



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).

## HOOFDSTUK 18

### *Paideia*: het idee krijgt vorm als *artes liberales*

Het onderwijscurriculum van Plato en Isocrates krijgt een concreter invulling bij de Romeinen. Allereerst zien we dat schrijvers als Cicero en Seneca in de traditie staan van hun Griekse voorgangers. Onderwijs dient de student dichterbij het Goede te brengen. In en na de Oudheid zien we een ontwikkeling waarin dit onderwijsideaal bestendigt in instituties. De middeleeuwse universiteit is hiervan de belangrijkste. In en na de middeleeuwen blijft dit Grieks-Romeinse denken dominant en verspreidt zich over heel Europa en Amerika. De traditie van *artes liberales*, thans *liberal arts*, heeft pas recentelijk een fundamenteel andere betekenis gekregen ten opzichte van het Grieks-Romeinse ideaal.

#### 18.1. *Artes liberales* in Cicero's *De Oratore*

Dit hoofdstuk beoogt te laten zien hoe de theorie van *paideia* zich gaandeweg verwezenlijkt in enkele onderwijsinstituten, in het bijzonder de universiteit. We zullen zien dat een aantal Romeinse schrijvers in directe lijn staan met de Griekse auteurs besproken in het vorige hoofdstuk. Ook zullen we zien dat dit Grieks-Romeinse denken, samengenomen als *artes liberales*, het fundament is geweest van het onderwijs in de middeleeuwen en lange tijd daarna. In onze eigen tijd is er een belangrijke breuk te ontwaren met deze traditie, die paradoxaal goed te ontwaren valt in instituten die zich wel afficheren met de naam *liberal arts*, maar met de klassieke traditie niets te maken hebben.

Om te begrijpen wat *paideia - studia humanitatis, artes liberales* - inhield voor een Romein wendt men zich doorgaans tot drie auteurs: Cicero, Seneca en Quintilianus.<sup>689</sup> In de eerste plaats worden deze schrijvers, in het bijzonder Cicero, veel gelezen in het onderwijs zelf. In de tweede plaats worden ze gezien als schrijvers die ook in hun denken de *artes liberales* thematiseren. De vraag hier is wat deze denkers over de *artes liberales* geschreven hebben en in hoeverre zij verbonden zijn met hun voorgangers Plato en Isocrates. Allereerst ga ik in op enkele passages uit *De Oratore* waarin Cicero dit thema bespreekt, gevolgd door een langere bespreking van Seneca, die een aparte brief aan het onderwerp wijdde. Quintilianus' denken over de *artes liberales* verschilt te weinig van dat van Cicero om hem in dit hoofdstuk apart te bespreken. Wel bespreek ik Quintilianus' denken uitgebreid in deel IV over de rol van de leraar in de *artes liberales*.

In hoofdstuk 12 van dit boek heb ik Cicero's *De Officiis* besproken. Dit boek kan niet los worden gezien van *De Oratore*. Het mensbeeld van Cicero in *De Officiis* ligt namelijk ook ten grondslag aan het ideaal van de redenaar. *De Oratore* verdient niettemin enige aandacht in dit hoofdstuk, omdat Cicero hierin uitdrukkelijk de 'opleiding' van de redenaar thematiseert. In het dagelijkse taalgebruik hanteren we de term 'redenaar' (*orator*) zelden. In de Romeinse betekenis waren redenaars degenen die openbare functies bekleedden: men denke aan senatoren, advocaten, politici, magistraten. Tegenwoordig zouden we vooral kunnen denken aan mensen die een publiek ambt vervullen in een leidinggevende functie. Ook voor hen geldt dat spreken - al dan niet in het openbaar - een belangrijk deel van hun beroep behelst. Niet alleen de reeds genoemde advocaten en politici, maar net zo goed topmensen bij het Openbaar Ministerie of de leider van een vakbond. De vraag naar hoe een dergelijk sprekend leiderschap van de samenleving eruit moet zien, is van blijvende actualiteit.

Het decor van het eerste boek in *De Oratore* is een deftig buitenhuis waar Cicero een aantal beroemde intellectuelen, politici en jonge mensen portretteert, die verwickeld zijn in een gesprek op hoog niveau. In dit gesprek is Crassus een van de hoofdpersonen. Hij breekt een lans voor een opleiding die erin voorziet dat de toekomstige *oratores* op elk gebied een grote deskundigheid bezitten:

Als iemand immers vaststelt dat de persoon, die enkel in het recht of in de rechtspraak of te midden van het volk of in de senaat rijkelijk kan spreken, een redenaar is, dan is het toch nodig in dit geval veel kwaliteiten aan hem toe te bedelen? Deze redenaar kan zich namelijk niet als ervaren en doorwrocht iemand bewegen in die domeinen zonder enige kennis van wetten, gewoontes en het recht noch kan hij niet bekend zijn met de kennis over de menselijke natuur en zeden. En de persoon die deze dingen wel kent, waarzonder hij ook maar de kleinste aspecten in rechtszaken niet zou kunnen begrijpen - hoe zou deze persoon niet in het bezit moeten zijn van de kennis van de grootste zaken? Als jullie van een redenaar willen dat hij niets is behalve dan dat hij spreekt met een goede structuur, versierde woorden en rijk aan inhoud, dan vraag ik, wie kan dit bereiken zonder die kennis, die jullie hem niet willen geven [in onze schets]? Er kan geen voortreffelijkheid in het spreken bestaan, tenzij degene, die spreekt, die dingen, die hij zal bespreken, eerst heeft aangeleerd.<sup>690</sup>

De portee van deze passage is duidelijk. Als het nodig is om als redenaar over veel zaken goed te kunnen spreken, dan is het ook nodig dat hij verstand heeft van vele zaken. In deze passage beperkt Crassus zich nog tot politieke zaken. Voor deze redenaars is het zeker nodig dat zij kennis hebben van het recht en van wat we tegenwoordig rechtssociologie en rechtsfilosofie zouden noemen. Hij moet namelijk niet alleen de wetten begrijpen maar ook de bijbehorende zeden en gewoonten (*legum, morum, iuris scientia*).<sup>691</sup> Het curriculum voor de toekomstig leider moet dus bestaan uit kennis van het recht en aanverwante vakgebieden. Een politicus kan pas echt goed spreken, wanneer hij niet uitsluitend de regels van de retorica kent, maar ook kennis heeft van menselijke emoties, de dynamiek met het publiek, de belangrijkste ideeën van de cultuur waarin hij zich bevindt. Zo is het bijvoorbeeld voor een schrijver als Tocqueville vanzelfsprekend dat de kennis van wetten alleen niet voldoende is om een staatsbestel te begrijpen. Even belangrijk is het om te weten wat mensen (*in casu* de Amerikanen) verlangen, geloven, hopen en vrezen. Een ciceroniaans curriculum zal dus uit die vakken en boeken bestaan, die de student in zulke aangelegenheden onderwijzen.

In de vorige passage houdt Crassus zich nog enigszins in. Als men immers over alle wezenlijke zaken goed moet leren spreken, dan is niet uitsluitend kennis van het recht belangrijk. Rijk en gevarieerd (*copiose*) kunnen spreken zal ook inhouden dat men over andere culturele zaken moet kunnen converseren:

Ook moeten de dichters worden gelezen, en de verhalen van de geschiedenis worden gekend, de geleerden en schrijvers van alle kunsten moeten worden geselecteerd en worden doorgenomen en bij wijze van oefening moeten deze geprezen, geïnterpreteerd, gecorrigeerd, versmaad en weerlegd worden. Er moet worden gedisputeerd over ieder onderwerp, waarin iemand beide posities weet in te nemen, en datgene moet belicht en gezegd worden, wat in iedere zaak als het meest waarschijnlijke zal worden gezien.<sup>692</sup>

Cicero staat hier duidelijk in de traditie van Plato en Isocrates, door in de eerste plaats terug te grijpen op een breed curriculum met aandacht voor literatuur, geschiedenis en alles wat onder de *bonae artes* verstaan kan worden. Cicero benadrukt dat werken 'geselecteerd' moeten worden. Een oefening in dergelijk selectiewerk kan er toe leiden dat iemand inzicht krijgt welke schrijvers (*scriptores*) werkelijk de moeite waard zijn en welke 'geleerden' (*doctores*) iemand 'geleerder' (*doctior*) kunnen maken. Het gaat Cicero niet uitsluitend om het bestuderen van deze auteurs in de zin van lezen. Men moet 'bij wijze van oefening' in gesprek gaan met deze

auteurs door ze te prijzen, interpreteren, corrigeren evenals te disputeren op een wijze die we kennen uit het retorica-onderwijs van Isocrates. Het bestudeerde materiaal moet volgens Cicero - om het eigentijds te zeggen - actief worden verwerkt.

Hoe dit er in de praktijk uit zou kunnen zien, is gemakkelijk voor te stellen. Om beter inzicht te krijgen in hoe Homerus bijvoorbeeld Helena beschrijft, bestaat de mogelijkheid om haar te loven of juist te beschimpen. Om dit goed te kunnen doen is het noodzakelijk dat een student zich eerst goed verdiept in de materie: wie was Helena, voor welke waarden staat zij, hoe verhoudt hij zich tot andere personages in de *Ilias*.<sup>693</sup> Op deze manier oefent de student het vellen van een oordeel. Een ander voorbeeld zou kunnen zijn dat de student op basis van een aantal historische bronnen over de samenzwering van Catalina een eigen versie schrijft van Cicero's eigen toespraken, of juist een reactie schrijft op de interpretatie van de feiten door Sallustius. De toespraken uit Thucydides kunnen worden gebruikt om twee kanten van een moeilijk juridische kwestie te leren doorgronden door bijvoorbeeld het Mytilense debat te imiteren. Zo zijn er nog talloze mogelijkheden te bedenken hoe dit retorische onderwijs er praktisch uit kan zien.<sup>a</sup>

Niettemin blijft het van belang om in te zien dat Cicero's opvatting van retorica veel verder gaat dan wat wij tegenwoordig retorische vaardigheden noemen. Cicero's retorica-opvatting is ten diepste ook ethisch.<sup>694</sup> Ook op dit vlak staat Cicero in de traditie van Isocrates. *Eloquentia* kan pas ware *eloquentia* zijn als dit voorafgegaan wordt door kennis van de waarheid. Uit deze opvatting blijkt dat Cicero zich bewust was van het gevaar van holle retoriek, waarover Plato's *Gorgias* gaat.<sup>695</sup> De waarheid wordt bovendien pas interessant en de moeite waard, wanneer deze ook goed en schoon gecommuniceerd kan worden. Cicero zegt hier zelf het volgende over:

Welsprekendheid is immers een van de hoogste deugden. Hoewel alle andere deugden gelijk en vergelijkbaar zijn, is er toch één qua uiterlijk aspect mooi en stralend. Dit geldt dan voor het [volgende] vermogen: het vermogen dat, nadat iemand eenmaal kennis van zaken heeft verworven, de ideeën van geest en raadgevingen zo in woorden weet uit te drukken, dat hij hen, die luisteren, kan bewegen in welke richting hij hen maar stuurt. Hoe groter dit vermogen is, des te meer dit gepaard moet gaan met algemene goedheid en verstandigheid. Als we de rijkdom van het spreken zouden geven aan hen die deze deugden niet bezitten, dan hebben wij geen *oratores* voortgebracht, maar dan hebben wij zekere wapens aan gekken gegeven.<sup>696</sup>

Waarlijk retorica-onderwijs moet dus bestaan uit de tweespan *eloquentia* en *prudentia*. De *eloquentia* lostrekken van de *prudentia* is volgens Cicero 'volkomen absurd, onbruikbaar en verwerpelijk' (*absurdum sane et inutile et reprehendum*).<sup>697</sup> Welsprekendheid geven aan iemand zonder verstand van kennis is het weggeven van een wapen aan iemand die dit niet goed weet te gebruiken. Het verwerven van *prudentia* is van eminent belang en hiervoor moet men dus in de leer bij filosofen om de geest van studenten te vormen tot *humanitas* en deugdzaamheid (*ut puerorum mentes ad humanitatem fingerentur atque virtutem*).<sup>698</sup> Cicero verwijst naar een groot deel van de Griekse filosofische traditie om concrete hulpmiddelen aan te reiken. Zo kan men leren van de

---

<sup>a</sup> Dit onderwijsmodel valt nog te herkennen in de vermaarde *Greats*-opleiding aan Oxford, die officieel *Literae humaniores* heet. Dit geldt voor het curriculum. Hier wil ik echter de aandacht vestigen op het feit dat de *Oxford-undergraduate* door de vele schrijfp opdrachten op zeer intensieve wijze bezig is met het actief verwerken van de gelezen stof. In de *tutorials* wordt deze student bovendien bekwaamd in de mondelinge vaardigheid om een argument op te bouwen, af te breken, te emenderen. Het disputeren vindt onder andere plaats in de Oxford Union, waar tot op de dag van vandaag op zeer hoog niveau gedebatteerd wordt. Het bestuderen van de *Greats* aan Oxford met een actief lidmaatschap van de Union komt behoorlijk in de buurt van het ciceroniaanse ideaal.

Stoa, de epicureeërs, Plato, Pythagoras, en zo verder. Dit is voor Cicero de canon die bestudeerd moet worden. Hij vergeet bovendien niet om in dit rijtje wijze wetgevers te noemen als Solon en Lycurgus en een aantal van Romeinse komaf: Coruncanius, Fabricius, Cato en Scipio.<sup>699</sup> Cicero's canon kent dus een filosofische, politieke en historische component.

Een serieuze omgang met een dergelijke canon leidt tot *humanitas*, dat is de belofte. Deze *humanitas* - dit woord had ik ook kunnen vertalen als menselijkheid, beschaving of volledig-menzijn - is een centraal begrip geworden in de praktijk en theorie van de *artes liberales* na Cicero. De inhoud heb ik reeds uitgebreid behandeld in deel II, waar schrijvers als Castiglione en Lord Chesterfield op ciceroniaanse wijze deze zeer brede algemene vorming voorschreven - *ad humanitatem*.

Cicero is duidelijk een variatie op hetzelfde thema dat we bij Plato en Isocrates hebben gezien: een bepaald curriculum is nodig om als mens goed en wijs te worden.

### 18.2. Artes liberales in Seneca's brief 88

Dit geldt ook voor Seneca, wiens brief 88 een diepere beschouwing geeft van wat de *artes liberales* zijn. Anders dan bij de Grieken komt het idee van vrijheid expliciet naar voren in het Latijnse woord *liberales*. Naar wat voor soort vrijheid wordt hier verwezen?

In brief 88 uit zijn *Ad Lucilium Epistulae Morales* geeft Seneca, die op het moment van schrijven reeds geniet van zijn *otium cum dignitate*, zijn visie op het doel en de betekenis van de *artes liberales*. Seneca noemt de noodzaak van vrije tijd, maar stelt tevens dat de opleiding tot vrijheid het belangrijkste aspect is van deze studies. Dit is zijn redeneerlijn in de beginpassage van de brief:

Je verlangt te weten wat mijn gedachtes zijn over de studie in de *artes liberales*. Ik kijk naar geen enkele studie op; geen enkele studie, die uitmondt in het verdienen van geld, reken ik tot het goede. Kennis van het geld-verdienen is in zoverre nuttig als zij een voorbereiding is op onze manier van denken, niet als zij ons in haar greep houdt. Men moet zich alleen met deze pecuniaire zaken bezighouden, indien de geest niets beters te doen heeft; dit soort activiteiten kunnen ons een basis geven, ze zijn niet onderdeel van onze kernzaak. Om deze reden zie je waarom deze studies 'vrij' worden genoemd: omdat deze een vrij mens waardig zijn.<sup>700</sup>

Seneca schrijft deze brief aan Lucilius, van wie weinig bekend is behalve wat valt af te leiden uit wat Seneca zelf schrijft. Relevant voor ons is dat we ervanuit kunnen gaan dat Lucilius een politieke functie bekleedde en een respectabele carrière achter de rug had. Als procurator in Sicilië heeft hij contact opgenomen met Seneca om te kunnen profiteren van zijn kennis en filosofische levenswijze. Hieruit is een uitgebreide briefwisseling ontstaan waarin de vraag 'hoe goed te leven?' centraal staat.

Dat Seneca in deze brief eerst enkele woorden wijdt aan de waarde van *meritoria artificia*, dat ik heb vertaald met 'kennis van het geld-verdienen', zou ermee te maken kunnen hebben dat dit soort studies voor Lucilius het basisreferentiekader zijn. Lucilius heeft immers het grootste deel van zijn leven midden in de wereld publieke functies uitgeoefend. Hij heeft carrière gemaakt, zouden we nu zeggen. We kunnen ons voorstellen dat Lucilius' eigen leven er vooral uit bestond, zich praktisch beter te bekwamen om zo op betere posities te komen - en dat nu, op latere leeftijd, het besef is gedaagd, dat er ook waarde bestaat in wat gaat onder de naam *studia liberalia*.

Zo zijn er ook vandaag vele 'Lucilii', die na een spectaculaire carrière bij een bank of advocatenkantoor, en veel geld te hebben verdiend opeens enthousiast worden voor filosofie en literatuur. Aan zulke mensen schrijft Seneca bovenal zijn woorden. Hij laat ook duidelijk weten dat de kennis die zij reeds hebben, niet waardeloos is. Dit werkt goed als *captatio benevolentiae*. Niettemin kunnen deze studies ook een soort ondersteunende functie hebben. Een goede econoom kan hoogstwaarschijnlijk goed rekenen, iemand die de top in de politiek of het bankwezen heeft bereikt, heeft veel complexe processen moeten doordenken. Het gevaar zit hem niet zozeer in de aard van deze studies en bijbehorende activiteiten, maar in het feit dat dit levenspad iemand kan beheersen (*detinere*). Iedere activiteit draagt dit risico in zich. Indien de mogelijkheid om geld te verdienen zich nadrukkelijk aandient, dan is de kans groot dat de menselijke geest zich hierin verliest. Dit is al merkbaar op microniveau: hoe het kopen of verkopen van spullen, en de onderhandeling waarmee dit gepaard gaat, iemands aandacht kan beheersen. Dit geldt op veel pregnantere schaal voor professionele handelaars, *Wall Street boys*, handelaars in *cryptocurrencies* en zo voorts. Deze mensen zijn bezet, niet vrij.

Hiermee vindt Seneca's analyse aansluiting bij de vrijetijdsgedachte van hiervoor. Geld-verdienen is in zoverre goed, zolang het de aandacht maar niet overheerst. In dit denken is geld-verdienen alleen nodig, in zoverre het echte vrije tijd oplevert. Dit is wat het betekent om een *homo liber* te zijn. De mens met vrije tijd - de vrije mens - heeft zich geen zorgen te maken over zijn materiële levensbehoeften. Hij besteedt niet zijn tijd aan het maken van voedsel, het kopen van kleding of het bouwen van een dak boven zijn hoofd - noch besteedt hij zijn tijd om geld te verdienen voor dergelijke doeleinden. Hij houdt zich vooral bezig met belangrijker aangelegenheden zoals de filosofie en de letteren.

Dezelfde gedachte zien we op talloze plaatsen in de klassieke bronnen, ook bij Plato. In de *Nomoi* zegt hij het volgende:

Welke manier van leven kan er zijn voor mensen voor wie er voldoende noodzakelijke levensbehoeften zijn, die alle handwerkklassen aan anderen hebben gedelegeerd, en al het agrarische werk aan slaven hebben gegeven (...)?<sup>701</sup>

Dit type mensen noemt Plato "de vrijen" (τοῖς ἐλευθέροις).<sup>702</sup> De vraag is wat deze vrije mensen moeten doen met hun tijd als ze niet hoeven te werken. Plato's antwoord is dat zij zich bij uitstek kunnen bezighouden met "een leven dat terecht een leven met een zeer grote zorg voor lichaam en ziel genoemd wordt".<sup>703</sup> Deze zorg voor het lichaam zou zich kunnen manifesteren in een leven van sport. Tot op de dag van vandaag bestaan er professionele sporters die vrijgesteld zijn van enig ander werk om zich te wijden aan deze lichamelijke professie. Net zo goed bestaat het ideaal van mensen die vrijgesteld zijn van werk om zich te kunnen wijden aan een leven

van de geest. Dit manifesteert zich in het leven van studie. Een leven van studie veronderstelt vrije tijd. Zonder vrije tijd geen leven van studie.<sup>a</sup>

Er zijn twee redenen waarom het een niet zonder het andere kan. Zoals het voor een sporter onmogelijk is een goede sporter te zijn zonder er veel uren in te steken, is het onmogelijk om een goede student te zijn zonder lange tijd te studeren. Iemand die één keer per week een half uur hardloopt, kan men geen hardloper noemen. Iemand die één dagdeel per week een boek leest, is geen student.<sup>b</sup> Om een goede student te zijn, is dus veel tijd nodig. Goed lezen kost tijd, een goed stuk schrijven kost tijd, om iets van geleerdheid op te bouwen kost heel veel tijd. Tijd kan iemand maar één keer besteden en om die reden kan een leven van studie niet zonder vrije tijd.

De tweede reden is dat een leven van studie een zekere geestelijke vrijheid veronderstelt. Iemand kan wel zestig uur per week vrijgesteld zijn van werk, maar als de geest van deze persoon alsnog bezet is met zorgen over welke boodschappen gedaan moeten worden en of het wel goed gaat met de kinderen, of het huis nog verbouwd moet worden, dan kan men niet meer spreken van vrije tijd. Vrije tijd houdt dus in dat er tijd is, waarin iemand vrijgesteld is van werk en dat de geest niet bezet wordt door zorgen van welke aard dan ook. De geest moet zich kunnen richten op de hogere zaken van het bestaan: het Goede, het Ware, het Schone.<sup>c</sup>

Isocrates benoemt de waarde hiervan ook in de *Antidosis*. Hij noemt dit ideaal niet σχολή maar ἀπραγμοσύνη:

Ik heb deze zaken uiteengezet niet omdat ik het mij financieel kan veroorloven of omdat ik denk dat ik boven jullie uittoren en ook niet omdat ik neerkijk op die mensen die niet op dezelfde manier leven als ik. Nee, ik houd simpelweg van een leven van rust, waarin je niet bezet wordt door allerlei zaken. Bovendien zie ik dat deze twee [rust en niet-bezet-zijn] hoog in aanzien worden gehouden door jullie en andere mensen. Ook meen ik dat dit leven veel aangener is dan het leven waarin je de hele tijd

---

<sup>a</sup> De Grieken spreken over σχολή als vrije tijd; ἀσχολία, waarin de α-privans laat zien dat het een negatief begrip is, betekent 'werk' of dus beter 'afwezigheid van vrije tijd'. Ditzelfde schema bestaat bij de Romeinen, waar *otium* overeenkomt met σχολή en de ontkenning ervan *negotium* met ἀσχολία. Het is onnauwkeurig om deze woorden te vereenzelvigen met het ideaaltype. In mijn masterscriptie "SXOLH in Aristoteles' *Politica*" heb ik willen laten zien dat Aristoteles het woord σχολή ook gebruikt zonder te verwijzen naar de tijd die in teken staat van studie en contemplatie. Het zijn mijns inziens vooral latere cultuurfilosofen zoals Josef Pieper, die begrijpelijkerwijs in het woord σχολή een verwijzing naar het ideaal zagen. Dit geldt ook voor Timo Slootweg wanneer hij het volgende zegt in zijn inleiding van zijn vertaling van Piepers *Muße und Kult*, vertaald naar *Rust en beschaving* (2003), p. 11: 'Muße' is Duits voor het Griekse *scholè* dat betrekking heeft op een intellectieve grondhouding - een toestand van de ziel - die het mogelijk maakt om de onverborgenheid van de wereld gewaar te worden. Deze grondhouding vormt hooguit de voleinding van de vrije tijd". Ook treffend is Heschel, A. (2006), p. 46: "Menuha dat wij gewoonlijk vertalen met 'rust', betekent hier veel meer dan het staken van werk en inspanning, meer dan vrij zijn van zwoegen, zware belasting of welke activiteit dan ook. Menuha is geen negatief concept, maar iets werkelijk en wezenlijk positiefs. Dit moet de opvatting van de oude rabbijnen zijn geweest als zij geloofden dat een bijzondere scheppingsdaad nodig was om haar tot leven te roepen, dat het universum zonder haar onvolledig zou zijn".

<sup>b</sup> Met 'student' verwijs ik naar iemand die het studerende leven beoefent, niet naar degenen die als zodanig ingeschreven staan aan een onderwijsinstelling. Zo zijn er veel studenten van allerlei leeftijden, die niet formeel student zijn. Omgekeerd zijn er veel formele studenten, die niet student zijn in de betekenis die ik hanteer.

<sup>c</sup> Dit is de kerngedachte van Josef Piepers *Muße und Kult* uit 1947. In dit boek pleit hij voor een herwaardering van dit cultuurideaal dat in onze tijd ontzettend onder druk is komen te staan. Hij stelt vast dat de mens na de Tweede Wereldoorlog weliswaar verlost is van het totalitarisme van het nationaalsocialisme, maar meer dan ooit gegrepen is door het ideaal van de *totale Arbeit*. De waarde van de moderne mens wordt vooral bepaald door de mate van iemands arbeidsproductiviteit. Hierin kan echter nooit echte waarde besloten liggen, want "de leefruimte van de arbeidende mens wordt door deze binding volledig in beslag genomen", Pieper, J. (2003), p. 50. Hij is geketend aan het arbeidsproces. In een tijd van een oprukkend marxisme bestempelt Pieper deze ketening aan de arbeid als een veel serieuzer probleem: het proletariaat is niet de mens die gebukt gaat onder de onderdrukking van de bovenklasse, maar de werkelijke proleet is de mens die in zijn arbeid niet meer is dan een "verwerkelijking van nuttigheden en bruikbaarheden", Pieper, J. (2003), p. 49.

veel dingen moet doen. Dit leven past veel beter bij mijn bezigheden [namelijk studie en onderwijs], die ik al vanaf het begin van mijn leven ben begonnen.<sup>704</sup>

Isocrates spreekt hier over het belang van rust en vrij-zijn van allerlei verplichtingen. Goed onderzoek is inderdaad niet mogelijk, wanneer iemand steeds achterna wordt gezeten door gedachtes aan een of ander praktisch probleem. Evenzeer lijdt de kwaliteit van het onderwijs eronder, wanneer het gepaard gaat met onrust. Men denke slechts aan het constant in- en uitgaan van studenten in een collegezaal of een docent die tijdens de colleges met zijn hoofd bij heel andere zaken is dan bij de studenten in de zaal. Wat voorts te denken van de druk die onderzoekers op de universiteiten hebben om bepaalde *targets* te halen, eerder bron van stress dan rust? Rust en vrije tijd vormen belangrijke voorwaarden voor de beoefening van de *artes liberales*.

Als we nu terugkeren naar de brief van Seneca zien we dat hij niet lang stilstaat bij het belang van dit punt. De kans bestaat dat Lucilius deze voorwaarde reeds begreep. Hij was namelijk al een tijd bezig om het pad van de stoïsche filosofie, waarin rust en regelmaat centraal staan, te bewandelen.<sup>705</sup> Seneca hoefde zijn vriend Lucilius niet meer los te rukken uit een leven waarin het geld centraal stond. Om die reden kan Seneca een tweede, nog diepere betekenis van de *studia liberalia* presenteren:

Er is echter maar één studie die echt vrij is, [namelijk] die hem vrij maakt. Dit is de studie van de wijsheid - deze studie is subliem, krachtig en groot van geest. De overige studies zijn klein en voor kleine jongens.<sup>706</sup>

Met deze woorden verdiept Seneca het begrip '*artes liberales*'. Enerzijds is er sprake van *libertas* in de *artes liberales* als voorwaarde: men kan pas een toegewijd leven van studie hebben als men vrijgesteld is van de *artes serviles*. Een intellectueel leven is niet mogelijk voor iemand wiens geest constant beheerst wordt door noodzakelijke klusjes of de zorgen van alledag. Anderzijds is er sprake van *libertas* in de *artes liberales* als doel: deze vrijheid kan men verwerven door een serieuze en langdurige beoefening ervan. Seneca koppelt deze vrijheid aan het begrip *sapientia*. Deze *sapientia* is het toppunt van deugdzaamheid. Als iemand de deugden in hoge mate beoefent, zal hij innerlijk vrij worden. Deze persoon wordt namelijk niet of nauwelijks geteisterd door zaken die hem omlaag trekken. Hij is innerlijk vrij, omdat hij vrij is van ondeugden.

Om dit verband beter te begrijpen dienen we kort stil te staan bij het ideaal van de *sapiens* in Seneca's denken.<sup>707</sup> Dit mensideaal houdt in dat de mens zijn leven volledig inricht aan de hand van zijn rede (*ratio*). Deze *ratio* heeft toegang tot de morele wetten die vastliggen in de goddelijke *ratio*.<sup>708</sup> Door studie en oefening kan de menselijke *ratio* in een steeds hechtere eenheid leven met deze goddelijke *ratio*. Deze eenheid veronderstelt onder andere het intellectuele inzicht hoe de mens een goed leven moet leiden. De *sapiens* heeft zulk een inzicht. De *sapiens* weet wat echt goed is. De *sapiens* is vrij in de zin dat hij weet en doet wat goed is. De *sapiens* is vrij van onwetendheid en zonde.

Een belangrijke vijand waarmee de mens korte metten moet maken om ooit *sapiens* te kunnen worden, wordt gevormd door de emoties. Woede, lust, jaloezie, enzovoorts vertroebelen het zicht van de *ratio*. Enerzijds kunnen emoties de *ratio* verblinden: een hevige woede kan ervoor zorgen dat men niet meer inziet wat goed is. Anderzijds kunnen de emoties heersen in de ziel, waardoor de mens slaaf wordt van zijn eigen verlangens. De *concupiscentia* tot seksueel genot en drinken is een goed voorbeeld hiervan. Dit geldt echter net zo goed voor



terneergeslagenheid of gevoelens van droefheid, die ervoor zorgen dat de mens blijft hangen in lethargie. De mens die zijn bed niet uit kan komen, is niet vrij. Emoties kunnen dus de vrijheid van de mens beperken. Werkelijk vrij is de persoon die deze emoties weet te ordenen in zijn ziel. *Sapientia* houdt dus tegelijkertijd in dat de *ratio* inzicht heeft in het goede en volledig weet te heersen over de emoties.

Deze vrijheid, in deel II reeds ruim aan bod gekomen, is duidelijk innerlijk van aard. Deze innerlijke vrijheid kan zelfs bestaan wanneer er geen sprake is van uiterlijke vrijheid. Een illustratie van dit verschijnsel is de volgende passage uit het dagboek van Etty Hillesum:

Ik fietste langs de Stadionkade vanochtend en genoot van de wijde hemel daar aan de rand van de stad en ademde de frisse, ongerantsoeneerde lucht in. En overal bordjes, die wegen, de vrije natuur in, voor joden versperd hielden. Maar boven dat ene stuk weg, dat ons blijft, is ook de volledige hemel. Men kan ons niets doen, men kan ons werkelijk niets doen. Men kan het ons een beetje lastig maken, men kan ons beroven van wat materiële goederen, van wat uiterlijke bewegingsvrijheid, maar wijzelf plegen de grootste roof aan ons, wij roven ons onze beste krachten door onze verkeerde instelling. Door ons achtervolgd, vernederd en verdrukt te voelen. Door onze haat. Door branie, die angst verbergt. Men mag best soms treurig en terneergeslagen zijn over het ons aangedane, dat is menselijk en begrijpelijk. Maar toch: de grootste roof aan ons plegen wij zelf. Ik vind het leven mooi en ik voel me vrij. De hemelen binnen in me zijn even wijd uitgespannen als boven me. Ik geloof aan God en ik geloof aan de mensen en ik durf het langzamerhand eerlijk te zeggen zonder valse schaamte.<sup>a,709</sup>

Ik keer terug naar Seneca. In het vervolg van zijn brief keert hij zich tegen een aantal vakken van het curriculum dat we eerder bij Plato en Isocrates zagen. Dit komt omdat de vakken zoals grammatica en wiskunde vaak zo gegeven worden alsof ze alleen nuttig zijn voor iets anders. Op die manier hebben deze vakken niets te maken met de vrijheid die Seneca zo belangrijk vindt. Ik geef een paar voorbeelden om een indruk te geven van Seneca's positie hierin:

De grammaticadocent draagt zorg voor het juiste gebruik van woorden en, als hij zich wat breder wil bekwamen, draagt hij zorg voor lessen literatuur, en als hij reeds zijn vleugels het verst heeft uitgeslagen, ook voor lessen poëzie. Welke van deze vakken plaveit de weg tot deugdzaamheid? Het uiteenzetten van lettergrepen en liefde voor woorden en het uit-het-hoofd-leren van verhaaltjes en regels en toepassing van de metriek? Welke van deze onderdelen neemt de angst weg, vermindert onze begerigheid, remt onze lustgevoelens?<sup>710</sup>

Deze passage zou zonder veel aanpassingen kunnen gaan over veel docenten klassieke talen vandaag de dag. Deze docent is veel bezig met taalverwerving, kan zo nu en dan iets doen aan *historia* en *carmina*. Niettemin gaat het eindexamen inderdaad vooral over lettergrepen, grammaticale constructies en het memoriseren van verhalen.<sup>b</sup> Met Seneca zouden we ons terecht kunnen afvragen in hoeverre deze vakken enige aanspraak kunnen maken op een morele verbetering bij de student. Die is er namelijk niet als de vakken op deze manier worden aangeboden.

Nu is het wel zo dat veel docenten klassieke talen zich dit ten doel hebben gesteld. Hun bijdrage aan het gymnasiale onderwijs bestaat vooral in het overdragen van kennis van de talen zelf en de bijbehorende klassieke

---

<sup>a</sup> Wat Etty Hillesum ons hier leert, is dat we ons gebrek aan vrijheid vooral aan onszelf te wijten hebben. Dit is een diepe uitspraak voor iemand wier vrijheid als Jodin beknot werd onder de Duitse bezetter. Het is onze verkeerde instelling, haat of angst die ervoor zorgen dat we niet vrij zijn. Hillesums bron van vrijheid is haar geloof in God. Waar de klassieke auteurs de vrijheid vooral zochten in de *ratio*, bestaat er een tweede bron: het geloof.

<sup>b</sup> Veel leerlingen die tegenwoordig eindexamen doen in Latijn en Grieks leren de vertalingen uit hun hoofd om zo, zonder echt begrip van de talen zelf, een voldoende te kunnen halen.

cultuur. De docenten, die uitdrukkelijk beweren dat zij via de klassieke talen van hun leerlingen betere mensen willen maken, zijn schaars.<sup>a</sup> Hiermee verschilt onze eigen wereld met die van Seneca. Seneca lijkt het namelijk op te nemen tegen de docenten die onder het vaandel van de *artes liberales* nog wel deze morele pretentie hebben, maar niet in de praktijk brengen. Volgens Seneca getuigt het van een onjuist begrip van wat de *artes liberales* vermogen, als men zou beweren dat ze onmiddellijk leiden tot het worden van een beter mens.

Waar Plato het ideaal schetste van zulk onderwijs, daar laat Seneca zien dat de praktijk vaak weerbarstiger is. Zoals we hebben gezien was het voor Plato volstrekt helder dat de studie van de geometrie bij kon dragen aan de pedagogische bevrijding van een persoon. Seneca kijkt naar de praktijk en is uiterst kritisch. Hij schrijft hierover het volgende:

De wiskundeleraar leert mij veel meer mijn landgoederen op te meten, dan hij mij leert op welke manier ik kan meten, hoeveel genoeg is voor de mens. Hij leert mij op te tellen en helpt hiermee mijn vingers in dienst te stellen van de hebzucht, meer dan hij mij leert dat dit soort berekeningen nergens toe leiden en dat iemand niet gelukkiger is, wiens erfenis de boekhouders afmat - of beter nog, dat diegene, die oppervlakkige zaken bezit, zeer ongelukkig zal zijn, als hij aangezet wordt tot het berekenen hoeveel hij zelf bezit.<sup>711</sup>

Seneca heeft om zich heen gekeken en heeft gezien dat wiskundeleraars helemaal niet bezig zijn om hun leerlingen te bevrijden van een aardse blik door hen in aanraking te brengen met de hogere abstracte wetten van de geometrie. Het tegendeel is waar: wiskundeleraars onderwijzen methodes waardoor leerlingen goed kunnen nadenken over bezit en handel. De wiskunde blijkt in de praktijk vaak de dienstmaagd van de economie. Sterker nog, inzicht in wiskunde vermindert niet de passies, maar versterkt ze juist: door beter in te zien hoe geld werkt, is zij juist een katalysator geworden van de hebzucht.

Dit beeld van Seneca lijkt ook dichtbij onze tijd te staan. Er zijn weinigen die het belang van wiskunde miskennen. De reden hiervoor is hoofdzakelijk dat de wiskunde het vak bij uitstek is dat nuttig moet zijn. Een mooie illustratie hiervan is de tekst van de Universiteit Leiden die de toekomstige student uitlegt 'waarom wiskunde studeren':

Wiskunde is onmisbaar in veel gebieden en zie je overal terug in het dagelijks leven. Zo speelt wiskunde een fundamentele rol in de logistiek en telecommunicatie, in de beveiliging van het internetverkeer, in het klimaatdebat, bij het ontrafelen van het menselijk DNA, en in de financiële wereld. Wist je dat Google wiskundige algoritmen gebruikt om webpagina's te ordenen? Met wiskunde kun je ingewikkelde problemen op een overzichtelijke manier in kaart brengen en vaak ook oplossen.<sup>712</sup>

Seneca zou hierin de bevestiging zien van zijn eigen opvatting. Net als de studie van de letteren heeft ook de studie van wiskunde weinig te maken met morele karaktervorming.

Op deze manier loopt Seneca alle andere *artes* af en steeds blijkt hetzelfde: de muziek, de sterrenkunde, lichamelijke oefening, ze maken de student ergens goed in, behalve in de deugd. Als ze al invloed hebben in het morele domein van de mens, dan dienen ze eerder de ondeugd. Zo leidt de bestudering van de sterrenkunde

---

<sup>a</sup> Nu kan het natuurlijk zo zijn dat na enige doordenking behoorlijk wat docenten zich wel degelijk kunnen identificeren met een morele opvoedende taak. Dit kan echter gelden voor een docent van ieder willekeurig vak. Waar het in dit punt om draait, is dat deze morele doelstelling weinig geëxpliciteerd wordt, bijvoorbeeld in teksten over het doel van de klassieke talen dan wel gymnasiale vorming op scholen.

alleen maar tot een vaag bijgeloof en lichamelijke oefening tot een sterker lichaam dat zowel het goede als het kwade kan dienen.<sup>713</sup>

Deze bezwaren niettegenstaande is Seneca niet geheel tegen de *artes liberales*. Hij ziet namelijk een propedeutische rol voor alle:

Wat nu? Brengen de *artes liberales* ons dan helemaal niets? Om andere zaken te bereiken wel degelijk, maar om deugden te verwerven niets. Immers ook die openlijk onbeduidende kunsten, die bestaan uit handigheid, brengen zeer veel voort om het leven gemakkelijker te maken, maar met het voortbrengen van deugdzaamheid hebben ze niets te maken. Waarom zouden we onze kinderen dan nog willen 'beschaven' met de *artes liberales*? Niet omdat ze deugdzaamheid kunnen verschaffen, maar omdat ze de geest kunnen voorbereiden op het verwerven van de deugd.<sup>714</sup>

Met deze passage bereiken we de samenvatting van Seneca's denken. De vakken, die bekend staan als *studia liberalia*, leiden niet rechtstreeks tot deugdzaamheid en morele vrijheid. Daartoe zijn ze niet geschikt. Het is - en dat voeg ik zelf toe - hoogst verwarrend dat ze '*liberalia*' heten, omdat men met deze naamgeving dit wel zou kunnen denken. Tegelijkertijd zijn deze *artes* niet volledig waardeloos. Ze kunnen namelijk helpen om het verstand van de student voor te bereiden op de materie, in het bijzonder de filosofie, die deze bevrijding wel tot stand kan brengen. Seneca illustreert dit punt zelf als volgt:

Het is zoals het eerste taalonderwijs, zoals men dat vroeger noemde, waarmee de basiskennis aan kinderen wordt overgebracht. De *artes liberales* doceren niet, maar bereiden de grond voor het snel kunnen herkennen. Zo leiden de *artes liberales* niet [direct] tot deugdzaamheid, maar ze bereiden de weg ernaartoe.<sup>715</sup>

Op deze manier trekt Seneca een duidelijke scheidslijn tussen al die vakken die niet direct met het opleiden tot vrijheid te maken heeft en de vakken die uitsluitend dienstbaar hiertoe kunnen zijn. Het voorbeeld van wat hij *litteratura* noemt, waarmee hier taal- en grammaticaonderwijs bedoeld wordt, heeft niet zozeer waarde op zichzelf maar is vooral noodzakelijk om ooit filosofische teksten te kunnen lezen. Hoe beter iemands taalbeheersing is, des te gemakkelijker het voor deze persoon kan zijn met goede snelheid ideeën te vatten. *Mutatis mutandis* zou dit gelden voor de wiskunde. Op zichzelf genomen leidt zij niet *ad virtutem* maar als de wiskunde helpt om de student sneller te laten denken, dan is dat een des te betere voorbereiding op een studie van de filosofie, waarin dat goed van pas komt.

Met deze gedachte kunnen we ook nieuw licht laten schijnen over wat eerder kritische noten leken jegens het moderne gymnasiale onderwijs. Het huidige gymnasiale onderwijs vervult in die zin zijn rol dat het vooral vakken aanbiedt, die de geest voorbereiden. Seneca zou zijn goedkeuring verlenen wanneer blijkt dat vakken zoals wiskunde aan worden geboden om de geest soepeler te maken en Frans en Duits om ervoor te zorgen dat de leerling later belangrijke filosofische teksten in deze taal kan begrijpen. Deze manier van denken zou echter alleen kloppen, wanneer ditzelfde gymnasiale onderwijs dan de voorbereiding zou zijn op het filosofische onderwijs dat na de gymnasiumopleiding wordt aangeboden. De plek, die hiertoe is opgericht, heet de universiteit. We zullen aan het eind van dit hoofdstuk zien dat deze universiteit zich tegenwoordig weinig baseert op dit denken van Seneca.

De vakken die bekend staan als de *artes liberales* zouden volgens Seneca beter de *artes praeparantes* kunnen heten. Op die manier blijft de mogelijkheid open om de filosofie de enige echte *ars liberalis* te noemen.

Wat betekent het voor Seneca om filosofie te beoefenen? Anders gezegd: hoe ziet die *ars liberalis* er idealiter uit?

De filosofie vraagt niets buiten zichzelf; het hele werk brengt zij vanaf de grond tot stand. De wiskunde, om het zo te zeggen, is gesitueerd op het land van een ander, bouwt op iets van een ander. Ze accepteert de eerste beginselen, en met het voordeel daarvan kan zij verdere resultaten bereiken. Als zij op zichzelf naar het ware zou gaan, als ze de gehele natuur van de wereld zou kunnen omvatten, dan zou ik zeggen dat zij veel zou kunnen bijdragen aan ons denken. Omdat dit [denken] namelijk uit de bestudering van de hemellichamen zelf groeit en iets trekt uit dit hoge domein. Door één zaak wordt onze geest helemaal in beslag genomen: door de onveranderlijke kennis van goed en kwaad. Er is geen enkele andere kunst [*ars*] [nl. anders dan de filosofie] die zoekt naar wat goed en kwaad is.<sup>716</sup>

Seneca herhaalt hier waarom de wiskunde, en zo ook de andere klassieke *artes liberales*, niet in staat is om te leiden tot echte wijsheid: ze kan namelijk niets zeggen over de kennis van goed en kwaad. Dat is de kern van de filosofie en het is ook alleen die kennis die de mens in staat stelt werkelijk vrij te worden. Het belangrijkste voor de mens is dat hij namelijk weet hoe hij moet handelen. Hierin is de ware wijsheid te vinden.

Ontdekken wat goed en kwaad is. Dat zou dus de kern moeten zijn van ieder waarlijk *liberal arts* onderwijs. Hoe ziet dat er concreet uit? Voor Seneca zou dit kunnen betekenen dat men al zijn morele brieven dient te lezen, bijvoorbeeld die aan Lucilius. Het programma zou zijn dat iemand al zijn raadgevingen dag-in-dag-uit in de praktijk probeert te brengen. Op deze manier biedt Seneca een soort filosofisch curriculum aan. Niettemin wijst Seneca ook op het belang van het lezen van andere schrijvers. Het voert te ver voor dit hoofdstuk om deze verwijzingen volledig te behandelen. In plaats daarvan citeer ik graag Seneca's tip over het bestuderen van boeken:

Een grote hoeveelheid aan boeken breekt je aandacht. Als je dus niet kunt lezen hoeveel je hebt, is het voldoende datgene te hebben wat je daadwerkelijk leest. 'Maar soms', zeg je, 'wil ik dit boek doornemen en dan weer dat boek'. Het is eigen aan onze vervelende maag om veel te proeven; zodra deze dingen verschillend en niet met elkaar verbonden zijn, schaden ze, voeden ze niet. Lees daarom altijd de beproefde boeken, en wanneer je dan eens zin hebt om je zinnen te verzetten naar andere boeken, keer dan terug naar de boeken die je eerder hebt gelezen.<sup>717</sup>

Seneca waarschuwt in de eerste plaats tegen verstrooidheid en het toegeven aan de grilligheid om allerlei boeken in het wilde weg te lezen. Dat leidt nergens toe en schaadt, omdat wanorde dan iemands leven bepaalt. Juist door weinig boeken te lezen kan men zich echt concentreren op de gedachten van één of hooguit een paar auteurs: *non multa sed multum*. Om hieraan te voldoen is het verstandig om vooral de *probati* te lezen, auteurs die al door velen zijn goedgekeurd.<sup>a</sup> Met deze uitspraak raakt Seneca kernachtig aan wat ook Cicero bepleitte: het belang van het lezen van wat later de *Great Books* zijn gaan heten. Het is niet toevallig dat de onderwijsinstellingen die zich baseren op een *Great Books* curriculum zich tegelijkertijd afficheren als een *liberal*

---

<sup>a</sup> Een prachtige parallelle passage komt uit *De graaf van Montecristo* van Alexandre Dumas. In de gevangenis vertelt de abt Farré het volgende aan de protagonist: "In Rome had ik een bibliotheek van bijna vijfduizend boeken. Door lezen en herlezen kwam ik erachter dat je met honderdvijftig goed gekozen titels een compleet overzicht van de menselijke kennis hebt, of op zijn minst alles weet wat een mens moet weten. Ik heb drie jaar van mijn leven gegeven aan het lezen en herlezen van die honderdvijftig boeken, zodat ik ze zowat van buiten kende toen ik werd aangehouden. In de gevangenis heb ik ze met enige inspanning weer in mijn geest kunnen oproepen. Ik zou je hele passages uit Thucydides kunnen opzeggen, of uit Xenophon, Plutarchus, Titus Livius, Tacitus, Strabo, Jordanes, Dante, Montaigne, Shakespeare, Spinoza, Machiavelli, Bossuet, om het bij de grootste namen te houden".

arts opleiding. Seneca zou het eens zijn met deze koppeling: het zijn namelijk de *probati* die het juiste inzicht hebben in de *scientia bonorum ac malorum*. Van hen moeten we dus leren.

Als afsluitende gedachte is het nog de moeite waard om te zien op welke manier Seneca zelf zijn leven als lezer inrichtte. Uit de vele andere brieven van Seneca aan Lucilius zien we dat hij een fervent lezer is van andere auteurs. Hij citeert namelijk regelmatig uit Epicurus, Heraclitus, Homerus, Vergilius, Horatius, Sallustius en Cicero.<sup>718</sup> Het is zelfs een gewoonte om zijn brieven af te sluiten met wat hij noemt ‘de opbrengst van de dag’ (*diei lucellum*):<sup>719</sup> een citaat of een belangrijke gedachte uit zijn studiearbeid. Uit Seneca’s keur van auteurs zien we dat zijn eigen beoefening van de *scientia bonorum ac malorum* zeker niet inhield dat hij louter boeken las die wij tegenwoordig zouden scharen onder het kopje filosofie. Om goed zicht te krijgen op de *scientia bonorum ac malorum* zijn literaire en historische bronnen op zijn minst zo belangrijk. Ondanks Seneca’s twijfel over de waarde van bepaalde vakken is hij wel van mening dat de bestudering van de *ars liberalis* een brede aangelegenheid is. Zonder het letterlijk zo te benoemen zou Seneca’s curriculum bestaan uit vakken als ethiek, politieke filosofie, geschiedenis en literatuur.<sup>a</sup>

Met de bespreking van Seneca’s idee van de *ars liberalis* eindig ik de bespreking van de auteurs uit de Grieks-Romeinse Oudheid. In het vervolg wil ik laten zien dat deze auteurs in grote mate grondleggers zijn geweest van wat we tegenwoordig nog steeds *liberal arts* noemen. Om deze continuïteit te begrijpen dienen we ons eerst te wenden tot een aantal middeleeuwse denkers die de brug vormden tussen Rome en de eerste universiteiten in Europa.

### 18.3. De septem artes liberales als eenheid: Cassiodorus en Isidorus van Sevilla

Uit de belangrijkste bronnen blijkt dat men na de Oudheid sprak over de *septem artes liberales* als de optelsom van het *quadrivium* en *trivium*. Het is deze synthese die het onderwijs in Europa sterk heeft vormgegeven.

In zijn boek *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education* vat Bruce Kimball de geschiedenis van de *liberal arts* samen als een continue beweging waarin nu eens het *trivium* centraal staat dan weer het *quadrivium*. Tegelijkertijd stelt hij dat deze strijd nimmer een conflict van extremen was. De filosofische en retorische tradities bestonden vaak naast elkaar, of waren zelfs met elkaar verweven. Het *quadrivium* en het *trivium* vormden in het denken en de praktijk na de Oudheid een eenheid, waarbij sommige auteurs meer waarde hechtten aan het belang van het *quadrivium* en anderen meer aan het *trivium*.

Deze synthese vinden we onder andere terug bij auteurs als Cassiodorus en Isidorus van Sevilla. In deze paragraaf wil ik deze twee auteurs bespreken om beter vat te krijgen op het middeleeuwse idee van de *septem artes liberales*.

Een belangrijke schrijver die deze traditie vorm heeft gegeven, is Cassiodorus. Cassiodorus geeft in zijn *Institutiones per discipline* een opsomming van de belangrijkste leerstukken. Hij begint zijn bespreking van de retorica met de uiteenzetting van mogelijke definities. Hij behandelt achtereenvolgens de leer van de vijf taken van de redenaar, de drie *genera*, de statusleer, en zo verder. Deze bespreking is steeds zeer beknopt en in veel

---

<sup>a</sup> Deze invulling valt tot op de dag van vandaag nog te herkennen in bijvoorbeeld het *Directed Studies Program* aan Yale, waar ze drie tracks hebben: *literature, philosophy* en *historical and political thought*.

gevallen neemt hij tekstueel volledig de uitleg over van bijvoorbeeld Cicero.<sup>720</sup> Ook maakt hij verwijzingen naar Quintilianus, over wie hij meldt dat hij deze boeken zelf in gereedheid heeft gebracht voor degenen die de bronnen zelf willen lezen.<sup>721</sup> Boek II van de *Institutiones* lijkt zonder meer op een beknopte gids voor wie wil kennismaken met de *septem artes liberales*.<sup>722</sup> Doordat alle hoofdlijnen ordentelijk zijn samengevat, kon boek II dienen als een uitstekend handboek voor een ieder die deze *septem artes liberales* moest doceren. Het boek geeft namelijk antwoord op vragen zoals 'hoe bouw ik mijn collegereeks over de retorica goed op?', of 'bij welke auteurs kan ik te rade gaan voor meer verdieping?'. Op beide vragen geeft Cassiodorus een concreet antwoord.

Een heel belangrijk punt is dat Cassiodorus' project erin bestaat de *septem artes liberales* in lijn te brengen met de christelijke canon.<sup>a</sup> Cassiodorus gaat ervanuit dat een beheersing van de Heilige Schrift en deze gezaghebbende auteurs van groot belang zijn voor een waarlijk christelijk leven. Hij ziet tegelijkertijd dat een toegang hiertoe niet eenvoudig is. Hiervoor dient iemand intellectueel voorbereid te worden. Hiertoe zijn de *septem artes liberales* als propedeutisch instrument uitermate geschikt. Ik wil een aantal passages bespreken om te laten zien hoe deze propedeuse er concreet uit ziet.<sup>723</sup>

De eerste passage is zijn behandeling van de sterrenkunde, waarin het christelijk denken een functie vervult:

Het woord 'astronomie', hoe wij dit in onze taal gebruiken, komt van de 'wet van de sterren'. Dit komt omdat deze sterren op geen enkele wijze weten hoe zij blijven staan of bewogen worden dan wel hoe zij door de Schepper zijn geordend. Tenzij ze door een of ander wonder door de wil van de Godheid verplaatst worden, zoals te lezen valt dat Jozua beval dat de zon bleef staan in Gabaon, en dat een ster getoond werd, die met zijn komst mijn redding voor de wereld aankondigde; en ook bij het lijden van onze Heer Jezus Christus werd de zon voor drie uur verduisterd en hiermee nog soortgelijke fenomenen. Het worden wonderen genoemd, omdat deze fenomenen tegen de normale loop der dingen ingaan.<sup>724</sup>

Na een verwijzing naar de etymologie van het woord plaatst Cassiodorus de kosmologie in het kader van de Heilige Schriften. Kennis van de astronomie zal leiden tot kennis van een groot aantal constanten in de fysieke wereld. Deze kennis doet inzien hoe bijzonder de wetten van de natuur zijn en hoe bijzonder Gods ingrijpen is wanneer hij de stand der hemellichamen verandert. Als reeds de wetten die de hemellichamen beschrijven iets verhevens in zich hebben, hoeveel verhevener is God dan wel niet als hij hier nog boven staat? Een bestudering van dit vak dient dus twee doelen: een dieper begrip van de verheven wetten waardoor onze wereld bestuurd wordt, en een groter ontzag voor God, die als wetgever aan deze wetten kan derogeren.

In deze tweede passage zien we ook christelijke verwijzingen:

Filosofie is de bewijsbare kennis van goddelijke en menselijke zaken, in de mate dat dit voor de mens mogelijk is. Anders gezegd: filosofie is de kunst der kunsten en de discipline der disciplines. Opnieuw: filosofie is de beschouwing van de dood, wat christenen zeer goed past, die, nadat ze de lust naar macht hebben vertrappt, leven op een gedisciplineerde wijze, in gelijkenis met het vaderland van het

---

<sup>a</sup> Wat opvalt, is dat Cassiodorus zelf niet met claims en interpretaties komt over deze bijbelboeken maar steeds verwijzingen maakt naar kerkvaders. Deze verwijzingen zijn soms zo beknopt dat ze niet anders dan gezien kunnen worden als een soort leeswijzers. Zo staat er in *Institutiones* I.III.3-4 niet veel anders dan 'wil je meer te weten komen over Jesaja, lees dan het commentaar van St. Hiëronymus' en 'als je verdieping zoekt aangaande Jeremia, dan zijn de commentaren van St. Hiëronymus en ook Origenes de moeite waard'. Het grootste deel van boek I is echter een afzonderlijke bespreking van een aantal kerkvaders. Zo geeft hij in I.XVIII-XXII achtereenvolgens een korte inleiding op de werken van Hilarius, Cyprianus, Ambrosius, St. Hiëronymus en Augustinus. In dit eerste boek presenteert Cassiodorus een canon van christelijke auteurs.

hiernamaals, zoals ook de Apostel zegt: wandelend in het vlees, voeren wij geen oorlog volgens het vlees; en op een andere plek: onze levenswijze is in de hemelen.<sup>725</sup>

Deze passage komt uit de bespreking van de *dialectica*. Hij somt een aantal definities op van *philosophia*. De eerste definitie komt van Ammonius, de tweede van Macrobius en de derde van Cicero. Het lijkt erop dat de aangehaalde auteurs alle drie niet-christen waren.<sup>726</sup> Cassiodorus zou met deze opsomming kunnen zeggen dat deze definities alle drie van waarde zijn, maar dat in het bijzonder Cicero de brug slaat met het christelijke denken. Filosofie was voor Cicero een voorbereiding op de dood, een christen kan deze uitspraak zonder meer zo interpreteren dat filosofie een voorbereiding is op de hemel (*futura patria*). In dit kader past de *dialectica* en om die reden is een beoefening van de *dialectica* zonder meer de moeite waard. Dit is een mooi voorbeeld waarin de heidense wetenschap - *dialectica* - inclusief heidense auteurs kan helpen om toch christelijk te denken. Voor Cassiodorus vormen de *artes liberales* de concrete brug die het denken van een Cicero verenigt met dat van een Augustinus of Ambrosius.<sup>a</sup>

De *septem artes liberales* waren ook een eenheid voor Isidorus van Sevilla. Hij schreef in de zevende eeuw zijn *Etymologiae* en dit was een van de meest gelezen boeken in de vroege Middeleeuwen.<sup>727</sup> De inhoudelijke bespreking van de afzonderlijke disciplines is nagenoeg identiek aan die van Cassiodorus. Isidorus' *Etymologiae* verschilt echter van deze eerdere auteurs, omdat het naast de *septem artes liberales* nog tientallen andere disciplines behandelt. Zo geeft het boek niet alleen een overzicht van bijvoorbeeld de *grammatica* (boek I) en *retorica* (boek II), maar ook over dieren (boek XII) en oorlog en spelen (boek XVIII). De *Etymologiae* is qua opzet veel breder dan het project van Cassiodorus. Deze brede opzet zou goed samen kunnen hangen met Isidorus' idee dat de goed opgeleide persoon niet alleen de *artes liberales* moest beheersen, maar veeleer een kennis moest hebben die nog meer domeinen besloeg.<sup>728</sup>

Net als Cassiodorus benadrukt Isidorus de propedeutische werking voor het lezen van de Heilige Schrift. Voor Isidorus gold onverminderd dat Plato, Cicero en Vergilius nodig waren om Mozes en Mattheüs, maar net zo goed Ambrosius en Augustinus te begrijpen. Voorbeelden hiervan, waarin hij de klassieke bronnen nevenschikt aan passages uit de Bijbel, zijn eindeloos. Zo combineert hij bij de uitleg van het klassieke stijlfiguur *syllipsis* een citaat uit de *Aeneïs* met het Evangelie van Mattheüs:

[De stijlfiguur] *syllipsis* vindt niet alleen plaats bij de delen van een toespraak, maar ook bij de bijkomstige aspecten in de speeches. Zodra immers het ene gebruikt is voor het vele, en het vele voor het ene gebruikt wordt, dan is er sprake van *syllipsis*. Voor het vele één gebruiken, daarvan is sprake in het volgende voorbeeld uit Vergilius' *Aeneïs* 2.20: "en zij vulden de buikholte met één gewapende soldaat". Niet met één soldaat, maar met meerdere soldaten. Hetzelfde voor het ene vele, zoals in het Evangelie van Mattheüs: "De rovers die met hem gekruisigd waren, maakten hem verwijten". Hier wordt in plaats van één persoon voorgesteld dat beiden hem lasterden.<sup>729</sup>

---

<sup>a</sup> Een belangrijk gegeven over Cassiodorus is dat hij dit onderwijsideaal niet alleen heeft opgeschreven maar ook concreet vorm heeft gegeven in een eigen instituut genaamd het Vivarium. In dit klooster hielden de monniken zich enerzijds bezig met conserveren van de teksten van deze aangehaalde auteurs - opdat ze beschikbaar waren voor latere generaties - en anderzijds werden deze teksten nauwgezet bestudeerd door het curriculum te volgen dat gestipuleerd staat in de *Institutiones*. Dit instituut is van groot belang geweest voor het feit dat wij nog kunnen beschikken over deze klassieke teksten.

Deze passage komt uit het boek over grammatica. Basiskennis hiervan is nodig om überhaupt te kunnen lezen, terwijl voortgezette kennis helpt om beter te leren lezen. Het herkennen van stijlfiguren (*eloquium figurae*) helpt hierbij en de *syllapsis* is hiervan één voorbeeld. Isidorus' behandeling van dit onderdeel lijkt niet uitsluitend bedoeld te zijn als naslaglemma. Zijn verwijzing naar zowel Vergilius als Mattheüs laat namelijk op zijn minst twee interessante fenomenen zien. In de eerste plaats vooronderstelt Isidorus bepaalde kennis. Men moet het verhaal van het Trojaanse paard kennen door bijvoorbeeld de *Aeneïs* te hebben gelezen. Anders begrijpt men niet dat deze buikholte inderdaad niet bemand werd met één persoon. Hetzelfde geldt voor het verhaal van Christus aan het kruis. Isidorus' opmerking dat het slechts ging om één persoon kan men alleen begrijpen als men ook Lucas 23:39-43 kent. Beide verhalen zijn zo bekend dat Isidorus hier terecht vanuit kon gaan. In de tweede plaats brengen zulke citaten een ander effect teweeg. Ze nodigen namelijk uit tot een nadere behandeling van die citaten. Het is goed voorstelbaar dat een docent, naar aanleiding van het citaat, een gesprek begint over het verhaal van Troje of Christus aan het kruis. 'Om wiens *uterus* gaat het in deze passage?', zou hij gevraagd kunnen hebben, of 'hoe weten we dat er slechts één rover was die brutaal was jegens Christus?'. De passage gaat dus enerzijds uit van een basiskennis in zowel de klassieke als christelijke literatuur en anderzijds zien we dat zulke passages uitnodigen tot een verdere reflectie op deze bronnen.<sup>a</sup>

Cassiodorus en Isidorus zijn van groot belang geweest in het ontwikkelen van een vastomlijnd idee van de *artes liberales* als één geheel.<sup>730</sup> Toch hebben we vooral aan kloosters en instituten zoals het Vivarium van Cassiodorus te danken dat de traditie en de bronnen van de *septem artes liberales* bewaard zijn gebleven. Zonder de boeken die geconserveerd zijn zou het schier onmogelijk zijn geweest dat de *septem artes liberales* een continue rol bleven spelen in het middeleeuwse onderwijs.

#### 18.4. Hoe de traditie van de septem artes liberales blijft bestaan

Deze continuering is niet alleen te danken aan monniken in Zuid-Europa. Een missie naar de Britse eilanden heeft er in de achtste eeuw voor gezorgd dat deze traditie bewaard is gebleven, weer verspreid is naar het vasteland van Europa, en uiteindelijk gevestigd is in werkelijke instituten, zoals de eerste universiteiten.

Aan het einde van de zesde eeuw stuurt paus Gregorius de Grote de monnik Augustinus - die later als Augustinus van Canterbury bekend zou worden - naar Engeland om de bewoners van de Britse eilanden te kerstenen. De bekering van koning Ethelbert zorgt ervoor dat velen zich tot het christendom bekeren. Behalve de goede

---

<sup>a</sup> Behalve een dergelijke reflectie op bronnen wordt de *Etymologiae* ook gekenmerkt door reeksen aan feitenkennis, in het bijzonder aangaande de oorsprong van woorden. Een interessant voorbeeld is de verklaring van oudtestamentische namen, zoals die van Esau:

"Esau is drienamig en hij wordt verschillende namen gegeven op basis van eigen redenen. Zo wordt hij Esau genoemd omdat hij rossig is, en ook wegens het bekende kooksel van rode linzen wordt hij zo genoemd, waarmee hij door het eten ervan zijn eerstgeboorterecht heeft doen verliezen. Hij wordt ook Edom genoemd wegens de roodheid van zijn lichaam, omdat dit 'bloederig' betekent in het Latijn". Vanzelfsprekend gaat Isidorus in deze passage er ook van uit dat er sprake is van voorkennis, *in casu* het verhaal van Jacob en Esau uit Genesis. Belangrijker is echter dat Isidorus met deze uitleg, en die van vele andere namen, aansluit bij een traditie in welke de naamgeving een belangrijke rol speelt in de uitleg van de schrift. Namen zeggen wat over de bestemming, roeping en betekenis van die persoon. Zo bestaan er tot op de dag van vandaag predikers die regelmatig terugkeren naar de diepste betekenis van een naam om duiding te geven aan een bepaald bijbelboek, wat eens te meer duidelijk maakt dat Isidorus' feitencatalogus ook een godsdienstige betekenis had. Niet alleen de klassieke en christelijke bronnen zelf brengen ons dichter bij de waarheid. Er bestaan ook feiten die hierin instrumenteel kunnen zijn.



boodschap van Jezus Christus nemen deze missionarissen ook de handboeken van de *artes liberales* mee, getuige het feit dat de kloosters in Wales en Ierland belangrijke plekken werden waar geleerden zich verzamelden om deze *artes* te bestuderen.<sup>731</sup>

Daarop volgen al gauw missies vanuit Ierland en Wales zelf, eerst naar Engeland en daarna naar het vasteland van Europa. Kimball schrijft dat aan het begin van de achtste eeuw de Ierse missionarissen het leiderschap omtrent het *artes liberales*-onderwijs overgegeven hebben aan de Engelsen. Zij zorgen ervoor dat de traditie wordt uitgebouwd.<sup>732</sup> In het gekerstende Engeland wordt in de achtste eeuw Alcuinus van York geboren en opgeleid in de traditie van de *artes liberales*. Alcuinus is hierin zo briljant als geleerde en docent dat hij in 781 door Karel de Grote wordt verzocht om in Aken een onderwijsinstituut - later bekend als 'de paleisschool' - op te richten. Deze school wordt een centrum van geleerdheid en onderwijs. Onder leiding van Alcuinus verzamelen zich hier alle grote geleerden uit het rijk om gezaghebbende teksten te bestuderen, te commentariëren en te doceren.<sup>733</sup> Dit initiatief heeft succes met als gevolg dat er soortgelijke centra worden opgericht in het gehele Frankische rijk.

Alcuinus heeft door deze onderwijshervorming een cruciale rol gespeeld in de Europese heropleving van de *artes liberales*, en daarmee de klassieke cultuur in het algemeen. Dit tijdperk is later te boek komen te staan als de Karolingische Renaissance. Kimball stelt dat in Alcuinus' onderwijs een grote nadruk werd gelegd op het *trivium* en dat in dit tijdperk deze term in zwang is gekomen. Deze bijzondere aandacht kwam voort uit de volgende twee doelstellingen: allereerst beoogde de onderwijshervorming een vergroting van het algehele peil van geleerdheid. Hiervoor was degelijk en wijdverspreid taalonderwijs van groot belang. Dit onderwijs vond plaats op zogenaamde grammatica-scholen.<sup>734</sup> Een goede taalbeheersing was de basis voor de tweede doelstelling: studerende toegang verschaffen tot de *auctores*. De centrale *auctor* was Cicero, wiens werken in deze periode zeer frequent commentariseerd werden.<sup>735</sup> Kimball verbindt dit gegeven ook met Alcuinus' eigen werk *Disputatio De Rhetorica et De Virtutibus*, waarin de ciceroniaanse synthese van retorica en filosofie wordt overgenomen.<sup>736</sup> Dit werk is geschreven in dialoogvorm, waar Karel de Grote vragen stelt aan zijn *magister* Alcuinus. Deze vragen gaan hoofdzakelijk over de belangrijkste leerstukken van de retorica. Ik geef een passage ter illustratie hiervan:

Karel: "Wat is de inleiding?"

Alcuinus: "Het deel van toespraak dat het gemoed van de toehoorder op passende wijze voorbereidt op de rest van wat gezegd zal worden".

Karel: "Hoe wordt dat bewerkstelligd?"

Alcuinus: "In de eerste plaats dien je de toehoorder in zo'n staat te brengen dat hij welwillend, aandachtig en meegaand is".<sup>737</sup>

Etc.

Een dergelijke uiteenzetting verschilt weinig van wat de eerder besproken handboeken van Cassiodorus en Isidorus van Sevilla bespreken, behalve dat de vorm een dialoog is geworden. Deze overeenkomst mag geen verbazing wekken, aangezien Alcuinus zijn inhoud net zoals zijn voorgangers rechtstreeks ontleent aan Cicero. Cicero is de meest aangehaalde bron in dit werk.

Ondanks het feit dat bijna 1200 van de 1370 regels de retorica behandelen, heet dit werk niet *Disputatio de rhetorica*, maar *Disputatio de rhetorica et de virtutibus*. Het staartje van de dialoog gaat namelijk over het belang

van de deugden, zowel de christelijke als de klassieke deugden. In het gesprek komt Karel de Grote er namelijk achter dat een goede beheersing van de retorica uitsluitend mogelijk is, als er tegelijkertijd sprake is van een *honestas vitae* bij de spreker. Alcuinus beaamt dit en komt samen met Karel tot de conclusie dat een beoefening van de deugden deze *honestas* tot stand kan brengen. Ook hier volgt Alcuinus het Romeinse adagium van de ideale retor als *vir bonus dicendi peritus*. Zijn *Disputatio De Rhetorica et De Virtutibus* is een samenvatting van de belangrijkste gedachten uit Cicero's *De Oratore* enerzijds, *De Officiis* anderzijds, met enkele toevoegingen uit het christendom.

Cicero is echter niet de enige *auctor* in dit middeleeuwse curriculum.<sup>738</sup> Hierin worden ook anderen gelezen, zoals Martialis, Petronius, Sidonius, Suetonius, Livius en Quintilianus.<sup>739</sup> Deze auteurs worden bestudeerd in het onderwijs in de grammatica en retorica. De selectie van deze auteurs laat al zien dat deze twee vakken een natuurlijk verwantschap hebben met wat we tegenwoordig geschiedenis, literatuur en ethiek zouden noemen. Het klopt ook dat grammatica en retorica in deze brede zin begrepen moeten worden.<sup>740</sup> Dit curriculum dat reeds eerder in dit boek is geïdentificeerd als de *studia humanitatis* werd als propedeuse gezien voor zowel machthebbers, met Karel de Grote als *exemplum exemplorum*, als de clerus die niets anders zijn dan kerkelijk leidinggeevenden.

Alcuinus en zijn opvolgers zagen goed in dat deze ladder pas bestegen kon worden, wanneer de basis op orde was. Er kristalliseert zich na de Karolingische eeuwen een tweetrapsstructuur uit.<sup>741</sup> De eerste trede wordt gekenmerkt door algemeen taal- en literatuuronderwijs, dat de meest elementaire kennis leert. De tweede trede - noem het hoger onderwijs - werd gekenmerkt door de bestudering van de *artes liberales* - in het bijzonder het trivium.<sup>742</sup> De creatie van deze vorm van hoger onderwijs *avant la lettre* is voor ons van belang, omdat in deze eeuwen de eerste trekken te zien zijn van universitaire scholing.

Het is volgens Hastings Rashdall echter niet accuraat om Alcuinus' paleisschool als institutionele voorloper te zien van de universiteit van Parijs.<sup>743</sup> De eeuwen na de Karel de Grote worden namelijk gezien als eeuwen van achteruitgang, waarbij minder sprake was van de intellectuele *Hochkultur* die zo kenmerkend was voor de eeuwen van de Karolingische Renaissance.<sup>744</sup> Er mag dan wel geen institutionele continuïteit bestaan tussen Alcuinus' paleisschool en de eerste universiteit, de traditie van de *septem artes liberales* is niet teloorgegaan.

Vanaf de twaalfde eeuw ontstaan er onder meer in Parijs, Bologna, Oxford en Cambridge instituten die bekend komen te staan als *studia generalia*.<sup>745</sup> In deze *studia* legden geleerden zich geheel toe op de bestudering van de vakken van het *trivium* en het *quadrivium*. Ook verzorgden zij onderwijs hierin aan studenten. Dit laatste aspect is de reden dat deze instituten later de naam kregen van *universitas*. *Universitas* was een afkorting van *universitas magistrorum et discipulorum*.<sup>746</sup> de gemeenschap van leraren en leerlingen.<sup>747</sup> De eerste 'universiteiten' waren dus een soort gilde van leermeester en leerling, waarin de bestudering van klassieke en christelijke bronnen centraal stond.

De naam die steevast opduikt in de literatuur over dit onderwerp is Abelardus. Een directe verbinding tussen de colleges van Abelardus en de oprichting van de Parijse universiteit bestaat waarschijnlijk niet.<sup>748</sup> Dat laat echter onverlet dat Abelardus een type onderwijs heeft bevorderd dat de *septem artes liberales* als uitgangspunt had.

Abelardus was verbonden aan de kloosterschool genaamd Montagne Sainte-Geneviève en zorgde ervoor dat studenten in groten getale zijn colleges bezochten. Hiermee werd deze school de bekendste onderwijsinstelling in Europa.<sup>749</sup> Hier maakte Abelardus gebruik van een didactiek waarbij de dialectica - dat wil zeggen de logica - als hoogste vorm van kennis gold. De andere zes *artes liberales* waren hieraan ondergeschikt. Daarmee verschoof de aandacht van welsprekendheid naar analytisch redeneervermogen.<sup>750</sup>

Deze manier van denken, waarin de dialectiek een soort mathematische precisie zoekt in de filosofie en theologie, is een eeuw later een belangrijk onderdeel van het onderwijs aan de eerste *universitas* in Parijs. Kimball ziet in deze ontwikkeling een terugkeer van de filosofische traditie in de geest van Plato, waarin het *quadrivium* plus *dialectica* qua prominentie retorica en grammatica voorbijstreven. Paradoxaal genoeg zijn het niet de werken van Plato - die waren behalve de *Timaeus*, *Meno* en *Phaedo* nog niet herontdekt - maar die van Aristoteles die deze liefde voor een 'nieuwe logica' inspireerde. De herontdekking van Aristoteles' geschriften zorgden voor een wending in de intellectuele cultuur in de twaalfde en dertiende eeuw. Aristoteles bleek een auteur wiens *corpus* zeer geschikt was in het frame van de *artes liberales*. Zijn *Retorica*, *Ethica* en *Politica* adresseerden een groot aantal onderwerpen dat centraal stond in het *trivium*, maar vooral de werken van zijn *Organon* bleken geschikt als leerstof om goed te worden in de dialectiek.<sup>751</sup>

Nu ontstonden er in de twaalfde en dertiende eeuw veel universiteiten.<sup>752</sup> De onderlinge verschillen in oorsprong en opzet zijn groot. Te stellen dat de hierboven omschreven transitie naar het dialectisch-filosofisch denken zich op iedere universiteit voltrok, zou overdreven zijn. Veel historici maken onderscheid tussen enerzijds de Noord-Europese universiteiten, bijvoorbeeld te Parijs en Oxford, en anderzijds de Zuid-Europese, met name Bologna en Salamanca.<sup>753</sup> Op laatstgenoemde plekken bleef de rol van het Romeinse onderwijs, met zijn nadruk op retorica en literatuuronderwijs, immens, terwijl in Parijs en de Angelsaksische universiteiten een prominentere positie toebedeeld werd aan de werken van Aristoteles.<sup>754</sup> Een nader onderscheid is dat te Oxford het *quadrivium* een herwaardering kreeg, terwijl te Parijs de dialectica het voornaamste vak werd in het curriculum van de *artes liberales*.<sup>755</sup>

Als er in deze eeuwen al gesproken kan worden over een gedeeld idee van de universiteit, dan zou de gemene deler daarin gevonden kunnen worden, dat de *septem artes liberales* - met welke interne hiërarchie dan ook - gezamenlijk een propedeutische rol kregen in de universitaire opleiding. Het bestaan van een *artes*-faculteit werd een onderscheidend kenmerk van het instituut *universitas*. Hier bepaalden het *trivium* en *quadrivium* het curriculum. Alleen met deze vooropleiding kon een student toegang verkrijgen tot de drie hogere vervolgoopleidingen: rechten, medicijnen en theologie.<sup>756</sup> Dit betekende overigens niet dat alle universiteiten over alle drie de hogere faculteiten beschikten. In Parijs kon men geen rechten studeren en in Bologna geen theologie. Salerno had uitsluitend een medische faculteit.<sup>757</sup>

Het loont nog de moeite om kort het Parijse curriculum nader te bekijken, aangezien deze universiteit vaak gezien wordt als de bakermat van de scholastieke traditie.<sup>758</sup> Allereerst moet geconstateerd worden dat het curriculum van de *artes liberales* uitgebreid was met een aantal filosofische vakken. In 1215 bestond de universitaire opleiding uit drie treden. Als *baccalaureatus* studeerde men grammatica, logica en psychologie. Hierop kon een student een licentiaat behalen door vakken te volgen in natuurfilosofie en metafysica. Tegelijkertijd gaf dit

diploma de bevoegdheid les te geven in de faculteit der *artes*. Voor een graad van *magister artis* (M.A.) diende men nog een extra vak natuurfilosofie te volgen alsmede een vak moraalfilosofie. Duidelijk is dat filosofisch onderwijs een prominente rol inneemt in dit curriculum. Deze vakken werden noodzakelijk geacht alvorens een student zich überhaupt met theologie kon bezighouden. Filosofie werd gezien als *ancilla theologiae*.<sup>759</sup>

Deze vakken, waar men in totaal ongeveer zeven à tien jaar over deed, werden doorgaans gegeven volgens een vaste structuur. Zo had een student in de ochtend een *lectio* waarin een docent een tekst voorlas en becommentarieerde. Concreet betekende dit dat een docent bijvoorbeeld Aristoteles' *Peri psychès* besprak bij het bachelorvak psychologie en uitlegde wat Aristoteles bedoelde. De taak van de student was vooral meelesen en meeschrijven. De *lectio* kon dienen als fundament voor de *disputatio* in de middag. In deze oefening werd een filosofische stelling geponeerd en de student diende hier een betoog over te houden. Ofwel hij verdedigde de stelling of hij diende deze aan te vallen. Zo is het voorstelbaar dat er gedisputeerd werd over een stelling als 'het is beter om de emoties de vrije loop te laten dan ze te onderdrukken'. De student kon dan de opgedane kennis uit de *lectio* gebruiken om argumenten te vinden voor voor- en tegenargumenten.<sup>760</sup>

Tegen deze achtergrond ontwikkelden Albert de Grote en Thomas van Aquino de *septem artes liberales* als voorportaal tot de filosofie.<sup>761</sup> Hun programma bestond uit vijf treden: eerst het *trivium*, ten tweede het *quadrivium*; daarop volgden natuurfilosofie, moraalfilosofie en als laatste metafysica. In het *trivium* werd de logica als de belangrijkste discipline bestempeld. De logica was ook de grondslag voor de studie van metafysica.<sup>762</sup> De invloed van de herontdekking van Aristoteles' logische werken was groot. Met de logica als instrument konden de scholastici een precisie bereiken die men ontbeerde bij het literaire en retorische onderwijs. Deze traditie verloor dus terrein. Zo zien we in werken van Thomas van Aquino inderdaad weinig allusies naar de grote *auctores* uit de Romeinse tijd, behoudens Cicero, maar zijn het vooral de Griekse filosofen, in het bijzonder Aristoteles, die zijn aandacht krijgen, naast de auteurs in de Bijbel. Hiermee krijgt de filosofie een eigen heerschappij met een ondergeschikte rol voor de *auctores*.<sup>763</sup>

De eerste universiteiten stonden dus in nauw verband met de traditie van de *septem artes liberales*, ook al bestonden er verschillende visies op het te volgen curriculum. Deze variaties waren echter klein. Alle curricula gingen terug op de geschriften van de Grieken en de Romeinen. Deze verbondenheid bleef sterk, ook toen er steeds meer universiteiten gesticht werden.

#### 18.5. Universiteit neemt de artes liberales op

Aan het einde van de vijftiende eeuw zijn er ongeveer zeventig universiteiten in Europa.<sup>764</sup> Hoewel er geen sprake was van een universeel-geldende opvatting over het beste curriculum, kan men *grosso modo* één constante herkennen: namelijk dat de scholastiek invloedrijker werd.<sup>765</sup> Logica, dialectica en Aristoteles hadden vanaf het eerste moment een centrale plek in het curriculum, die ze voorlopig niet zouden afstaan.<sup>766</sup>

De controverse tussen realisten en nominalisten is een goed voorbeeld van een langdurig intellectueel debat onder de Europese geleerden uit die tijd.<sup>767</sup> Op het spel stond de vraag of *universalia* een werkelijk zelfstandig bestaan hadden, wat de realisten in navolging van Plato en Aristoteles beweerden, of dat *universalia* uitsluitend

in naam aan elkaar gelijk zijn en er ten diepste alleen maar *particularia* bestaan.<sup>768</sup> Dit debat spitste zich steeds meer toe op allerlei detailkwesties om via zeer complexe, en vergezochte redeneringen, de argumenten van het andere kamp te weerleggen.<sup>768</sup> Dit deed de reputatie van de scholastiek geen goed. De scholastici kregen steeds meer de naam dat ze zich te veel bezighielden met het bestuderen van syllogismen, logica en redeneringen omwille van de methode zelf in plaats van deze als instrument te gebruiken om dichter bij de waarheid te komen. Scholastici zouden zich, volgens critici, verliezen in een zinloos nadenken over taalconstructies, irreële casuïstiek zonder oog te houden voor de werkelijk belangrijke vragen inzake God, de wereld en de mens.<sup>769</sup>

Deze kritiek leefde ook bij degenen, die bekend kwamen te staan als humanisten.<sup>770</sup> Volgens deze humanisten leunde het curriculum van de scholastici te veel op de logische werken van Aristoteles, waardoor het ware doel van goed onderwijs uit het oog was verdwenen. Humanisten zoals Petrarca wilden jonge mensen weer in contact brengen met het ideaal van de *vir bonus*.<sup>771</sup> Hiertoe inspireerde hij anderen om vooral terug te gaan naar Cicero ten faveure van een lange studie van het *Organon* van Aristoteles.<sup>772</sup>

Niettemin bleef Aristoteles tot diep in de zestiende eeuw de centrale denker in het universitaire curriculum.<sup>773</sup> Dit gold voor de universiteiten in geheel Europa. Het humanistische denken was in de eerste plaats een reactie op wat er gebeurde binnen de muren van de universiteit en vanaf het eerste begin een extra-universitair verschijnsel.<sup>774</sup> Deze tegenbeweging kreeg het duidelijkst vorm in Noord-Italië.

Zo verwierven in de eerste helft van de vijftiende eeuw in deze landstreek een aantal pedagogen enige faam. De bekendsten zijn Pier Paolo Vergerio, Guarino da Verona, Vittorio da Feltre en Gasparino Barzizza.<sup>775</sup> Ondanks onderlinge verschillen hadden deze docenten een groot aantal zaken gemeen. Zo richtten de laatste drie een eigen onderwijsinstituut op dat onafhankelijk bestond van de universiteit.<sup>776</sup> In hun eigen school waren ze in staat om hun eigen curriculum te doceren volgens een didactiek die ze zelf hadden ontwikkeld.<sup>777</sup> Tegelijkertijd hadden deze humanisten op meerdere momenten in hun leven nauw contact met de universiteit. Allen waren op een gegeven moment docenten aan een universiteit. Deze nam onderdelen van hun curriculum over.<sup>778</sup> Deze dynamiek is interessant voor de ontwikkeling van de *studia humanitatis*, wat met name zichtbaar is in het onderwijs van Gasparini Barzizza.

In deze tijd groeide in Noord-Italië namelijk langzamerhand kritiek op het curriculum van de universiteit.<sup>779</sup> De twee dominante faculteiten waren geneeskunde en rechten. Het onderwijs aan de *artes*-faculteit werd vooral bepaald door de vraag in hoeverre het van nut kon zijn voor de studie der genees- dan wel rechtskunde. Mercer schrijft in zijn monografie van Barzizza hierover het volgende:

grammar and rhetoric were skimmed at university, partly because they were not of such immediate relevance to medicine and law, and partly, one may suppose, because the university authorities

---

<sup>a</sup> Deze laatste denkschool vond zijn grondslag in de werken van William van Ockham. Als gevolg van deze controversie ontstonden er universiteiten die zich lieten kenmerken door een van deze stromingen. Zo waren de universiteiten van Krakow, Leipzig, Heidelberg, Parijs en Oxford zogenoemd 'modern' en in Keulen, Praag en Bologna bleef men realistisch. Welke positie men ook innam, beide kampen maakten gebruik van dezelfde methodologie, de logica en hiermee verwante dialectica, cf. Kimball (1995), pp. 75-6.

judged that they had been covered more or less adequately in the grammar schools so that a student's knowledge needed only to be 'rounded-off' at university.<sup>780</sup>

Dat grammatica en retorica disciplines van zelfstandige waarde waren, was geen leidende gedachte aan bijvoorbeeld de Universiteit van Padua. Hiervan was Barzizza echter wel overtuigd geraakt.<sup>781</sup> Mercer beweert dat zijn contact met edellieden aan het hof van Visconti hiervoor hadden gezorgd.<sup>782</sup> Aan dit hof was een literaire beweging op gang gekomen rondom de werken van Petrarca. Zijn inspiratie zorgde ervoor dat deze zogenaamde 'hofhumanisten' samenkwamen om de klassieke bronnen te lezen en te bediscussiëren omwille van hun morele waarde. Deze intellectuele ervaring lijkt cruciaal te zijn geweest voor Barzizza's initiatief om een eigen school op te richten, waar dezelfde bronnen werden bestudeerd, maar ook gedoceerd zonder oogmerk om iemand voor te bereiden op de geneeskunde of de juridisch-bestuurlijke wereld.

Hier kregen studenten onder de vlag van grammatica- en retorica-onderwijs te maken met een docent die auteurs als Cicero, Seneca en Quintilianus centraal stelde in zijn onderricht.<sup>783</sup> De achterliggende overtuiging was dat deze auteurs, maar ook vele anderen, de jonge mens zodanig kon vormen dat zij zich ten volle konden ontplooiën als mens. Deze auteurs konden iemand 'meer mens' maken: beschaafder, welgemanierder, maar ook beter in moreel opzicht - een aristocratisch mens volgens de betekenis in deel II. Dit is de belangrijkste oorsprong van de benaming *umanisti*. *Umanisti* zoals Barzizza legden zich toe op de *studia humanitatis*. Het beheersen van deze *studia* duurde lang. Om dit ideaal te bereiken was er een langdurige omgang nodig met deze grote auteurs door middel van een nauwgezette bestudering van de teksten.<sup>a</sup> Om dit echt goed te beheersen volstond de tijdspanne van een leven niet eens. De kracht die uitging van een dergelijke omgang met de grote auteurs was echter zo groot dat er nog velen zijn geweest die hebben willen leven en studeren als een Barzizza. Dit gebeurde in Italië, maar vond al gauw zijn navolging in andere landen. In Noord-Europa kreeg dit ideaal voeten aan de grond onder invloed van bijvoorbeeld Rudolphus Agricola, en de reeds besproken Erasmus, die in Italië kennis hadden gemaakt met het onderwijs van de *umanisti*.<sup>784</sup>

Op de universiteiten kregen Barzizza en andere *umanisti* vaak de reputatie van bekwame docenten.<sup>785</sup> De toenemende toestroom van *umanisti* zorgde ervoor dat de *artes*-faculteit van karakter veranderde. Otterspeer schrijft in zijn geschiedenis van de Leidse universiteit dat deze humanisten ervoor hebben gezorgd dat het *trivium* - ook wel de *artes sermonicales* genoemd - omgesmeed werd van vooropleiding tot leerschool voor het leven.<sup>b,786</sup>

Wat deden docenten zoals Barzizza anders dan hun voorgangers? Allereerst herwaardeerden ze het vak van grammatica. De gedachte was eenvoudig. Zonder een uitmuntende taalbeheersing was een *accessus ad auctores* onmogelijk. Om het Latijn van deze Romeinse auteurs te begrijpen diende de student zelf het Latijn tot op hoog

---

<sup>a</sup> Over zijn collega Guarino da Verona is bekend dat hij zeer veel aandacht besteedde aan de taalbeheersing van het Latijn. Zonder zulke kennis was "cultivated speech" en "close reading of texts" onmogelijk. Guarino's studenten dienden ook altijd de teksten hardop te lezen. Cf. Grafton, A. & Jardine, L. (1986), p. 9.

<sup>b</sup> Grafton, A. & Jardine, L. (1986), p. 25, citeren Garin: "Such was the humanistic education: not as one has sometimes been led to believe, grammatical and rhetorical study as an end in itself, so much as the formation of a truly human consciousness, open in every direction, through historico-critical understanding of the cultural tradition. *Litterae* (literature) are effectively the means of expanding our personality beyond the confines of the present instance, relating it to the paradigmatic experience of man's history... What matters is a moral preparation based not on precepts, but on the effective mastery of a critical understanding of the human condition itself. What matters is to engage in dialogue with those who express archetypal humanity - that is, with the true masters. Because in order to understand them, and in understanding them, that which is most elevated in us emerges".

niveau te beheersen.<sup>787</sup> Deze beheersing kon uitsluitend bereikt worden door veel teksten te lezen en onderwijs te krijgen over deze teksten. Een student moest goed Latijn leren spreken en schrijven met als belangrijkste doel: goed leren lezen.<sup>a</sup> *Umanisti* zoals Barzizza waren vaak ook vervaardigers van eigen grammaticaboeken, waarin doorgaans het Latijn van Cicero als gouden standaard werd gebruikt.<sup>788</sup> Het adagium *A Cicerone nunquam discendum* van Vittorio da Feltre gold ook als lijfspreuk voor veel andere humanisten.<sup>789</sup> Dit waren vooral teksten die qua moeilijkheidsgraad pasten bij het niveau van de leerling. Het doel was om de jonge mensen in staat te stellen de primaire bronnen zelf te lezen.<sup>790</sup>

Een docent als Barzizza besteedde om die reden een groot deel van de tijd aan het vervaardigen van commentaren, die anderen konden helpen om de teksten van Cicero en Seneca beter te begrijpen.<sup>791</sup> Dit was vaak geen sinecure, aangezien dit werk neerkwam op het vinden en selecteren van geschikte manuscripten, waarna het oordeel geveld moest worden welke variant geschikt was voor de te vervaardigen hoofdtekst. Barzizza was dus naast docent ook een filoloog *pur sang*. Zonder dit filologische werk was er geen goede tekst. Uitsluitend een goede teksteditie kon aanleiding geven tot colleges waarin de inhoud van deze teksten centraal konden staan.<sup>b</sup> Zo was Barzizza zelf een groot pleitbezorger van de brieven van Seneca, omdat zijn geschriften de mens werkelijk vooruit konden helpen. In vergelijking met Plato en Aristoteles zegt Barzizza over deze Romeinse filosoof het volgende: “Van hen [Plato en Aristoteles] worden de vraagstukken geprezen, maar van hem [Seneca] echter concrete raadgevingen en daden. Nadat zij [Plato en Aristoteles] ons gedoceerd hebben te begrijpen en te spreken, heeft hij iedere vrucht van de filosofie in de praktijk tot stand gebracht”.<sup>792</sup>

Het mag geen verbazing wekken dat Seneca een van de belangrijkste auteurs was in het onderwijs van Barzizza. Behalve Seneca was Cicero voor Barzizza cruciaal.<sup>793</sup> In de eerste plaats gold dit, omdat Cicero's *De Officiis* een belangrijk werk was in de moraalfilosofie. Barzizza's commentaar hierop is helaas verloren gegaan.<sup>794</sup> In de tweede plaats werd Cicero gezien als een van de *Vetustissimi*, naast Plinius, Livius en Varro, wier Latijn gezien werd als de meest geschikte leidraad. In de derde plaats was Cicero de te lezen auteur in het retorica-onderricht, zowel als bron - om de theorie van de retorica uiteen te zetten - alsook als auteur, wiens retorische casus werd nagespeeld.

Van Barzizza is voorts bekend dat hij commentaren schreef op de werken van Terentius, Valerius Maximus, Plinius en ook Dante.<sup>795</sup> Mercer zegt terecht dat het bestaan van deze commentaren niet onmiddellijk bewijs zijn dat deze boeken behoorden tot zijn onderwijscurriculum. Hetzelfde kan gezegd worden van de catalogus van zijn eigen boekenverzameling, waarin Cicero, Seneca en Quintilianus domineren. Niettemin is het wel zeer aannemelijk dat deze auteurs het hart vormden van Barzizza's *studia humanitatis*. Op deze manier wordt

---

<sup>a</sup> Deze onderwijsfilosofie wordt tot op de dag van vandaag onversneden beoefend in een instituut zoals de *Academia Vivarium Novum* waar het Latijn gedoceerd wordt als levende taal. Mijn eigen ervaring bevestigt dat het leren spreken en schrijven de vaardigheid in het lezen sterk bevordert. Deze actieve methode is vele malen effectiever dan het eindeloos vertalen, waarbij alleen passieve kennis van het Latijn verondersteld wordt.

<sup>b</sup> Cf. Grafton, A. & Jardine, L. (1986), p. 22, voor een aantal voorbeelden van zulke tekstcommentaren van de hand van Guarino da Verona. Deze annotaties zijn niet louter descriptief maar vaak ook moreel van aard. In de tekst *De amicitia* van Cicero komt de uitdrukking *a senis latere* voor. Guarino annoteert in de vertaling van Grafton & Jardine: “*a senis latere* (the old man's side): this refers to a way of walking and sets out for youths the important principle that they should seek the company of old men from whom they can derive learning”. Strikt genomen kan deze annotatie als beschrijving worden gelezen, maar het is heel aannemelijk dat deze *youths* dit op zichzelf konden betrekken en hier zo een advies in konden lezen.

duidelijk dat het onderwijs in de *artes liberales* hernieuwde aandacht kreeg voor het *trivium*, met in het bijzonder de grammatica en retorica.

Een mooi voorbeeld van een Noord-Europese universiteit waarin deze nieuwe invloed van de *artes* zichtbaar wordt, is de Leidse universiteit.<sup>796</sup> Dat de *artes*-faculteit niet uitsluitend beïnvloed zou worden door Aristoteles werd al duidelijk op de dag van de inauguratie. In zijn geschiedwerk over de Leidse universiteit schetst Otterspeer beeldend hoe een aantal praalwagens de verschillende faculteiten uitbeeldde. Over de wagen van de *artes* zegt hij het volgende:

En ten slotte Minerva, in een uitmonstering die veel werk verschaft had. Haar kuras was van gesteven textiel, op haar houten schild was een Medusa geschilderd. Om haar heen reden Aristoteles en Plato, Cicero en Vergilius.<sup>797</sup>

Deze symboliek gaf duidelijk iets te kennen: dit waren de grote auteurs die in de *artes*-faculteit centraal zouden komen te staan. Ter vergelijking: de praalwagen van de rechtenfaculteit werd begeleid door Julianus, Papinianus, Ulpianus en Tribonianus; die van theologie door de vier evangelisten.<sup>798</sup> De praalwagens verzinnebeeldden het curriculum. Otterspeer haalt zelf dit feit later aan om aan te geven dat de Leidse universiteit vanaf haar oprichting niet alleen protestants maar ook humanistisch van aard was.<sup>799</sup> De *artes*-faculteit, waar het humanistische curriculum het duidelijkst aanwezig is, vormde de propedeuse voor andere studies. De meeste studenten waren de eerste jaren op deze faculteit te vinden. De eerste professoren schreven curricula waarin de klassieke auteurs het hart vormden. Een van die eerste professoren is Feugeraeus.

[Deze] ging in zijn blauwdruk vooral in op het klassieke fundament van de propedeuse. Nadat de leerling aan de hand van Vergilius en Cicero, Homerus en Aristophanes zich de Latijnse en Griekse grammatica eigen had gemaakt, volgde een jaar lang retorica, vervolgens een jaar dialectica, een jaar mathematica en een jaar fysica en ethica, allemaal aan de hand van klassieke auteurs. De retorica werd bestudeerd via de lectuur en imitatie van dichters en orators. Ook de bestudering mocht niet blijven steken in het toepassen van de scholastieke regeltjes, maar moest gebaseerd zijn op de analyse van voorbeeldige auteurs, die niet alleen zuiver schreven, maar ook genuanceerd, scherp en wijs dachten.<sup>800</sup>

In een soortgelijke geest doceerde ook de veel bekendere Justus Lipsius wiens lijfspreuk niet voor niets *moribus antiquis* was. Zijn onderwijs was doordeesemd van het lezen van de klassieke auteurs, aldus Otterspeer:

Lipsius behandelde op zijn colleges vooral historici. Hij begon zijn lessen met toegankelijke overzichten als de *Historia Romana* van Eutropius of Florus. Daarnaast las hij met zijn studenten Cicero, de brieven aan Atticus bijvoorbeeld. Maar ook de grote historici - Livius, Tacitus, Suetonius - kwamen aan bod. Hij behandelde daarbij zowel de vorm als de inhoud van het werk, zowel de stijl van de auteur als de historische achtergronden. Maar het belangrijkste waren de morele noties die aan de tekst ten grondslag lagen, de *prudencia* die ermee geïllustreerd kon worden.<sup>801</sup>

Met dit onderwijs stond Lipsius zeer duidelijk in de humanistische traditie. Net als Barzizza gaf hij colleges over het schrijven van brieven aan de hand van Cicero.<sup>802</sup> Een interessant detail is bovendien nog dat Lipsius alleen Aristoteles wilde doceren aan de hand van de primaire teksten van Aristoteles. Het was inmiddels een gewoonte geworden aan vele universiteiten om Aristoteles vooral aan de hand van compendia en handboeken te doceren.<sup>803</sup> Lipsius was een docent die de primaire bronnen centraal stelde.



Deze houding van Lipsius laat ook zien dat de protestantse houding ten opzichte van het aristotelische onderwijs niet geheel negatief was. Er wordt nog wel eens beweerd dat de Reformatie Aristoteles wilde terugdringen. Hiertoe haalt men dan dit citaat van Maarten Luther aan, waarin hij fulmineert tegen deze Griekse filosoof:

Aan de universiteiten leidt men een losbandig leven en leert men maar weinig over de Heilige Schrift en het christelijk geloof. Alleen de blinde heidense leermeester Aristoteles regeert er, hij heeft er zelfs meer te zeggen dan Christus. Op dit punt zou mijn advies zijn om de boeken van Aristoteles, *Physica*, *Metaphysica*, *De anima* en *Ethica* - die tot nu toe als de beste leerboeken werden beschouwd - geheel af te schaffen, samen met alle andere boeken die hoog opgeven over de natuurlijke filosofie. Uit deze werken valt namelijk niets te leren, noch over de natuurlijke, noch over de geestelijke dingen. Bovendien heeft tot nu toe niemand de betekenis van deze boeken echt begrepen. Wel werd de kostbare tijd en de kostbare ziel van veel mensen onnodig belast door deze boeken, namelijk met nutteloze arbeid, studie en kosten. Ik durf wel te stellen dat een pottenbakker meer verstand heeft van de natuur dan wat er in deze boeken te lezen valt. Het doet mij pijn in het hart dat de vervloekte, hoogmoedige en boosaardige heiden Aristoteles met zijn leugenachtige woorden zovelen van de beste christenen heeft verleid en bespot. Hij is een plaag, die God ons heeft gegeven vanwege onze zonden.

Deze ellendige kereel leert immers in zijn belangrijkste boek, *De anima*, dat de ziel sterfelijk is, net als het lichaam. Toch hebben velen geprobeerd om zijn leer met vergeefse woorden goed te praten. Hebben wij dan niet de Heilige Schrift, waarin we over alle dingen meer dan overvloedig worden onderwezen? Aristoteles heeft aan deze dingen nog niet eens geroken! Toch heeft deze dode heiden gezegevierd. Hij heeft de studie van de boeken van de levende God geblokkeerd en bijna onderdrukt. Wanneer ik nadenk over deze ellendige situatie, kan ik niet anders dan concluderen dat de geest van de boze al dit studeren heeft geïntroduceerd.<sup>804</sup>

De Universiteit van Leiden was opgericht in de reformatorische cultuur van die tijd, maar haar curriculum - net als dat van veel andere protestantse universiteiten - nam duidelijk geen afscheid van Aristoteles en curricula die in de voorgaande eeuwen zoveel succes hadden gehad.

Voor de ontwikkeling van de universiteit is de leerling van Luther interessant: Philip Melanchthon.<sup>a</sup> Zo was Melanchthon betrokken bij de hervorming van het curriculum te Wittenberg in 1533.<sup>805</sup> Hij stelde Cicero en Quintilianus aan als gidsen voor *eloquentia* en hij stelde het belang van retorica boven dat van de filosofie.<sup>806</sup> Bovendien kreeg Erasmus, wiens werken in die tijd *state of the art* waren in het christelijk-humanisme, een plek in het curriculum. Van Erasmus hebben we reeds gezien dat de Romeinse auteurs voor hem belangrijk waren. Net als bij Erasmus was Melanchthon zeker geen tegenstander van Aristoteles. In zijn inaugurele rede stipt hij zelfs het belang aan om Aristoteles in de originele taal te kunnen lezen.<sup>807</sup> Wat we echter wel kunnen afleiden uit de bespreking van de universiteiten in Noord-Italië, Leiden en Wittenberg is dat naast Aristoteles de *studia humanitatis* een prominente plek innemen in de curricula.

Een tastbaar voorbeeld van een invloedrijk curriculum waarin dezelfde tendens valt te bemerken, ziet men terug in het document *Ratio studiorum* uit 1599.<sup>808</sup> Dit werk is het product van verschillende auteurs van de jezuïetenorde, die in 1534 werd opgericht door Ignatius van Loyola. Naast het feit dat het regels omtrent de inrichting van het curriculum, bestuur en de didactiek bevat, is dit document van grote invloed geweest op het onderwijs in en buiten Europa. Er zijn in de afgelopen eeuwen veel jezuïetenscholen geweest wier curricula teruggingen op dit document. Het curriculum dat voortvloeit uit de *Ratio studiorum* is een synthese tussen het

---

<sup>a</sup> Luther had overigens een duidelijke voorkeur voor de *artes liberales* gestoeld op Cicero en Quintilianus, omdat de retorische kunsten nodig zijn om de predikers, juristen en artsen voor te bereiden.

aristotelische onderwijs enerzijds en het ciceroniaans humanisme anderzijds.<sup>809</sup> In de filosofie moet Aristoteles nagenoeg als enige leidraad genomen worden.<sup>810</sup>

In het document wordt gestipuleerd welke passages en werken van Aristoteles bestudeerd moeten worden. Waar het filosofische curriculum gedomineerd wordt door de werken van Aristoteles, is Cicero het te volgen voorbeeld in het grammatica- en retorica-onderwijs, in het bijzonder om hem te kunnen navolgen in stijl.<sup>811</sup>

Vrijwel de gehele rationale van het onderwijs is identiek aan wat we zagen bij de bespreking van curricula in Italië en Noord-Europa. Interessant is nog: Cicero is met 38 verwijzingen de belangrijkste auteur, en hij gaat zelfs voor Thomas van Aquino, die 25 keer genoemd wordt. Aristoteles is met zestien referenties een goede derde. Plato wordt slechts twee keer genoemd.

Het jezuïtische onderwijs maakte furore in heel Europa en tot zeer recent stonden deze scholen te boek als de typische kweekvijver voor leiders in een land.<sup>812</sup> Francis Bacon is in zijn eigen boek over pedagogiek tamelijk kort over hoe grammatica-onderwijs eruit moet zien: “The shortest rule here would be, ‘Consult the schools of the Jesuits’, for nothing better has been put in practice”.<sup>813</sup>

De opkomst van jezuïetencolleges, maar net zo goed de verbreiding van het protestantisme, heeft sterk bijgedragen aan het feit dat het humanistische onderwijscurriculum een centrale rol kreeg op de universiteit.<sup>814</sup> Op veel universiteiten was er steeds meer sprake van een curriculum waarin men zowel de middeleeuwse aristotelische werken kon bestuderen als gevoed werd met een curriculum geschoeid op humanistische leest. Nuances en onderlinge verschillen daargelaten was dit de grondtoon van het hoger onderwijs in Europa in de zestiende en zeventiende eeuw.<sup>815</sup>

Ook Oxford en Cambridge behoorden tot dit Europa. Vaak wordt het boek *The Boke Named the Governour* van Thomas Elyot aangehaald als het symbool voor de intrede van het ideaal van de *gentleman* in het Britse hoger onderwijs.<sup>816</sup> Elyot stond volledig in de humanistische traditie en zag in het lezen van Erasmus, Quintilianus, Cicero, Isocrates en Demosthenes de beste voorbereiding voor een publiek leven, gewijd aan “the publike weal”.<sup>817</sup> Nog uitdrukkelijker dan Castiglione benadrukt Elyot het belang van sport voor deze manier van leven, wat we nog steeds terugzien in de Engelse cultuur waarin de roeiwedstrijden tussen Oxford en Cambridge nog steeds een belangrijke rol spelen. Hierover schrijven King en Boyd: “The most individual note in his work was the emphasis laid on physical training through wrestling, running, swimming, riding, hunting, dancing and archery”.<sup>818</sup> Deze auteurs merken scherp op dat dit aspect over het hoofd werd gezien door “book-wise scholars like Erasmus”.<sup>819</sup>

Kimball schrijft voorts dat dit ideaal van de *gentleman* zo invloedrijk was dat,

it began to reshape the regnant curriculum of liberal arts in the first half of the sixteenth century, when young gentlemen inundated colleges throughout Europe. This deluge resulted in the curricular recommendations of the courtesy books being applied to the liberal arts of the academies, colleges and universities.<sup>820</sup>

Dit proces vond zeker plaats in Engeland, waar “the young aristocrats (...) were flocking into Oxford and Cambridge (...) chiefly seeking that kind of learning [i.e. humanist liberal arts, JW]”.<sup>821</sup> Net als in de rest van Europa

maakten ook Oxford en Cambridge een ontwikkeling door van een middeleeuwse invulling van de *artes liberales* naar een meer humanistische invulling. Deze ontwikkeling ging langzaam volgens Mark Curtis in zijn boek over de universiteit van Oxford en Cambridge. Hierdoor bestond er lange tijd evenveel aandacht voor de logica van Aristoteles als voor de retorica van Quintilianus.<sup>822</sup> Aan de afzonderlijke *colleges* kwam het nog wel eens voor dat individuele tutors een ander curriculum voorschreven dan wat de universiteit voorschreef in haar officiële programma. Een tutor die hiermee enige faam verwierf, was Richard Holdsworth.<sup>823</sup> Hij was de schrijver van de *Directions for a Student in the Universitie* dat grote invloed had op studenten die vooral naar Cambridge waren gekomen voor humanistisch *liberal arts*-onderwijs.<sup>824</sup> Deze gids hielp de student namelijk *hoe* te studeren en schreef boeken voor in een bepaalde volgorde. Het voorgeschreven curriculum was door-en-door klassiek-humanistisch van aard met een grote rol voor literatuuronderwijs.<sup>825,a</sup>

In de Verenigde Staten worden in rap tempo in de zeventiende eeuw *colleges* opgericht naar Brits model. Kimball geeft een prachtig beeld van het curriculum op Harvard College dat als eerste college in 1636 werd opgericht:

Through the early eighteenth century, freshmen at Harvard, Monday through Thursday, reviewed Latin, continued Greek, and commenced the study of logic and Hebrew. Since the course was essentially cumulative, sophomores continued those subjects and broached physics (or natural philosophy), which third-year students (...) also studied, along with ethics (or moral philosophy) and metaphysics. In addition to a review of Latin, Greek, Hebrew, logic and physics, senior sophisters briefly addressed arithmetic, geometry, and astronomy. (...) For assigned reading during the substantive four years of study in the liberal arts at Harvard, the books differed little from those being assigned to students at Oxford and Cambridge, at Paris and Leyden, or in Germany. The humanist influence was still balanced by a scholastic element through the late seventeenth century, a fact revealed by the lists of commencement theses and by the presence of Duns Scotus in the library and in a portrait in Harvard Hall. And this 'Liberall Education' of Harvard became the archetype for subsequent colonial colleges.<sup>826</sup>

Dit Harvard-curriculum vormt het fundament van de andere *colleges* die in de Verenigde Staten werden opgericht. Ook in de Verenigde Staten was een opleiding voor leiders nodig. Een kopie van het Britse curriculum van de *artes liberales*, al gauw *liberal education*, zag men hiertoe geschikt. Hierover schrijft Kronman het volgende:

The educational program at Cambridge and Oxford in the early seventeenth century had been shaped in part by the traditions of medieval scholasticism and in part by the humanist revival of the century before. In broad terms, it combined a training in Latin and Greek and the close reading of works written in these languages with a rigorous study of the theology that was meant to put the great works of pagan antiquity in their proper Christian perspective. Students at Oxford and Cambridge in the early seventeenth century heard lectures on Homer, Herodotus, Sophocles, and Cicero. They read Aristotle's writings on ethics and studied ancient history and law. They read the Bible in Greek and listened as their teachers discussed fine points of religious doctrine. They engaged in highly structured debates of their own on classical and theological subjects. They learned the basic elements of natural science, in the Aristotelean (*sic*) terms in which these were still conceived. And in every branch of study, they worked mainly by copying, memorizing, and reciting passages from the texts they had been assigned. The Puritans who founded Harvard College were products of this program and brought it with them as a model.<sup>827</sup>

---

<sup>a</sup> Hoewel in Engeland dit type curriculum nog lange tijd voort heeft geleefd in de studie genaamd *Literae humaniores* met als bijnaam *Greats*, is deze sinds de hervormingen aan het einde van de twintigste eeuw ter ziele gegaan. Waar deze *Literae humaniores* van oorsprong de "virtuous education of youth" beoogde, is dit nu de benaming geworden voor de opleiding *Classics*, waarin taalverwerving en wetenschappelijk onderzoek naar taal en literatuur centraal staat. De opleiding is qua doelstelling vergelijkbaar met de studie klassieke talen aan de meeste Noord-Europese universiteiten. Cf. Curtius, E. (1952), p. 85.

Wat er aan Harvard gedoceerd werd, verschilde weinig met wat er gebeurde aan de andere *colleges*. Kimball schrijft hierover:

Through the early eighteenth century, therefore, the 'liberal arts and sciences' in colonial Virginia, Connecticut, and Massachusetts were remarkably similar to those of Renaissance England. The same heritage, the same books, the same pedagogy, and even some of the same teachers were known and respected on both sides of the Atlantic.<sup>828</sup>

Dus ook in Amerika zien we curricula met al de klassieke auteurs die in dit boek al meerdere malen zijn genoemd. Het is voorts belangrijk aan te stippen dat deze colleges grotendeels christelijk van karakter waren, aangezien de oprichters vaak Engelse puriteinen waren. Het gevolg hiervan was dat deze colleges naast het lezen van Plato, Aristoteles, Cicero en Quintilianus ook veel tijd inruimden voor een nauwgezette studie van de Bijbel.

Deze onderwijstraditie is zonder meer zeer invloedrijk gebleven in het Amerikaanse onderwijs. In het bijzonder werd er op de *colleges* dergelijk onderwijs aangeboden. Het idee dat zulk humanistisch onderwijs een centrale rol dient te spelen op de universiteit klinkt voor veel Europeanen, in ieder geval voor Nederlanders, niet onmiddellijk bekend. Als dit al van belang is, dient dit op het voortgezet onderwijs - in het bijzonder het gymnasium - te gebeuren. Het idee van een *Great Books*-opleiding lijkt vooral Angelsaksisch van aard. Inmiddels hebben we gezien dat dit idee verre van Angelsaksisch is, maar door-en-door Europees.

Zo is gebleken dat tot ver na de Renaissance het klassieke denken de basis heeft gevormd voor wat we tegenwoordig hoger onderwijs noemen. In de zestiende eeuw kan men de eerste oorzaken zien van waarom deze continuïteit zich niet heeft doorgezet tot vandaag de dag.

#### 18.6. Artes liberales nemen afscheid van de universiteit

Ik kom regelmatig studenten tegen die zich afvragen - eenmaal in aanraking gekomen met humanistisch onderwijs in de betekenis van dit deel - waarom zulks toch niet in hun eigen opleiding wordt aangeboden. Waarom bestaat de rechtenopleiding vooral uit de bestudering van het positief recht? Waarom wordt er bij geschiedenis vooral *over* de traditie gedoceerd, maar nooit de traditie zelf?

Een analyse van de moderniteit zou nodig zijn om deze vragen afdoende te beantwoorden. Ik wil mij echter beperken tot een aantal hoofdlijnen.

Een belangrijke ontwikkeling die nagenoeg synchroon loopt met de Renaissance en het opkomende humanisme zijn de ontdekkingen in de natuurwetenschap.<sup>829</sup> Men denke aan de theoretische ontdekkingen van Copernicus, Kepler, Galileo en al hun latere 'collega's',<sup>830</sup> maar net zo goed aan uitvinders van nieuwe technologieën zoals Christiaan Huygens. Deze mensen deden hun onderzoek vaak voor zichzelf en in ieder geval niet op een universiteit.<sup>831</sup> Doordat deze natuurwetenschappelijke en technologische ontwikkelingen zo succesvol waren, revolutionair zelfs, kregen aanverwante disciplines een groeiende reputatie.<sup>832</sup>

Dit mensbeeld ging gepaard met filosofieën van verlichtingsdenkers die beweerden dat het zelfstandig kunnen denken een van de belangrijkste taken van de mens was.<sup>833</sup> Zelfstandig denken kon men vooral bereiken door los te komen van oude, klassieke theorieën, die eerder bakermat van vooroordeel waren dan kennis die echt bevrijdde.<sup>834</sup>

Kimball spreekt in dit kader over het "liberal-free ideal".<sup>835</sup> Met deze term bedoelt hij dat er in de moderniteit een ander ideaal van vrijheid ontstaat. Vrijheid staat niet langer voor de vrije persoon die in zijn vrije tijd kan studeren en de staat kan leiden. Vrijheid wordt veel meer gezien als "free[dom] from narrow prejudice, open-minded",<sup>836</sup> dat men vrij is om te denken wat men wil. In dit ideaal leren verlichtingsdenkers zoals Descartes en Hobbes dat het van belang is dat men zich volledig tegen de traditionele denkers keert.<sup>837</sup> Zij voeden de geest met vooroordeel en doen hem sluiten, omdat men niet leert *zelf* na te denken. Kimball omschrijft heel nauwkeurig dat deze denktrant uit de Verlichting geen gelijke tred houdt met wat er op de universiteiten en colleges werd gedoceerd.<sup>838</sup> Integendeel: de curricula waren tot ver in de negentiende eeuw nog zeer traditioneel. Pas in de afgelopen eeuw ontwikkelde de universiteit zich tot een plek waar het doen van onderzoek centraal zou komen te staan en tot een plek die de mens voorbereidt op de arbeidsmarkt.<sup>839</sup>

De Duitse onderzoeksuniversiteit wordt in deze eeuw het model voor veel andere instituten in Europa en de Verenigde Staten. Kimball schrijft hierover:

Visiting students and professors returned from German universities enamored of the specialized scholarship, the commitment to speculative research, and, above all, the atmosphere of freedom they had seen in their host institutions. Particularly the latter aspect - *Lehrfreiheit* (freedom to teach what one wishes) and *Lernfreiheit* (freedom to study what one wishes) - impressed the Americans.<sup>840</sup>

Deze ideeën krijgen in Amerika vooral vorm in de *graduate schools* die worden opgericht, waardoor langzamerhand de *colleges* de functie krijgen van voorportaal voor deze *graduate schools*.<sup>841</sup> Voor een beter begrip hoeven we onze blik echter niet te richten op het Amerikaanse systeem, aangezien de meeste Nederlandse universitaire opleidingen gemodelleerd zijn naar dit idee. Een belangrijke reden dat er in Nederland uit talloze verschillende masteropleidingen te kiezen is, is dat elk van deze opleidingen staat voor een bepaalde specialisatie. Wat Kronman schrijft over de Amerikaanse *graduate student* geldt net zo goed voor de meeste masterstudenten in Europa:

Graduate students learn to restrict their attention to a single segment of human knowledge and to accept their incompetence to assess, or even understand, the work of specialists in other areas. But they also learn to accept the idea that this same narrowing of attention, which cuts them off from those in other disciplines, alone qualifies them to join the company of fellow specialists in their own field, spread over many generations and united in a common commitment to the subject they share.<sup>842</sup>

Kronman legt verder uit dat het worden van een expert direct samenhangt met de waarde van originaliteit.<sup>843</sup> De ware vervulling van de roeping als wetenschapper kan gevonden worden in het ontdekken van een originele bijdrage aan de wetenschap.<sup>844</sup> Dit idee van originaliteit moet volgens Kronman verklaard worden door de geestelijke waarden van de Duitse romantici, die het belang van uniciteit, genie en originaliteit omarmden. Het ideaalbeeld dat hieruit voortvloeit is "the professor working in his study on some arcane and specialized problem of research, devoting himself at great personal cost to the advancement of knowledge".<sup>845</sup> De studeerkamergeleerde, die leeft in *Einsamkeit und Freiheit*,<sup>846</sup> is de held van dit nieuwe ideaal. Kronman beweert dat het woord *Bildung* ook vooral in deze betekenis moet worden begrepen. *Bildung* verwijst naar de geestelijke opdracht om zo gevormd te worden dat men zich als individu op deze manier volledig mogelijk kan ontplooiën:

In contrast to the pagan ideal of a well-rounded life, the notion of Bildung assigned supreme moral value to the uniqueness of the individual and to the development of his or her distinctive gifts for the sake of a greater good. It encouraged those who embraced it to see the cultivation of their individuality as a moral responsibility.<sup>847</sup>

Deze idealen domineerden de onderzoeksuniversiteit in de negentiende en twintigste eeuw.<sup>a</sup> Hierdoor verminderde de waarde van de *artes liberales*. Ook bestond de positie dat beide tradities van belang waren.<sup>848</sup> Net zo goed herbergden veel onderwijsinstellingen in de praktijk beide.

Niettemin is het goed om te zien dat beide idealen wel haaks op elkaar staan. De *artes liberales* vinden hun grondslag in het idee dat een brede ontwikkeling van groot belang is voor de ontwikkeling van de mens; het onderzoeksideaal onderstreept specialisatie. De *artes* richten zich vooral op de bestudering van bestaande kennis; het Duitse idee benadrukt het belang van het vinden van nieuwe kennis. Vooral de nieuwe invulling van wat vrijheid is, brengt een waterscheiding tussen beide onderwijsidealens. Waar de *artes* vooral de innerlijke vrijheid beoogden te cultiveren, staat vrijheid in het nieuwe ideaal voor dat men steeds vrijer wordt om te doen wat hij begeert.

Een manifestatie van de invloed van het nieuwe ideaal op oude instituties is de intrede van het belang van keuzevrijheid in het Amerikaanse *college*-systeem, waar halverwege de negentiende eeuw curricula opkamen met zogenoemde *electives*.<sup>849</sup> In dit idee van keuzevakken zien we een duidelijke verwantschap met de democratische waarden van vrijheid en gelijkheid. Keuzevakken zorgen ervoor dat studenten zelf vorm kunnen geven aan wat zij zelf willen: de vrijheid om te doen wat men begeert. Er is ook sprake van een gelijkheidsgedachte. In beginsel zijn alle disciplines gelijk en er zijn geen studies van een hogere waarde. Er kan dus niemand zeggen dat het belangrijker is Cicero te bestuderen dan scheikunde, of dat het beter is Aristoteles' werken door te nemen dan de handboeken psychologie. In de volgende paragraaf zullen we zien dat we het idee van de Nederlandse *liberal arts colleges* uitsluitend kunnen begrijpen tegen deze democratische achtergrond.

Er bestaat echter ook een andere reden waarom de onderzoeksuniversiteit de *studia humanitatis* van het toneel heeft doen verdwijnen. Behalve het feit dat onderzoek nieuwe kennis voortbrengt en dit huldigt als een doel op zichzelf, kan veel academisch onderzoek een directe bijdrage leveren aan de samenleving. Onderzoek bewijst zijn waarde, omdat het nuttig is. Een korte blik op de medische faculteit bevestigt dit idee onmiddellijk: haar onderzoekers zijn van groot belang in de bestrijding van ziekten. Dit geldt net zo goed voor veel natuurkundige uitvindingen die vaak het fundament vormen van technologische ontwikkelingen. Om die reden is het heel begrijpelijk dat de universiteit, als gemeenschap van intelligente mensen, deze disciplines onder haar dak heeft willen hebben. Een belangrijk kenmerk van de onderzoeksuniversiteit is haar verwelkoming van de natuurwetenschappen en later de technische wetenschappen.<sup>b</sup> Wetenschappers aan deze faculteiten komen jaar-in-jaar-uit met nieuwe inzichten en ontdekkingen, die origineel en baanbrekend zijn. Tegen deze

---

<sup>a</sup> Baggen, P. (1998), p. 10: "Alles bij elkaar beschouwen onderwijskundig onderzoekers de universiteiten van weleer [in Duitsland, JW] dus als instituties waar het ideaal van *vorming door wetenschap* heerste. Volgens dit ideaal is de universiteit een plek waar studenten worden ingewijd in de wetenschap door zelf onderzoek te verrichten".

<sup>b</sup> Er bestaat natuurlijk een verschil tussen onderzoek dat zuiver-wetenschappelijk is en onderzoek dat bestaat omwille van nuttige toepassingen. Dit verschil werd bijvoorbeeld nog lange tijd uitgedrukt in het feit dat de Technische Universiteit Delft tot 1986 een hogeschool genoemd werd.

achtergrond is het niet verwonderlijk dat een Nobelprijswinnaar vaak gezien wordt als het beste uithangbord van de universiteit, niet zozeer de docenten die de *artes* zo goed beheersen.

Een ontwikkeling die ook enige aandacht verdient, is het verschijnsel dat de *studia humanitatis* zelf van karakter verandert. Als originaliteit en *state-of-the-art* onderzoek de nieuwe standaarden worden, dan is het lezen en herlezen van Cicero een nodeloze exercitie. Toch verdwijnt het lezen van Cicero en andere klassieke auteurs niet van het curriculum. De zogenaamde *Neuhumanisten* aan de Duitse universiteiten komen erachter dat het ook mogelijk is de traditionele auteurs te lezen op een manier waarbij originaliteit en het voortbrengen van nieuwe kennis centraal staan.<sup>850</sup> De verwijzing 'humanisten' in *Neuhumanisten* doet onterecht vermoeden dat ze in een diepe verwantschap staan met de klassieke humanisten: als filologen lezen de *Neuhumanisten* dezelfde boeken, hun benadering verschilde fundamenteel.

De *Neuhumanisten* waren in de eerste plaats onderzoekers.<sup>851</sup> Bekend is bijvoorbeeld Friedrich Wolf, die nieuwe ontdekkingen wilde doen in de teksten van Homerus en beroemd werd met zijn *Prolegomena ad Homerum*, waarin tekstgeschiedenis centraal staat.<sup>852</sup> In deze tijd werd grammatica een onderzoeksobject, waardoor men zich kon specialiseren in een bepaald taalkundig fenomeen. Men denke aan Herman Grassmann, wiens wet over geaspireerde medeklinkers iedere classicus in zijn eerste jaar krijgt aangeleerd. Plato, Aristoteles of Cicero werden door deze *Neuhumanisten* niet primair bestudeerd, omdat zij de mens konden leren hoe ze moest leven, maar zij waren vooral interessant als historisch fenomeen. Door zich als onderzoeker in hen te verdiepen kon men een Cicero-expert worden of een expert in de Griekse Oudheid. Het echte ideaal lag besloten in een verdieping op meerdere van die gebieden.<sup>853</sup> Ook voor dit fenomeen werd het woord *Bildung* gebruikt: een soort algemene ontwikkeling, waarin ontwikkeling vooral slaat op wetenschappelijke ontwikkeling.<sup>a</sup> Kort gezegd werden de *studia humanitatis scientiae*. In het Duits werden deze *Altertumswissenschaften* of *Geisteswissenschaften* genoemd met de nadruk op *Wissenschaften*.<sup>854</sup>

Het valt nu gemakkelijker te begrijpen waarom de klassieke *artes liberales* nog weinig invloed hebben in het huidige hoger onderwijs. Het Grieks-Romeinse fundament is nagenoeg geheel verdwenen. Het ideaal van de onderzoeksuniversiteit is moeilijk verenigbaar met dat van de klassieke *artes liberales*. De onderzoeksuniversiteit is het dominante model geworden.

Toch zou men op dit punt kunnen denken dat onze eigentijdse opleidingen met de naam *liberal arts and sciences* teruggaan op die Grieks-Romeinse traditie als tegenwicht voor de dominante aanwezigheid van de onderzoeksuniversiteit, in het bijzonder in Nederland. In de volgende paragraaf wil ik nog kort aandacht besteden

---

<sup>a</sup> Vaak wordt bij dit onderwerp Wilhelm von Humboldt aangehaald. Zie ook Cohen de Lara, E. (2015), p. 88: "(...) de Duitse denker wiens naam onlosmakelijk verbonden lijkt met het begrip *Bildung*. Ook hier zien we een nieuwe beeltenis die aan de cultuur wordt toegevoegd; tenminste voor zover het de subcultuur van de universiteit betreft. De student diende volgens Humboldt gevormd te worden naar het beeld van de objectieve wetenschapper die de werkelijkheid neutraal waarneemt en die uit die waarnemingen wetmatigheden afleidt". Of Lendering, J. (2012), pp. 68-71.

aan deze nieuwe opleidingen die in naam wel gelijk zijn aan de klassieke *artes liberales*, maar in werkelijkheid veel meer lijken op een onderzoeksuniversiteit in het klein.<sup>a</sup>

### 18.7. *Artes liberales en liberal arts: een ongelukkige vertaling*<sup>855</sup>

Sinds een aantal decennia schieten in Nederland *liberal arts and sciences* (LAS)-opleidingen als paddenstoelen uit de grond. De Universiteit Utrecht startte deze trend door in 1998 University College Utrecht te stichten. Het Utrechtse voorbeeld werd gevolgd door University College Maastricht (2002), Roosevelt Academy (2004),<sup>856</sup> Tilburg University (2008), Amsterdam University College (2009), Leiden University College (2010), Erasmus University College (2013) en University College Groningen (2014).<sup>b</sup> Deze instituten laten zich kenmerken door ingangseisen, kleine klassen met Engels als voertaal en een sterke aanwezigheid van internationale studenten. Het onderwijsconcept wijkt verder af van het reguliere hoger onderwijs, doordat de studenten vaak wonen op een campus. De naamgeving 'university college' verwijst naar dit karakter van het universiteitsleven in *colleges*, dat nog steeds te vinden is in Oxford, Cambridge en de Amerikaanse *liberal arts colleges*.

Door hun opleiding *liberal arts and sciences* te noemen plaatsen deze *colleges* zich uitdrukkelijk in de onderwijstraditie van de *artes liberales*, hoewel de toevoeging van *sciences* reeds laat zien dat er sprake is van een moderne adaptatie.<sup>857</sup> Ik wil in deze laatste sectie aantonen dat deze *colleges* wel in naam, maar niet in wezen in lijn staan met de traditie van de *artes liberales*.<sup>c</sup> Ik wil hiertoe een aantal *mission statements* en beschrijvingen van een aantal *liberal arts and sciences*-instituten onder de loep leggen. Ik ben mij ervan bewust dat deze teksten niet volledig overeen hoeven te komen met de praktijk. Ze geven echter wel een belangrijke indicatie hoe deze instituten zichzelf zien en hoe ze *nadenken* over onderwijs.

Zo karakteriseert University College Roosevelt (UCR) haar eigen opleiding met de volgende tekst:

Philosophy or physics? Medicine or mathematics? Law or a language? One of the distinguishing features of a Liberal Arts and Sciences program is that you can combine these. The Liberal Arts and Sciences educational concept is based upon the idea that today's most complex problems can no longer be solved with a mono-disciplinary approach. This is the 'opening of the mind' the founding fathers of the Artes Liberales had in mind. Our program allows students to find a bachelor's program that suits all of their interests. You can construct your own academic program, tailor-made to your individual interests. In doing so, the program prepares you for a world whose demands and challenges will grow more complex each year, while optimally preparing you for the master's program or the job of your choice.<sup>858</sup>

De drie 'or'-vragen, waarmee deze passage opent, slaan op het verschijnsel dat een student aan het begin van zijn opleiding niet voor één studie hoeft te kiezen zoals rechtsgeleerdheid of geneeskunde. Omdat de student

---

<sup>a</sup> Het artikel "Wat heb je aan Grieks en Latijn? Het vervolgen Bildungsideaal" beschrijft dat men wel degelijk door heeft dat dit klassieke onderwijsideaal iets van het verleden is. Hoogleraar Klamer wordt hierin aan het woord gelaten: "Alles is er tegenwoordig op gericht leerlingen en studenten op te leiden voor de arbeidsmarkt. Het draait om kennis en vaardigheden die van praktisch nut zijn voor bedrijven en werkgevers". Milikowski, F. (23 april 2014).

<sup>b</sup> Een aantal universiteiten, zoals de Universiteit van Twente en de Universiteit Utrecht, biedt een *liberal arts* programma aan als apart bachelorprogramma, dat niet ingebed is in een afgescheiden fysiek instituut. Verder heeft de Vrije Hogeschool te Zeist een Liberal Arts tussenjaar. Deze opleiding is niet geaccrediteerd in het hoger onderwijsstelsel en biedt een diploma aan op hbo-niveau.

<sup>c</sup> Veelzeggend is de redactionele toevoeging in het boek *Niet voor de winst* van Martha Nussbaum. Als zij op pagina 20 het woord *liberal education* gebruikt, wordt dit door vertaler Rogier van Kappel omschreven als "breed georiënteerd en ondogmatisch onderwijs", Nussbaum, M. (2011), p. 20. We hebben reeds gezien dat het originele idee van *liberal education* verre van ondogmatisch was maar juist vastomlijnd.



juist vakken kan combineren, hoeft hij op dat niveau niet te kiezen. De opleiding wordt gekenmerkt door het feit dat de student zijn studieprogramma zelf moet samenstellen naar eigen gelieven en interesses: *tailormade*.<sup>859</sup> In de praktijk betekent dit dat hij ieder semester opnieuw zijn vakken kiest. Deze keuzevrijheid wordt geboden om een zo goed mogelijke aansluiting te garanderen op de individuele interesses van de student.<sup>860</sup>

Deze keuzevrijheid zou dan de belangrijkste betekenis zijn van de term *liberal*. Zoals we reeds zagen, grijpt dit begrip van *liberal* terug op een mensbeeld, waarin keuzevrijheid, autonomie en bevrediging van individuele interesses centraal staan. Dit is de vrijheid die de denkers uit de Verlichting bepleitten.<sup>861</sup> Tegenwoordig worden deze waarden ook wel geschaard onder de noemer neoliberalisme.<sup>862</sup> Van belang is om in te zien dat dit idee van *liberal* haaks staat op de vrijheid die ik heb besproken in deel II. Deze vrijheid werd immers niet gekenmerkt door het belang van keuzevrijheid en de maximalisatie van behoeftebevrediging. Vrij-zijn betekende juist de vrijheid van een wanorde in de ziel om zo goede keuzes te kunnen maken voor zichzelf en voor de gemeenschap.<sup>863,a</sup> Het klassieke *artes liberales*-curriculum dat moest opleiden tot deze vrijheid werd juist gekenmerkt door zijn vaste omlijning, zoals we eerder zagen in dit hoofdstuk.<sup>b</sup>

Het is geen verrassing dat dit liberale mensbeeld ook gepaard gaat met een ander doel van de *liberal arts*. Zo eindigt de passage van University College Roosevelt met "optimally preparing you for the master's program or the job of your choice". Deze omschrijving komt nagenoeg overeen met de formulering op de website van Amsterdam University College: "Emphasis lies on acquiring the academic skills, knowledge and intellectual tools that will help you to be successful in *any career that you choose*".<sup>864</sup> We zien hier dat de beoogde creativiteit en kennis vooral in het kader gesteld wordt van de *eigen* studie en professionele carrière. Deze opleidingen willen een voorbereiding zijn op een invulling die de student daarna zelf moet geven. Dit individualisme is wederom karakteristiek voor het modern-liberale mensbeeld: de bestemming die men heeft als mens bepaalt hij zelf. Ook dit staat haaks op wat we zagen bij de klassieke auteurs uit dit deel. Denkers zoals Plato, Isocrates, Cicero en Seneca benoemden steeds het belangrijkste doel voor degene die *liberaliter* was opgeleid: het dienen van de gemeenschap. Ik breng graag Seneca's eerder besproken citaat in herinnering: "ik schaar geen enkele studie, die uiteindelijk leidt tot geld verdienen, onder de goede studies". Een dergelijke morele invulling wordt door de

---

<sup>a</sup> De missie van Amsterdam University College is deels een uitzondering op deze moderne-liberale benadering. Zij spreekt namelijk niet zozeer over de individuele keuzevrijheid, maar benadrukt het belang van persoonlijke ontwikkeling (*personal development*): "A liberal arts and sciences programme traditionally provides a well-rounded education in the humanities, social sciences and natural sciences. It is undertaken in a spirit of free inquiry in order to both heighten your awareness of the human and natural world you inhabit and to support your personal development. Emphasis lies on acquiring the academic skills, knowledge and intellectual tools that will help you to be successful in any career that you choose." <https://www.auc.nl/academic-programme/liberal-arts-and-sciences/liberal-arts--sciences.html?cb> (geraadpleegd op 10 september 2020).

<sup>b</sup> Een goede samenvatting komt van Bons, J. (2009): "The educational philosophy behind the curriculum entailed the notion that the student would be aided to become free, in the sense of becoming fully human. The Liberal Arts would enable him to free himself of all that stood in the way of becoming human in the full sense of the word, and to become open to see and accept what the constituent parts of being fully human are. Realising one's *humanitas* requires *freedom of* inhibiting factors such as ignorance, prejudice or too strong a dependence on satisfaction of bodily desires, and *freedom to* recognise the values of knowledge, truth and good examples found in literature and in the conduct of good and wise people". Auteurs die een soortgelijke invulling geven aan de *liberal arts* zijn Scruton, R. (2009); Cronon, W. (1998).

meeste *liberal arts* instituten niet gesteld. Het is om het even of iemand ervoor kiest een carrière te beginnen als consultant, ondernemer, bankier, politicus of docent.<sup>a</sup> Individuele vrijheid is het belangrijkste.

Mogelijk is er sprake van een continuïteit tussen de klassieke *artes liberales* en huidige *liberal arts*-instituten. Deze zou op het eerste gezicht gevonden kunnen worden in de nadruk van de laatstgenoemde op 'excellent onderwijs'.<sup>865,b</sup> Excellent-zijn betekent nagenoeg hetzelfde als aristocratisch. Toch zouden weinig mensen vandaag openlijk beweren dat deze *university colleges* aristocratisch onderwijs aanbieden. Wat zit hierachter?

Indien de University Colleges gelijk hebben dat ze excellent onderwijs aanbieden, dan moet dat consequenties hebben voor de studenten: die moeten immers beter worden, anders heeft het idee 'excellent' weinig relevante betekenis. In de klassieke betekenis verwijst 'excellent' hier inherent naar een moreel fenomeen. Het is echter de vraag of de *colleges* durven adverteren dat zij de jonge mensen opleiden tot moreel betere mensen.

Wat men over het algemeen nog wel zou onderschrijven is dat men studenten aflevert die intellectueel vaardiger zijn, gemotiveerder zijn dan anderen, een bredere blik op de mens en wereld hebben en beschikken over een groter arsenaal aan kennis. Dat klinkt namelijk minder hard in de oren dan te zeggen dat ze excellentere mensen zijn geworden in morele zin. Toch is het zo dat deze mensen, mochten ze inderdaad deze kennis en vaardigheden hebben verworven, in het klassieke kader een beter mens zijn geworden.

Het lijkt er op dat het ongemak niet zozeer logisch maar psychologisch van aard is. In een egalitaire cultuur is het nogal wat dat zulke *colleges* zouden beweren moreel betere mensen op te leiden. Dit klinkt nogal aanmatigend voor iemand die er vanuit gaat dat mensen in beginsel ook moreel gelijk zijn. Ook iemand die niet uitgaat van dit egalitaire denkkader kan zijn twijfels hebben bij het idee van excellent onderwijs in de morele zin van het woord: het is maar de vraag of het gehanteerde morele kader ook het beste morele kader is. Sterker nog, het zou zelfs zo kunnen zijn dat ze een verkeerd moreel kader hanteren.

Eerlijk gezegd vermoed ik dat de keuze om te spreken over 'excellent' onderwijs niet primair te maken heeft met bovenstaande reflecties. De term 'excellent' lijkt eerder opgeld te hebben gedaan als tegenhanger van de 'zesjescultuur' in het hoger onderwijs. In de discussies over de inrichting van het hoger onderwijs wordt gemakshalve het onderscheid gemaakt tussen studenten die willen excelleren en studenten die minder ambitieus zijn. Met 'excelleren' wordt vooral bedoeld 'presteren', 'alles uit jezelf willen halen', dat in het onderwijs neerkomt op het halen van hoge cijfers.<sup>866</sup> Deze cijfers zijn namelijk meetbaar en gemakkelijk te vatten in economische termen. Het mag geen verbazing wekken dat de *colleges* elkaar vooral beconcurreren door te laten zien welke plek zij innemen op de ranglijsten van beste *colleges*.<sup>867</sup> Omdat niet alleen de *university colleges*

---

<sup>a</sup> Amsterdam University College vormt wederom een uitzondering. De ethische doelstelling van de opleiding wordt hier wel uitdrukkelijk geformuleerd: "In addition to factual knowledge, a liberal arts and sciences education prepares you to become a multilingual, informed and *engaged global citizen*, with well-developed intercultural competences, able to read intelligently, think critically and write effectively on the processes shaping our world. (...) You will learn how to inform yourself about the issues that arise in your life, personally, professionally and socially, and to transform such knowledge into practical and *ethical* action." <https://www.auc.nl/academic-programme/liberal-arts-and-sciences/liberal-arts--sciences.html?cb>, mijn cursivering. (geraadpleegd op 10 september 2020).

<sup>b</sup> De slogan van UCU was lange tijd '*Eager to Excel*'. Inmiddels is deze frase alleen nog deel van de beschrijving van de student volgens de UC Alumni Association. Amsterdam University College heeft '*Excellence and Diversity in the Global City*' als slogan. Hetzelfde idee van distinctie en onderscheid ziet men ook uitgedrukt in het gebruik van de term *honours*, zoals nagenoeg alle *university colleges* hun opleiding noemen.

prat gaan op het predicaat 'excellent', maar thans het gehele onderwijs,<sup>868</sup> sluiten hun slogans naadloos aan op het aanbod: adverteren met 'excellentie' is een must vanuit marketingperspectief.

Een dergelijk staaltje marktwerking valt ook te herkennen in de tendens dat de *university colleges* symbool geworden zijn voor elitaire onderwijsinstututen die er vooral naar streven zich te onderscheiden van de reguliere universiteit.<sup>869</sup> Sinds 2012 mogen *university colleges* het dubbele collegegeld vragen, waardoor er voor het eerst echt sprake is van een markt: instellingen kunnen nu studenten trekken door de hoogte van het collegegeld aan te passen, en kwaliteit wordt zo direct gekoppeld aan prijs. Bovendien zijn de kleinschalige instituten een aangenaam alternatief voor de massa-opleidingen zoals rechten, geneeskunde en psychologie. Door de bril van de vrije markt bekeken kan de opkomst van de *university colleges* goed verklaard worden als reactie op de schaalvergroting en het egalitarisme in het hoger onderwijsbestel.<sup>870</sup> Wegens de kleinschaligheid en ruimte om zich individueel te onderscheiden hebben de *colleges* een gat in de markt gevonden. Deze instituten zijn eenvoudigweg ingesprongen op een vraag in het hoger onderwijs.

Een korte blik op het zelfbeeld van deze *colleges* laat zien dat zij veel meer in de verlichtingstraditie staan van waarden zoals keuzevrijheid, individualisme en marktdenken. Dit is in volledig overeenstemming met een heersend modern-liberaal mensbeeld. Het mag geen verrassing zijn dat zij nauwelijks een wezenlijke band hebben met de klassieke onderwijsstraditie van de *artes liberales* die we in dit hoofdstuk hebben leren kennen aan de hand van Cicero, Seneca en een aantal middeleeuwse auteurs.

#### 18.8. Conclusie

Allereerst hebben we gezien dat Cicero en Seneca in de onderwijsstraditie staan van Plato en Isocrates. Onderwijs draait om oefening in het woord, retorica voor Cicero. Goed retorica-onderwijs is de combinatie tussen welsprekendheid en verstandigheid. Men moet boven alles een *bonus vir dicendi peritus* worden. Bij Seneca zien we ook dat het nodig is dat de student echt vrij wordt, dus niet geketend zoals de mens in Plato's grot. Hierin speelt de studie van de filosofie een cruciale rol.

De Griekse en Romeinse auteurs, in het bijzonder Aristoteles en Cicero, blijven centrale figuren in het onderwijs na de Oudheid. Ze blijven belangrijk in de *septem artes liberales*, die door schrijvers als Cassiodorus en Isidorus van Sevilla bewaard en ontwikkeld worden. Hierdoor is het mogelijk dat de *artes liberales* de basis zijn van de universiteit. In en na de middeleeuwen ontstaan talloze universiteiten waar dit Grieks-Romeinse denken invloedrijk blijft. Onderwijsinstututen in Europa en Amerika nemen deze traditie steevast als fundament. Dat de traditie van *artes liberales*, nu *liberal arts*, een andere betekenis heeft gekregen is van recente datum.

Dit hoofdstuk zou men kunnen lezen als een herwaardering van de *παιδεία* dan wel *artes liberales* in klassieke zin. Het is een onderwijsstraditie met een grote staat van dienst: niet alleen wegens de reputatie van de grondleggers, maar ook wegens het grote tijdvak waarin dit onderwijs in de praktijk gebracht is. Generaties lang hebben mensen instituties gebouwd op dit gedachtegoed en generaties lang zijn er docenten geweest die steeds weer terugkeerden naar auteurs als Plato, Cicero en Seneca.