

Klassieke Oudheid en vroege kerk - De 'beroving der Egyptenaren'

R.J.A. Doornenbal

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook www.christelijkleraarschap.nl.

| | |
|-------------------------------|--|
| Samenvatting | Artikel waarin duidelijk wordt dat veel gedachtegoed uit de huidige onderwijsvernieuwingen reeds aan te treffen zijn bij de klassieken. |
| Bronvermelding | Doornenbal, Drs. R.J.A. (2005) Klassieke Oudheid en vroege kerk - De 'beroving der Egyptenaren'. In: Perspectief op leren, verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie (pp. 31-56) Gouda: Projectgroep Leren in perspectief |
| Thema * | Onderwijs |
| Gebruik ** | Hoofd |
| Plaatsingsdatum | 2005 |
| Gerelateerde artikelen | n.v.t. |
| Trefwoorden | Sofistiek, pragmatisme, Quintilianus, episteme, phronesis, paideia |

* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevend*.

** Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).

Klassieke Oudheid en vroege kerk

De 'beroving der Egyptenaren'

R.J.A. Doornenbal

“Daarom een iegelijk Schriftgeleerde, in het Koninkrijk der hemelen onderwezen, is gelijk een heer des huizes, die uit zijnen schat nieuwe en oude dingen voortbrengt” (Mat. 13:52).

1. Inleiding

Als prikkelende opening schets ik u een interpretatie van de stand van zaken in het onderwijs.

Het onderwijs draagt slechts een technisch pakket over, dat leerlingen en studenten met de nodige vaardigheid moeten leren hanteren. De wetenschap is niet meer dan een instrument ter ondersteuning van politiek en economie, zij wordt geregeerd door de markt van vraag en aanbod. Het praktisch nut van het onderwijs is richtsnoer, een hoger ideaal is er niet. Of de leerling verantwoorde doelen nastreeft, is om het even; het leven kent immers geen transcendente zin en de moraal heeft geen fundament boven datgene wat wij als mensen met elkaar afspreken. Het doel van onderwijs is dan ook niet om waarheden te onderwijzen of om tot waarheid te komen, maar om een instrumentarium aan te reiken dat toepasbaar is in het maatschappelijke leven. Een leerling hoeft niet ergens veel van te weten, maar hij moet leren leren. En dat kan en wil hij ook, want hij is van nature goed en hij is in principe in staat om zich deze vorm van leren eigen te maken.

Deze typering van het onderwijs en de leerling is niet die van onze tijd, zoals u wellicht zou verwachten, maar die van de vijfde eeuw voor Christus, de tijd van de sofisten in Athene. (Bronnen: Jaeger, 1970, pp. 286-331; 1986a, pp. 107-125; Marrou, 1964, pp. 76-96; Meijer, 1974, pp. 118-123.)

In het eerste deel van mijn lezing zal blijken dat we veel gedachtegoed uit de huidige onderwijsvernieuwingen reeds aantreffen bij de klassieken. Daarna sta ik achtereenvolgens stil bij de vormgeving van het onderwijs in de Oudheid, de houding van de vroege kerk ten opzichte van het seculiere onderwijs en tenslotte bij een tweetal klassieke concepten die mijns inziens vruchtbaar kunnen zijn voor het heden, te weten *phronesis* en *paideia*.

2. Modern gedachtegoed in de Klassieke Oudheid

2.1 De sofistiek en het 'pragmatisme'

De 'sofistiek' waar ik in mijn inleiding aan refereerde, is bovenal een onderwijskundige methode. Als eersten in de geschiedenis van het Westen streefden de sofistiek er systematisch naar mensen te vormen tot effectieve orators, redenaars, die een leidende rol zouden kunnen spelen in de politiek van de *polis*. Rome zou dit ideaal overnemen van de Grieken.

De sofistiek is ogenschijnlijk levensbeschouwelijk neutraal. Ogenschijnlijk, want van de sofist Protagoras (485-415 v. Chr.) bijvoorbeeld, is de uitspraak bekend dat de mens 'de maat is van alle dingen'. Hij ging uit van de autonome mens, die zich niet hoeft te onderwerpen aan morele en religieuze tradities en metafysica (postmodern uitgedrukt: 'grote verhalen'). Protagoras' pragmatische blikveld werd gedomineerd door vragen rondom eigenbelang en nut. Dit belemmerde hem de zonen van Pericles de deugden van waarheid, recht en trouw bij te brengen.

Sofisten stonden er verder om bekend dat zij ironisch en sceptisch stonden tegenover aanspraken op algemene waarheid, normen en wetenschap, diepgang en inhoud. Succes boeken werd het belangrijkste gevonden, gelijk krijgen in plaats van de waarheid zoeken. De sofistiek leidde tot volledige scepsis ten aanzien van morele beginselen en tot een welhaast ongebreidelde individualisme.

In onze tijd, zo zou ik willen betogen, is er in diverse opzichten opnieuw sprake van een sofistieke benadering van het onderwijs, dankzij de tijdgeest van pragmatisme en postmodernisme. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een onderwijskundig concept dat de laatste jaren hoge ogen gooit: het concept 'kennis-als-gereedschap'. De bedoeling van het onderwijs is dat de leerling onder begeleiding van de docent zijn eigen kennisgereedschap opbouwt, waarmee hij in nieuwe situaties goed uit de voeten moet kunnen.

Een dergelijke visie is verbonden met de pragmatische school van pedagogiek, waarvan de Amerikaan John Dewey (1859-1952) de bekendste vertegenwoordiger was.¹ Kenmerkend voor het laat negentiende-eeuwse Amerikaanse pragmatisme is een afkeer van algemene 'systemen' van (absolute) waarheden. Daarin lijkt het op de sofistiek en is het ook een opvatting die prima past in ons postmoderne tijdsgewricht. Pragmatische denkers gaan ervan uit dat waarheid en ethische categorieën als goed en kwaad niet vastliggen of teruggaan op openbaring, maar dat ze in de tijd veranderen en per situatie en sociale context verschillen. Het ontstaan van deze relativistische waarheidsopvatting hing samen met de enorme invloed van het darwinisme in Amerika.² Het pragmatisme was een toepassing van de idee van de 'survival of the fittest' op het terrein van opvattingen: de (ethische) opvatting die de strijd der meningen 'overleeft', is kennelijk het sterkst en dus het beste (Wiener, 1965, p. 24, 199). "Kennis is voor de mens wat klauwen zijn voor het dier", zei

John Dewey in onmiskenbaar darwinistische termen. Anders gezegd: gedachten, opvattingen en ideeën hebben bovenal een instrumentele waarde.

Ook het concept van 'kennis-als-gereedschap' verwijst niet naar waarheidsvragen; waar is immers wat werkt, of wat voor jou of voor de groep werkt. Omgekeerd is wat niet werkt ook niet waar, of in elk geval niet belangrijk.³ De waarheidsopvatting die ten grondslag ligt aan het invloedrijke 'kennis-als-gereedschap'-concept is dus niet alleen relativistisch, maar ook instrumentalistisch en functionalistisch: ideeën zijn niet meer dan instrumenten met het oog op de praktijk. Dat lijkt sterk op wat de antieke sofisten ook leerden.

Toch zou het niet juist zijn via de negatief geladen typering 'solistiek' volledig de ingrijpende onderwijsvernieuwing van het vroege Athene en die in onze tijd te diskwalificeren. Een dergelijke generalisatie doet de gecompliceerde werkelijkheid geen recht. De meest invloedrijke onderwijsvernieuwer van de Griekse Oudheid immers was de docent retorica Isocrates, die zich qua onderwijsmethodiek zonder meer laat rangschikken onder de sofisten⁴, maar die wel degelijk hogere idealen nastreefde dan alleen maatschappelijk succes. Ook stond Isocrates niet onverschillig tegenover de inhoud van datgene wat werd geleerd.⁵ En zelfs Socrates, wiens opvattingen haaks stonden op die van de sofisten, paste onderwijskundige methoden toe die de sofisten ook gebruikten, terwijl hij afstand nam van hun mensbeeld en wereldbeschouwing.⁶ Tevens moet worden erkend dat het bevorderen van de capaciteit tot 'adjustment' (aanpassing aan de steeds veranderende omgeving), dat de hedendaagse, door Dewey beïnvloede onderwijsvernieuwingen kenmerkt, als zodanig niet verwerpelijk is.

2.2 Quintilianus

Het oudste bewaard gebleven werk dat gewijd is aan het analyseren van vorming en het verbeteren van opvoeding en scholing, is Quintilianus' *Institutio Oratoriae* (vorming tot redenaar), geschreven aan het eind van de eerste eeuw.⁷ Dit werk is het voorlopige eindpunt van zes eeuwen Griekse en Romeinse retorische traditie, overzichtelijk in kaart gebracht en gerubriceerd.

Een van de aspecten van Quintilianus' onderwijsidealen betreft de actieve toepassing van kennis, in plaats van een alleen receptieve, passieve omgang met kennis. In feite presenteert hij hier een actueel thema: in Nederland immers is het frontale lesgeven op zijn retour ten gunste van activerende lesvormen. Quintilianus' nadruk op het gebruik van taal in concrete situaties is al net zo modern te noemen. Ook in onze tijd immers leren studenten en leerlingen elkaar te beïnvloeden via taal, bijvoorbeeld in reclameteksten, productpresentaties en debattechnieken. Het is veelzeggend dat een internetzoekopdracht met het trefwoord 'Quintilianus' leidt naar een in Rotterdam gevestigd trainingsbureau dat zich specialiseert in presentatie- en debattrainingen!

Waar ik beducht voor ben, is dat leerlingen die het studiehuis doorlopen weliswaar veel communicatie- en andere technieken leren beheersen – op zich een goede zaak – maar dat ze qua inhoud te weinig mee krijgen. W. ter Horst typeert Quintilianus' werk als een opleiding tot 'televisiepersoonlijkheid' (2002, p. 30). Ik versta hieronder: iemand die vlot en met effect communiceert, maar die niet uitmunt in diepgang, moreel overzicht en karaktervolheid. Hiermee is mijn zorg verwoord ten aanzien van de huidige onderwijsvernieuwing: dat zij leerlingen aflevert die oppervlakkig denken en leven. Wellicht kleurt genoemde 'zorg' mijn betoeg enigszins, daarom dacht ik er goed aan doen haar nu al te vermelden.

3. De vormgeving van het onderwijs

Van de eerste eeuw tot de vijfde eeuw na Christus, van het uiterste oosten van de Romeinse wereld tot het uiterste westen, bleef de vorm van onderwijs in grote lijnen ongewijzigd. Concreet zag het er als volgt uit. Tot zijn zevende jaar bleef het kind thuis en werd het opgevoed door de moeder of andere vrouwen. Van zijn zevende tot omstreeks zijn dertiende jaar ging hij naar school om instructie te krijgen in taal en rekenen. De schooldagen waren lang, de methoden in het algemeen fantasieloos en er heerste een strenge tucht.⁸ Leermeesters werden eerder geassocieerd met de stok en de zweep dan met de attributen van lezen en schrijven.⁹ "Vervolgens werd ik op school gedaan", blikte Augustinus terug in zijn *Belijdenissen*, "om lezen en schrijven te leren, dingen waarvan ik, arm kind, het nut niet begreep. Niettemin kreeg ik klappen, iedere keer dat ik traag in het leren was. (...) God, mijn God, wat een ellende heb ik daar beleefd en wat ben ik er bedrogen!"¹⁰ De pedagogische betekenis van de school moest nog worden ontdekt.¹¹ De morele opvoeding en persoonsvorming werd toebedeeld aan de *paidagogos* (letterlijk: iemand die een kind leidt), de huisslaaf die de kinderen begeleidde. Hier komt ons woord pedagoog vandaan.¹²

Na deze 'lagere school' kwam het vervolgonderwijs, dat bestond uit studie van de klassieken, in kleine groepen. De meest bevoorrechte leerlingen konden als kroon op de studie onderwijs in retoriek krijgen, zo ongeveer vanaf hun achttiende jaar. De opleiding tot retor bereidde voor op een loopbaan als politicus of advocaat. Een elitegroepje kon besluiten in de leer te gaan bij een filosoof. Iemand als Augustinus heeft dit zojuist geschetste traject nog volledig doorlopen, inclusief de opleiding tot retor, weten we uit zijn *Belijdenissen*.

4. Vroege christenheid en onderwijs

We zullen nu bezien hoe de vroege christenen reageerden op het onderwijs van hun dagen, in de hoop daar lessen voor vandaag uit te kunnen trekken.

4.1 Positiekeuze van de vroege kerk

Men zou verwachten dat de christenen, met al hun kritiek op de heidenen, hun eigen scholen zouden stichten. Dit deden ze echter niet, het werd zelfs niet eens geprobeerd, ondanks het feit dat ze wel voorbeelden hiervan zagen: de rabbijnse scholen. Christenouders accepteerden dat hun kinderen hetzelfde onderwijs kregen als de niet-christelijke buurkinderen. De christenen uit de eerste eeuwen voegden hun eigen specifiek religieuze soort vorming – vormgegeven in kerk en gezin – toe aan de klassieke training die ze samen met niet-christenen ontvingen in de bestaande scholen (ik spreek hier over lager onderwijs).

De Griekse kerkvader Origines was positief over het seculier onderwijs als voorbereiding op het bestuderen van de Bijbel. Hijzelf gaf vanuit die visie aan veel mensen onderricht in de algemene wetenschappen en hij vond het "voor zichzelf ook erg nodig om zich te verdiepen in wereldse en wijsgerige onderwerpen", schrijft Eusebius in zijn *Kerkgeschiedenis* (2000, VI, 18.4). Ook andere kerkvaders, zoals Augustinus en Hiëronymus, waren van mening dat alles wat waar, goed of mooi was, aan de christenen toebehoorde – ook als het geformuleerd was door de heidenen. (Leclercq, 1978, p. 145) Zelfs de radicale Tertullianus, die de filosofen 'domkoppen' noemde en de studie van profane literatuur 'een dwaasheid voor God', zag geen andere weg. Hoewel hij wist aan welke gevaren de christelijke jeugd blootstond bij het in zwang zijnde onderwijs, leek het hem niet mogelijk het volgen van dat onderwijs te verbieden. "Hoe anders zou iemand menselijke wijsheid kunnen vergaren, of zijn denken en handelen leren richten? Is de letterkunde niet een onmisbaar werktuig voor alle aangelegenheden in het leven?" (cit. in Boyd, 1969, p. 106)

Belangrijke pedagogische werken buiten het strikt godsdienstige heeft het antieke christendom niet gekend, ook niet toen het christendom een erkende godsdienst en later staatsgodsdienst werd (Noordam, 1970, p. 28). Toen Johannes Chrysostomos (ca. 347-407) de eerste christelijke verhandeling schreef over de opvoeding van kinderen, zei hij niets over het sturen van kinderen naar specifiek christelijke scholen.

4.2 'Beroving van de Egyptenaren'

De vroege generaties van christenen ontwikkelden geen specifieke christelijke vorm van onderwijs.¹³ Wel hadden zij een christelijke visie op het onderwijs van hun dagen. Sommige christenen, zoals de Syrische schrijver Tatianus (tweede eeuw), waren sterk gekant tegen de heidense cultuur en het heidense onderwijs.¹⁴ Vroege monniken – de zogenaamde woestijnvaders – hadden hier eveneens weinig mee op. Zij wilden zich slechts richten op één boek: "de Bijbel stond centraal in de nieuwe *paideia* [= onderricht/onderwijs] van de woestijn" (Burton-Christie, 1993, p. 59). Anderen, zoals de Griekse kerkvaders Basilius, Gregorius van Nyssa

en Gregorius van Nazianze, zochten naar een verzoening tussen de heidense traditie en het christelijk geloof. Volgens hen gaat de christelijke *paideia* uit boven die van de Grieken, maar hoeft de Griekse wijsheid toch niet te worden afgeschaft, omdat deze een plaats heeft binnen de voorzienigheid van God (Gregg, 1975, p. 128).

In het algemeen kan gezegd worden dat de vroege christenen een weg zochten tussen aanvaarding en verwerping.¹⁵ Men zag in dat weliswaar bepaalde trekken van de klassieke cultuur onverenigbaar waren met het christendom, maar dat er niettemin veel aan kon worden ontleend dat het geloof en de studie van de Bijbel ten goede zou komen.¹⁶

Deze ontleningen werden gerechtvaardigd op grond van het bijbelse precedent van 'de beroving der Egyptenaren': zoals de Israëlieten bij hun uittocht de afgodsbeelden en 'zware lasten' achterlieten, terwijl zij wel Egyptisch vaatwerk, kleding en sieraden van goud en zilver meenamen van de inwoners, zo kunnen christenen de heidenen beroven van hun 'goud' en 'zilver'. We treffen deze gedachte bijvoorbeeld aan bij Augustinus in zijn vertoog *De Doctrina Christiana*: "Zo bevatten alle wetenschappen van de heidenen niet alleen onechte en afgodische verzinsels en zware lasten vol overbodige inspanning (...), maar ze omvatten ook beschaafde leervakken (...) en bepaalde uiterst nuttige ethische regels; zelfs over de verering van de ene God vindt men bij hen enkele ware uitspraken. Dit 'goud' en 'zilver' hebben de heidenen niet zelf ingesteld, maar opgedolven uit wat je de mijnen kunt noemen van Gods Voorzienigheid, die alles doordringt..." (1999, II, xl, 60-61).¹⁷ Mozes had hierin het voorbeeld gegeven: hij immers was onderlegd in alle wijsheid der Egyptenaren en maakte hier goed gebruik van, ten bate van Gods volk.¹⁸ De opvattingen die Augustinus hier naar voren bracht over wetenschap en onderwijs waren overigens uitsluitend gericht op het onderricht van de geestelijken.¹⁹ De geestelijkheid ging niet naar een theologische school. Geestelijke leiders ontwikkelden hun theologie door persoonlijk contact met de bisschop en oudere priesters.

De oude christelijke schrijvers probeerden selectief te werk te gaan bij de 'beroving der Egyptenaren'.²⁰ Naar mijn idee echter waren zij hierin soms toch te onkritisch. We zien bijvoorbeeld dat allerlei onderdelen van de (neo-)platoonse filosofie gemakkelijk werden overgenomen. Een typerend voorbeeld is wat Augustinus aan het eind van zijn leven schrijft in zijn *Retractationes* (Heroverwegingen) over zijn intenties aangaande opvoeding/onderwijs in de 'vrije kunsten', zoals hij die had verwoord in zijn vroege geschriften: "Ik wilde zelf door middel van materiële (lichamelijke) zaken als door een bepaalde hoeveelheid stadia gaan, van dat wat lichamelijk is tot dat wat onlichamelijk is, en anderen daar ook brengen."

Hier identificeert Augustinus lichamelijke en met de zintuigen verwante dingen met dat wat de Bijbel vleselijk of zondig noemt, terwijl hij als geestelijk en beho-

rend tot de orde der genade beschouwt wat niet-lichamelijk en immaterieel is. Deze voorstelling van zaken is als zodanig niet bijbels maar hellenistisch. Het hellenistische onderwijs ging ervan uit dat het onderwijs moest aansluiten op de hiërarchische gradaties in de werkelijkheid, van lichamen naar onlichamelijk (Helleman, 1979, pp. 130-131). Deze opvatting onderwaardeert het fysieke aspect van de werkelijkheid – vandaar dat werd neergezien op eenvoudig handwerk – en overwaardeert het rijk van het denken. Naar mijn idee echter zou christelijk onderwijs uit moeten gaan van de intieme betrokkenheid van de Heere God bij Zijn schepping, ook bij en in de fysieke kant daarvan, zonder hierin een hiërarchie of dualistisch onderscheid aan te brengen.

5. Relevante onderwijsvisies en -praktijken voor vandaag

Het principe van de 'beroving der Egyptenaren' lijkt mij ook acceptabel voor vandaag. Ik zal dit in het vervolg van mijn verhaal proberen toe te passen op wat wij tegenkomen aan relevante onderwijsvisies en -praktijken in de Klassieke Oudheid en de vroege kerk.

Als eerste wil ik ingaan op het concept 'kennis', wat immers een kernvraag is in het project 'leren in perspectief'. Dit doe ik aan de hand van Socrates, iemand die methodisch gezien dicht bij de sofisten stond, maar qua ethische en religieuze opvattingen geregeld met hen botste. Het waren zijn hoogstaande ethische en religieuze opvattingen die sommige christenen ertoe brachten hem zelfs een 'christen vóór Christus' te noemen (Pelikan, 1987, p. 60).

Een tweede belangrijk begrip dat ik wil overnemen en 'omsmelten' voor christelijk gebruik, betreft het concept *paideia*.

5.1 Kennis als 'episteme'

Socrates was de 'grootste leraar in de Europese geschiedenis', stelt de vooraanstaande Duitse classicus Werner Jaeger (1986a, p. 27). Niettemin weigerde Socrates zelf pertinent zich een leraar (*didaskalos*) te noemen, omdat hij zei geen kennis over te dragen. Hij gebruikt hier voor 'kennis' het woord *episteme* (Meijer, 1974, p. 135). Kennis als *episteme* staat voor objectieve, conceptuele, algemene, externe kennis. Deze wordt door een deskundige overgedragen. Deze vaak specialistische kennis is propositioneel: een verzameling beweringen die kunnen worden verklaard, onderzocht en onderwezen. De beweringen zijn van algemene aard, zij gelden voor allerlei situaties en problemen, niet slechts voor dit ene probleem. Zij zijn daarom geformuleerd in abstracte termen. Vaak ook zijn ze bewijsbaar; op zijn minst worden ze geacht vaststaand, tijdloos en objectief te zijn. *Episteme* is cognitief van aard, het betreft intellectuele inzichten en in boeken opgeslagen wetenswaardigheden. Het is kennis die los staat van ons eigen handelen, onze houding en onze persoonlijkheid. *Episteme* bestaat uit verstandelijke

noties, die niet geïntegreerd zijn in ons handelen. Een voorbeeld: je kunt als docent godsdienst een sluitend abstract en cognitief, ‘epistemisch’ verhaal houden over wat het concept ‘genade’ betekent in de christelijke theologie. Het is echter mogelijk dat deze theoretische kennis geheel los staat van jouw eigen persoon. Ook help je via genoemde theoretische uiteenzetting een leerling niet om genade te beoefenen; je brengt hem of haar er niet toe om een ‘genadig’ mens te zijn en om zelf uit genade te leven.

Wie *episteme* doceert, zegt Socrates, brengt de leerling slechts de schijn van kennis en wijsheid bij, niet de zaak zelf. Pas door dit schijnweten te ontmaskeren en te scheiden van wat wij werkelijk weten, ontstaat de mogelijkheid dat onze kennis werkelijk effectief wordt. Socrates zelf gaf hierin het voorbeeld door zijn leerlingen herhaaldelijk te verzekeren dat hij ‘niets wist’. Groen van Prinsterer heeft dit op zijn waarde geschat toen hij Socrates ‘den uitnemendsten’ van de antieke wijsgeren noemde, vanwege diens ‘kennis van zijn onkunde’.²¹ Socrates wilde zich alleen richten op kennis die zich duidelijk onderscheidt van *episteme*. Hij noemde de door hem nagestreefde soort kennis *phronesis*.

5.2 Kennis als *phronesis*

*Phronesis*²² is geen verzameling wetenswaardigheden, denkbeelden en informatie. Het is niet een hoeveelheid gegevens die je overneemt van anderen. *Phronesis* heeft te maken met waarneming en onderscheidingsvermogen, en ook met de morele deugden. *Phronesis*, vaak vertaald als ‘verstandigheid’, is verwant aan het woord voor ‘maat houden’ (*sophrosune*), een van de klassieke deugden. Want wie de juiste maat niet kent, kan de juiste keuzes niet maken.

Phronesis staat voor praktische wijsheid, praktijkkennis.²³ Het is kennis gericht op het begrijpen van specifieke, concrete gevallen en complexe, ambigue situaties. Deze kennis heeft te maken met het waarnemen, het inschatten van situaties, de vorming van (morele) oordelen, het kiezen van een aanpak, geconfronteerd worden met de gevolgen daarvan en daarvan leren. *Phronesis* is niet in de eerste plaats conceptueel van aard, maar perceptueel: gericht op waarneming, op het in staat zijn relevante details te onderscheiden in een bepaalde situatie. Algemeenheden immers missen niet alleen concreetheid, maar ook flexibiliteit, subtiliteit en afstemming op de specifieke situatie. *Phronesis* vereist sensitiviteit, een juiste toon en een trefzeker *touché*, en die kunnen niet afdoende tot uiting komen in een algemene beschrijving. *Phronesis* is veel meer dan alleen ‘probleemoplossend vermogen’, omdat zelfkennis, inzicht in onze eigen aard, in de doelen, drijfveren en morele dimensies van ons handelen ook van belang zijn. Zulke kennis is niet louter intellectueel, zij omvat de hele persoonlijkheid.

Mijn eigen definitie van *phronesis* luidt als volgt: *phronesis* is kennis die iemand zich dusdanig eigen heeft gemaakt, dat die in zijn handelen tot uiting komt en die

zelfkennis en het vermogen tot (kritische) zelfreflectie vooronderstelt. De denkbeeldige leraar godsdienst zou zich dus kunnen afvragen: wat betekent 'genade' concreet in mijn leven? Waaruit blijkt dat ik daar zelf uit leef, hoe geef ik dit zelf vorm?, enzovoort. Misschien komt hij dan tot de conclusie dat hij zelf wel 'epistemische' kennis heeft van genade, maar dat hij dit begrip niet kent in de zin van *phronesis*. Socrates zou een genoemde leraar tot dit inzicht brengen. Socrates was niet iemand die college geeft, maar zijn rol was die van ondervrager, uitlokker, toetsers, *maieuticus* (vroedvrouw, een verwijzing naar het beroep van zijn moeder), zoals hij zelf zei. Zijn onderwijs was niet gericht op de overdracht van concepten, maar op het doen van waarnemingen; niet op uitleg van theorieën, maar op analyse van ervaringen, niet op uiterlijke feitenkennis, maar op innerlijke verbinding.

Zeven eeuwen later treffen we een soortgelijk onderscheid tussen objectief en meer existentieel kennen met inbegrip van 'zelfkennis' aan bij de eerdergenoemde kerkvaders Basilius, Gregorius van Nazianze en Gregorius van Nyssa.²⁴

5.3 *Phronesis en het christelijk onderwijs*

Ik maak nu weer een verbinding naar onze tijd. Het nastreven van *phronesis* lijkt mij goed te passen bij een christelijke visie op onderwijs. Dit is ook van toepassing als het gaat over het godsdienstonderwijs. Een doelstelling daarvan is immers dat leerlingen toenemen in kennis van het geloof. Welnu, het is interessant om te zien dat de bijbelse termen voor 'onderwijzen' en 'kennis' niet speciaal de vaardigheid om informatie te verwerken accentueren. Ook in de Bijbel staat bij de termen voor 'kennen' niet het intellectuele en cognitieve centraal als een doel in zichzelf (Richards, 1979⁶, pp. 34-34). Geloofskennis gaat niet in de eerste plaats over theoretische, abstracte kennis, maar over praktische, integrale, ervaringskennis. Daarom zouden we er goed aan doen gebruik te maken van meerdere methoden in onderwijs en catechese: luisteren, lezen, discussie, kijken, iemand interviewen, ergens op bezoek gaan, een activiteit bijwonen, iets samen maken, enzovoort. Elke methode die kennis van het christelijk geloof reduceert tot zijn analytische aspect, of die dit element isoleert van andere aspecten, vertekent het karakter van geloof. Het resultaat is een vorm van intellectualisme (De Graaff, 1966, p. 154). We moeten niet vertrouwen op indoctrinatie om een realiteit te communiceren die gelovigen moeten leren als een manier van leven. Juist omdat datgene wat God heeft geopenbaard een realiteit is die ervaren moet worden, is het van belang dat de waarheid van God wordt onderwezen op een manier die haar doet kennen als een 'ervaren realiteit'.

Ook de Heere Jezus richtte Zich tot de hele persoon van de lerende, dus niet alleen tot het cognitieve domein, maar ook tot het terrein van voelen, handelen en willen.²⁵ Hij droeg niet zozeer informatie over (*episteme*), maar was er vooral op

uit het onderscheidingsvermogen van zijn hoorders te oefenen (*phronesis*). In de evangeliën staan meer dan honderd vragen van Jezus opgetekend die Hij stelde in het kader van zijn onderricht! Kennelijk had Hij in elk geval als doel om zijn leerlingen en toehoorders te laten reflecteren. Hierin zit een les voor ons als 'onderwijzers': hoe kunnen wij (nog) betere vragenstellers worden?

Het traditionele klassikale onderwijs is denk ik relatief meer gericht op *episteme*, op de overdracht van concepten, theorie, feitenkennis, enzovoort. Nu moeten we ervoor waken dit helemaal af te schaffen of te geringschatten. Algemene ontwikkeling en parate kennis van feiten en theorieën enzovoort is en blijft belangrijk en het christelijk geloof kent een duidelijk 'epistemische' kant. Het klassikale onderwijs lijkt echter niet de meest geëigende setting te zijn om *phronesis* te bevorderen. Hiertoe zijn praktijkervaringen en mogelijkheden tot reflectie in kleinere groepen noodzakelijk. Het studiehuis biedt die mogelijkheden en is om die reden potentieel vruchtbaar voor het christelijk onderwijs. Een overeenkomst tussen het eerder besproken onderwijsconcept van 'kennis-als-gereedschap' en dat van *phronesis* is dat in beide een verbinding tussen kennis en handelen wordt aangeduid. Maar *phronesis* heeft een rijkere en diepere inhoud, omdat hierin de morele dimensie van iemands handelen alsmede zelfreflectie zijn verdisconteerd.

5.4 Visie op vorming: de vraag naar *paideia*

In het voorgaande heb ik getracht de oude Grieken te 'beroven' van hun mijns inziens vruchtbare (onderwijs)concept van *phronesis*. Er is nog een tweede belangrijk begrip dat ik wil overnemen en 'omsmelten' voor christelijk gebruik, en dat betreft het concept *paideia*. De betekenis van dit begrip is meervoudig en varieerde ook nog eens in de tijd tussen 600 voor Christus en 400 na Christus. *Paideia* heeft te maken met beschaving, cultuur, literatuur, traditie, scholing en educatie, alsmede opvoeding in engere zin. De titel van het driedelige, oorspronkelijk Duitstalige werk gewijd aan het thema *paideia* van de eerder genoemde Werner Jaeger doet nóg een betekenis oplichten: "Die *Formung* des Griechischen Menschen". *Paideia* heeft dus te maken met een visie op vorming. In onze tijd stelt Wim ter Horst (2002, p. 40) het volgende: "Een onvermijdelijke vraag is wat een leerkracht met de leerlingen voor ogen heeft. (...) Wat hier wordt bedoeld, is de oude vraag van de antieke schoolmeester Isocrates naar de *paideia*: 'Wat maakt een mens tot mens?'"²⁶

Deze vraag raakt de kern van mijn betoog. Het christelijk onderwijs moet niet willen volstaan met een functionalistische omschrijving van het doel van het onderwijs, zoals in de huidige onderwijskunde vaak gebeurt, maar komen tot een omschrijving die breder reikt en dieper is geworteld. Een christelijk *paideia*-concept dient te verdisconteren dat het hele leven 'dienst aan God' is en deze overtuiging zou het hele curriculum moeten doortrekken. Het onderwijs gaat over

God en zijn openbaring (Bijbel en theologie), over wat Hij heeft gemaakt en in stand houdt in de fysieke schepping (natuurwetenschappen en wiskunde), over de kennis van Gods speciale schepping, de mens, in zijn denken (filosofie en literatuur) en verworvenheden (geschiedenis en cultuur). Een christelijke visie op *paideia* gaat uit van de overtuiging dat onderwijs een zoektocht is naar waarheid en dat alle waarheid die de mens kan vinden Gods waarheid is, omdat Hij de schepper is van de werkelijkheid en van de mens met zijn religieuze, morele, cognitieve en esthetische kenvermogens. Ons onderwijs moet gericht zijn op het cultiveren van ware kennis en gezonde denkgewoonten en de ontwikkeling van een liefde voor het goede en mooie. Dit alles kan ik nu verder niet uitwerken, dat is aan de scholen zelf.

Eén ding is zeker: de oude Grieken zagen *paideia* als een grote en zeer belangrijke taak, zodanig zelfs dat Henri-Irenée Marrou in zijn standaardwerk over scholing in de Klassieke Oudheid de hellenistische beschaving in één woord de 'beschaving van de *paideia*' noemt (1964, p. 143). Socrates bijvoorbeeld zag in dat het uiteindelijke doel van onderwijs niet ligt in het aanleren van vaardigheden en kennis, maar hierin dat het mensen in staat stelt om het ware doel van hun leven te bereiken. De schooltijd is hiervoor overigens niet genoeg, een mens is hier zijn hele leven mee bezig (vgl. het *lifelong learning* in onze tijd). Het is goed Socratisch om te zeggen dat de mens is 'geboren voor *paideia*' (Jaeger, 1986a, pp. 69-70).

De vroege christenen waren onder de indruk van deze gedachte, die zij overnamen en vulden met een christelijke inhoud.²⁷ Vanaf het einde van de eerste eeuw werd het christendom opgevat als een soort *paideia*, een eigen categorie van opvoeding of vorming. De basis was gevormd door de klassieke *paideia*, die was als de rieten mand waarin het kindje Mozes dreef en die hem boven water hield. Op deze basis kwam de verdere vorming (Gr.: *morphosis*) van een christen tot stand, die het resultaat was van zijn onophoudende studie van de Bijbel. Naarmate hij Christus navolgt, gaat de christen meer op Hem lijken, zo houdt Gregorius van Nyssa ons voor. *Paideia* in christelijke zin had als oogmerk dat Christus vorm moest krijgen in de christen (Jaeger, 1969, p. 93). Het christelijk geloof zien als *paideia* betekende in de praktijk een nadruk op theologisch onderwijs als aanvulling en correctie op het 'heidense' onderwijs, met als doel een vergroting van de Godskennis en een groei in heiligheid. Dit model bleef vele eeuwen in stand, in het Westen via de kloosters en in het Byzantijnse rijk in alle vormen van hoger onderwijs, tot de inname van Constantinopel in 1453.

Nu valt er over het begrip *paideia* nog veel meer te zeggen: de classicus Werner Jaeger had ruim duizend pagina's nodig om deze thematiek uit te werken! Ik beperk me echter tot drie invalshoeken die ik relevant acht voor vandaag: de gemeenschappelijke bron, de morele vorming en de rol van de mentor/docent.

5.5 *Paideia vanuit een gemeenschappelijke bron*

Het klassieke ideaal van *paideia* – van culturele opvoeding en vorming – erkende bepaalde teksten als gezaghebbend. Het onderwijs was een continue beweging van deze ‘bronnen’ naar de persoonlijke toe-eigening ervan; van geopenbaarde wijsheden naar het zich eigen maken van deze wijsheden op een manier die identiteitsvormend en persoonlijk transformerend was. Voor christenen uit de vroege kerk was het uiteraard de Heilige Schrift die de bron en norm van onderwijs en opvoeding vormde, al hadden zij ook oog voor de waardevolle ideeën van iemand als Socrates.²⁸ Christelijke denkers hebben altijd geweten dat zij dragers en doorgevers waren van een traditie (zie Wilken, 1995, pp. 165-180). Ook Paulus gaf datgene door wat hij had ontvangen (1 Kor. 15:3). Het christendom is een door en door historische creatie. De taal van het christelijk denken kan niet los worden gehaald van zijn plaats in de geschiedenis, omdat zonder geschiedenis de geloofstaal zijn begrijpelijkheid verliest.

De manier waarop wij leren denken is onder meer door het bestuderen van goede denkers en hun gedachten onze gedachten te laten vormen. Op veel terreinen van creatief werk is het diepgaand kennismaken met een traditie voorwaarde voor excelleren en originaliteit. Als je muziek wilt leren, moet je er in ondergaan en er veel naar luisteren; bepaalde stukken muziek moet je uit je hoofd leren. Dit geldt ook voor het christelijk geloof: als je wilt leren leven met God, dan moet je een intieme kennis van de Heilige Schrift ontwikkelen. Het is van belang om dit mondeling te doen, en dus niet alleen maar ICT-technieken aan te leren om iets ergens op te zoeken.²⁹ Hierin hebben gezin en kerk uiteraard de grootste verantwoordelijkheid, maar ik zou toch ook als christelijke school bepaalde grenzen stellen aan de huidige trend die is gericht op de autonomie van de individuele student, die soms zover gaat dat hijzelf de leerinhoud mag bepalen!

Onze cultuur kent en respecteert nauwelijks tradities meer die worden doorgegeven; mijns inziens is dat een groot gemis.³⁰ Overigens zie ik wel een onderscheid tussen ‘traditie’, opgevat als het ‘levende geloof van de doden’ en ‘traditionalisme’ in de betekenis van het ‘dode geloof van de levenden’.³¹ Het lijkt me zinvol onszelf van tijd tot tijd af te vragen wat bij ons de boventoon voert.

Het met elkaar willen delen van het christelijk geloof en de christelijke traditie betekent voorts dat het christelijk onderwijs in principe een gemeenschappelijke zaak is, iets wat docenten en leerlingen samen delen, en waaraan ze samen vormgeven. Dit betekent dat naast de individuele leerroutes die leerlingen in de toekomst zullen gaan lopen, zij toch ook betrokken zullen zijn bij gemeenschappelijke elementen waarin samen met docenten het christelijk geloof wordt gedeeld en verdiept. De school moet structuren bieden waarin blijdschap wordt gedeeld en lasten worden gedragen door de gemeenschap van docenten en leerlingen.³²

5.6 *Paideia als morele vorming*

De tweede invalshoek aangaande *paideia* betreft het accent op morele vorming. Het grote probleem dat Socrates had met de sofisten van zijn tijd was dat zij uitgingen van wat wij nu een 'naturalistisch'³³ standpunt zouden noemen. Dit bracht hen tot de volgende conclusies: goed en kwaad is wat goed of kwaad voelt (hun ethiek was 'emotivistisch'³⁴) en: wij vormen jongeren niet in morele zin, maar wij helpen hen slechts effectief handelend op te treden en succes te hebben in het leven ('pragmatisme'). Diepere vragen kwamen bij deze grote onderwijsvernieuwers van de Klassieke Oudheid niet aan de orde, zoals vragen naar het achterliggende mensbeeld, de morele fundering en het doel van het onderwijs, de vraag naar God en Zijn wil voor de mens in het algemeen en het individu in het bijzonder.³⁵

Maar worden deze vragen wel gesteld door de onderwijsvernieuwers in onze tijd? In mijn ervaring is dit niet of nauwelijks het geval.³⁶ Het eerder genoemde concept 'kennis-als-gereedschap' acht ik te mager, omdat het ideeën beziet als niets meer dan instrumenten die de mens heeft om zich aan te passen aan de werkelijkheid. Een idee, geloofsopvatting of ethisch principe heeft geen grotere metafysische status dan, zeg, een vork. Als het niet lukt je soep te eten met een vork, dan pak je toch een lepel? (Menand, 2002, p. 361) Het achterliggende pragmatisme dat hierin doorklinkt, beschouwt ethiek en moraal als gefundeerd in de fysieke constitutie en biologie van de mens. De natuur als geheel verandert, en daarmee de menselijke natuur, en dus ook zijn moraal, aldus John Dewey. (Hawkins, 1997, p. 176) Wie deze opvatting deelt, zal weinig behoefte voelen diepgaand in te gaan op overkoepelende metafysische en ethische vragen. Inderdaad valt op dat Dewey zeer weinig nadruk legde op het probleem van goed en kwaad. Omdat hij de metafysica had afgezworen, kon hij deze basale onderscheidingen niet langer als theologisch en filosofisch relevant erkennen. (Hunter, 2000, p. 182) Verder is het pragmatisme evenals de sofistiek niet in staat te verklaren waarom iemand bereid zou zijn zichzelf op te offeren voor een 'idee' of ideaal – zoals bijvoorbeeld Socrates dit deed in de tijd der sofisten en Martin Luther King in de twintigste eeuw.³⁷ (Vgl. Menand, 2002, p. 375) Het is fascinerend en tegelijkertijd verontrustend om te zien dat onze tijd in bepaalde opzichten niet minder sofistiek is dan de tijd van Socrates!

De klassieke *paideia* zoals Socrates die voor ogen had, was gericht op het cultiveren van de *arete* (deugd) van de ziel. De inhoud van de *phronesis* die werd nagestreefd, betrof vooral een existentiële kennis van het goede.³⁸ Scholing was bedoeld als karaktervorming.³⁹ Dit proces van het cultiveren van de kennis (in de zin van *phronesis*) van de klassieke drieslag van het Ware, het Goede en het Schone koppelde de Griekse kerkvader Gregorius van Nyssa aan Filippenzen 4:8: "Voorts, broeders, al wat waarachtig is, al wat eerlijk is, al wat rechtvaardig is, al wat rein is, al wat liefelijk is, al wat wel luidt, zo er enige deugd [*arete!*] is, en zo

er enige lof is: bedenkt datzelfde" (Pelikan, 1993, p. 137, 141). Dit sluit aan bij het streven naar de school als 'waardengemeenschap'. Op dit punt heeft het christelijk onderwijs naar mijn inschatting een positieve naam. Het is zaak dat we dit punt van morele vorming vasthouden en wellicht zelfs nog sterker ontwikkelen om ons op dit punt duidelijk te profileren in een samenleving die hierin geen sturing biedt, alle goedbedoelde discussies over normen en waarden (vaak wordt eenvoudigweg 'fatsoen' bedoeld) ten spijt.

5.7 *Paideia en de rol van de mentor/docent*

Een derde les die we kunnen trekken uit de klassieke *paideia* is de volgende. Bij de Grieken werd het onderwijs na de 'basisschool' vormgegeven via een diepgaande en intieme relatie, een persoonlijke unie tussen een jonge man en een oudere man die zijn model, gids en inwijder was. De leraar fungeerde feitelijk als een tutor, coach en pastor tegelijk. Onderwijsgroepen waren altijd klein: maximaal twaalf leerlingen. De christenen hebben dit overgenomen. Het werd zelfs bij uitstek een kenmerk van het christelijk onderwijs zoals zich dat in de Middeleeuwen zou ontwikkelen.⁴⁰

De tutor of coach van vandaag echter wordt vaak geacht niet meer te zijn dan een facilitator. Hij moet op afstand blijven en de groepjes autonome leerlingen vooral veel vrijheid laten. Mijn visie is dat een leraar in zijn hoedanigheid van coach of tutor echter juist wel zichtbaar moet zijn en zijn deskundigheid moet inbrengen. Leerlingen moeten gestimuleerd worden liefdevolle aandacht te besteden aan bepaalde onderwerpen, in plaats van alleen via knip- en plakwerk uit websites tot een oppervlakkig product te komen. Ware kennis betekent niet alleen informatie kunnen opzoeken en verstandelijk verwerken, maar aangeraakt worden door de schoonheid en waarde van de dingen. Daarom is kennen ten diepste niet mogelijk zonder liefde, kunnen we Augustinus nazeggen. En die liefde wordt toch vooral gewekt door een enthousiasmerende leermeester. Hier komt bij dat een mens tal van dingen in het leven – leren spreken, vioolspelen, enzovoort – leert door imitatie. In de daad van het doen en deelnemen leren en begrijpen we werkelijk.⁴¹ Maar dan moet er wel iemand duidelijk aanwezig zijn die het goede voorbeeld geeft!

Voorts ben ik van mening – tegen de huidige trends van autonomie en gelijkheidsdenken in – dat de docent in een hiërarchische relatie staat tot de leerlingen. Dit betekent dat hij gezag moet (kunnen) uitoefenen en vooral: dat hij gezag moet uitstralen. Het vertrouwen van de leerling wordt gewonnen niet alleen door de woorden, maar ook door de daden van de docent – kortom, door zijn karakter. Toen Gregorius Thaumaturgus ging studeren bij Origines, deed hij dat omdat hij 'wilde omgaan met die man'. Een mooier compliment is toch niet denkbaar!⁴² Gezag moet in eerste instantie niet rusten op externe legitimatie of macht, maar

op betrouwbaarheid, of in Augustinus' woorden: op waarheid. Die docent heeft gezegd, zei Augustinus, "die in daden en woorden vertrouwen opwekt" (Wilken, 1995, p. 174). Laten je toehoorders "geboeid worden door je levenswandel", adviseert hij de jonge christelijke retor Dioscorus (Koopmans, 1949, p. 61). Als wij dit alles ter harte willen nemen, houdt dat in dat de relatie tussen leraar en leerling, die in onze tijd sterk verzakelijkt, vertechniseert en vercommercialiseert – wederom een parallel met de periode der sofistiek! – gekenmerkt moet zijn door oprechte persoonlijke belangstelling van de docent voor zijn pupillen.

"Wanneer het ons (...) tegenstaat die gewone, op de kleinen afgestemde lessen zo vaak te herhalen", houdt Augustinus een catecheet voor, "dienen wij ons door een broederlijke, vaderlijke en moederlijke liefde op die kleinen af te stemmen; en zodra wij ons aldus met hun hart verbonden hebben, zullen die lessen ons ook weer nieuw lijken. De gevoelens van een deelnemend hart hebben namelijk zoveel kracht dat, wanneer onze leerlingen geroerd worden door ons spreken en wij door hun leren, wij in elkander komen wonen, zodat zij als het ware in ons gaan spreken wat zij horen en wij om zo te zeggen in hen gaan leren wat wij onderwijzen" (1982, p. 39). In één zin samengevat: wij leren het beste van hen die wij liefhebben.⁴³ Intussen is het ook van belang te bedenken dat het accent in de onderwijsmethodiek die de klassieke leraar/mentor hanteerde, niet alleen lag op directe instructie en het doorgeven van kennis, maar ook op onderzoek waardoor leerlingen zelf leerden om zich dingen eigen te maken. Een mentor hielp zijn leerling bij het zich leren vormen van een oordeel en het ontwikkelen van onderscheidingsvermogen en visie. Met andere woorden: hij beoogde vooral *phronesis* te bevorderen, meer dan *episteme*. *Paideia* was leerlinggericht, meer dan leerstofgericht. Dit doet denken aan wat via de huidige onderwijsvernieuwing wordt bepleit. Een voorwaarde voor deze manier van educatie is dat de leraar zichzelf goed kent en dat hij tot kritische zelfreflectie in staat is. Het 'ken uzelve' is weer terug van weggeweest!⁴⁴

6. Samenvatting/conclusies

1. Er zijn in diverse opzichten overeenkomsten te ontdekken tussen de 'sofistiek' uit de Klassieke Oudheid en de onderwijsvernieuwingen in onze tijd.
2. De vroege christenen hebben geen specifiek christelijk onderwijs ontwikkeld. Zij zagen weliswaar dat bepaalde trekken van de klassieke cultuur onverenigbaar waren met het christendom, maar meenden dat er niettemin veel ontleend kon worden dat het geloof en de studie van de Bijbel ten goede zou komen.
3. Deze ontleeningen werden gerechtvaardigd op grond van de aan de Bijbel ontleende notie van de 'beroving der Egyptenaren'. Dit principe lijkt ook relevant en acceptabel voor vandaag.
4. Het overnemen waard is het concept van *phronesis* zoals onder meer Socrates dit

- opvatte. Hoewel we ervoor moeten waken *episteme* te geringschatten, lijkt het nastreven van *phronesis* goed te passen bij een christelijke visie op onderwijs.
5. Het christelijk onderwijs kan ook zijn voordeel doen met het ontwikkelen van een christelijke visie op *paideia*, omdat dit begrip aandacht heeft voor drie essentiële aspecten van christelijk onderwijs: 1. de context waarin het onderwijs plaatsvindt, te weten de schoolgemeenschap en de reformatorisch-christelijke traditie; 2. de morele en geestelijke vorming van de leerling; 3. de persoonlijkheid en de rol van de docent, met name in zijn hoedanigheid van mentor, tutor en coach.

Noten

- ¹ John Dewey was de grote promotor van het aanleren van wat hij noemde 'reflexief denken'; dit is dat kinderen zich in het onderwijs het proces van probleemoplossen eigen dienen te maken. Zie Biesta et al., 1997.
- ² In bepaalde opzichten was Amerika in de laatste drie decennia van de negentiende eeuw en in het begin van de twintigste eeuw het Darwinistische land, aldus R. Hofstadter (1955, p. 4).
- ³ "Ideeën zijn overtuigingen [*beliefs*] op grond waarvan iemand bereid is te handelen; als zodanig hebben ze een evolutionaire of 'overlevings'-waarde", volgens de pragmatisten (Wiener, 1965, p. 68).
- ⁴ "Hij was werkelijk een echte sofist", schrijft Jaeger, "hij was het die de sofistieke beweging in het onderwijs tot zijn hoogtepunt bracht" (1986b, p. 48).
- ⁵ Marrou spreekt over "de enorme afstand die de formele retoriek en het cynische pragmatisme van de sofisten scheidt van Isocrates' ernstige en oprechte vorm van onderwijs" (1964, p. 131). De inhoud van Isocrates' ideaal betrof, kort gezegd, het vormen van 'Griekse burgers'.
- ⁶ Vergelijk de opmerking van Socrates' leerling Plato (in *De Wetten*): "God is de maat van alle dingen" – contra Protagoras. (Jaeger, 1986a, p. 286 en 416)
- ⁷ Onlangs is een integrale uitgave verschenen in het Nederlands: Quintilianus (2001). *De opleiding tot redenaar*. (Vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door P. Gerbrandy). Groningen: Historische uitgeverij.
- ⁸ De onderwijsmethodiek op de lagere school was volledig 'passief'. "De meest gewaardeerde kwaliteiten waren een goed geheugen en capaciteiten van imitatie. (...) De voornaamste stimulans ging uit van dwangmiddelen, verwijten en straffen. De bekende beschrijving van Montaigne, die sprak over 'schreeuwende gestrafte kinderen en meesters gek van woede' is evenzeer van toepassing op Latijnse als op Griekse scholen. Wanneer mensen uit de Oudheid terugkeken op hun schooldagen, herinnerden zij zich onmiddellijk de lijfstraffen" (Marrou, 1964, pp. 366, 220-223).
- ⁹ Overhaupt waren de pedagogische inzichten in de Klassieke Oudheid primitief vergeleken met die van vandaag; de opvoeding van kinderen werd in het algemeen beschouwd

als verwant aan het africhten van een dier, waarbij dwang het meest gebruikte instrument was. Ook was er veel sprake van kindermisbruik, kindermoord en vooral: kinderverlating. Zie Strange, 1999, pp. 12-23, 33-37, 47-5. Zie speciaal over kinderverlating de aangrijpende studie van J. Boswell, 1990.

- ¹⁰ Vergelijk I, xiv, p. 23: "Want de woorden van die andere taal [Grieks] waren mij stuk voor stuk onbekend en met strenge dreigementen en straffen werd er gewelddadig geprobeerd mij zo ver te krijgen dat ik ze wel kende." Latijn echter had hij als kind geleerd "zonder de pijnlijke druk van mensen die mij presten, omdat mijn hart mij preste te baren wat ik ontvangen had. (...) Hieruit blijkt heel duidelijk dat voor het leren van die dingen de vrije nieuwsgierigheid meer vermag dan het benauwde moeten."
- ¹¹ De volgende opmerkingen van Marrou zijn in dit verband van belang: "De schoolmeester (...) was nauwelijks een opvoeder voor zijn leerlingen. Onderwijs / opvoeding [*education*] betekent, in essentie, morele training, karaktertraining, een hele manier van leven. Van de 'meester' werd alleen verwacht dat hij ze zou leren lezen – wat een veel minder belangrijke zaak is. De verbinding tussen basisonderwijs en morele oefening, die zo vanzelfsprekend is voor ons vandaag, is een erfenis van de Middeleeuwen – preciezer: van de kloosterscholen, waarin dezelfde persoon zich verplicht zag twee verschillende rollen in zichzelf te verenigen, die van de schoolleraar en die van de geestelijke vader" (Marrou, 1964, p. 203-206).
- ¹² Paulus heeft de figuur van de *paidagogos*, die zijn lezers kenden uit eigen ervaring of vaak gezien hadden op straat, gebruikt om aan de kerken in Galatië het verband duidelijk te maken tussen de wet van het Oude Testament en de wet van Christus: "De wet is dus een *paidagogos* voor ons geweest tot Christus, opdat wij uit geloof gerechtvaardigd zouden worden. Nu echter het geloof gekomen is, zijn wij niet meer onder de *paidagogos*" (Gal. 3:24-25).
- ¹³ Overigens veranderde de Reformatie niet wezenlijk iets aan deze situatie. "Protestanten hebben zich over het algemeen vooral beziggehouden met het vernieuwen en/of bewaken van christelijke geloofsopvattingen, het kerkelijk leven en theologische dogma's, meer dan met de herstructurering van curricula en herziening van pedagogische zaken. Wat dit aangaat, bleven zij klassieke en middeleeuwse ideeën en praktijken over onderwijs onkritisch aanvaarden als de juiste manieren om leken te trainen voor zogenaamde wereldlijke roepingen en de geestelijkheid [*clergy*] voor zogenaamde heilige roepingen" (Vanderstelt, 1987, pp. 33-34).
- ¹⁴ In zijn *Rede tot de Grieken* heeft Tatianus geen goed woord over voor de Griekse retorische, poëtische en wijsgerige tradities: "Jullie [Grieken] zijn erin geslaagd de kunst der retorica in dienst te stellen van ongerechtigheid en laster. Jullie verhuren je krachtige spreken en stellen vaak dezelfde zaak de ene keer voor als juist, en de andere keer als fout. De kunst der poëzie gebruiken jullie om veldslagen te beschrijven en de liefdesavonturen van de goden (...) Welke nobele zaak heeft het najagen van de filosofie opgeleverd? (...) Jullie die van je voorgangers opvattingen ontvangen die met elkaar botsen,

jullie de inharmonieuzen, vechten tegen het harmonieuze" [lees: God / het Evangelie] (Ulich, 1968¹⁰, pp. 137-139).

- ¹⁵ Een gangbaar concept was dat van het 'rechte gebruik' (*usus iustus*): een christen heeft het recht zich alles uit de heidense wereld toe te eigenen wat de potentie tot iets goeds heeft, en daarvan een goed gebruik te maken. Voorbeelden die Augustinus noemt in *De Doctrina Christiana* (boek II) zijn onder meer: kennis van talen, geschiedenis, topografie, dierkunde, hout, gewassen en stenen; en verder: logica, wiskunde, retorica, filosofie (selectief). Dit alles ter ondersteuning van het begrijpen en uitleggen van de Bijbel. Een correcte omgang met de Heilige Schrift is immers in Augustinus' opvatting de enige manier om een zuiver christelijke *paideia* ((culturele) opvoeding / vorming) te bewerkstelligen. Zie over *paideia* verder bij 5.4.
- ¹⁶ In de Nadere Reformatie treffen we nog steeds deze gedachte aan, bijvoorbeeld bij G. Saldenus die van mening was dat de 'vrije kunsten' (grammatica, retorica, rekenkunde, muziek, geometrie en astronomie) gezien moeten worden als hulpmiddelen bij het lezen van de Heilige Schrift. Zie Van den End, 1991, p. 256.
- ¹⁷ Augustinus laat overigens merken bijbelkennis veel hoger aan te slaan dan heidense wetenschap: "De hoeveelheid goud, zilver en kleding die dat volk uit Egypte met zich meenam, is slechts gering in vergelijking met de rijkdom die het later in Jeruzalem heeft bereikt (...). Even gering is de omvang van alle inderdaad nuttige kennis die bijeengebracht is uit de boeken der heidenen, vergeleken met de kennis die de schrift biedt" (II, xlii, 63).
- ¹⁸ Zie Hand. 7:22: "En Mozes werd onderwezen ('epaideutè' = hij ontving *paideia*) in alle wijsheid (*sophia*) der Egyptenaren; en hij was machtig in woorden en werken."
- ¹⁹ "Augustinus' programma van *doctrina christiana* [christelijke leer] was nauw verbonden met zijn ideaal aangaande een monastiek of quasi-monastiek leven voor geestelijken en leken. Deze manier van leven was het voornaamste praktische middel waardoor het Augustiniaanse idee van hervorming [*reform*] tot uitvoer werd gebracht. De monnikenpriesters en *conversi* [bekeerlingen] waren de *sancti* [heiligen] van de *Civitas Dei* [stad Gods] op haar aardse pelgrimage. Hun onderwijs en voorbeeld zou een *mutatio vitae* [verandering van leven] moeten voortbrengen. Het doel van deze 'levensverandering' mag worden geïdentificeerd met het kernidee van de patristische hervormingsideologie: *reformatio ad imaginem Dei* [hervorming/vernieuwing naar het beeld Gods]. De Augustiniaanse weg leidt dan van een *doctrina christiana*, het ontvangen van 'christelijke instructie', tot bekering voorafgaand aan de doop, tot wedergeboorte samenhangend met de doop, tot hervorming en bekering na de doop, tot een monastiek of op zijn minst ascetische manier van leven in de stad Gods op aarde, en door al deze dingen heen terug naar de *doctrina Christiana*, de gang van 'christelijke instructie' binnen de *Civitas Dei*" (Ladner, 1967, p. 377).
- ²⁰ De invloedrijke Griekse kerkvader Basilius de Grote gebruikte hiervoor het volgende beeld: "De bijen gaan niet gelijkelijk naar alle bloemen, en de bloemen waarop zij vlie-

gen trachten ze niet in hun geheel te nemen; zij puren eruit wat hun nuttig is voor hun werk, en het overige laten zij ongemoeid. Zo doen ook wij, als wij verstandig zijn: wat voor ons nuttig is en in overeenstemming met de waarheid, dat zullen wij meenemen en het overige voorbijgaan. Evenzo met de rozenstruik: wij plukken de bloemen en vermijden de doornen; op dezelfde manier zullen wij van zulke geschriften als vrucht plukken wat nuttig is, en ons hoeden voor wat schadelijk is." (Cit. in Nauwelaerts, z.j., p. 43) Volgens Jaeger (1969, p. 81) was dit tractaat van Basilius "het handvest van alle christelijk hoger onderwijs voor eeuwen".

- ²¹ Zie Zwaan, 1973, p. 121. Groen waardeerde het verband dat Socrates legde tussen denken en handelen; overigens verweet Groen hem wel dit in rationalistische geest te doen.
- ²² Wat nu volgt, heb ik deels ontleend aan Kessels, 2001³, hoofdstuk 6. Wie de boeken van Kessels en Jaeger met elkaar vergelijkt, merkt dat Jaeger er veel meer op is gericht om Socrates in zijn eigen tijd te verstaan, en dat Kessels vooral diens betekenis voor vandaag benadrukt. Dat brengt met zich mee dat Kessels sterker abstraheert van de historische figuur Socrates.
- ²³ Bekend is de definitie van Aristoteles: "De verstandigheid (*phronesis*) is een gesteldheid van het verstand waardoor we met juist inzicht weten te handelen met betrekking tot de menselijke goederen." Zie *Ethica Nicomachea*, zesde boek, hoofdstuk V. Dit hele zesde boek, gewijd aan de 'verstandelijke deugden' is van belang. Opvallend is dat bij Aristoteles evenals bij Socrates *phronesis* méér is dan 'probleemoplossend vermogen', omdat inzicht in normen en waarden een rol spelen, evenals iemands ervaring en karakter ('handelen-door-de-tijd') en de context van een bepaalde situatie.
- ²⁴ "In lijn met hun geheel eigen versie van (...) 'christelijk Socratische' vonden de Cappadociërs (...) een startpunt voor hun epistemologie [kennisleer] in subjectiviteit en zelfkennis. (...) Men moest onderscheiden tussen enerzijds 'kennis' [*gnosis*], gedefinieerd als 'vaardigheid' [*episteme*] en 'bekend zijn met iets' – dit staat voor objectieve of wetenschappelijke kennis – en anderzijds 'kennis' opgevat als 'de gerichtheid op datgene waarmee je instemt'. Deze laatste vorm van kennen omvat tevens dat iemand het object van kennis *begeert*. (...) Een studie die zich exclusief concentreert op de wereld buiten het zelf schoot tekort. De veiligste eerste stap in de evaluatie van elke claim tot kennis was om de onwetendheid aangaande jezelf te overwinnen (...)" (Pelikan, 1993, pp. 58-59). Men refereerde dan naar Hooglied 1:8 en Pred. 13:10 in de Septuagint.
- ²⁵ Zie Curtis (1943) en Horne (1976). Het is leerzaam voor 'onderwijzenden' van welke snit dan ook om stil te staan bij de onderwijsmethodiek van Jezus. Drie voorbeelden uit Curtis die het overdenken waard zijn:
- "Zelfs de Twaalven trachtte Hij niet een afgerond geheel van religieuze dogma's over te brengen" (p. 76).
 - "... geregeld maakt Hij gebruik van 'positieve' methoden zoals de *a fortiori* redenering of het redeneren via analogieën, ten einde het denken [*mind*] te stimuleren om van bekende waarheden voort te gaan naar nadere overtuigingen" (p. 78).

- "De woordenschat die hij gebruikt is niet omvangrijker dan een kind of een boer kan begrijpen" (p. 105).

Enkele observaties van Horne:

- "We constateren (...) dat Jezus in praktijk bracht wat moderne onderwijskundigen preken, namelijk dat compleet onderwijs zevenvoudig is: fysiek, moreel, esthetisch, intellectueel, sociaal, beroepsmatig [*vocational*] en geestelijk" (p. 28).

- "Het onderwijs van Jezus laat zien: probleem-oplossing-actie. Zullen wij deze drie beschouwen als de natuurlijke elementen van elke onderwijsdaad?" (p. 35)

- "Waarlijk grote leraren, en specifiek leermeesters van de 'uiteindelijke dingen', moeten een poëtische manier van denken hebben [*poetic cast of mind*], om hun leerlingen meer te suggereren aangaande de waarheid dan erover kan worden gezegd" (p. 134).

- "... de houding van Jezus ten opzichte van kinderen is de beste (...)" (p. 182).

²⁶ De vraag naar de *paideia*, vervolgt Ter Horst (2002, pp. 40-41), is niet te beantwoorden met een trefwoord of een oneliner, maar leerkrachten kunnen er niet omheen. Bezig zijn met de vraag naar de *paideia* tilt het werk van leerkrachten op van zomaar een baantje naar een beroep met allure.

²⁷ "Het concept van *paideia* is zeker niet beperkt tot de 'heidense' wereld van die tijd, maar ook zeer levend onder joden en christenen (...) ook al zullen christenen en joden van mening zijn dat zij iets eigens hebben toe te voegen als het gaat om de vraag naar de 'ware' *paideia*. Op deze manier komt het oude Griekse ideaal in een nieuwe fase van zijn leven terecht" (Jaeger, 1969, p. 118).

²⁸ Vergelijk wat eerder werd opgemerkt over Socrates als een 'christen vóór Christus'. Overigens werd Socrates de christenen ook voorgehouden als *moreel* voorbeeld. Zo schrijft de Griekse kerkvader Basilius over hem: "Een zekere man bleef Socrates (...) in zijn gezicht slaan. Socrates echter werd niet boos en liet dit onguere type zijn woede op hem botvieren, zodat zijn gezicht opzwelde en beschadigde door de klappen. Toen de man stopte met slaan, deed Socrates niets anders dan op zijn eigen voorhoofd schrijven, als een kunstenaar op een standbeeld, wie dit [slaan] had gedaan (...). Ik ben van mening dat zulke mensen het waard zijn nagevolgd te worden. Want dit gedrag van Socrates is in lijn met het voorschrift 'je andere wang toe te keren' aan hem die jou slaat (...). Wie instructie heeft ontvangen in de heidense voorbeelden zal de christelijke voorschriften niet langer onuitvoerbaar achten" (Ulich, 1968¹⁰, pp. 156-157).

²⁹ Op dit punt krijgen christenen 'bijval' van de andere grote wereldgodsdiensten. Zie de conclusie van de Canadese godsdienstwetenschapper H. Coward: "Het diepgaand leren [*learning by heart*] van de Schriften terwijl men jong is, om ze vervolgens herhaaldelijk te reciteren in de loop van het leven als volwassene, is een intrinsieke eis van alle (...) grote godsdiensten (...). Het is een eis die, wanneer ze wordt opgevolgd, de schriftelijke woorden de kracht geeft om levens te veranderen" (1988, p. 177).

³⁰ Wat Christopher Lasch eind jaren '70 schreef over Amerika is volop actueel in Nederland: "Leven voor het moment is de dominerende passie – voor jezelf leven, niet voor je

voorgangers of voor hen die na jou komen. We verliezen snel ons gevoel voor historische continuïteit, het besef dat we behoren tot een opeenvolging van generaties die in het verleden zijn oorsprong heeft en die zich tot in de toekomst uitstrekt" (1979, p. 5).

- ³¹ Deze prikkelende omschrijving is van kerkhistoricus J. Pelikan (1984, p. 65).
- ³² Boeiend is dat Plato het belang van 'gemeenschap' voor de *paideia* ook al inzag: "... Plato's idee over opvoeding was dat deze te vergelijken is met de langzame groei van een plant – een notie die bijna geheel ontbreekt bij de individualistische methodieken van de sofisten." Een mens kan alleen groeien in een bij hem passende, positief-'voedende' omgeving, stelde Plato. "Vanaf zijn vroegste jeugd moet elke burger als het ware de 'gezonde lucht' inademen van zijn omgeving" (Jaeger, 1986a, pp. 228-229).
- ³³ Het naturalisme gaat ervan uit dat voor alles een 'natuurlijke' verklaring bestaat. Het achterliggende wereldbeeld is materialistisch: de persoonlijke en geestelijke aspecten van de mens worden volledig veroorzaakt door het fysieke. Naturalisten gaan ervan uit dat er een volledige 'onbezielde' verklaring is voor het bestaan van personen en het feit dat zij bepaalde doelen, vermogens en overtuigingen hebben.
- ³⁴ "Het emotivisme is de leer dat alle evaluatieve oordelen, en meer specifiek alle morele oordelen, *niets anders zijn dan* uitdrukkingen van voorkeur, uitingen van houding of gevoel, voorzover deze moreel of evaluatief van aard zijn. (...) Morele oordelen in deze zin, die uitdrukkingen zijn van attitude of gevoel, zijn niet waar of onwaar; en overeenstemming in morele oordelen kan niet worden bereikt op een rationele manier, want die is er niet" (MacIntyre, 1984², pp. 11-12).
- ³⁵ Ik paraphraseer hier wat ik aantrof in de prachtige hoofdstukken 5 en 6 van Jaegers *Paideia II* (1986a, pp. 107-159).
- ³⁶ Een uitzondering betreft wellicht de recente bezinning rondom e-learning, waaraan zelfs aparte websites zijn gewijd.
- ³⁷ Vgl. Stewart Burns: "Het reiken naar democratie van deze burgers [de zwarte inwoners van het plaatsje Montgomery, onder leiding van Martin Luther King] was geworteld in de kerken, geschriften en *spirituals* die hen verbonden aan hun God en aan de generaties die waren overleden of nog moesten worden geboren. Zij zouden Montgomery tot een gebedsbeweging maken, een getuigenis van hun geloof in God, en door God, van geloof in henzelf. Een getuigenis van Gods genade." – *To the Mountaintop: Martin Luther King Jr.'s Sacred Mission to Save America, 1955-1968*, 2004, 28.
- ³⁸ Vergelijk Jaeger: "Kennis zoals opgevat door Plato (*phronesis*) betekent het begrijpen van het goede, en daardoor tevens het onderwerpen van de ziel aan dit goede. Het is een poging om het geheel te realiseren van wat Socrates bedoelde met zijn uitdrukking 'deugd is kennis' [*virtue is knowledge*]" (1986a, n. 167, p. 381).
- ³⁹ Het woord 'karakter' vooronderstelt dat een mens impliciet of expliciet een idee heeft van wie hij moet zijn en van wat anderen terecht van hem mogen verwachten; dat hij principes heeft die hij niet snel zal verraden, dat hij loyaliteiten en affecties heeft die duurzaam zijn; dat hij bloot staat aan verleidingen die hij bereid is het hoofd te bieden;

dat hij verantwoordelijkheid accepteert voor zijn daden en dat hij ook van anderen die verantwoordelijkheid verwacht. Een 'karaktervol' mens past niet zo makkelijk in de wereld van de pragmatist, omdat hij teveel 'inhoud' heeft voor het soort van ethische mobiliteit dat een pragmatische wereld nodig heeft. En hij past ook niet in de wereld van de emotivist, omdat hij niet alle morele keuzen kan beschouwen als een zaak van persoonlijke smaak (Vgl. Mitchell, 1985, 82).

⁴⁰ "Dit nauwe verband, zelfs op het meest basale niveau, tussen literair onderwijs en religieus onderricht; deze synthese van leraar en geestelijke vader in de persoon van de schoolmeester lijkt mij de essentie te zijn van de christelijke school en van het middeleeuws onderwijs, in vergelijking met het onderwijs van de Klassieke Oudheid" (Marrou, 1964, p. 451).

⁴¹ In de Klassieke Oudheid stond dit principe centraal: "Het geheel van de Griekse *paideia* is gebaseerd op twee zeer oude Griekse ideeën – *paradeigma* en *mimesis*, het model en de imitatie daarvan" (Jaeger, 1986a, p. 259).

⁴² Gregorius Thaumaturgus getuigde over de grote invloed die zijn leermeester Origenes op hem had: "Als een vonk die werd ontstoken in mijn ziel, zo ontstak ik in liefde jegens Hem, die het meest begerenswaardig is wegens Zijn onuitsprekelijke schoonheid (...) en jegens deze man, zijn vriend en profeet. Diep geraakt als ik hierdoor was, werd ik ertoe geleid alle zaken die mij eerder in beslag namen te negeren (...). En de ziel van Jonathan was verbonden met die van David" (Ulich, 1968, p. 44).

⁴³ Vergelijk het pleidooi dat W. ter Horst voert voor 'Eerherstel van de Liefde', ook in de schoolpedagogiek: "*Het vuur van de liefde – voor zichzelf, voor anderen en het andere – moet worden ontstoken in het kinderhart.* (...) Alleen vuur kan vuur ontsteken" (2002, p. 44).

⁴⁴ 'Ken uzelve' was niet alleen een motto bij de oude Grieken, maar ook in Augustinus' leven; op allerlei plekken kom je het tegen. Voor Augustinus had dit motto te maken met de weg tot Godskennis en andersom: het kennen van God is de weg tot zelfkennis. Met enig recht kan gezegd worden dat de *Belijdenissen* als zodanig een poging zijn om tot deze (heilzame) zelfkennis te geraken.

In deze noten zijn Engelse en Duitse citaten vertaald in het Nederlands.

Literatuur

- Aristoteles (1954). *Ethica Nicomachea*. (Vertaald door R.W. Thuijs.) Antwerpen.
- Augustinus (1982). *Het eerste geloofsonderricht*. (Vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door G. Wijdeveld.) Baarn: Ambo.
- Augustinus (1997⁴). *Belijdenissen*. (Vertaald en ingeleid door G. Wijdeveld.) Amsterdam: Ambo.
- Augustinus (1999). *De doctrina christiana*. (Vertaling van I. Sluiter & J. den Boeft, onder de titel *Wat betekent de Bijbel? Christelijke scholing in tekstbegrip en*

- presentatie. Amsterdam: Ambo.
- Basilius de Grote (z.j.). Aan de jongelingen. Hoe zij nut kunnen trekken uit de profane letteren. In Nauwelaerts, M.A., *Opvoeding en onderwijs in het verleden. Teksten en documenten*: Dl. I *Oudheid en middeleeuwen*. Leuven: Acco.
- Biesta, G.J.J., Miedema, S. & Berding, J.W.A. (1997). Pragmatistische pedagogiek. In S. Miedema (Red.), *Pedagogiek in meervoud* (pp. 313-353). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Boswell, J. (1990). *Overgeleverd aan vreemden. Het verlaten van kinderen in de Oudheid en de Middeleeuwen*. Amsterdam: Balans.
- Boyd, W. (1969). *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding*. Antwerpen/Utrecht: Aula.
- Burns, S. (2004). *To the Mountaintop: Martin Luther King Jr.'s Sacred Mission to Save America, 1955-1968*. San Francisco: Harper.
- Burton-Christie, D. (1993). *The Word in the desert. Scripture and the quest for holiness in early Christian monasticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Coward, H. (1988). *Sacred word and sacred text. Scripture in world religions*. New York: Orbis.
- Curtis, W.A. (1943). *Jesus Christ the teacher*. New York: Oxford University Press.
- End, G. van den (1991). *Guiljelmus Saldenus*. Leiden: Groen.
- Eusebius (2000). *Kerkgeschiedenis*. (In de vertaling van Chr. Fahner.) Zoetermeer: Boekencentrum.
- Graaff, A.H. de (1966). *The educational ministry of the church. A perspective*. Delft: Judels & Brinkman (Dissertatie).
- Gregg, R.C. (1975). *Consolation philosophy. Greek and christian paideia in Basil and the two Gregories*. Cambridge: The Philadelphia Patristic Foundation.
- Hawkins, W. (1997). *Social darwinism in European and American thought, 1860-1945. Nature as model and nature as threat*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helleman, W.E. (1979). Augustine's early writings on a liberal arts education. In J. Kraay en A. Tol (Red.), *Hearing and doing. Philosophical essays dedicated to H. Evan Runner* (p. 119-133). Toronto: Wedge.
- Hofstadter, R. (1955, rev. ed.). *Social Darwinism in American life*. Boston: Beacon Press.
- Horne, H.H. (1976). *The teaching techniques of Jesus*. Grand Rapids, MI: Kregel.
- Horst, W. ter (2002). *Onderwijzen is opvoeden*. Kampen: Kok.
- Hunter, J.D. (2000). *The death of character. Moral education in an age without good or evil*. New York: Basic Books.
- Jaeger, W. (1969). *Early Christianity and Greek paideia*. New York: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1970). *Paideia: The ideals of Greek culture*: Vol. I *The mind of Athens*.

- New York: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1986a). *Paideia: The ideals of Greek culture*: Vol. II *In search of the divine center*. New York: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1986b). *Paideia: The ideals of Greek culture*: Vol. III *The conflict of cultural ideas in the age of Plato*. New York: Oxford University Press.
- Kessels, J. (2001³). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam: Boom.
- Koopmans, J.H. (1949). *Augustinus' briefwisseling met Dioscorus*. Amsterdam: Jason Universiteitspers (Dissertatie).
- Ladner, G.B. (1967, rev. ed.). *The idea of reform. Its impact on Christian thought and action in the age of the fathers*. New York: Harper Torchbook.
- Lasch, Chr. (1979). *The culture of narcissism*. New York: Norton.
- Leclercq, J. (1978). *The love of learning and the desire for God. A study of monastic culture*. London: SPCK.
- MacIntyre, A. (1984²). *After virtue. A study in moral theory*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Marrou, H.I. (1964). *A history of education in antiquity*. New York: Mentor Books.
- Menand, L. (2002). *The metaphysical club. A story of ideas in America*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Meijer, P.A. (1974). *Socratisch schimmenspel. Socrates' plaats in de Griekse wijsbegeerte*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Mitchell, B. (1985). *Morality: Religious & Secular*. Oxford: Oxford University Press.
- Noordam, N.F. (1970). *Inleiding in de historische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pelikan, J. (1984). *The vindication of tradition*. New Haven: Yale University Press.
- Pelikan, J. (1987). *Jezus door de eeuwen heen. Zijn plaats in de cultuurgeschiedenis*. Kampen/Kapelle: Kok/Pelckmans.
- Pelikan, J. (1993). *Christianity and classical culture. The metamorphosis of natural theology in the Christian encounter with Hellenism*. New Haven/Londen: Yale University Press.
- Quintilianus: De opleiding tot redenaar* (2001). (Vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door P. Gerbrandy). Groningen: Historische uitgeverij.
- Richards, L.O. (1979⁶). *A theology of Christian education*. Michigan: Zondervan.
- Strange, W.A. (1999). *Kinderen in de vroeg-christelijke kerk*. Heerenveen: Barnabas.
- Ulich, R. (1968¹⁰). *Three thousand years of educational wisdom. Selections from great documents*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ulich R. (1968). *A history of religious education. Documents and interpretations from the Judaeo-Christian tradition*. New York: New York University Press.
- Vanderstelt, J.C. (1987). Crisis in Christian higher education: past and present. In

- J. Vanderstelt (Red.), *Critique and challenge of Christian higher education* (pp. 24-48). Kampen: Kok.
- Wiener, Ph.P. (1965). *Evolution and the founders of pragmatism*. New York: Harper Torchbooks.
- Wilken, R.L. (1995). Memory and the Christian intellectual life. In R.L. Wilken, *Remembering the Christian past* (pp. 165-180). Michigan: Eerdmans.
- Zwaan, J. (1973). *Groen van Prinsterer en de klassieke oudheid*. Amsterdam: A.M. Hakkert (Dissertatie).