



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 20

### Docentschap bij Quintilianus

Quintilianus geeft ons een directer beeld van de docent dan Plato. Quintilianus ziet ook een belangrijke rol weggelegd voor de liefde van de docent voor zijn leerlingen. Deze liefde uit zich onder andere in zijn oog voor verschillen onder de leerlingen. Ook weet hij gestrengheid en mildheid goed te combineren. Bovenal laat een goede docent zich kenmerken door zijn 'levende stem', waarin gevoel, gedachte, warmte, aansporing, wellicht de hele essentie van lesgeven te vinden is.

#### 20.1. De docent moet goed zijn

Aan het begin van boek II van zijn *Institutio Oratoria* legt Quintilianus uit op welk moment de jongeling het onderwijs van de *grammaticus* - die vooral basisonderwijs in taal en schrijven doceerde - verwisselt voor het onderwijs van de *rhetor*.<sup>927</sup> Deze *rhetor* kunnen we gemakshalve vergelijken met de docent die filosofische, historische en literaire teksten doorneemt met zijn studenten, inclusief de bijbehorende praktische oefeningen.<sup>928</sup> De praktijk van deze *rhetor* lijkt veel op wat we hebben gezien bij Isocrates. Quintilianus schrijft het volgende:

Wanneer de jongen in zijn studie het niveau heeft bereikt en dat hij klaar is voor 'de eerste lessen van de retors', en dat hij de intelligentie heeft om deze lessen te volgen, dan moet hij overhandigd worden aan de leraren van dit vak. Nu zal het in de eerste plaats nodig zijn onderzoek te doen naar de gewoontes van deze leraren. De reden dat ik op deze plek aandacht aan dit onderwerp besteed, is niet omdat ik van mening ben dat dit niet bij een ander type leraren op de meest fijngevoelige manier onderzocht moet worden. Van het doen van zulk onderzoek heb ik reeds blijk gegeven in een eerder boek. De bijzondere leeftijd van de leerlingen echter maakt een behandeling van deze kwestie nog noodzakelijker. De jongens worden namelijk als bijna-volwassenen aan deze leraren overhandigd en ze blijven bij hen ook wanneer ze eenmaal jongvolwassene zijn geworden. Om deze reden moet dan een zeer grote zorg worden gegeven. De morele uitzonderlijkheid van degene die doceert moet hen in de kwetsbare jaren afhouden van onrecht, en zijn ernst moet de wildere types afschrikken van losbandigheid. Maar het is niet genoeg dat hij de hoogste zelfbeheersing toont, als hij ook niet met discipline en een strenge houding de gewoontes van degenen die samenkomen weet te temperen.<sup>929</sup>

Deze passage is niet primair gericht aan docenten of aan leerlingen, maar aan al degenen die zorg dragen voor de opleiding van jonge mensen. Men kan denken aan ouders, maar ook andere mensen die een rol spelen in de ontwikkeling van een jong persoon. Dit kan ook een oudere vriend of docent zijn. Men denke aan de openingsscène van Plato's *Protagoras* waarin de jonge Hippocrates bij Socrates op de stoep staat, omdat hij zo graag in de leer wil bij de sofist - *rhetor* - Protagoras. In plaats van dat Socrates deze jongeman meteen naar Protagoras brengt, acht hij het belangrijker goed stil te staan bij de vraag wie Protagoras ten diepste is. Dit type onderzoek acht Quintilianus ook van groot belang, in het bijzonder onderzoek naar de *mores* van de docent. Dit woord vertaal ik met gewoontes, maar het slaat vooral op alle eigenschappen die iemand heeft. Een andere goede vertaling zou 'inborst' of 'karakter' zijn.<sup>930</sup>

Voor Quintilianus is kennelijk niet het kennisniveau, of in hoeverre men goed kan uitleggen of humoristisch is, de basis van goed docentschap, maar het karakter. Quintilianus spreekt over de noodzaak van *sanctitas* bij de docent. Dit woord klinkt nog door in het Engelse *sanctity*, het Spaanse *santidad*, en zo verder. Naar het

Nederlands zouden we dit woord kunnen vertalen met 'heiligheid'. Als we heiligheid begrijpen als de voortdurende strijd om een beter mens te worden - aangezien dit een logische uiting is van de liefde voor God - dan zou deze vertaling zeker niet misstaan. Niettemin denken we bij het woord heiligheid eerder aan de gecanoniseerde heiligen die met beelden en dagen vereerd worden in de Rooms-Katholieke Kerk, waardoor het idee zou kunnen ontstaan dat iemand wel heel uitzonderlijk zou moeten zijn om *sanctitas* aan de dag te leggen. Een dergelijk hoge lat had Quintilianus niet voor ogen. Niettemin draagt het Latijnse *sanctitas*, ook in het pre-christelijke tijdperk, wel degelijk de betekenis in zich van morele zuiverheid, onkreukbaarheid, hoogstaande deugdzzaamheid. Dit is wat Quintilianus als criterium neerlegt voor de ideale docent: hij moet moreel uitblinken.

Deze hoge eis aan het morele leven kan iets overweldigends hebben. Docenten zijn toch immers ook mensen met hun gebreken? Dat zal Quintilianus ook zeker niet ontkennen, maar hij benadrukt de grotere verantwoordelijkheid van de docent. Mensen met een hoge staat of gewichtig ambt hebben doorgaans ook een zwaardere verantwoordelijkheid om onberispelijk te zijn. Men denke aan bestuurders, politici, rechters, en zo voorts. Onze ervaring bevestigt bovendien dat we dit ook eisen van onze docenten. Een docent die moreel de fout ingaat, is vaak nieuws - in ieder geval in de gemeenschap van de school zelf. Het feit dat een docent een relatie krijgt met een leerling wordt anders gewogen dan wanneer dit de conciërge zou betreffen of de ijscoverkoper op de hoek. Een docent die een greep doet uit de collectekas wordt strenger beoordeeld dan wanneer de ICT-beheerder dit zou doen. Zelfs wat de docent thuis doet, heeft consequenties voor hoe over hem gedacht wordt op school. Indien deze voorbeelden een kern van waarheid in zich dragen, dan heeft dit te maken met wat Quintilianus ons hier vertelt: de noodzaak dat de docent een moreel voorbeeld is.

De reden hierachter is net zo zonneklaar. Leerlingen kijken vaak op tegen docenten. Dit geldt het meest op jonge leeftijd, maar is nooit afwezig. De morele blik van jongeren kent een onlosmakelijk verband met de voorbeelden die zij om zich heen treffen. Docenten spelen dus inderdaad een grote rol voor jongeren in het afhouden van *iniuria* en *licentia*. Hiervoor is het een voorbeeld zijn op passieve wijze niet genoeg, stelt Quintilianus. De docent heeft namelijk bij uitstek de middelen tot zijn beschikking om jonge mensen ook de nodige discipline bij te brengen. Een voorbeeld: een goede docent moet dus niet alleen met zijn eigen ordentelijkheid laten zien dat orde iets goeds is in het leven, hij dient ook de instrumenten in te zetten die verbonden zijn met het docentschap om deze jongeren een dergelijke liefde voor orde bij te brengen. Dit kan hij doen door een straf uit te delen bij gebreken hierin. Men denke aan het vergeten van boeken, het niet op tijd inleveren van werkstukken, of het onverzorgd inleveren ervan. Quintilianus lijkt hier zelf ook te verwijzen naar de houding van jongeren in het klaslokaal. Het is bij uitstek de docent die de mogelijkheid heeft om een losbandige natuur te temperen. Deze losbandigheid kan zich uiten in een brutale opstelling jegens de docent of medeleerlingen, een onvermogen te luisteren naar anderen, zich niet kunnen beheersen in een discussie. Het is de docent die een grote rol speelt in het geleiden van zulke houdingen. Hij dient dit niet uitsluitend te doen omwille van de rust in het klaslokaal of

omwille van een soepel verlopen 'klassenmanagement',<sup>a</sup> maar omdat dit de innerlijke deugd van de desbetreffende leerling kan helpen.

## 20.2. De docent als liefdevolle ouder

De praktijk van een dergelijke gestrengheid kent een bepaalde maat. Dit legt Quintilianus als volgt uit:

Laat hem dus bovenal jegens zijn leerlingen de houding van een ouder aannemen en de inschatting maken dat hij terecht is gekomen op die plaats van hen, wier kinderen aan hem zijn toevertrouwd. Zelf mag hij geen slechte gewoontes hebben en deze niet overbrengen. Zijn strenge houding moet niet chagrijnig zijn, en zijn vriendelijkheid niet zonder grenzen, opdat uit het ene haat en uit het andere minachting voortkomt.<sup>931</sup>

De docent neemt bij de uitoefening van zijn taak de rol van de ouder op zich. Enerzijds slaat deze stelling op zijn rol als opvoeder: hij moet zelf geen ondeugden hebben, opdat hij ze ook niet kan overdragen. Anderzijds draagt deze analogie met ouderschap ook het aspect van genegenheid mee. Door het woord *parens* te gebruiken, en bijvoorbeeld niet *pater*,<sup>932</sup> klinkt zowel het moederlijke als het vaderlijke aspect door. Een ouder wil dat een kind vooruitkomt in zijn leven, omdat hij of zij van het kind houdt. Dit kan ook de motivatie zijn van een docent, die wil dat zijn leerling verder komt. Sterker nog: deze liefde is nodig om überhaupt te willen dat een leerling stappen zet in het leven; hoe meer liefde, des te beter de docent zijn taak kan vervullen.

Een liefdevolle houding zal zich voorts ook laten zien in concrete handelingen. Omdat de docent houdt van zijn leerlingen, zal hij zich zoveel mogelijk moeten onthouden van triestheid, chagrijn. Het is niet voor niets dat Quintilianus dit aanstipt, omdat het gevaar op de loer ligt. Wanneer een leerling voor de zoveelste keer faalt, dezelfde fout maakt, dan bestaat de kans dat een docent ongeduldig wordt. Dit ongeduld kan gepaard gaan met chagrijn of een sombere afkeuring, terwijl de leerling wel degelijk zijn best deed. Een dergelijke afwijzing die emotioneel ook nog kracht bijgezet wordt door bijvoorbeeld een gemelijke snauw of een duidelijk sombere blik, leidt vrijwel nooit tot motivatie en opgewektheid bij de leerling. Integendeel, zegt Quintilianus, een dergelijke houding kan veeleer leiden tot haat bij de leerling. Het aannemen van een liefdevolle houding van een ouder kan helpen zulke gevallen te voorkomen.

Betekent deze liefdevolle houding dat de docent zich uitsluitend moet uiten in vriendelijke woorden? Uiteraard niet, stelt Quintilianus. Zijn vriendelijkheid moet niet 'ongeremd', 'grenzeloos', 'slap' (*dissoluta*) zijn. Bij slappe vriendelijkheid kunnen we denken aan die docent die te veel zijn oren laat hangen naar de wensen van zijn leerlingen. Deze houding kan ontstaan uit de wens om aardig gevonden te worden. Om aardig over te komen moet de docent aardige dingen doen. Dit kan zich uiten in het toestaan van kleine vrijheden - 'je mag best op je telefoon in de klas, hoor', 'ach, eet maar lekker je boterham op in mijn les als je echt trek hebt', 'ook deze keer mag je je werkstuk later inleveren', maar ook in het *soft* zijn aangaande beoordelingen. 'Als ik wat hogere cijfers geef, krijg ik minder gedoe'. Volgens Quintilianus is deze slaphed niet alleen een kwaad in zichzelf, men bereikt

---

<sup>a</sup> De term 'klassenmanagement' komt uit het jargon van de hedendaagse boeken over lesgeven. Veel van de boeken die momenteel worden voorgeschreven op lerarenopleidingen staan vol met termen die eerder doen denken aan een economisch handboek dan aan een handboek voor de docent. Zo acht Peter Teitler (2019), de auteur van het boek *Lessen in orde*, in het hoofdstuk 'klassenmanagement' het van belang dat de leraar eerst bekend geraakt met het 'GIP-model' (hoofdstuk 3.1.). Dit model is voorts relevant om het verschil tussen obergedrag en het zelfbedieningsmodel te zien (hoofdstuk 3.2.1.). Deze voetnoot is niet bedoeld als recensie van Teitlers ideeën, maar om een voorbeeld te geven van het type taalgebruik waarmee jonge docenten geconfronteerd worden.

er het omgekeerde mee van wat men aanvankelijk beoogde. Wanneer een docent zich slap, te lief, opstelt, zullen de leerlingen hem minachten. Als de docent zijn gezagspositie niet serieus neemt door bijvoorbeeld vooral populair te willen zijn, dan verliest hij zijn gezag. Op dat moment heeft de leerling iemand verloren van wie hij had gehoopt dat hij hem iets had kunnen brengen.

### 20.3. Andere deugden van de docent

Zelf moreel uitblinken in houding en handeling is nog niet genoeg. Quintilianus schrijft hierover:

Hij moet zeer vaak spreken over het juiste en het goede: hoe vaker hij immers vermaningen heeft gegeven, des te zeldener zal hij hoeven te straffen. Allermint moet hij bozig zijn, en hij moet geen huichelaar zijn betreffende zaken die [de leerling] moet verbeteren. Hij moet eenvoudig zijn in het doceren, hard kunnen werken, maar hij moet vooral een doorzetter zijn en hierin weer niet te ver gaan.<sup>933</sup>

De docent moet in de eerste plaats duidelijk en uitgesproken zijn over wat hij goed vindt in zijn klas. Zulk een duidelijkheid voorkomt namelijk grotendeels manieren van doen waarvoor een docent leerlingen moet straffen. Als we kijken naar het basisonderwijs en voortgezet onderwijs, kunnen we denken aan storend onderling praten, niet luisteren naar de leraar, en zo voorts. Deze manieren van doen worden enerzijds voorkomen door de houding van de leraar, maar hangt ook af van in hoeverre het hem lukt de normen helder over te brengen. In het hoger onderwijs geldt dit principe even goed, zij het doorgaans op andere terreinen. Wanneer hij van tevoren goed uitlegt wat hij verstaat onder een goed essay of een goede discussie, zal het veel minder noodzakelijk zijn om in te grijpen achteraf. Niettemin kan deze aansporing van het belang van het 'vaak spreken over het goede' (*plurimus sermo de bono*) breder worden getrokken. Het is namelijk niet alleen de taak van de opvoeder de jonge mensen een goede manier van leven te laten zien bij degenen aan wie ze zijn toevertrouwd, het is ook zijn taak om hen te helpen om steeds beter te begrijpen wat het goede is. Hierin bestaan gradaties. Voor een docent van kleine kinderen kan het vaak volstaan om ze te leren 'dank je wel' te zeggen. Later dient men antwoord te geven op de vraag waarom het goed is om dankbaar te zijn. Op weer oudere leeftijd kan de vraag op tafel komen hoe de deugd van de dankbaarheid zich verhoudt tot het goede leven in het algemeen. Het is bij uitstek een van de taken van de docent om *sermones* te kunnen houden over dergelijke onderwerpen.

Twee gevaren liggen op de loer voor de docent die zich van deze taak kwijt. Het eerste gevaar is de *iracundia*: geïrriteerdheid, lichtgeraaktheid. Er lijkt een algemeen menselijke neiging te bestaan om vooral geërgerd te geraken aangaande zaken van morele aard. Verhitte discussies ontstaan eerder over vraagstukken die direct of indirect gaan over wat waarlijk goed is: over ethische vragen. Een docent, die van zichzelf denkt dat zijn morele inzichten verhevener zijn dan die van zijn toehoorders, loopt het risico om geïrriteerd te geraken, wanneer deze jonge mensen met allemaal ongenueanceerde ideeën aan komen zetten over het goede leven. Een docent moet niet *iracundus* worden, wanneer een leerling doodleuk vertelt dat hij een lui leven geen probleem vindt, of dat de nazistische rassenleer helemaal zo slecht niet was, of een actueler voorbeeld, dat de mens niets hoeft te doen tegen klimaatverandering. De voorbeelden zijn legio. Dit is geen gemakkelijke opdracht, aangezien er onvermijdelijk zaken langs zullen komen die ook de diepste waarden van de desbetreffende docent zullen raken. Eventuele *iracundia* is een teken van onmacht, de emotie wint het van het verstand; het is zaak om met het

verstand boven deze emoties te staan en uit liefde voor de leerling deze te helpen om het goede beter te leren ontdekken.

Betekent dit dat een docent niet moet optreden? Nee, zegt Quintilianus, en hierin ligt het tweede gevaar. Een docent moet namelijk ook geen *dissimulator* zijn. Hiermee bedoelt Quintilianus de persoon die goedkeurt, of niet afkeurt, wat hij wel afkeuringswaardig vindt. De moeilijkheid zit in het volgende. Uit het advies dat een docent niet geïrriteerd mag geraken, zou het idee kunnen ontstaan dat hij vooral de lieve vrede moet bewaren. Ook dat is fout. Als een leerling iets moet verbeteren, bijvoorbeeld hoe hij zich opstelt in de klas of hoe hij zich uit naar anderen, dan moet de docent hierin verantwoordelijkheid nemen - maar zonder kwaadheid. Zo moet de docent in rust uitleggen waarom hij antisemitisme afwijst zonder zich te ergeren aan de opvatting van die ene leerling. Net zo goed corrigeert de leraar die ene leerling, die voor de zoveelste keer zijn boek niet mee heeft genomen, zonder boosheid, maar wel gedecideerd. Boosheid leidt namelijk tot verwijdering, gedecideerdheid tot ontzag. Het laatste zal helpen de leerling vooruit te helpen, het eerste soms eerder achteruit. Deze emoties liggen niettemin zeer dicht bij elkaar en het onderscheid is bij sommigen ook niet altijd even goed waarneembaar. Gedecideerdheid kan dan opgevat worden als boosheid. Onbedoeld ontstaan dan brokken op plekken waar het de bedoeling was iets op te bouwen. Het is dus zaak dat de goede docent zijn emoties fijngevoelig ontwikkelt en leert hoe dit onderscheid in de praktijk gemaakt kan worden.

Met deze laatste illustratie wordt duidelijker dat het verheven woord *sanctitas* uit het begin helemaal niet zo slecht gekozen was. De goede docent moet zeer veel in huis hebben om te slagen. Dat blijkt ook uit het vervolg: hij moet 'eenvoudig doceren' (*simplex in docendo*). Dit lijkt een open deur: een goede docent moet eenvoudig kunnen lesgeven. Dit zal zich doorgaans uiten in het eenvoudig uitleggen van de stof. Moeilijke problemen uit de doeken doen in begrijpelijke taal is een kerntaak van iedere docent. Goede docenten kunnen dit, slechte docenten niet. Deels hangt deze kwaliteit samen met een technische vaardigheid: het snel kunnen verzinnen van een treffende analogie, net die woorden weten te vinden die uitdrukken wat er uitgedrukt moet worden, het correct weten aan te halen van een andere formule die dieper inzicht verschaft, en zo voorts. Dit lijkt echter niet het enige te zijn wat nodig is. De docent moet namelijk ook *simplex in docendo* willen zijn. Dit valt het beste uit te leggen aan de hand van het tegengestelde. Er bestaan ook docenten die geen moeite doen om de stof eenvoudig aan de leerlingen uit te leggen. Een mogelijke oorzaak: een overdreven eerbied voor de inherente complexiteit. Een andere oorzaak voor het onnodig complex uitleggen is het verhullen van een eigen zwakke beheersing. Zo kan het gebruik van veel moeilijke woorden ervoor zorgen dat de toehoorders geen idee hebben waar het college eigenlijk over ging. De docent gebruikte deze woorden met opzet om zo te verhullen dat hij de materie zelf ook nog niet goed begreep. Een variatie op hetzelfde thema is het complex willen zijn wegens een gevoel van minderwaardigheid. Een docent die zich wil bewijzen, voor zichzelf, een ander, of wie dan ook, kan

dit voornemen omzetten in het compliceren van de materie. Dit doet hij dan niet omdat de materie zo moeilijk is, maar om te laten zien dat hij in staat is zich bezig te houden met complexiteiten.<sup>a</sup>

*Simplex in docendo* zal dus voortkomen uit een zeker zelfvertrouwen, dat op zijn beurt weer voortkomt uit kennis van zaken, didactische kennis van hoe men de stof moet overbrengen. Deze eenvoud staat in verband met genegenheid. De wil om iets begrijpelijk te maken, komt vaak voort uit de wens dat de leerling iets echt begrijpt. Die wens is een uiting van genegenheid, omdat men wil dat de leerling eerder iets beheerst en niet onwetend blijft.

Dat een docent volgens Quintilianus hard moet kunnen werken, maar niet te hard, is nog tot op de dag van vandaag een relevante uitspraak. Het vak van docent is doorgaans veeleisend. Zo staat een *fulltime* docent op de middelbare school vaak vijftienvintig klokuren per week voor de klas. Als het klopt dat een les verzorgen vergelijkbaar is met een optreden of het geven van een presentatie, dan kost dit veel energie. Een dergelijke constatering is niet verwonderlijk in de wetenschap dat een leraar zich per uur moet ontfermen over dertig verschillende kinderen. Hier komt dan nog al de voorbereiding en het nakijkwerk bij. Er zijn weinig docenten die niet vermoeid hun weekenden en vakanties ingaan. Er zijn ook weinig docenten die met hun fulltimebaan nog

---

<sup>a</sup> Een treffende illustratie is de keur aan pedagogische boeken die men aan de lerarenopleiding dient te lezen. Dit punt bleek al deels uit de voetnoot aan het einde van paragraaf 21.1., maar een uitgebreider voorbeeld maakt dit nog helderder. Deel A van het boek *Handboek voor leraren* van Walter Geerts en René van Kralingen heet 'hoe onderwijs ik mijn leerlingen?'. Dit is een belangrijke vraag voor iedere docent die dit vak wil leren. Aan het begin van het hoofdstuk achten deze auteurs het van belang dat de lezer het volgende begrip leert kennen: cognitief zelfmanagement. Dit moeilijke woord wordt uitgelegd aan de hand van de volgende vier type kennis: declaratieve, procedurele, situationele en strategische kennis. Zie: Geerts, W. & Van Kralingen, R. (2016), p. 43. Zo is het verschil tussen declaratieve en procedurele kennis: "weten wat we weten", "weten welke vaardigheden we beheersen". Zie: Geerts, W. & Van Kralingen, R. (2016), p. 43. Voorbijgaand aan de vraag of 'weten welke vaardigheden je bezit' iets met procedure te maken heeft, betwijfel ik ten eerste of dit onderscheid gemaakt is om ervoor te zorgen dat de docent *simplex in docendo* wordt. Een ander voorbeeld uit een ander standaardwerk op leraarsopleidingen. Ik citeer uit Ebbens, S. & Ettekovén, S. (2015), p. 36: "In praktijk komt de stijl van lesgeven vaak neer op een vorm van gedeelde sturing: de docent neemt de beslissingen in samenspraak met de leerlingen. In een goed leer- en werkklimaat neemt de docent inbreng van leerlingen serieus. Om leerlingen zich van die beginnende zelfsturing bewust te maken, zal de docent die momenten van gedeelde sturing expliciet in moeten zetten om bij de leerlingen affectieve en metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen". Deze alinea valt natuurlijk te begrijpen. De leraar moet soms leerlingen betrekken in wat er in het klaslokaal gebeurt. Dit proces vereist dat leerlingen dit weten en ook leren aanvoelen wat wel en niet kan. Waarom willen deze auteurs zo graag spreken over 'gedeelde sturing', 'zelfsturing', 'metacognitieve vaardigheden', allemaal termen die noch in het klaslokaal, noch in het normale leven voorkomen? Een mogelijke verklaring is een onderliggend compensatiebehoefte bij onderwijskundigen. Zoals we hebben gezien is het vak 'onderwijskunde' in de geschiedenis nooit echt een zelfstandig vak geweest, laat staan, een wetenschap. Inmiddels heeft het deze status wel. Om te voldoen aan deze wetenschappelijke status moet het wel voldoen aan de kenmerken van wetenschappelijkheid. Een mogelijke invulling hiervan is het gebruik van complexe woorden. De kritische toon van deze voetnoot is niet bedoeld om dit hele vakgebied in een kwaad daglicht te stellen. Het enige wat ik wil illustreren is het serieuze risico van het complex willen zijn, terwijl het mogelijk is om eenvoudig te blijven. Docenten moeten niet in deze val trappen - opleiders van docenten, en die kritiek is er dan wel, al helemaal niet. Er is ook een opvolger van het boek van Sebo Ebbens en Simon Ettekovén met als naam *Effectief leren: de docent als regisseur*. Dit boek is geschreven door Michel van Ast, Otto de Loor en Lambrecht Spijkerboer (2020). Ik kwam dit op het spoor, omdat een student van de lerarenopleiding mij dit gaf. Dit boek demotiveerde hem om docent te worden: de theorieën hierin waren namelijk onnodig complex. Een willekeurige greep uit het boek. Deze auteurs achten het nodig dat een docent-in-spe een aantal taxonomieën leert kennen om te weten wat leren is. Zo wordt de taxonomie van De Block en Heene uitgelegd, p. 36: "De taxonomie van De Block en Heene is een model waarin drie dimensies worden onderscheiden: inhoudsdimensies, gedragsdimensies en transferkringen. Het uitgangspunt voor dit model is: Hoe groter de transfer van kennis en denken in de leersituatie, hoe groter het leereffect. Het leren van feiten met als doel dat leerlingen iets te weten komen is volgens De Block en Heene *beperkt leren*. Het integreren van attitudes omschrijven ze als *fundamenteel integraal leren*. Leerinhoud (kennissoorten) en denkprocessen (gedragsniveaus) leiden tot leereffecten, zo is de veronderstelling".

significant veel tijd kunnen besteden aan het bijhouden dan wel uitbreiden van hun kennis. Een soortgelijke analyse zou ik hier kunnen geven van de docent in het hoger onderwijs, die naast de vele colleges een immense werkdruk heeft om voldoende te publiceren.<sup>934</sup> Dit is niet de plek om deze klaagzangen weer te geven. Het enige wat ik hier wil illustreren is Quintilianus' punt dat het docentschap wegens de aard van het vak gepaard gaat met de eis van hard werken.

De reden waarom ik daarbij extra stil wil staan, is dat Quintilianus in dezelfde zin een belangwekkende waarschuwing geeft. Deze waarschuwing heb ik vertaald met dat de docent weliswaar een doorzetter moet zijn maar dit niet overmatig (*inmodicus*) moet zijn. Hij moet letterlijk maat weten te houden. Dat is zeker niet gemakkelijk. Als docent kan men namelijk altijd meer aandacht geven, altijd nog beter de les voorbereiden, altijd nog nauwkeuriger het geschreven materiaal herzien. Het probleem van mensen die te hard werken - in dit geval *magistri inmodici* - is dat zij vaak geen maat weten te houden. Dit kan zich uiten in te weinig pauzemomenten nemen, te lang doorwerken wanneer de geest het eigenlijk niet meer aankan, te veel werk aannemen. Er bestaat ook een sterke werkdruk die van buiten komt; niettemin is er ook vaak sprake van een innerlijke houding die ervoor zorgt dat de docent zich overwerkt. Quintilianus waarschuwt hiervoor. Aan een overspannen docent heeft niemand iets.

#### 20.4. De goede docent heeft oog voor verschillen

Quintilianus schetst hoe een docent moet handelen in het klaslokaal:

Hij moet met genoeg antwoord geven op vragen. Degenen die niets vragen, moet hij ongevraagd vragen stellen. Bij het beoordelen van de leerlingen bij spreekoefeningen moet hij niet te boosaardig overkomen maar ook niet te overdreven positief. Uit de eerste manier van werken komt een afkeer tot werken voort en uit de tweede manier een houding van achteloosheid. Als hij suggesties aandraagt ter verbetering moet hij niet zuur zijn en allerminst krenkend.<sup>935</sup>

De eerste twee zinnen zijn raadgevingen die tot het domein van het 'interactieve lesgeven' behoren. Dit interactieve lesgeven is de tegenhanger van wat men doorgaans 'frontaal lesgeven' noemt in het voortgezet onderwijs en hoorcollege in het hoger onderwijs. Deze vormen van lesgeven zijn gemakkelijk voor te stellen. Ofwel de leraar is veel aan het woord, ofwel de leraar staat in een vraag-en-antwoordmodus met zijn leerlingen. Quintilianus gaat in deze passage uit van een zekere vanzelfsprekendheid van de interactieve methode. Het is goed om de kracht van deze methode te onderstrepen, aangezien deze methode in het huidige onderwijs eerder uitzondering is dan regel. Niettemin zijn er veel docenten die aankondigen dat hun college interactief zal zijn. Hun opvatting van interactie bestaat uit het feit dat ze openstaan voor vragen van de studenten. Hiermee voldoen ze uitsluitend aan Quintilianus' eerste raadgeving. Er bestaan ook docenten die moeite hebben met deze eerste raadgeving, aangezien ze helemaal niet onderbroken willen worden en hierdoor verre van 'met genoeg' (*libenter*) antwoord geven op vragen.

Openstaan voor vragen is echter een kwaliteit die minder schaars is dan het stellen van vragen aan de leerlingen op eigen initiatief. Deze methode is in de eerste plaats van praktisch nut, omdat het de aandacht erbij houdt - wat vaak nog beter helpt om de aandacht vast te houden, is dat de docent überhaupt niet aankondigt aan wie hij een vraag zal stellen.<sup>936</sup> Achter deze raadgeving zit nog een gedachte van diepere aard. De reden dat de docent degenen die vragen stellen *libenter* te woord moet staan, is dat een uitgestraald genoeg deze studenten



aanmoedigt om überhaupt vragen te stellen. Doorgaans bezitten vragenstellers een zekere nieuwsgierigheid. Nieuwsgierigheid is op haar beurt vaak verwant met verwondering, die weer voort kan komen uit waarheidsliefde. Een dergelijke houding is nodig om veel en goed te leren: het is de docent die een cruciale rol speelt om deze eigenschappen te doen bloeien. In de praktijk is het *libenter* antwoorden niet altijd gemakkelijk. Fanatiek enthousiasme kan zich namelijk ook vermommen als schijnbare nieuwsgierigheid, of het vragen-stellen kan ook voortkomen uit de motivatie om de eigen kennis te etaleren. Het is aan de docent om dit onderscheid te herkennen en om met vrije geest - *libenter* - hiermee om te gaan.

Nieuwsgierigheid is ook de kwaliteit die bij sommigen nog moet worden aangewakkerd. Vandaar dat Quintilianus ook zegt dat de stillere types, die geen vragen stellen, geholpen moeten worden om zich te laten horen. Hun zwijgzaamheid kan in de eerste plaats voortkomen uit een gebrek aan verwondering. Zo zijn er jonge mensen die weinig vragen stellen bij de werkelijkheid: die is simpelweg hoe die is. Door hen toch vragen te stellen en op deze manier actief te laten nadenken over bepaalde facetten van de werkelijkheid oefent de docent hen in deze verwondering. Niettemin hoeft zwijgzaamheid niet per se te ontstaan uit een gebrek aan nieuwsgierigheid. Er kan juist grote verwondering zijn bij de wat stillere types. Stille wateren hebben diepe gronden. Toch is het goed, volgens Quintilianus, om deze mensen vragen te stellen. Ze mogen dan wel nieuwsgierig zijn op het niveau van het verstand, op het niveau van de wil kan er sprake zijn van een zwakte: bijvoorbeeld angst of onzekerheid. Quintilianus stelt hiermee zeker niet dat iedereen even assertief hoeft te worden, maar wat wel belangrijk is, is dat jonge mensen hun stem durven gebruiken - in het bijzijn van anderen durven te formuleren. In het deel over Isocrates hadden we namelijk al gezien dat formuleren een goede denkoefening is. Het zou niet juist zijn als deze oefening alleen weggelegd zou zijn voor degenen die dit van nature durven.

De volgende aanbeveling lijkt specifiek geschreven te zijn voor het onderwijs in retorische spreekoefeningen. Niettemin lijkt de suggestie net zo relevant voor geschreven werk. Waar het om draait, is op welke manier een docent het werk van leerlingen moet beoordelen. Tegenwoordig noemen we dit het geven van *feedback*. In mijn eigen praktijk als docent retorica zie ik dat mensen bij het geven van feedback geneigd zijn de negatieve aspecten van een speech of werkstuk als eerste te willen benoemen. Verbeterpunten zullen er altijd zijn. Het is niet gemakkelijk om deze verbeterpunten zo te brengen dat de ontvanger van de kritiek deze ook zo opvat als verbeterpunt en niet als teken van onbekwaamheid. Wat Quintilianus lijkt te bedoelen als hij schrijft dat de docent vooral niet 'kwaadaardig' (*malignus*) moet zijn, is dat deze elke keer voor ogen moet houden dat de kritiek 'positief' (*benignus*) bedoeld is. De kritiek moet een positieve insteek hebben: iemand afbranden is gemakkelijk, maar helpt zelden. Dit goed doen, luistert nauw: de lichaamstaal van de docent, zijn woordkeuze en ten diepste zijn innerlijke houding bepalen of de leerling iets zal hebben aan de kritiek. Anders bestaat volgens Quintilianus het risico dat de leerling gedemotiveerd raakt. Demotivatie ontstaat namelijk vaak uit een laag zelfbeeld - 'ik kan dit helemaal niet' - en kan ervoor zorgen dat men energie verspilt aan deze negatieve gedachten in plaats van het vooruitkomen in het vak of het verwerven van kennis of van een vaardigheid.

De andere kant van de medaille is dat de docent ook niet moet doordraven in zijn complimenten. Dit risico bestaat ook. Een docent kan, uit een wens om niet bekend te staan als streng, ervoor kiezen om zich in uitsluitend positieve woorden uit te laten over het ingeleverde werk. Door kritiek te geven creëert de docent een zekere

spanning. Sommigen vermijden deze spanning het liefst en kiezen daarom de weg van de complimenten. Ook deze houding van de docent heeft negatieve gevolgen. Een leerling zal nonchalanter worden. Als de eisen niet hoog zijn, hoeft de leerling zich ook niet in te spannen. De docent die alles wel best vindt, loopt het risico jongeren op te leiden die ongemotiveerd zijn en niets leren. Er bestaan studenten die na twee negens voor matig werk, zich niet meer buitengewoon inspinnen voor de derde opdracht. Een goede docent dient kortom veeleisend te zijn, zonder te vervallen in een al te nare gestrengheid.

Ten slotte wijdt Quintilianus een aantal woorden aan de terechtwijzingen van de docent:

Het feit dat sommige docenten op zo'n manier [hun leerlingen] berispen alsof ze haatdragend zijn, heeft velen doen stoppen met het voornemen om hard te studeren.

Het behoeft geen betoog dat een docent moet kunnen berispen om te voorkomen dat er ordeloosheid ontstaat. Iemand die de regels overtreedt - men denke aan te laat komen, luidruchtig praten, niet willen luisteren, werk niet op tijd inleveren - doet vaak niet alleen zichzelf te kort maar ook de anderen met wie deze persoon een klas vormt. De vraag echter *hoe* een docent moet berispen, vereist enige aandacht. Veel berispingen geschieden zonder woorden: een blik in de ogen, een duidelijk handgebaar, het langs een tafel lopen - het zijn middelen die als kleine correcties vaak werken. Niettemin kennen we allemaal ook de bulderende docent. Soms is dat nodig, maar soms gaat het te ver. Dat laatste is wat voorkomen moet worden volgens Quintilianus. Men kan namelijk bulderen uit liefde, omdat de docent weet dat dit stemgebruik nodig is om iedereen op scherp te zetten, maar hij kan ook bulderen uit haatdragende woede. Men kan niet voorkomen dat een docent te maken krijgt met jongeren die het bloed onder de nagels vandaan weten te halen, of zich zo irritant op weten te stellen, dat het bijna een heldendaad is om liefdevol te blijven. Toch vraagt Quintilianus dit. Het grote risico is dat een student helemaal afhaakt en vlucht voor de docent, en daarmee vaak ook voor het vak. Rationeel bekeken is een dergelijk gevolg disproportioneel: stoppen met hard studeren, omdat de docent een student één keer te hard heeft berispt, staat niet met elkaar in verhouding. Zulke situaties gaan echter niet om ratio alleen, het zijn de emoties die dan aangetast zijn, die aanraden om te vluchten. Een goede docent houdt rekening met de kracht van deze emoties.

#### 20.5. *De docent is ook docent wanneer hij niet doceert*

De docent moet volgens Quintilianus ervoor zorgen dat zijn onderwijs niet alleen beperkt blijft tot de gezamenlijke uren in het klaslokaal. Hij geeft namelijk de volgende aanbeveling:

Laat hij dagelijks iets, nee beter, veel zaken zeggen, die de luisteraars met zich mee kunnen nemen.<sup>937</sup>

Een goed college laat zich vaak herkennen aan het feit dat de studenten er later opnieuw over beginnen. Dat kan komen wegens een inzicht of een interessante vraag die behandeld is. Het gevolg is dan dat studenten onderling nog verder kunnen praten, waardoor het onderwijs niet stopt bij de deur van de collegezaal. Een docent is zich van deze rol bewust en kan dus met opzet zulke zaken in zijn lessen verwerken. Men denke aan een wijze levensles, of een moeilijke vraag, een aanbeveling om een bepaald boek te lezen, film te kijken, en zo voorts. Om het hip te zeggen: een goede docent zorgt altijd voor extra *food for thought*. Ik herinner mij een goede docent die, wanneer hij een boek aanraadde, hier zeer aandachtig de tijd voor nam en de titel en auteur nauwkeurig op

het bord noteerde. De wens die hierachter zat is dat deze docent wilde dat de leerlingen deze aanbeveling echt serieus namen.

Het aspect van gesprekken die voortgezet kunnen worden na een college is wellicht het belangrijkste voordeel van een *residential college*, waar studenten niet alleen gezamenlijk studeren, maar ook wonen en de maaltijden samen gebruiken. Omdat in beginsel niemand ergens heen hoeft, maar alles 'thuis' is, bevordert deze rust dat studenten onderling kunnen doorpraten op weg naar en tijdens hun maaltijden. Dit is een groot verschil met een universiteit waar iedereen vaak zijn eigen plan trekt na college.

#### 20.6. De levende stem van de docent

De volgende passage is het hoogtepunt van dit hoofdstuk. Hierin schrijft Quintilianus het volgende:

Hoewel men uit de literatuur voldoende voorbeelden kan putten, is het vooral de levende stem, zoals men dit uitdrukt, die op zeer rijke wijze [de leerling] voedt en het is in het bijzonder [de stem] van de leraar, die [de leerlingen], indien ze op juiste wijze onderwezen worden, liefhebben en vrezen. Men kan het echter nauwelijks goed uitdrukken met hoeveel meer genoegen wij diegenen imiteren die wij gunstig gezind zijn.<sup>938</sup>

Het is niet verwonderlijk dat de retoricadocent Quintilianus in heeft gezien dat de stem een zeer belangrijke rol speelt bij het lesgeven. De kwaliteit van een redenaar, en dit geldt eveneens voor een goede toneelspeler, wordt onder meer bepaald door hoe goed hij zijn stem weet te gebruiken. Het is niet voor niets dat politici stemtrainingen krijgen. Kennelijk hebben stemgebruik en kans op succes iets met elkaar te maken. Ditzelfde mysterie lijkt van toepassing op de docent. Dat mag ook geen verbazing wekken. Door de stem goed in te zetten kan iemand kleur geven aan bepaalde woorden: urgentie, warmte, of het omgekeerde. Bij het lezen van een tekst is deze dimensie nagenoeg niet aanwezig. Bovendien kan een docent met zijn stemgebruik pauzes laten vallen - iets wat men bij een geschreven tekst zelf moet reguleren en doorgaans niet doet. Een docent kan met zijn stem - puur al door in welke richting hij deze stuurt - zijn woorden persoonlijk maken. Dat gebeurt in samenspel met gebaren, ogen en de woorden zelf, maar de stem is hierin van onmiskenbaar belang. In de stem kan de student enthousiasme, motivatie en liefde voor zijn vak herkennen. Dat iets gezegd wordt, is belangrijk, maar *hoe* iets gezegd wordt, kan soms nog jarenlang in iemands geheugen gegrift blijven.<sup>939</sup> Een mooie illustratie van dit fenomeen valt te herkennen in het gedicht 'Woordjes leren' van Jan Eijkelboom:

Jongens, heb je verdriet,  
sprak toen de leraar Grieks,

dan moet je woordjes leren, woordjes  
leren. Hij knikte energiek

zodat er as viel op zijn vest,  
maar dat was toch al vies.

Wij lachten halfvertederd,  
halfmeewarig, want tragiek

daar wist je alles van en hij,  
heel oud, haast vijftig, niets.

En dat het overging als je maar  
woordjes leerde, dat was iets

zo absurds, zo dolkomiëks  
dat het in omloop kwam als een  
geveugeld woord. Het klapwiek  
nu verdrietig om mij heen  
omdat ik later woordjes leerde  
waarmee je 't monster kunt bezweren  
en ik hem niet meer zeggen kan  
hoe ik soms naar die stem verlang,  
naar dat onhandige advies.<sup>940</sup>

Opvallend is dat de schrijver in de laatste strofe zegt dat hij naar de stem van die leraar verlangt. Het advies - de helende werking van woordjes leren - is op zichzelf genomen niet genoeg. De stem heeft dit advies namelijk tot leven gebracht.<sup>a</sup>

Behalve dit gedicht is het ook nog de moeite waard om een parallelle passage aan te halen van John Henry Newman, die in zijn *University Sketches* ook het belang van de *viva vox* onderstreept. In het hoofdstuk "What Is a University" stelt hij dat het bestuderen van boeken van eminent belang is,<sup>b</sup> maar dat dit niet voldoende is. De tegenwoordigheid van de docent is van een niet te overschatten waarde:

(...) but it concurs in the principle of a University so far as this, that its great instrument, or rather organ, has ever been that which nature prescribes in all education, the presence of a teacher, or, in theological language, Oral Tradition. It is the living voice, the breathing form, the expressive countenance, which preaches, which catechises. Truth, a subtle, invisible, manifold spirit, is poured into the mind of the scholar by his eyes and ears, through his affections, imagination, and reason; it is poured into his mind and is sealed up there in perpetuity, by propounding and repeating it, by questioning and re-questioning, by correcting and explaining, by progressing, and then recurring to first principles, by all those ways which are implied in the word 'catechising'.<sup>941</sup>

Deze passage, waarin de *living voice* ook als eerste genoemd wordt, kunnen we zien als de samenvatting van wat de goede docent moet beheersen. Net als Quintilianus ziet Newman het belang in van vragen en opnieuw vragen, herhaling, corrigeren, enzovoorts. In andere hoofdstukken betoogt Newman dat er dus ook altijd omgevingen en instituties moeten zijn waar in deze praktijk plaats kan vinden.<sup>942</sup> Die aanbeveling heeft niets aan relevantie ingeboet. Studenten in Quintilianus' tijd zochten deze levende stemmen op, net zo goed als in de tijd en plaats van Newman, en net zo goed bestaat dit verlangen onder studenten anno nu.

Quintilianus' behandeling van de levende stem kent nog een aantal interessante details. Hij stelt namelijk dat studenten deze stem idealiter liefhebben en vrezen. Dat liefhebben valt licht te begrijpen. De aantrekking van een stem waar men graag naar luistert kan ook tot genegenheid, bijvoorbeeld voor de leerstof, leiden. Waarom moet iemand de stem van de leraar ook vrezen? Moeten we hier meteen denken aan de leraar die met de roede

---

<sup>a</sup> Parallelle passage komt uit Highet, G. (1989), p. 25, waar de auteur terugdenkt aan een belangrijke kennismaking met poëzie in zijn leven door toedoen van een docent en schrijft: "I could still hear overtones of *Waterloo! Waterloo! Waterloo! Morne plaine!* in the rich and living voice of Miss Groan".

<sup>b</sup> Zweig beweert zelfs dat boeken alleen soms volstaan: "Voor mij is het axioma van Emerson, dat goede boeken de beste universiteit overbodig maken, altijd geldig gebleven, en ik ben er ook nu nog van overtuigd dat men een uitstekend filosoof, historicus, filoloog, jurist of wat dan ook worden kan zonder ooit een universiteit of zelfs een gymnasium te hebben bezocht", Zweig, S. (2018), p. 102.

dreigt en zijn klaslokaal regeert met ijzeren scepter? Dat zou de verkeerde soort vrees zijn en ook niet de vrees die Quintilianus lijkt te bedoelen. Een goede leraar straalt gezag uit. Het gevolg hiervan is dat de student opkijkt tegen deze docent, onder andere wegens zijn levenswandel maar ook wegens zijn kennis en zoektocht daarnaar. Een berisping van de docent wordt om die reden gevreesd, evenals een afkeuring als reactie op een fout of matig antwoord. Met zulke vrees zou niets mis zijn. Het eerste zorgt er namelijk voor dat de student zeer alert blijft in het college, omdat hij niet op een berisping zit te wachten. Idealiter wil een student veel leren tijdens een college en hiervoor schikt hij zich graag naar de orde die de leraar scheidt. Hij ziet namelijk in dat deze orde, inclusief de dreiging van een standje, hemzelf helpt. Deze goede vrees zorgt ervoor dat hij niet te laat komt, onderuit gezakt zit, of onvoorbereid naar college komt.

Deze vrees is echter niet uitsluitend van toepassing op het corrigeren van hoe leerlingen handelen, maar ook op hoe ze denken. Een student die gemotiveerd is om veel te leren is in zekere zin op zoek naar de waarheid. Een docent kan in een opmerking soms onwaarheden aantreffen: een gemankeerde analyse van een fenomeen, een verkeerde uitwerking van een rekensom, een foutieve opsomming van feiten. Een fout antwoord geven en daarin gecorrigeerd worden door de docent, is niet per se aangenaam. Een goede student vreest ervoor om een fout antwoord te geven. In de basis is dat goed: dat stimuleert de student om niet gemakzuchtig te worden in deze zoektocht, alsof het toch niet veel uitmaakt, of te denken dat zomaar alles zeggen het beste werkt voor iedereen. Dat is niet altijd zo: zo loont het vaak dat de impulsieve flapuit soms wat meer vrees mag ervaren alvorens hij wat zegt. Omgekeerd geldt ook dat er geen angstcultuur moet ontstaan, waarin niemand meer wat durft te zeggen. Het juiste midden is geboden. Zowel liefde als vrees moeten in de juiste verhouding aanwezig zijn. Het is die cultuur die de docent met zijn stem kan vormgeven.

### 20.7. Conclusie

Quintilianus laat in dit hoofdstuk van zijn *Institutio Oratoria* op mooie wijze zien wat het in de praktijk betekent om docent te zijn. Het is een roeping met hoge eisen. De docent dient deugdzaam te zijn, van zijn leerlingen houden en hij moet altijd een goede balans vinden tussen streng-zijn en mildheid. Tevens moet hij een diep psychologisch inzicht hebben om steeds in luttele seconden een inschatting te kunnen maken welke actie tot 'heil' strekt voor een groot aantal verschillende, jonge mensen. De stem van de docent is cruciaal: hiermee kan hij een tekst tot leven wekken, berispen met nuance, en aansporen met energie.

Ondanks het feit dat er al een behoorlijk rijk beeld ontstaan is van die goede docent, wil ik nog één keer terugkeren naar Erasmus, die in een aantal van zijn werken een aantal essentiële aanbevelingen heeft gegeven.