met de canonieke auteurs, zij iets kunnen zeggen over onszelf en de fenomenen in onze eigen tijd. Hiermee neem ik dus impliciet stelling tegenover een historicistische benadering waarbij Cicero vooral iets zou zeggen over het Rome van de eerste eeuw voor Christus en Castiglione over de Italiaanse cultuur ten tijde van de Renaissance. De gedachte is dat deze auteurs op excellente wijze denken en dat zij dus inzicht hebben gehad in tijdloze, universele fenomenen. De teksten gaan zo gezien onderling met elkaar in gesprek en worden niet gehinderd door de grenzen van tijd en plaats.

Dit boek biedt vooral een bespreking van passages van gezaghebbende auteurs. Deze bespreking is echter niet louter persoonlijk-subjectief van aard. De methode waarin de tekst en auteur centraal staan, vereist een bijzonder bescheiden houding van de kant van de commentator. Deze bescheidenheid uit zich in de benadering dat de tekst zo nauwkeurig mogelijk moet worden uitgelegd. Deze nauwkeurigheid bestaat ten eerste in het juist weergeven van de tekst. De historische context van iedere tekst is altijd van belang, maar de historische context begrenst de interpretatie niet. Ten tweede dient iedere tekstpassage geïnterpreteerd te worden in samenhang met het geheel van het boek dan wel oeuvre. Een losse zin bespreken uit de brieven van Lord Chesterfield zonder in ogenschouw te nemen dat deze geschreven is in een regelmatige correspondentie tussen vader en zoon, is daarom ook onmogelijk.

⁹ De erkenning van een dergelijke canon ziet men bijvoorbeeld in de serie boeken *Great Books of the Western World*, samengesteld door Robert Hutchins en Mortimer Adler (1952). Een eigentijds voorbeeld is het boek *Great Thinkers* (2016) van Alain de Botton, oprichter van *The School of Life*. In hoofdstuk 18 zal blijken dat het denken in termen van canon immer een belangrijke rol heeft gehad in het westerse denken.

De centrale positie van en de eerbied voor de bronteksten uiten zich ook in het feit dat ik een groot deel van de teksten zelf heb willen vertalen. Door naar de brontekst te kijken kan men dichterbij de precieze betekenis komen van hetgeen de auteur heeft willen overbrengen. De grote verscheidenheid aan auteurs heeft mij ertoe gedwongen een keuze te maken welke auteurs ik wel zelf heb vertaald en welke niet. Het leek mij nodeloos om de Engelse bronnen uit de 20^e en 21^e eeuw zelf te vertalen, omdat ik heb gemeend dat de meeste lezers deze citaten onvertaald zouden begrijpen. Aan de andere kant wilde ik de teksten in het Grieks en Latijn wel zelf vertalen. Enerzijds omdat ik hiermee recht zou doen aan mijn klassieke vooropleiding, anderzijds omdat nagenoeg al deze teksten ook qua diepgang op een hoger niveau staan dan bijvoorbeeld de Engelse bronnen uit deel I. Het vertalen van Plato, Aristoteles en Cicero zou kort gezegd meer opleveren dan het zelf vertalen van Sennett en Turkle.

Twijfelgevallen waren het Frans, Spaans en Italiaans van respectievelijk Tocqueville, Ortega y Gasset en Castiglione. Ik had de keuze kunnen maken om ook deze auteurs zelf te vertalen. Ik heb dat niet gedaan, omdat ik ergens een grens heb willen trekken. Die grens heb ik enigszins willekeurig getrokken in het jaar 1500. Alles wat na 1500 is geschreven, heb ik ofwel onvertaald gelaten, omdat het een Engelse bron betrof, ofwel in een bestaande vertaling weergegeven. Alles wat voor 1500 is geschreven heb ik zelf vertaald. Elke regel kent zijn uitzondering: het Latijn van Erasmus heb ik wel zelf vertaald en zijn boeken zijn verschenen na 1500. Zijn Latijn was te interessant om niet zelf mee aan de slag te gaan.

Dit boek is geen filologische studie. Zo zijn er zeer weinig opmerkingen van tekstkritische aard. Ik neem steeds de gezaghebbende tekstedities als uitgangspunt. Slechts als er echt iets interessants is, wat tegelijkertijd relevant is voor het argument, behandel ik problemen van tekstkritische aard. Tekstcommentaren heb ik wel geraadpleegd wanneer dit nodig was. In dit boek treed ik echter, een aantal uitzonderingen daargelaten, niet met deze commentatoren in gesprek. Hetzelfde geldt voor de gebruikte vertalingen. Een vergelijkend onderzoek in vertalingen zou interessante bespiegelingen kunnen opleveren. Dit doe ik, wederom uitzonderingen daargelaten, niet. Het hoofdgesprek is met de auteurs zelf. De originele tekst geef ik wel altijd weer in de eindnoten.

Deze manier van aanpak heeft als gevolg dat de bespreking van secundaire bronnen een secundaire plaats heeft gekregen. Dat is een bewuste keuze geweest. In lijn met het onderwerp van dit proefschrift beoog ik aan te tonen dat klassieke bronnen een zelfstandige meerwaarde voor rechtsfilosofisch-wetenschappelijk onderzoek hebben. Ik wil laten zien dat het mogelijk is om waardevolle, relevante en plausibele conclusies te trekken op basis van auteurs die duizenden jaren voor ons hebben geleefd. Om die reden heb ik het gebruik van secundaire bronnen willen vermijden.

Mijn methode steunt voor een groot deel op bronnen die voortbouwen op het klassieke mens- en wereldbeeld dat we kennen van de Grieken en Romeinen. Duidelijker gezegd: Plato en Cicero krijgen meer aandacht dan schrijvers uit de moderniteit, zoals Hobbes, Locke en Rousseau. Met deze keuze heb ik niet blind willen zijn voor hun relevante bijdrages op bijvoorbeeld het gebied van onderwijs en opvoeding. Deze relevantie erken ik ten volste. Dit proefschrift wil echter geen vergelijking zijn tussen het klassieke en moderne denken, hoe interessant

een dergelijke benadering ook moge zijn. Dit proefschrift wil laten zien dat het klassieke *per se* een zeer grote en verdedigbare zeggingskracht heeft.

Eenzelfde manier van denken zit achter het feit dat ik nauwelijks bronnen heb gebruikt die niet leunen op het westerse denken. Het was goed mogelijk geweest om te onderzoeken in hoeverre het denken van Confucius, Tagore of werken uit de Japanse literatuur verband zouden houden met mijn onderwerp. Ook een vergelijking van deze soort zou belangwekkende inzichten hebben opgeleverd. Elk proefschrift moet zich beperken en de grens is getrokken bij het westers-klassieke denken. Dit proefschrift poogt aan te tonen dat deze westerse bronnen – ook zonder expliciet te verwijzen naar bronnen uit andere geografische delen van de wereld – in staat zijn om zaken van universele betekenis onder woorden te brengen.

De laatste hoofdstukken van deel I over de digitale mens zijn qua methodologie een anomalie, omdat ik hier wel de nieuwste inzichten uit recente bronnen beschouw. In deze hoofdstukken heeft niet zozeer de tekst het hoogste gezag, maar de resultaten uit experimenten die vaak door cijfers worden ondersteund. Een uitgewerkte sociaalwetenschappelijke verantwoording zou wellicht op zijn plaats zijn geweest. De weergegeven statistiek in deze boeken heb ik echter niet gecontroleerd noch heb ik zelf experimenten gedaan om de gebruikte cijfers te verifiëren. Ik heb steeds gemeend dat dit type onderzoek buiten het bestek van dit proefschrift viel.

Hoofdstuk 18 verschilt qua methodologie ook met de andere hoofdstukken, aangezien dit hoofdstuk gedeeltelijk historisch van karakter is. Dit brengt nieuwe kwesties voort: zijn alle bronnen wel even betrouwbaar? Zeggen bronnen waarin een schrijver vertelt over zijn methode *per se* iets over de werkelijkheid in het klaslokaal? Zeggen sommige bronnen over de geschiedenis van de universiteit vaak niet meer over het ideaal dan de praktijk? Omdat dit proefschrift niet primair historisch van aard is, in de zin dat het beoogt een accuraat historisch beeld neer te zetten, ga ik voorbij aan deze kwesties. Een behandeling hiervan zou disproportioneel zijn en een afwijking zijn van de hoofdlijn. In dit hoofdstuk vertrouw ik echter op een aantal secundaire bronnen. Ik heb het steeds voldoende geacht dat in beginsel twee historische bronnen - veeleer secundair - voldoende waren om tot een bepaalde bewering te komen. Ik heb dus nauwelijks onderzoek gedaan naar de primaire bronnen, van bijvoorbeeld catalogi, curricula, inaugurele redes, en zo voorts. Ik hoop dat de lezer mijn redenen hiervoor aanvaardt en anders mij de gekozen weg vergeeft.

Met deze woorden sluit ik de inleiding af. Het is zaak om te bekijken wie de democratische mens is.