



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 21

### Docentschap bij Erasmus

Erasmus staat volledig in lijn met Plato en Quintilianus. Constante factor is het belang van de liefde. Van hem leren we nog dat de goede docent deze liefde uit in zijn liefde voor het studerende leven. Ook is de liefde bij de docent het fundament voor zijn vermogen om jonge mensen te motiveren en hun levens te verrijken.

#### *21.1. De docent moet blijvend student zijn*

Erasmus' belangrijkste werk over docentschap is *De Ratione Studii*. Dat docentschap het thema is, is niet meteen duidelijk als we kijken naar de vertaalkeuze van De Landtsheer en Breij. Zij hebben het boek de titel *Leren studeren* gegeven. Erasmus schrijft dit werkje - het bestaat slechts uit enkele bladzijden - voor Pierre Vitré. Hij heeft Erasmus gevraagd om enkele aanbevelingen te doen hoe hij beter kan studeren. Erasmus willigt dit verzoek in, maar besteedt meer pagina's aan de vraag hoe Vitré zijn lesgeven kan verbeteren. *De Ratione Studii* is een voorbeeld van de opvatting dat de activiteit van *docere* onlosmakelijk verbonden is met de activiteit van *studere*. Deze natuurlijke verwantschap vormt de basis van Erasmus' aanbevelingen.

Erasmus begint met de mededeling dat hij weinig heeft toe te voegen aan dit onderwerp, aangezien Quintilianus deze taak al heeft volbracht.<sup>943</sup> Een groot deel van wat Erasmus zegt, is niets meer dan een herhaling of verdere concretisering van Quintilianus' bespreking. Net als Quintilianus heeft Erasmus een leraar voor ogen die zich niet alleen bezighoudt met passieve kennisoverdracht, maar eveneens veel tijd besteedt aan actieve retorische oefeningen in woord en geschrift.

Erasmus is echter uitgesprokener dan Quintilianus op het punt van het belang van kennis:

Een persoon die het niveau heeft om iemand les te geven, zal moeite moeten doen dat hij onmiddellijk de beste zaken overdraagt. Wie echter op de meest effectieve wijze de beste dingen wil overbrengen, voor hem is het noodzakelijk dat hij alles weet, of, indien deze mogelijkheid aan de geest van de mens onthouden wordt, dan toch zeker de belangrijkste zaken van ieder vak. In dezen zal ik niet tevreden zijn met tien of twaalf auteurs. Ik verlang een algemene kennis bij diegene, zodat hij, die zich voorbereidt om de basis te doceren, niet geheel onwetend is.<sup>944</sup>

Achter dit idee van 'onmiddellijk de beste dingen' (*statim optima*) schuilt een belangrijke pedagogische gedachte. Allereerst is het goed om vast te stellen dat Erasmus er vanuit gaat dat dergelijke *optima* bestaan. Zo bestaan er goede auteurs, minder goede en ronduit slechte. Dit geldt eveneens voor boeken en oefeningen. Erasmus stelt dat de student onmiddellijk aan de slag moet gaan met de beste auteurs, boeken en oefeningen. Tijd besteden aan auteurs van mindere kwaliteit is verspilde tijd. Dit idee van *statim optima* komt overeen met de grondgedachte van *Great Books*-curricula. Zo lezen studenten aan St. John's College - een Amerikaans onderwijsinstituut waar studenten vier jaar lang vrijwel uitsluitend primaire teksten lezen - vanaf de eerste dag de werken van Plato, Newton, Euclides, Shakespeare en bestuderen ze de muziek van Bach, Mozart en Beethoven. Geen enkele docent gebruikt eerst een handboek, waarin filosofische theorieën worden vereenvoudigd. Dezelfde onderwijsgedachte gaat schuil achter het vak rechtsfilosofie op de Universiteit Leiden. Docenten werken niet met artikelen of overzichtswerken van samenvattende aard. Hoewel docenten

rechtsfilosofie veel vrijheid genieten, bestaat er één eis: het boek dat ze voorschrijven moet het predicaat *optimum* hebben, een *Great Book* zijn. Zo zal Plato wel door de ballotagecommissie komen, maar Rutger Bregman niet. Dit is niet omdat Bregman bij voorbaat al wordt afgeschreven, maar een belangrijke graadmeter voor wat *optimum* is, is de vraag of het boek de tand des tijds doorstaan heeft.

Deze illustratie is niet bedoeld om te ageren tegen inleidende boeken. Erasmus zou ze echter niet aanraden. Hij stelt voor dat iemand onmiddellijk naar de beste bronnen gaat. Ziet Erasmus hierin niet over het hoofd dat sommige - zo niet de meeste - boeken van deze aard doorgaans veel te moeilijk zijn? Is het om die reden niet noodzakelijk dat studenten ook te maken krijgen met boeken die hun eerst preliminaire kennis bijbrengen ter voorbereiding op het echte werk? Met het belang van inleidende basiskennis zou Erasmus het zonder meer eens zijn. Zo is een belangrijk kenmerk van Erasmus' eigen leerboeken op het gebied van Latijnse taalverwerving het idee dat de moeilijkheidsgraad stap-voor-stap omhoog gaat.<sup>945</sup> Erasmus' belangrijkste punt is dat deze brugfunctie niet primair in de boeken zelf te vinden is maar bij de docent. Deze gedachte is de reden dat hij van deze docent in de volgende regels eist dat hij 'alles weet' (*omnia sciat*).

Vanzelfsprekend bedoelt Erasmus met de eis dat hij *omnia sciat* niet dat hij een goddelijke alwetendheid moet verwerven. Deze hyperbool dient uit te drukken dat de goede docent zich ervan bewust dient te zijn dat hij heel veel dient te weten alvorens hij voldoet (*valet*) om les te kunnen geven. Een dergelijke eis kan men natuurlijk beschouwen als een ideaal voor ieder mens, maar bij Erasmus' pedagogiek krijgt het duidelijker kleur. Als iemand namelijk *statim optima* wil doceren, is het noodzakelijk dat hij zowel een diepe als brede kennis moet hebben. Deze eis vloeit ten diepste voort uit de inhoud van de bronnen zelf. Een voorbeeld kan dit punt verhelderen. Iemand die Aristoteles wil doceren, kan dit doen door een aantal theorieën uit bijvoorbeeld zijn *Politica* uit te leggen. De docent kan de student helpen om te begrijpen wat Aristoteles bedoelt met het idee dat de mens van nature een politiek wezen is. In veel cursussen is het voldoende dat de docent dit bekwaam en helder kan. Nu is het ook mogelijk dat iemand Aristoteles wil doceren, niet omwille van zijn theorieën alleen maar omwille van Aristoteles' diepere project, bijvoorbeeld de reflectie van de mens op het wezen van de gemeenschap. Een docent die Aristoteles op deze wijze voor het voetlicht brengt, zal te maken krijgen met niet te vermijden vragen: hoe verhouden zijn theorieën zich tot onze huidige tijd, maar ook tot soortgelijke dan wel tegenstrijdige theorieën uit andere tijdsperiodes? Op welke manier verhouden Aristoteles' concepten in dit boek zich tot zijn metafysische theorieën? In hoeverre zijn Aristoteles' opvattingen te relateren aan zijn specifieke historische omstandigheden? Komt wat Aristoteles beweert in de *Politica* overeen met zijn *Ethica Nicomachea*? Een docent zal hierop idealiter een antwoord geven. Om die reden is het wenselijk dat deze docent niet alleen iets weet over dit boek, of deze theorie alleen, maar ook over kwesties die vandaag de dag spelen, andere boeken die invloedrijk zijn geweest, enzovoorts.

Ik vermoed dat deze illustratie een idee van het gezond verstand bevestigt: de docent dient mijlenver boven de stof te staan. Docenten die hier blij van geven, krijgen hiervoor doorgaans respect. Het is echter ook weer niet zo dat het huidige onderwijs Erasmus' aanbeveling hieromtrent volledig in de praktijk brengt. Zo volstaat het voor een docent in het voortgezet onderwijs goed te zijn in zijn eigen vak tot het niveau van het eindexamen. Bij voorkeur weet een docent meer dan die stof alleen, maar dit is zeker niet noodzakelijk. Deze observatie neemt

trouwens niet weg dat er genoeg docenten zijn die het verlangen koesteren om elke dag hun eigen stof naar een hoger niveau te brengen. De immense werkdruk in het huidige systeem maakt het verwerkelijken van een dergelijke wens echter lastig.

In het hoger onderwijs hebben de meeste docenten minder onderwijsverplichtingen, waardoor de kans groter is dat een dergelijke continue ontwikkeling plaatsvindt. De universiteit zou bij uitstek de plaats moeten zijn, waar deze ontwikkeling op het hoogste niveau plaatsvindt. Toch lijkt een ander idee greep te hebben gekregen op de praktijk: een docent maakt namelijk carrière als hij zijn eigen deelgebied maar goed beheerst. Zo kan een docent meedraaien in de top als hij veel weet over de ontwikkelingen van het aansprakelijkheidsrecht vanaf de jaren negentig van de twintigste eeuw zonder noemenswaardige kennis van andere historische, filosofische ontwikkelingen. Op de universiteit is het goed mogelijk dat een docent decennialang hetzelfde boek doceert, omdat dit ooit zijn expertise is geworden. Dit laatste fenomeen kan ook voortkomen uit een weinig ambitieus gebruik van de vrijheid die hij heeft gekregen. Het kan echter ook voortkomen uit een cultuur waarin de mate van specialisatie bepaalt of iemand carrière maakt.

In een instituut, waarin een cultuur heerst dat men iedere dag dichterbij het erasmiaanse idee van *omnia scire* komt, is de kans op zulk een houding kleiner. Een voorbeeld uit de praktijk kan laten zien dat dit idee niet van utopische aard is. Zo werd op Yale jarenlang geëist dat iedere docent alle aangeboden vakken kon geven.<sup>946</sup> Docenten op het hoogste niveau moesten dus zowel goed college kunnen geven over wiskunde als over theologie, zowel over literatuur als over filosofie. Deze praktijk bestaat nog steeds op het eerder aangehaalde St. John's College in Annapolis. Een docent hier verbindt zich aan een instituut dat hem vraagt zich te bekwamen in zowel het doceren van Shakespeare, als van muziek, van scheikunde, van theologie, van het hele curriculum. Een gevolg van deze eis is dat deze docenten, zoals Erasmus voorschrijft, zeer veel moeite moeten stoppen in het blijven leren: niet uitsluitend in de diepte, maar net zo goed in de breedte. Het is een keuze die bestaat: als docent altijd student blijven.

Erasmus merkt ook op dat dit ideaal überhaupt niet gemakkelijk in de praktijk gebracht wordt. De mens schiet te kort. Het is voor weinigen weggelegd om diepgaande kennis te krijgen op veel deelgebieden. Om die reden zou het ook te ver gaan om een heel onderwijssysteem in te richten op basis van het ideaal van de *homo universalis*. Daarom komt Erasmus in deze passage met een *disclaimer*. Als 'alles' weten niet mogelijk is, dan dient de docent zich te concentreren op de *praecipua*, de belangrijkste zaken. Deze eis mag dan wel minder hoog zijn dan het idee van *omnia scire*, maar ontbeert geenszins ambitie. Zo dient een docent filosofie nog steeds de *praecipua* van de literatuur te kennen. In de eerste plaats de uitnemende schrijvers zoals Dante, Shakespeare, Milton en Goethe. In de tweede plaats de *praecipuae quaestiones* en ideeën uit boeken van deze aard: bijvoorbeeld hun taalgebruik, thematiek en historische context. Het belangrijke punt hier is dat men geen specialist hoeft te zijn. Het is niet erg om niet alle tekstvarianten van de verschillende folio's bij Shakespeare te beheersen; het is geen probleem om onwetend te zijn welke brieven van Goethe aan Schiller iets zeggen over Wilhelms karakter in *Das Leiden*. Lacunes hebben in de kennis van de symboliek in *Paradise Lost* is geen belemmering voor goed docentschap. Een goede docent die streeft naar de *praecipua*, moet hoofdzaken van bijzaken weten te onderscheiden.

Ondanks het feit dat deze passage een belangrijk onderscheid maakt in de intellectuele eisen aan de docent, is dit niet het enige punt. Erasmus wil Vitré niet alleen iets doen inzien maar ook aansporen. Door de lat hoog te leggen en te schetsen dat er een concreet, maar ook een veeleisend pad bestaat, inspireren om zo iemand te worden. Erasmus doet dit zelfs op een didactisch fijnzinnige wijze doordat hij zijn aanbeveling kwantificeert. Beheersing van tien à twaalf auteurs is niet genoeg. Veel jonge docenten hoeven maar voor hun boekenkast te gaan staan en zichzelf de vraag te stellen, 'welke auteurs beheers ik nu echt?'. Het kan bijna niet anders dan dat een lijst van tien niet gehaald wordt. Dat is weggelegd voor een aantal zeer ervaren docenten. Dit concrete aantal is dus belangrijk. Ik zit nu op drie, dus ik moet nog behoorlijk aan de slag... Het zou goed kunnen dat Vitré na het lezen van Erasmus' brief er meteen werk van gemaakt heeft om tijd vrij te maken om meer persoonlijke studie aan zijn wekelijkse ritme toe te voegen. Als deze tekst van Erasmus nog steeds tot dit gevolg leidt bij docenten van deze tijd, dan heeft hij een zeer goed werk gedaan.

In de passages hierna komt Erasmus met een lange lijst met aanbevolen auteurs. Om een schat aan kennis op te bouwen dient een docent deze vooral samen te stellen uit bestaande edelstenen. Voor de filosofie zijn dit Plato, Aristoteles en Theophrastus;<sup>947</sup> voor de literatuur Homerus, Ovidius, Hesiodus en Boccaccio.<sup>948</sup> Erasmus noemt hier ook de Bijbel.<sup>949</sup> Dit bleek ook al uit de vorige bespreking, maar wordt hier concreet bevestigd: Erasmus dacht volledig in termen van *Great Books*. Wil iemand een goede leraar worden, dan moet hij de grote boeken lezen.

### 21.2. De docent moet kunnen motiveren

Vanzelfsprekend vormen de kennis van deze grote boeken uitsluitend het fundament. Eenmaal als docent aan het werk worden er ook andere kwaliteiten gevraagd. Erasmus staat ook hierbij stil. Behalve dat Erasmus aanraadt dat de docent foutloos zijn talen moet spreken,<sup>950</sup> moet hij niet vergeten zo nu en dan een complimentje te geven.<sup>951</sup> Verder moet hij fouten verbeteren en ervoor zorgen dat zijn houding zo is dat de leerlingen luisteren wanneer de leraar spreekt.<sup>952</sup> Deze aanbevelingen zijn in elk boek over didactiek te vinden en wegens de vanzelfsprekendheid daarvan zal ik hier niets meer over zeggen. Wel wens ik stil te staan bij enkele aanbevelingen van Erasmus die tegenwoordig minder vanzelfsprekend zijn, maar nog van groot belang. Hij schrijft het volgende:

Wat ook zal helpen is dat zij worden uitgedaagd door een soort wetsysteem van vooraf ingestelde beloninkjes en straffen met als doel dat ook onderling de een de ander weet te verbeteren.<sup>953</sup>

Een bekende toepassing van dit idee is het geven van cijfers. De *praemolia* zijn dan de hoge cijfers en de *poenae* de lage. Erasmus' idee is dat een cijfersysteem de onderlinge competitie zou moeten bevorderen opdat de studenten zich verbeteren. Dit valt te vergelijken met renwedstrijdjes tijdens een voetbaltraining waarin de snellen een pluim krijgen en de verliezers hoon. Een mogelijk gevolg is dat degenen die hebben verloren extra hun best gaan doen om de volgende keer niet weer te verliezen. Met opzet schrijf ik hier 'mogelijk', aangezien het risico ook bestaat dat sommige studenten juist afhaken in een dergelijke sfeer van competitie, of dat het verliezen juist demotiverend werkt. Wanneer een docent het cijfersysteem met deze insteek hanteert, moet hij zich zeer bewust zijn van deze effecten. Het kan bijvoorbeeld van belang zijn dat er een zekere spreiding is van winnaars, zodat er niet een sfeer ontstaat dat altijd dezelfde persoon wint. Dit mag dit niet ten koste gaan van

een zeker rechtvaardig oordeel. Niettemin kan een docent wel bepalen bij wie hij het compliment wat breder uitmeet. Ik blijf langer bij dit punt stilstaan, omdat deze rationale niet meer vanzelfsprekend is. Als iemand bijvoorbeeld uitgaat van het belang van gelijkheid, dan is een dergelijke competitie onwenselijk. Een egalitaire insteek is avers van winnaars en verliezers. Vooral het punt dat er verliezers kunnen zijn, kan een steen des aanstoots zijn. Zelfs in de sport - een domein dat zeer lang verstoken is gebleven van gelijkheidsdenken - is nu ingevoerd dat men niet meer kan winnen of verliezen.<sup>954</sup>

In het huidige systeem wordt dit competitie-element deels ontraden.<sup>a</sup> De algemene publicatie van cijfers wordt bij bepaalde opleidingen ook verboden: zulke lijsten zijn immers tegelijkertijd altijd ranglijsten. De nieuwsgierigheid en natuurlijke menselijke drang tot vergelijken leidt er doorgaans toe dat deze informatie wel degelijk boven komt drijven, maar in ieder geval heeft een ieder de keuze om zijn resultaat wel of niet te delen. Een belangrijker reden waarom dit competitie-element überhaupt maar gebrekkig tot zijn recht zou kunnen komen, is dat cijfers voor de meeste studenten een heel andere betekenis hebben gekregen. Of iemand nu wel of niet met anderen in competitie is, het cijfer drukt de evaluatie uit. Een gekregen onvoldoende wordt door velen ervaren als een oordeel over algehele incompetentie, niet als aansporing om zo snel mogelijk bij de groep te behoren die een acht of hoger scoort. Dit is niet verwonderlijk: een cijfer is in zekere zin een kale eenheid. Een zes betekent van zichzelf niet 'kom op, nog een paar passen erbij, en je gaat vooruit'. Een zes wegens zijn inherente kaalheid kan ook betekenen 'je bent eigenlijk een matige student'. Op zichzelf genomen kunnen cijfers geen uitdrukking geven aan didactische vingerwijzingen. Zo blijkt eens te meer dat ook bij cijfers de levende stem, bijvoorbeeld in de vorm van wat we tegenwoordig *feedback* noemen, van eminent belang is.

Onderwijs op kleine schaal laat zien dat dergelijke beloningen en straffen beter werken zonder het geven van cijfers. Een persoonlijk gegeven compliment, en ook een persoonlijk gegeven aanmoediging dan wel berisping, heeft doorgaans een betekenisvoller effect op de studiehouding van de student dan een cijfer alleen. Om die reden zou een docent ook vooral een cultuur moeten creëren waarin niet cijfers centraal staan en de eventuele competitie die daaruit volgt, maar een cultuur waar moeite en prestatie beloond worden met goedgeplaatste menselijke pluimen.

Wat dit betreft geeft Erasmus zelf een interessant concreet voorbeeld, wanneer hij schrijft dat "de docent de enkele meer erudiete leerlingen moet uitkiezen om een discussie in goede banen te leiden".<sup>955</sup> Een leerling die verder is, kan de docent steeds met hoge cijfers belonen, maar cijfers zijn - zoals gezegd - maar cijfers. De docent kan op veel diepgaandere wijze erkenning geven aan een leerling die verder is door hem een verantwoordelijke rol te geven. Erasmus noemt de rol van iemand die een discussie in goede banen leidt, maar het had net zo goed kunnen gaan over het voorrecht om een bepaald onderwerp in te leiden, wanneer een zekere student daar bijvoorbeeld veel over weet. Zo kan een docent besluiten om het college in handen te laten van een student,

---

<sup>a</sup> In tegenstelling tot plekken waar gedaan wordt aan '*grading on a curve*'. In dit systeem is de distributie van cijfers vooraf al bepaald. Dat betekent bijvoorbeeld dat de beste twee studenten in een groep van twintig ongeacht hun prestatie een 10 krijgen, drie een negen, drie een acht, en zo voorts. Dit systeem kan leiden tot onderlinge concurrentie, want het belangrijkste is dat de student beter presteert dan de anderen in de groep.

opdat die verantwoordelijkheid hem veel kan leren. Een dergelijke rol kan veel meer leereffect hebben dan het ontvangen een hoog cijfer.<sup>a</sup>

### 21.3. De docent moet levens kunnen verrijken

In de volgende passage geeft Erasmus een verdieping van wat Quintilianus aanraadde met de woorden, “[l]aat hij dagelijks iets, nee beter, veel zaken zeggen, die de luisteraars met zich mee kunnen nemen”.<sup>956</sup> Erasmus schrijft het volgende:

En het zou niet zonder nut zijn om de jongens enkele gespreksonderwerpen (*formulae*) voor te leggen die ze in debatwedstrijdjes (*orationes in lusu*), in gewone samenkomsten en bij de maaltijden kunnen gebruiken. Deze onderwerpen moeten zo gedoceerd worden dat ze tegelijkertijd gemakkelijk en aangenaam zijn.<sup>957</sup>

Ik heb hier het woord *formulae* vertaald met ‘gespreksonderwerpen’. De teksteditie van Dresden et al. geeft aan dat dit woord een directe verwijzing is naar het genre van de ‘*Formulae colloquiorum*’, waarin Erasmus gespreksmateriaal heeft verzameld om te oefenen.<sup>958</sup> Dit idee past naadloos in de praktijk van de kunst der conversatie die we ook gezien hebben bij de bespreking van *Il libro di cortegiano*. Wil men goed worden in converseren, dan moet men daar wel in geoefend hebben, vooral op de momenten dat deze kwaliteit ook echt gevraagd wordt. In het erasmiaanse onderwijsideaal zijn samenkomsten en maaltijden niet primair bedoeld om een maaltijd te genieten, maar om met elkaar op hoog niveau te converseren. Een leraar dient vanuit zijn lesmateriaal gespreksstof aan te dragen. Waarom deze *formulae* worden genoemd, is omdat deze onderwerpen vaak bondig zijn. Klassieke *formulae* in dezen zijn: ‘moet men wel of niet trouwen?’, ‘wat maakt een goede vriend?’. Het kan ook gaan om een stelling: ‘het is erger pijn te doen dan te lijden’ of ‘kort leven is beter dan lang leven’. Een andere geëigende plek om met zulke *formulae* aan de slag te gaan zijn de *orationes in lusu*, dat ik enigszins vrij heb vertaald met debatwedstrijdjes. Er bestaan meer vormen waarin jonge mensen op speelse wijze het gesproken woord kunnen beoefenen. Dit principe kan men ook toepassen bij het geven van schrijfp opdrachten. Zo kan een gegeven vraag of stelling geschikt voor de student zijn opdat hij deze ook met

---

<sup>a</sup> Tegenwoordig wordt dit fenomeen ook wel differentiatie genoemd. Een veelzeggende inleidende tekst hierover komt van Kerpel op de website *wij-leren.nu*: “Leerlingen hebben verschillende niveaus en onderwijsbehoeften. Het onderwijs moet aangepast zijn aan de verschillen tussen leerlingen. Het klinkt raar, maar is toch waar: *in het onderwijs hebben kinderen het recht om ongelijk behandeld te worden*. Differentiatie is de wijze waarop een leerkracht met de verschillen tussen leerlingen omgaat”. Kerpel, A. “Differentiatie” op: *wij-leren.nu*. 1 juni 2014. <https://wij-leren.nl/differentiatie-uitleg.php>. Geraadpleegd op 3 juni 2021.

Ik heb met opzet de voorlaatste zin gecursiveerd. De auteur laat met paar woorden namelijk goed zien dat zij vanuit een democratisch discours schrijft. Allereerst benoemt ze het ongemak dat bestaat door te melden dat *ongelijkheid* in het onderwijs belangrijk is; in de tweede plaats stelt ze zelfs dat het *recht* is van de leerling. Deel 1 van dit boek heeft een analyse geboden van deze denkcultuur. Waar het mij hier om draait, is vast te stellen dat het vervolg van het artikel het belang van de differentiatie uitsluitend onderstreept aan de hand van het principe dat leerlingen die behandeling krijgen die bij hun niveau past. Differentiatie is goed, omdat het een soort verdelende rechtvaardigheid eerbiedigt. Dat differentiatie ook goed kan zijn wegens de creatie van competitie wordt in deze passage niet benoemd. Toch zou Erasmus willen zeggen dat dit aspect inherent verbonden is aan differentiëren, ook al hoeft de leraar dat niet primair te beogen. Sterker nog, Erasmus benadrukt in *De ratione studii* het belang van een zekere rivaliteit voor het leren zelf: “Hij zal echter de geesten van degenen die snel leren aanvuren, gebruik makend van de menselijke neiging om te vergelijken, om er op deze manier voor te zorgen dat zij onderling elkaar prikkelen beter te worden dan elkaar”, 136.8-9. (*Extimulabit autem praecipue discentium animos, comparatione profectus, velut aemulatione quadam inter ipsos excitata*).

Zo kan een docent goede leerlingen, die veel sneller en verder zijn dan de rest, doorgaans moeilijker opdrachten geven. Dit doet recht aan hun voortgang en zorgt ervoor dat ze de juiste mate aan uitdaging krijgen; dit kan er ook voor zorgen dat er andere leerlingen zijn die harder hun best gaan doen om ook eens een ‘speciale’ opdracht te mogen doen.

anderen kan bespreken. Als dat lukt en de student weet de aangereikte stof ook op andere plekken dan het klaslokaal te benutten, dan heeft de docent begrepen wat Erasmus hier aanraadt.

Om ervoor te zorgen dat dit in de praktijk plaats kan vinden, voegt Erasmus nog een vingerwijzing toe. De aangereikte gespreksstof moet gemakkelijk en aangenaam zijn (*faciles et iucundae*). Hiermee bedoelt hij dat het niet zo complex wordt dat de meeste gespreksgenoten al zouden afhaken bij de eerste zinnen en dat het niet heel zwaar van stof is, zodat een mogelijke maaltijd er onmiddellijk door verpest zou worden. Natuurwetenschappers zijn veelal bekend met het fenomeen dat zij nauwelijks over hun wetenschappelijke interesses kunnen vertellen in een regulier gezelschap, aangezien de meesten vaak niet begrijpen waarover het gaat. Wat dit betreft zou Erasmus de docent aanraden eerder de stelling 'wat is schoner: goed leven of rijk leven' meegeven dan 'hoe verhouden de wetten van kwantummechanica zich tot het idee van een uitdijend heelal' of 'wat is accurater: de aoristus-constructies bij Plato of Xenophon?'. Over de laatste twee stellingen kunnen weinigen doorgaans meepraten. Evenzeer moeten de onderwerpen niet zwaar-op-de-hand of reden zijn van werkelijke twist. Erasmus zou de docent in zijn eigen tijd niet aanraden om dagelijks te beginnen over de twisten in de kerk. Een voorbeeld uit 2020 onderstreept ditzelfde punt. Een leraar van een school in Leiden had als huiswerkopdracht meegeven dat de leerlingen moesten nadenken over de vragen 'waarom zijn er zoveel moslimterroristen?' en 'hoe het komt dat er aanslagen worden gepleegd in de naam van de islam?'. Dit leidde tot protest en landelijke aandacht.<sup>959</sup> Of een docent deze vrijheid moet hebben is niet de reden waarom ik dit voorbeeld aanhaal. Erasmus zou waarschijnlijk deze vrijheid wel hebben verdedigd, maar tegelijkertijd hebben gezegd dat het onderwerp slecht gekozen is, omdat het niet bepaald 'blijmakend' (*iucunda*) is.

Achter het belang van deze *iucunditas* zit een diep psychologisch inzicht. Een van de belangrijkste vijanden van een goed gesprek is namelijk dat de deelnemers te emotioneel bij een onderwerp betrokken kunnen zijn, waardoor het lastig is dat er goed nagedacht kan worden. Sommigen haken in een dergelijke situatie af - door hun geest te sluiten of weg te lopen - anderen schieten in de contramine, waardoor er geen gesprek maar een soort worsteling met woorden ontstaat. In sommige gevallen kan dit iets vermakelijks hebben, maar vaak dient het geen enkel doel. De conversanten oefenen zich nagenoeg niet en er wordt ook niet naar de waarheid gezocht. De docent heeft dus een taak in het selecteren van gespreksonderwerpen. In de naam van vrijheid kan een docent echter niet zomaar alles te berde brengen: oordeelsvermogen en prudentie zijn hierin van groot belang.

#### 21.4. De docent moet vol vurige liefde zijn

Ieder pedagogisch handboek schrijft voor dat de docent bevlogen en enthousiast over zijn onderwerp moet kunnen vertellen. Erasmus komt in *De Ratione Studii* met een concretisering:

In de eerste plaats, om de luisteraars gunstig te stemmen, moet [de docent] met weinig woorden de lof toezwaaien aan de geselecteerde auteur die ze lezen. Ook moet hij laten zien dat de tekst de moeite waard is qua stijl en nut.<sup>960</sup>

Deze aanbeveling is van groot belang op het moment dat de docent een college moet inleiden. Het is namelijk zeer ontmoedigend om als student te horen dat de docent het voorgeschreven boek zelf nauwelijks de moeite waard vindt, of de opvattingen van de auteur afwijst. Een dergelijke situatie kan in de eerste plaats voorkomen worden door niet een boek voor te schrijven waar hijzelf niet enthousiast over zou kunnen geraken, maar in de



tweede plaats is het dus soms nodig om een bepaald enthousiasme voor te wenden. Men hoeft zich maar colleges voor te stellen waarin de docent laat vallen dat de auteur eigenlijk niet de moeite waard is. Het gevolg hiervan is dat een student in de voorbereiding uitsluitend met een kritisch oog leest om in ieder geval de negatieve commentaren van de docent te kunnen begrijpen of imiteren. Dit is niet bevorderlijk voor het begrip.

Erasmus heeft gelijk dat het nodig is om de te lezen auteur lof toe te zwaaien om ervoor te zorgen dat studenten het college en het boek serieus gaan nemen.<sup>9</sup> Deze methode slaat ook goed aan bij de leesmethode waarin het *principium caritatis* centraal staat. De docent kiest een bepaalde auteur, omdat hij van deze auteur houdt. Een gevolg van deze liefde is dat hij de tekst uiterst serieus neemt. Deze ernst heeft als gevolg dat de docent er in beginsel vanuit gaat dat de uitgedrukte gedachten van de auteur superieur zijn. Deze methode zorgt ervoor dat de student vanaf het eerste moment niet direct afhaakt of met verminderde motivatie zich in de auteur verdiept, maar hij wordt uitgedaagd om te begrijpen waarom deze auteur zo belangrijk en de moeite waard is. Dit kunnen de ideeën zelf zijn, de toepasbaarheid ervan, maar net zo goed het taalgebruik en de stijl. Uit andere voorbeelden uit dit boek blijkt dat Erasmus deze aspecten alle belangrijk vindt. Zoals we ook bij Isocrates zagen: goede gedachten correleren met schone formuleringen. Een goede docent dient in beide aspecten thuis te zijn: hij moet kunnen spreken over goede stijl enerzijds en over de opbouw en de inhoud van een argument anderzijds.

Dit zijn hoge eisen. Voor een goede taalbeheersing dient de docent namelijk goed thuis te zijn in talen, vooral in Grieks en Latijn. Deze talenkennis biedt toegang tot het mooiste wat er geschreven is, in het bijzonder de literatuur. Een erasmiaanse docent moet dus een goede beheersing hebben van Ovidius, Livius, Homerus en nog vele anderen. Naast hen acht Erasmus het belang van filosofen niet minder groot, waardoor ook Plato, Aristoteles, Cicero en Seneca een grote rol moeten spelen. Deze thematiek heb ik uitgebreid in het vorige deel uitgewerkt. Waar het hier om gaat, is in te zien dat de docent op dit vlak dus ook zeer aristocratisch dient te zijn. Dat is een hele opgave en Erasmus is zich hiervan bewust.<sup>961</sup> Langdurige oefening en studie zijn de belangrijkste wegen om dit hoge ideaal toch te bereiken.

### 21.5. Conclusie

Erasmus' ideaal is *unisono* met het beeld van Plato en Quintilianus. Vurige liefde is het kenmerkende onderscheid van de goede docent. Deze liefde is enerzijds gericht op de studie: de goede docent houdt van studeren, wil de wereld en de mens steeds beter begrijpen. Anderzijds is er sprake van een liefde jegens de jonge mensen aan wie de docent het bestudeerde wil geven. Ten diepste wil hij zijn leven in dienst stellen van hen opdat hun levens verrijkt worden.

Met Erasmus eindigt dit ideaal van de docent niet. Aan de hand van Gilbert Highets *The Art of Teaching* wil ik laten zien dat de traditie, die eens ontstaan is bij de Grieken en stand heeft gehouden in de daaropvolgende eeuwen, ook vandaag de dag springlevend en onmiskenbaar relevant is.

---

<sup>9</sup> Dit punt is in volledige overeenstemming met wat Doug Lemov in *Teach Like a Champion* 'without apology' noemt. In plaats van excuses, het materiaal afkraken is het goed om het omgekeerde als docent te doen: het materiaal ophemelen, zelf erg enthousiast worden. Cf. Lemov, D. (2010), pp. 51-5.