

# ‘Mensen ... worden niet geboren maar gevormd’: Erasmus en het principe van de opvoeding

JAN VAN HERWAARDEN

Waarom is de schoolmeester geschapen? Niet om zo maar wat rond te dertelen, maar om met de vrije wetenschappen zijn geest te vormen.<sup>1</sup>

## *Enkele treffende uitgangspunten*

Het citaat ‘mensen ... worden niet geboren maar gevormd’ verwoordt de kern van Erasmus’ opvattingen.<sup>2</sup> Het staat in *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, wat zo veel wil zeggen als ‘Over de verplichting kinderen terstond en ruimdenkend op te voeden’, de bekendste verhandeling die Erasmus over opvoeden en onderwijs heeft geschreven.<sup>3</sup> Even verderop staat daarin te lezen: ‘De rede maakt de mens’, wat zo kort als het is Erasmus’ overtuiging feilloos weergeeft.<sup>4</sup> De natuur, waarin Gods voorzienigheid zich manifesteert, bepaalt dat de mens zich door de rede van het dier onderscheidt.<sup>5</sup> Dat onderscheid verplicht de mens tot ontwikkeling. Een kind moet worden opgevoed en onderwezen, want tot wat voor een wild en nutteloos schepsel zal een mens uitgroeien, tenzij hij van jongsaf een grondige vorming krijgt?<sup>6</sup> In dat ‘nutteloos’, *inutilis*,

<sup>1</sup> J. Chomarat, ed., *Ecclesiastes (Libri I-II)*, ASD, V.4 (Amsterdam, 1991) 390, ll. 583-584.

<sup>2</sup> Desiderius Erasmus, *De opvoeding van kinderen*, in: *Verzameld Werk*, III, *Opvoeding*, vertaald door Jeanine de Landtsheer en Bé Breij (Amsterdam, 2006) 63-65: inleidende brief; 66-132: tekst; 76; J.-C. Margolin, ed., *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, ASD, I.2 (Amsterdam, 1971) 3-19: inleiding; 21-22: inleidende brief; 23-78: tekst; 31, l. 21; zie ook: Érasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, J.-C. Margolin, ed., (Genève, 1966) 389 en noot 134, p. 494; B. C. Verstraete, ed., *A declamation on the subject of early liberal education for children* (Toronto-Buffalo-Londen, 1985) 292-346 (inleiding en tekst); 567-580 (noten); 304.

<sup>3</sup> Deze verhandeling diende ook als bron voor de beknopte beschouwing die Jan Noordman aan Erasmus wijdde in: N. Bakker, J. Noordman, M. Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk, 1500-2000* (Assen, 2006) 9-13: ‘Erasmus’; vergelijk de opmerkingen van Marjoke Rietveld-van Wingerden over de kritiek van de humanisten op het destijds bestaande onderwijssysteem, ‘Onderwijs in de republiek’, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 417-453; 423-425.

<sup>4</sup> *Opvoeding*, 76; *De pueris*, ASD, I.2, 31, l. 23; vergelijk *Declamatio*, 389 en noot 136, p. 494.

<sup>5</sup> *Opvoeding*, 87: Wat is nu het meest kenmerkend voor de mens? Leven volgens zijn rede toch, want daarom wordt hij een redelijk wezen genoemd en onderscheiden van de dieren; *De pueris*, ASD, I.2, 40, ll. 21-22; Erasmus heeft het verderop over de *naturae providentia*, *De pueris*, ASD, I.2, 46, l. 24, vergelijk *Opvoeding*, 94; het plan van de natuur en de goddelijke voorzienigheid zijn niet met elkaar in strijd, want de natuur is door God geschapen, aldus Margolin in: *Declamatio*, 413 en noot 411, p. 529.

<sup>6</sup> *Opvoeding*, 72; *De pueris*, ASD, I.2, 29, ll. 8-9; vergelijk *Declamatio*, 385 en noot 93, p. 487; zie ook Noordman, ‘Erasmus’, in: Bakker, e.a., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 12: ‘een mens die niet ‘doordrenkt is met de beste kennis’ is tomeloos en gevaarlijker dan welk dier dan ook.’

formuleert Erasmus de ontkenning van wat voor hem bij uitstek het doel van opvoeding en onderwijs behelst: het functioneren als nuttig lid van de samenleving. Deze opvatting spoort met wat als *civic humanism* wordt omschreven, waarbij ontwikkelingen in het vijftiende-eeuwse Italië als voorbeeld dienen.<sup>7</sup> Voor Erasmus was Italië niet voor niets een *terre de promission*, waar hij tijdens zijn verblijf in Rome tussen februari en juli 1509 de eerste versie van deze verhandeling heeft geschreven.<sup>8</sup> Dit betekent echter niet dat wat in het Quattrocento als educatieve doelstelling werd beoogd – de actieve participatie in het politieke systeem – helemaal strookt met Erasmus' opvoedingsidealen. Wat Erasmus voor ogen stond was meer dan die praktische ervaring, namelijk het dienen van de samenleving als bestanddeel van de christelijke *pietas*.<sup>9</sup>

‘Waarom moeten de wetenschappen worden beoefend?’, aldus Erasmus in een van zijn laatste geschriften, met als antwoord: ‘Ongetwijfeld om goed te leven tot nut van vaderland en vrienden.’<sup>10</sup> ‘To be a citizen of the world, marked by a due consciousness of obligation to the community in which we are placed, is the highest aim’, aldus William Harrison Woodward (1856-1941) in zijn nog steeds relevante studie over Erasmus en diens geschriften over opvoeding.<sup>11</sup> Daartoe moet, hoe effectief de natuur ook is, daarin toch worden ingegrepen omdat, zoals Erasmus dat formuleert, ‘een doeltreffender opvoeding haar [de natuur] te boven gaat.’<sup>12</sup> Het is zaak zo snel mogelijk daarmee te beginnen: ‘Hoe eerder ... een kind aan een leraar wordt

<sup>7</sup> Voor kritische heroverweging van dit concept: J. Hankins, ed., *Renaissance civic humanism. Reappraisals and reflections* (Cambridge, 2000); vergelijk het woord vooraf van Eugene F. Rice jr. tot de herdruk van W.H. Woodward, *Vittorino da Feltre and other humanist educators* (Toronto-Buffalo-Londen 1996 [=1963]) vii-xix; xv-xvi: de connectie met Erasmus.

<sup>8</sup> *Opvoeding*, 64; zie ook de inleiding van Jean-Claude Margolin tot zijn editie, *De pueris*, ASD, I.2, 4; vergelijk C. W. Kallendorf, ed., *Humanist Educational treatises* (Cambridge (MA)-Londen, 2002) viii; Ch. Heesakkers, ‘Erasmian reactions to Italian humanism’, *Erasmus of Rotterdam Society Yearbook*, XXIII (2003) 25-66; Erasmus vergeleek Leonardo Bruni uit Arezzo (1369-1444), Aretinus bij Erasmus), een van de belangrijkste auteurs aangaande *civic humanism*, zowel met Quintilianus, Erasmus' voornaamste autoriteit voor deze verhandeling (Allen, VII, 483-493, nr. 2046, aan Germain de Brie (Basel 6 september 1528), ll. 138-139) als met Cicero, zij het dat die laatste vergelijking meteen wordt gerelativeerd (P. Mesnard, ed., *Ciceronianus*, ASD, I.2 (Amsterdam, 1971) 601-710; 662, ll. 6-9).

<sup>9</sup> W. A. Rebhorn, ‘Erasmian education and the *Convivium religiosum*’, *Studies in Philology*, LXIX (1972) 131-149, in het bijzonder 140-143.

<sup>10</sup> *Ecclesiastes (Liber I-II)*, ASD, V.4, 390, ll. 584-585.

<sup>11</sup> W. H. Woodward, *Desiderius Erasmus concerning the aim and method of education* (New York, 1964) 72-77: ‘The general purpose of education’ (nota bene: het boek van Woodward bevat een voortreffelijke Engelse vertaling van *De pueris*); 160: citaat.

<sup>12</sup> *Opvoeding*, 72; *De pueris*, ASD, I.2, 29, l. 12: *efficax res est natura, sed hanc vincit efficacior institutio*; vergelijk *Declamatio*, 385 en noot 96, p. 487; Erasmus is hierin overigens geenszins origineel en volgt bijvoorbeeld Plutarchus, *Moralia* II, Janssen, ed., 18-20; 19: ‘Natuurlijke kwaliteiten gaan <namelijk> door gemakzucht verloren, terwijl een gebrekkige aanleg door onderwijs wordt verbeterd. Zelfs eenvoudige dingen ontsnappen aan de aandacht van zorgeloze lieden, terwijl lastige problemen door zorgvuldige studie worden doorzien’: de opvoeding is de concrete applicatie van de rede; zij vereist inspanning (*πόνος*) en zorg (*ἐπιμελεία*).

toevertrouwd, des te groter het succes van zijn opleiding,<sup>13</sup> Vandaar dat *statim* in de titel: meteen na de geboorte.

Het andere sleutelwoord uit de titel, *liberaliter*, is lastiger te vertalen. Wanneer *liberaliter* inhoudelijk met opvoeding en onderwijs in verband wordt gebracht, dan verwijst het naar wat bij de vrije mens behoort en wat hem tot vrij mens maakt. Dat betekent een vingervijzing naar de *artes liberales*, de vrije kunsten, die van oudsher golden als voorbehouden aan vrijgeborenen.<sup>14</sup> Zij hebben in de loop der eeuwen een vaste connotatie gekregen, inclusief hun plaats in het onderwijscurriculum. Ook voor Erasmus gold dat referentiekader, al is het in zijn geval toepaslijk *artes liberales* door *bonae litterae* als inhoudelijk bestanddeel van de *studia humanitatis* te vervangen.<sup>15</sup> Juist omdat zij zo belangrijk zijn voor de opvoeding tot beschaafd mens moeten de *bonae litterae* de academie binnendringen.<sup>16</sup> De *bonae litterae* bepalen de rede die de mens tot mens maakt, aldus in het kort samengevat de onderwijsideologie van Erasmus. Zonder de studie der *bonae litterae* kan de mens nauwelijks mens zijn: hoe sterker de schone letteren gevaarlopen, des te dringender moet erop worden gewezen dat

zonder een smaakvolle voorbereiding van taal en literatuur alle overige disciplines onbeduidend, stom en bijna blind zijn, de samenleving verkommert en een beschaafd leven onmogelijk is, kortom: dat een mens nauwelijks mens is.<sup>17</sup>

Jeanine de Landtsheer heeft de titel van Erasmus' verhandeling recentelijk vertaald met 'Hoe kinderen meteen na hun geboorte als vrije mensen dienen opgevoed in deugdzaamheid en kennis.'<sup>18</sup> Letterlijk betekent *liberaliter* 'vrijelijk', 'in vrijheid', wat de vertaling met 'als vrije mensen' rechtvaardigt, maar Erasmus had ook het onderwijsinhoudelijk aspect op het oog, wat moeilijker in een vertaling is in te passen. De vertaalster heeft daarom de titel van het traktaat gecombineerd met een zinsnede uit de inleidende brief. Erasmus heeft het daar over *pietas* – 'deugdzaamheid' – en *eruditio* – 'kennis' – als omschrijving van zijn pedagogisch ideaal.<sup>19</sup> Hoe ingenieus deze greep

<sup>13</sup> *Opvoeding*, 101; *De pueris*, ASD, I.2, 52, ll. 13-14.

<sup>14</sup> Cicero, *De oratore*, I.16, 71: *artes qui libero sunt dignae*.

<sup>15</sup> Zie voor het concept bij voorbeeld: W.H. Stahl, R. Johnson, E.L. Burge, *Martianus Capella and the seven liberal arts* (2 dln.; New York, 1991<sup>2</sup>, 1977); vergelijk D. L.Wagner, ed., *The seven liberal arts in the Middle Ages* (Bloomington, 1986 [=1983]); voor Erasmus in dezen: A. Grafton, L. Jardine, *From humanism to the humanities. Education and the liberal arts in fifteenth- and sixteenth-century Europe* (Cambridge (MA), 1986) 122-157: 'Northern methodical humanism: from teachers to textbooks'; 138-149: Erasmus; 145: *studia humanitatis*; B.G. Kohl, 'Humanism and education', in: A. Rabil Jr., *Renaissance humanism: foundations, forms and legacy*, III, *Humanism and the disciplines* (Philadelphia, 1988) 5-22; vergelijk L. Boehm, 'Humanistische Bildungsbewegung und mittelalterliche Universitätsverfassung: Aspekte zur frühneuzeitliche Reformgeschichte der deutschen Universitäten', in: J. IJsewijn, J. Paquet, ed., *The universities in the late Middle Ages* (Leuven, 1978) 315-346; 329-330.

<sup>16</sup> Allen, IV, 318-319, nr.1127, aan Ludwig Platz (Leuven, 31 juli 1520), ll. 6-9: *Bonae litterae sic debent irrepere in Academas*.

<sup>17</sup> Allen, VI, 436-437, nr. 1767, aan Theobald Fettich [medicus-humanist en hebraïcus te Kaiserslautern; CE, II, 25-26: Konrad Wiedemann over Fettich] (Basel, 5 december 1526), ll. 1-6; even verderop in deze brief (l. 11) gebruikt Erasmus de term *humanitas* in de zin als bedoeld in noot 15.

<sup>18</sup> *Opvoeding*, 66.

van de vertaalster ook moge zijn, Erasmus bedoelde met *liberaliter* ‘ruimdenkend’. Elders in hetzelfde traktaat schrijft hij namelijk, en hier heeft Jeanine de Landsheer ook voor die vertaling van het woord *liberaliter* gekozen: ‘iedereen zou zijn zoon ruimdenkend opgevoed wensen.’<sup>20</sup>

Erasmus bestemde op instigatie van diens ‘tutor’ Conrad von Heresbach (1496-1576) de gedrukte versie van de verhandeling die hij na zo’n twintig jaar weer ter hand had genomen voor de dertienjarige Willem van Kleef (1516-1592).<sup>21</sup> Het gaat Erasmus om richtlijnen voor de opvoeding van jongeren uit aristocratische kringen, wat impliceert dat hij in de beschrijving van de ideale onderwijssituatie doelt op een privé leraar, zoals die destijds niet ongebruikelijk was. Uit een zijdelingse opmerking in zijn lofzang op de Nederlandse landsheer Filips de Schone (1478-1506) blijkt dat Erasmus in 1504 zelf aspiraties koesterde om als opvoeder van Filips’ zoon Karel [V] op te treden.<sup>22</sup> Dit beperkte uitgangspunt weerhoudt Erasmus echter geenszins van algemeen-maatschappelijke opmerkingen.

Opvoeding en onderwijs zijn van essentieel belang voor de samenleving die goed opgeleide mensen niet kan missen. Omgekeerd kwam, aldus Erasmus tegen het eind van zijn leven in zijn *Ecclesiastes* (1535) – bedoeld als handboek voor de prediker –, bijna elk verderf der zeden uit een verdorven opvoeding voort.<sup>23</sup> Erasmus bepleit opperste waakzaamheid waar het opvoeding en onderwijs betreft, want, zoals Erasmus elders heeft opgemerkt, ‘in de oorlog kun je geen twee flaters slaan, ...; hier is zelfs één vergissing al rampzalig.’<sup>24</sup> Goede onderwijsmogelijkheden zijn in de ogen van Erasmus bovendien een belangrijk voertuig voor emancipatie:

Wie van lagere afkomst is, heeft des te meer behoefte aan de steun van opvoeding en culturele achtergrond om zich tot een betere positie op te werken. ... Laat ik niet vergeten dat nogal wat mensen uit een lagere bevolgingsklasse tot de hoogste ambten en soms zelfs tot de hoogste top der pauselijke waardigheid worden geroepen. Dat is niet voor iedereen weggelegd, maar toch moet iedereen daartoe worden opgeleid.<sup>25</sup>

<sup>19</sup> *Opvoeding*, 63: ‘kennis en deugdzaamheid’; *De pueris*, ASD, I.2, 21, ll. 5-6: [Willem van Kleef heeft aanleg *eruditioni pariter ac pietati* (de bewuste brief ook in Allen VIII, 217-218, nr. 2189, Erasmus aan Willem van Kleef (Freiburg im Breisgau, 1 juli 1529), de bewuste zinsnede: l. 3); vergelijk *Declamatio*, 373 en noot 5, p. 467: *eruditio* en *pietas* (vervangbaar door *literae* en *virtus*) als omschrijving van het pedagogisch ideaal van Erasmus en alle christelijke humanisten.

<sup>20</sup> *Opvoeding*, 104; *De pueris*, ASD, I.2, 55, l. 9; vergelijk *Declamatio*, 427 en noot 549, p. 548-549.

<sup>21</sup> *Opvoeding*, 63-65; ASD, I.2, 21-22; Allen, VIII, 217-218, nr. 2189, aan Willem van Kleef (Freiburg im Breisgau, 1 juli 1529) en kopnoot bij die brief: woord vooraf tot het traktaat; vergelijk *Idem*, 2190, eveneens aan Willem van Kleef op dezelfde dag, bedoeld als woord vooraf tot Erasmus’ uitgave van Ambrosius’ *Liber de apologia David*; Erasmus verzond het traktaat pas in oktober 1529, waarna Erasmus van Willem van Kleef een fraai bewerkte zilveren beker ten geschenke kreeg, Allen, VIII, 300-301, nr. 2234, Willem van Kleef aan Erasmus (Büdereich, 10 november 1529), ll. 15-18; vergelijk Margolin in zijn inleiding, *De pueris*, ASD, I.2, 7.

<sup>22</sup> J. van Herwaarden, ‘Erasmus en zijn vorst’, in: J. van Herwaarden, *Erasmus in Duplo* (Brussel, 2006) 7-51; 13-14.

<sup>23</sup> *Ecclesiastes (Libri I-II)*, ASD, V.4, 378, ll. 272-273.

<sup>24</sup> *Opvoeding*, 101; *De pueris*, ASD, I.2, 52, ll. 12-13; vergelijk *Declamatio*, 423 en noot 502, p. 542.

<sup>25</sup> *Opvoeding*, 115; *De pueris*, ASD, I.2, 64, ll. 12-16; Erasmus gebruikt het woord *principatus*, waarmee in de

*Vroeg beginnen*

Van meet af aan heeft Erasmus zich in zijn opvoedingsidealen laten inspireren door klassieke auteurs en dan in het bijzonder door Marcus Fabius Quintilianus (ca 35-ca 100) – door Erasmus dikwijls Fabius genoemd – en Mestrius Plutarchus (ca 46-127).<sup>26</sup> De natuurlijke gesteldheid van de boreling maakte het dan wel onmogelijk om er meteen wijsheden in te gieten, maar vier jaar was toch wel de hoogste leeftijd dat daarmee moest worden begonnen.<sup>27</sup> Erasmus zelf werd op vierjarige leeftijd naar school gestuurd, maar later zou hij verzuchten dat die eerste vier levensjaren verloren tijd waren geweest:

Wij geven er niet om dat onze kinderen vier jaar verliezen, hoewel tijd ons kostbaarste bezit is en onderwijs het beste wat ons te beurt valt.<sup>28</sup>

Immers:

Het kind dat de natuur je heeft geschonken, is niets anders dan een ruwe massa. Jouw taak is het dat kneedbare materiaal, waarmee je nog alle richtingen uit kan, de best mogelijke vorm te geven.<sup>29</sup>

Deze opmerking behelst een fundamenteel element van Erasmus' gedachtegoed. De natuur is op zichzelf 'kneedbaar als maagdenwas', zoals de Italiaanse humanist Mafeo Vegio dat omschreef in een geschrift dat Erasmus mogelijkwerwijs heeft gekend.<sup>30</sup> Opvoeding is dan de doorslaggevende factor: 'Zo heeft iemand dus volkomen terecht geschreven', aldus Erasmus met een verwijzing naar Demosthenes,

dat begin, midden en einde (met andere woorden essentie en toppunt) van alle menselijk geluk gelegen is in een goed uitgewerkte opleiding en een evenwichtige opvoeding. ... Nauwgezet onderwijs dat niets te wensen overlaat, is namelijk de bron van alle deugd.<sup>31</sup>

Oudheid het keizerschap werd bedoeld, maar aangezien hij op de eigen tijd zinspeelt, bedoelt hij de mogelijkheid dat lieden van nederige afkomst tot de hoogste ambten kunnen doordringen; in de tekst plaatst Erasmus *principatus* wel tegenover *ad summum pontificiae dignitatis culmen*, waarmee hij derhalve de suggestie wekt de kerkelijke boven de wereldlijke macht te plaatsen; vergelijk *Declamatio*, 441 en noot 681, p. 566-567.

<sup>26</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria*, in Nederlandse vertaling: Quintilianus, *De opleiding tot redenaar*, P. Gerbrandy, ed. (Groningen, 2001); Mestrius Plutarchus, *Moralia*, eveneens in Nederlandse vertaling: Plutarchus, *Moralia*, II, *Opvoeding, onderwijs, studie en vriendschap*, G. Jansen, ed. (Leeuwarden, 2005<sup>2</sup>).

<sup>27</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria*, I.1.16 refereert in dit verband aan Chrysippus (280-206 v. Chr.) die ook door Erasmus nogal eens wordt genoemd, zij het dan meestal op gezag van Quintilianus: Chrysippus meende dat geen enkele leeftijd onze aandacht mag ontberen. Hij oordeelt namelijk dat, ofschoon hij de eerste drie levensjaren voor de kindermisjes heeft gereserveerd, toch ook door hen het verstand van de kleintjes gevormd moet worden naar de beste principes; I.1.17: En waarom zou de leeftijd die al geschikt is om een karakter te vormen, dat niet zijn om te leren lezen?

<sup>28</sup> *Opvoeding*, 127; *De pueris*, ASD, I.2, 74, ll. 22-24.

<sup>29</sup> *Opvoeding*, 77; *De pueris*, ASD, I.2, 33, ll. 5-7.

<sup>30</sup> Zie Margolin, commentaar bij *Declamatio*, 397, noot 228, p. 506; Mapheus Vegius, *De educatione liberorum*, II.2, K.A. Kopp, ed., *Mapheus Vegius' Erziehungslehre* (Freiburg im Breisgau, 1889) 69.

Hoewel Erasmus Seneca's opmerking 'Niemand is te oud om te leren' instemmend heeft aangehaald, laat Erasmus duidelijk merken dat het beter is je zo vroeg mogelijk zoveel mogelijk eigen te maken; immers: op latere leeftijd neem je veel minder soepel op.<sup>32</sup> Hoe jonger hoe beter dus, maar men moet wel opletten dat kinderen de juiste dingen leren, want:

De natuur heeft die jonge leeftijd uitgerust met een heel speciale vaardigheid: de mogelijkheid tot imiteren, al zijn kinderen doorgaans meer geneigd om na te bootsen wat niet deugt dan wat deugt.<sup>33</sup>

Kortom, zoals Erasmus dat in *Leren studeren* kortweg zou formuleren: 'het is goed om meteen vanaf het begin met het beste vertrouwd te raken',<sup>34</sup> want wat eenmaal verkeerd is aangeleerd, leert men maar moeizaam af, of sterker nog: 'goede gewoonten zullen we sneller vergeten dan dat we gebreken afleren'.<sup>35</sup>

Erasmus zinspeelt op het christelijk concept van de erfzonde als verklaring voor dit verschijnsel, dat voor de 'heidense filosofen' onbegrijpelijk was en hun slechts kon verbazen. Hij laat duidelijk merken dat hier een zwaarwegend argument schuilt om zo spoedig mogelijk de opvoeding tot deugdelijke medemensen ter hand te nemen. De erfzonde maakt mensen in hun jeugd bij uitstek gevoelig voor de gevolgen van verkeerd gezelschap en een gebrekkige opvoeding.<sup>36</sup> Immers, aldus Erasmus verderop

<sup>31</sup> *Opvoeding*, 71-72; *De pueris*, ASD, I.2, 28, ll. 14-16; 19-20; vergelijk *Declamatio*, 383-385 en noten 80 en 82, p. 485-486; dat 'menselijk geluk' zal hierna nog nader ter sprake komen.

<sup>32</sup> Seneca, *Epistolae morales*, IX.5, geciteerd in *Opvoeding*, 95; *De pueris*, ASD, I.2, 47, l. 30.

<sup>33</sup> *Opvoeding*, 82; *De pueris*, ASD, I.2, 36, ll. 17-18.

<sup>34</sup> Erasmus, *Leren studeren*, in: *Verzameld Werk*, III, *Opvoeding*, 37-38: inleidende brief; 37-59: tekst; 58; J.-C. Margolin, ed., *De ratione studii*, ASD, I.2, 83-109: inleiding; 11-112: inleidende brief; 113-151: tekst; 146, ll. 1-2.

<sup>35</sup> *Opvoeding*, 98; *De pueris*, 50, l. 18.

<sup>36</sup> De hele hier bedoelde passage in: *De pueris*, 50, ll. 20-24: ... *christiana philosophia ... docet hanc ad mala pronitatem insedissee nobis ex humanae gentis principe Adamo. Quod ut falsum esse non potest, ita verissimum est maximam hujus mali partem manare ex impuro convictu pravaque educatione, praesertim aetatis tenerae et in omnia flexilis*, vergelijk de vertaling van De Landtsheer in *Opvoeding*, 98: 'het christelijk denken ... [houdt ons voor] dat deze neiging tot het kwaad ons ingeworteld is sinds Adam, de eerste mens.' Zij vervolgt dan: 'Dit is onbetwistbaar zo, maar het is vooral waar ...', wat mijns inziens onjuist is; Erasmus' tekst moet volgens mij hier als volgt worden verstaan: 'Omdat dit onbetwistbaar zo is, is het vooral waar', 'ita' benadrukt namelijk een logisch vervolg – vergelijk Margolins vertaling: *Affirmation qui ne peut pas être fausse, comme il est absolument certain que ce mal procède ... (Declamatio, 418; Érasme, 511)* – en dan vervolgens weer de vertaling van De Landtsheer: 'dat het grootste deel van dat kwaad voortvloeit uit verkeerd gezelschap en een gebrekkige opvoeding, zeker gedurende onze eerste, licht beïnvloedbare jaren'; zie de opmerking van Margolin in *Declamatio*, 506, noot 228: 'Cette tendance qui incline le jeune enfant davantage vers le mal que vers le bien se rattache, dans l'esprit d'Érasme, au dogme chrétien du péché originel' en *Declamatio* 419 en noot 475, p. 538; de vertaling van Beert Verstraete lijdt aan hetzelfde euvel als die van Jeanine De Landtsheer, omdat ook hij met 'however' een tegenstellend element inbrengt: 'While this is indisputable man's condition, however, we cannot deny that the greater portion of this evil stems from corrupting relationships and a misguided education, especially as they affect our early and most impressionable years.' (CWE, XXVI, 321)

in zijn betoog: ‘Niets verankert zich sterker dan wat in ontvankelijke geesten wordt gegoten.’<sup>37</sup>

*Het alles overheersende belang van goede taalbeheersing*

Eerst en vooral wordt het kind met taal geconfronteerd. Veelzeggend is het begin van *Leren studeren*: ‘Om te beginnen lijkt kennis in het algemeen te bestaan uit twee aspecten: zaken en woorden. Woorden komen het eerst, maar zaken zijn belangrijker.’<sup>38</sup> Taal als onmisbare schakel tussen woorden en zaken, je hoort het Foucault zeggen<sup>39</sup>, voor Erasmus het argument om op te merken dat het in de opvoeding dus allereerst zaak is de taal ter harte te nemen:

We leren de dingen namelijk alleen kennen door de woorden die erbij horen. Wie dus niet thuis is in de kracht van de taal, toont zich onvermijdelijk en telkens weer kortzichtig, verward, ongerijmd in zijn oordeel over de dingen.<sup>40</sup>

Het is op grond hiervan logisch dat Erasmus juist in taalverwaarlozing grote gevaren zag voor het onderwijs en de wetenschapsbeoefening in het algemeen: ‘Gebrekkige taal[beheersing] heeft namelijk geleid tot het verval, ja tot de ondergang van elke discipline, met name de godgeleerdheid, maar ook de geneeskunde en het recht’,<sup>41</sup> aldus één van de vele typerende tijdskritische opmerkingen van Erasmus die geenszins van actuele relevantie is ontbloot. In de eerste fase gaat het natuurlijk om de

<sup>37</sup> *Opvoeding*, 82; *De pueris*, ASD, I.2, 36, l. 21; vergelijk *Declamatio*, 397 en noot 230, p. 507: deze aan de Ouden ontleende gedachte wordt op vrijwel dezelfde wijze geformuleerd door Johannes Murmellius (1480-1517), Christoph Hegendorff (1500-1540) en Gerard Geldenhouwer (1482-1542), vergelijk CE, II, 470-471 (C.G. van Leijenhorst over Murmellius); CE, II, 171-172 (Franz Bierlaire over Hegendorff); CE, II, 82-84 (Gilbert Tournoy over Geldenhouwer); Erasmus en de (Erf)zonde: E.-W. Kohls, *Die Theologie des Erasmus* (2 dln.; Basel, 1966) I, 152-158; de opmerking van Noordman, ‘Erasmus’, in Bakker, e.a., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 12: ‘Erasmus geloofde dat de mens van nature tot het goede geneigd was’ dient wel te worden genuanceerd.

<sup>38</sup> *De ratione studii*, ASD, I.2, 113, ll. 3-4.

<sup>39</sup> M. Foucault, *Les mots et les choses* (Parijs, 1966) 14: ‘le langage ... comme relais indispensable entre la représentation et les êtres’; vergelijk 57-59; 58: ‘Les choses et les mots vont se séparer’, als verschijnsel van de ‘immense réorganisation de la culture’ in de moderne tijd, nà – en dankzij? – Erasmus; vergelijk J.-Cl. Margolin, ‘Tribut d’un antihumanisme aux études d’Humanisme et Renaissance: note sur l’oeuvre de Michel Foucault’, *Bibliothèque d’Humanisme et Renaissance*, XXIX (1967) 701-711; 710: wijst op Erasmus’ *Lingua* (Basel, 1525) en op het feit dat Erasmus 450 jaar vóór Foucault het *Colloquium De rebus ac vocabulis* schreef; vergelijk Desiderius Erasmus, *Verzameld werk*, I, *Gesprekken*, vertaald door Jeanine De Landtsheer (Amsterdam, 2001) 375-382: ‘De vlag en de lading’; L.-E. Halkin, F. Bierlaire, R. Hoven, ed., *Colloquia*, ASD, I.3 (Amsterdam, 1972) 566-571: ‘De rebus ac vocabulis’, voor het eerst in de Froben-editie Basel 1527.

<sup>40</sup> *Leren studeren*, 39; *De ratione studii*, ASD, I.2, 113, ll. 7-9; het gaat hier niet om de vraag in hoeverre Erasmus nominalist dan wel realist is, maar om zijn vaststelling dat taalbeheersing essentieel is; vergelijk J. Chomarat, *Grammaire et rhétorique chez Érasme* (2 dln. doorgepagineerd; Parijs, 1981) 89 en noot 39; 407: ‘Pour Érasme ... seul la parfaite maîtrise du langage ... permet d’être libre à son égard et de formuler avec aisance et exactitude ce que l’on pense.’

<sup>41</sup> *Opvoeding*, 96; *De pueris*, 49, ll. 1-3; vgl. *Declamatio*, 417 en noot 450, p. 534.

volkstaal die de kinderen vanzelf opsteken, ‘of zij nu willen of niet.’<sup>42</sup> Het is een eerste vereiste dat die volkstaal zuiver wordt gesproken, want voor Erasmus is een correcte uitspraak één der belangrijkste aspecten van taalbeheersing: niet voor niets heeft hij ook daarover een verhandeling geschreven.<sup>43</sup> Al snel volgt dan verder taalonderwijs in, liefst samen, Latijn en Grieks.<sup>44</sup> Telkens geldt: hoe jonger, hoe beter het resultaat, want ‘slechts zelden’, aldus Erasmus, ‘ontmoeten we iemand die als volwassene een taal wist te leren.’<sup>45</sup>

### *Spelenderwijs leren*

Het is van groot belang rekening te houden met het opnamevermogen van kinderen: beetje bij beetje en binnen de verstandelijke capaciteiten, maar wel doelgericht:

Natuurlijk moet je een kleuter nog niet *De plichten* van Cicero voorlezen, of de *Ethiek* van Aristoteles en evenmin de filosofische werken van Seneca of Plutarchus, of de brieven van Paulus, daarmee ben ik het eens. Maar intussen wordt hij wel op de vingers getikt wanneer hij ongemanierd is aan tafel, en moet hij zich gedragen zoals het hem is voorgedaan. Het kind wordt meegenomen naar de kerk, leert knielen, zijn handjes vouwen, zijn petje afnemen en zijn hele lichaamshouding afstemmen op het religieuze gebeuren. Het moet zwijgen tijdens liturgische plechtigheden en naar het altaar kijken. Kinderen leren die elementaire regels van bescheiden en vroom gedrag nog voor ze kunnen spreken! Ze blijven hun bij wanneer ze opgroeien en zijn een grote hulp om diepgelovige mensen te worden.<sup>46</sup>

In zijn benadering volgde Erasmus wederom zijn klassieke voorbeelden: via Plutarchus citeert Erasmus Hesiodus die in zijn *Werken en dagen* al had benadrukt dat vele kleine beetjes in een grote hoop resulteren.<sup>47</sup> Aangepast onderwijs, gericht op

<sup>42</sup> *Opvoeding*, 100; *De pueris*, ASD, I.2, 52, ll. 7-8: *Nec est periculum ne populi linguam ignorent, eam perdiscent velint nolint hominum commercio*; vergelijk Margolin in *Declamatio*, 541 noot 496: een opmerking waaruit blijkt dat Erasmus blind was voor de volkstaal als vehikel van de eerste stappen op educatief gebied.

<sup>43</sup> *Leren studeren*, 40: ‘Een echte kans om een taal zuiver te leren krijgt men vooral door te praten en dagelijks om te gaan met mensen die haar correct spreken, en ook door de voortdurende lectuur van auteurs die hun taal goed beheersen’; *De ratione studii*, ASD, I.2, 115, ll. 5-7; vergelijk *Opvoeding*, 96: ‘Het eerste wat een kind moet leren is duidelijk en keurig spreken’; *De pueris*, ASD, I.2, 48, ll. 27-28; vgl. *Declamatio*, 417 en noot 449, p. 534, met verwijzing naar Quintilianus, *Institutio oratoria*, I.1,4; vergelijk M. Cytowska, ed., *De recta Latini Graecique pronuntiatione*, ASD, I.4 (Amsterdam, 1973) 3-9: inleiding; 11-12: inleidende brief; 13-103: tekst, waarin Erasmus bij de uitspraakvoorbeelden nogal eens volkstalige uitdrukkingwijzen noemt.

<sup>44</sup> Daartoe heeft Erasmus in *Leren studeren* weer zo’n kenmerkend rijtje auteurs opgeschreven met de bijzondere aantekening dat Plautus zonder diens schunnigheden moest worden gelezen: *Leren studeren*, 40-41; *De ratione studii*, ASD, I.2, 115, l. 9-116, l. 5.

<sup>45</sup> *Opvoeding*, 98; *De pueris*, ASD, I.2, 50, ll. 8-9.

<sup>46</sup> *Opvoeding*, 94; *De pueris*, ASD, I.2, 46, l. 24-47, l. 8; vergelijk *Declamatio*, 413 en noten 412-418, p. 529-531.

<sup>47</sup> *Opvoeding*, 67: ‘Voeg regelmatig beetje bij beetje, en er groeit een stapel die niet te versmaden is’ (aan het slot van zijn betoog verwijst Erasmus nogmaals naar Hesiodus’ stapel, *Opvoeding*, 131); *De pueris*, ASD, I.2, 24, ll. 4-5, vgl. 78, l. 24 (*acervus Hesiodius*); de verwijzing naar Hesiodus, *Werken en dagen*, 361-362 via



training van het geheugen met hulpmiddelen als exempelen, eventueel gepresenteerd als een soort reader van teksten van gezaghebbende of typerende auteurs<sup>48</sup>, en afbeeldingen:

Kinderen ... zullen verhaaltjes en fabels met meer plezier lezen en beter onthouden als ze de hoofdpunten ervan in prentjes te zien krijgen en als de inhoud van een verhaal in een afbeelding wordt getoond. Dat geldt net zo goed om hen de namen en kenmerken van bomen, planten en dieren aan te leren, zeker als het gaat om dieren die ze zelden zullen zien, zoals een neushoorn, een antilope, een pelikaan, een Indische ezel of een olifant.<sup>49</sup>

Uit dit pleidooi voor audio-visueel onderwijs blijkt dat concrete hulpmiddelen en andere vormen van reïficatie in Erasmus' ogen niet te versmaden waren. In zijn omschrijving van het leerproces gebruikt Erasmus, en dat is onderwijskundig significant, de termen *praelegere* – lezen en uitleggen – en *praelectio* – uitgelegde lectuur –, maar waarschuwt elders, in *Leren studeren*, tegen het al te veel etaleren van kennis en weetjes die juist weer het zicht op het wezenlijke verduistert: 'beperk je bij elke passage tot wat relevante commentaar, met soms een uitweiding die voor een vrolijke noot zorgt'.<sup>50</sup> Leren moet al met al niet al te zwaar zijn en een leraar moet zijn pupillen met vriendelijk begrip benaderen, of, zoals Erasmus dat in het in 1526 voor het eerst gedrukte gesprek *Puerpera* ('De jonge moeder') omschreef: 'de belangrijkste stap in het leerproces is de wederzijdse genegenheid (het Latijn heeft hier *amor*) tussen leraar en leerling'.<sup>51</sup> Dat leerproces kan alleen maar in een positieve context gedijen:

Natuurlijk moeten we erop toezien dat studeren een minimum aan inspanning vergt, dus een minimum aan ballast. Dat zal wel los lopen als we jonge kinderen geen grote hoeveelheden [*nec multa*] en niet om het even wat in het hoofd stampen, maar zorgvuldig uitkiezen wat het best [*sed optima*] bij hun leeftijd past. Leuke verhalen boeien meer dan diepzinnige beschouwingen. Een aantrekkelijke aanpak zal ervoor zorgen dat het een spel lijkt, eerder dan een last. Je moet hen met wat zoethoudertjes verleiden, want ze zijn nog te jong om te begrijpen hoeveel vrucht, hoeveel aanzien, hoeveel genot [*voluptas*] hun studie hun later zal schenken. Een leraar zal zijn doel bereiken met zachtheid en vriendelijkheid, maar hij moet ook beschikken over een dosis inzicht en

Plutarchus, *Moralia*, II, Janssen, ed., 31: 'Ook al leg je beetje bij beetje, maar doe je dat als maar / weer, dan zal het uiteindelijke effect toch groot zijn'; vergelijk Quintilianus, *Institutio oratoria*, I.1.19: 'alle tijd die in de vroegste jeugd benut is, vormt een kapitaal voor de jaren daarna' (zie ook *Adagium* 794, M.L. van Poll-van de Lisdonk, M. Cytowska, ed., *Adagiorum cibilia prima, pars altera*, ASD, II.2 (Amsterdam, 1998) 316, ll. 620-634; Hesiodus: ll. 626-629).

<sup>48</sup> Men zie de dissertatie van J. Groenland, *Een humanist maakt school. De onderwijsvernieuwer. Joannes Murmellius (ca. 1480-1517)* (2 dln.; Amsterdam, 2006), met in de tweede band door Murmellius ontwikkeld onderwijsmateriaal; vergelijk O. van Marion, *Heldinnenbrieven. Ovidius' Heroides in Nederland* (Nijmegen, 2005) 99-102 en stelling 5: 'Erasmus' voorstel om de heldinnenbrieven als schrijf oefening op school te gebruiken dient ook in de eenentwintigste eeuw ter harte te worden genomen.'

<sup>49</sup> *Opvoeding*, 119; *De pueris*, ASD, I.2, 67, l. 20-68, l. 2 (note bene: *tragelaphus* is geen eland, zoals de vertaling hier wil, maar een antilope); vergelijk *Declamatio*, 447 en noten 724-727, p. 571-572.

<sup>50</sup> *Opvoeding*, 94; *De pueris*, ASD, I.2, 46, l. 24-47, l. 8; *Leren studeren*, 52-53; 53: citaat; *De ratione studii*, ASD, I.2, 136, l. 10-137, l. 3; vergelijk *Declamatio*, 413 en noot 412, p. 529, met verwijzing naar Quintilianus.

<sup>51</sup> 'De jonge moeder', *Gesprekken*, 306; 'Puerpera', *Colloquia*, ASD, I.3 (Amsterdam, 1972) 468, ll. 546-547.

vingdrijfheid om allerlei middeltjes te bedenken waarmee hij studeren aantrekkelijk en vanzelfsprekend maakt. Geen grotere ramp dan een leraar die met zijn gedrag alleen bereikt dat kinderen een hekel krijgen aan hun studie, nog voor ze kunnen begrijpen waarom die toewijding verdient.<sup>52</sup>

Per slot van rekening gaat het vooral erom dat de jeugd wordt gestimuleerd om uit eigen beweging de zucht tot leren (*cupiditas discendi*) te ontwikkelen.<sup>53</sup>

*Eigen ervaring als referentiekader: Erasmus' pleidooi voor nieuwe wegen*

Erasmus heeft zijn leven lang geleerd, gedoceerd, voorgelicht en gemoraliseerd. Vrijwel geen geschrift van zijn hand is niet op de een of andere wijze bedoeld of geschikt om anderen iets te leren. Erasmus hechtte grote waarde aan een zorgvuldige opvoeding die hij overigens naar eigen zeggen zelf niet had genoten. Herhaaldelijk heeft hij zich beklaagd over wat hem in zijn kinder- en jongelingsjaren is aangedaan. In zijn eerste brieven en later terugblikkend op zijn verleden laat hij zich laatdunkend uit over de scholing die hij heeft genoten. In het bijzonder zijn verblijf in 's-Hertogenbosch zag hij in educatief opzicht als verloren tijd en wat hem later in Parijs in het Collège Montaigu zou overkomen heeft hem zijn leven lang dwarsgezeten. Zijn verblijf daartussen door in het klooster Steyn was volgens hemzelf ongewenst: hij had naar een universiteit gewild en had geen enkele monastieke roeping.

Hij heeft echter nooit expliciet geklaagd over de studieuze mogelijkheden aldaar, integendeel: in *De contemptu mundi*, één van zijn oudste geschriften, zag hij juist in het kloosterlijk bestaan een ideale voorwaarde tot de *voluptas* die het geleerdenleven met zich bracht, een begrip dat hij ook, zoals hiervoor bleek, in *De pueris* met zijn gedachten over goed onderwijs in verband bracht.<sup>54</sup> Het is niet onwaarschijnlijk dat Erasmus zijn opvattingen in dezen heeft ontleend aan Italiaanse humanisten en dan in het bijzonder aan, wellicht, Petrarca en, vrijwel zeker, Laurentius Valla, wiens invloed op Erasmus' vorming nauwelijks kan worden overdreven.<sup>55</sup> *Voluptas*, genot, moet

<sup>52</sup> *Opvoeding*, 102 (nota bene: af en toe de vertaling aangepast); *De pueris*, ASD, I.2, 53, ll. 14-25.

<sup>53</sup> Aldus Battista Guarino, *De ordine docendi et studendi*, III, in: Kallendorf, ed., *Humanist educational treatises*, 262-263, die de opvattingen heeft verwoord van zijn vader Guarino Guarini van Verona (1374-1460), die door Erasmus enige keren als voorbeeldig humanist wordt genoemd (CE, II, 147-148: De Etta V. Thomsen over Guarino Guarini); vergelijk Woodward, *Vittorino da Feltre and other humanist educators*, 159-160.

<sup>54</sup> S. Dresden, ed., *De contemptu mundi*, ASD, V.1 (Amsterdam-Oxford, 1977) 3-36: inleiding; 40-109: tekst; 28-30: over *voluptas*; 62, l. 628 met aantekening; 73-82: *De voluptate vitae solitariae*, vergelijk R. Bultot, 'Érasme, Épicure et le 'De contemptu mundi'', in: J. Coppens, ed., *Scrinium Erasmanum*, II (Leuven, 1969) 205-238.

<sup>55</sup> J. van Herwaarden, 'Wat doet een hond met een bad? Vrije gedachten naar aanleiding van Erasmus' Adagium over geestelijke verwantschap', in: M.P. van Buijtenen, e.a., ed., *Gedachtengoed, woordenstroom en klankbeeld. Opstellen aangeboden aan dr R.L. Schuurisma ter gelegenheid van zijn afscheid als bibliothecaris van de Erasmus Universiteit Rotterdam* (Rotterdam, 1992) 37-59; 44-48; vergelijk over de relatie Valla-Erasmus bijvoorbeeld G. Tournoy, 'Lorenzo Valla en Erasmus', *Onze alma mater*, XXIII (1969) 137-152; Dresden twijfelt in dezen aan Petrarca en Valla en benadrukt de invloed van Marsilio Ficino en Pico della Mirandola, *De contemptu mundi*, ASD, V.1, 30 en noot 68; vergelijk Bultot, 'Érasme et Épicure', 235-238: Erasmus' opvatting over *voluptas* strookt niet met die van de vijftiende-eeuwse neo-epicuriërs, integendeel, zoals Erasmus evenmin het paganisme van zijn Italiaanse confraters kon waarderen.

worden gezien als wezenlijk bestanddeel van het optimale menselijk geluk; Erasmus gebruikt in deze context het woord ‘paradijs’.<sup>56</sup>

In ieder geval had Erasmus gedurende zijn kloosterperiode contacten met mensen van enige allure en nam hij deel aan extra-murale studieuzen bijeenkomsten in Gouda die hij weliswaar badinerend beschreef, maar die toch tot zijn ontwikkeling hebben bijgedragen.<sup>57</sup> Erasmus moet hoe dan ook in zijn jonge jaren de basis van zijn ruime belesenheid hebben gelegd. Ondanks die zozeer beklagde leerjaren heeft Erasmus de gelegenheid gekregen kennis te maken met zowel klassieke als christelijke auteurs die hij zijn leven lang als autoriteiten is blijven beschouwen. Uit zijn oudste geschriften blijkt dat hij niet alleen belesen was in de kerkvaders, met name Augustinus en Hieronymus, maar ook in de profane, klassieke, letteren; zijn eerste activiteiten als dichter zijn zonder deze ondergrond onmogelijk te begrijpen. Dit feit dwingt tot de conclusie dat er in de Noordelijke Nederlanden bibliotheken waren die aan dit soort behoeften konden voldoen.

Erasmus’ voornaamste klacht over zijn eigen leerjaren betrof het volstrekt falen van het traditionele onderwijssysteem, omdat het de volgens hem absoluut noodzakelijke oriëntatie op de klassieken in de weg stond. In brieven en verhandelingen brak hij de staf over wat als leerstof werd aangeboden. Het zijn fascinerende rijtjes namen van auteurs en titels die dan de revue passeren, rijtjes die suggereren dat Erasmus uit persoonlijke ervaring schreef.<sup>58</sup> Het is echter de vraag of dat inderdaad het geval was. Jacques Chomarat, die Erasmus’ omgang met deze materie grondig tegen het licht heeft gehouden, vraagt zich in zijn sublieme boek *Grammaire et rhétorique chez Érasme* af of hier sprake is van *citation malicieuse* dan wel *réminiscence* en constateert in ieder geval dat Erasmus gebruik maakt van een humanistische gemeenplaats.<sup>59</sup>

Deze herhaaldelijk beleden afkeer van verouderde scholingsmethoden impliceerde overigens niet dat Erasmus alle traditionele onderwijsmethoden van de hand wees. Zo rekende hij een onmiskenbaar in de middeleeuwen wortelende autoriteit als Alexander de Villa Dei tot de aanvaardbare auteurs<sup>60</sup> en heeft hij zelf een uitgave verzorgd van de in de middeleeuwen ook via vertalingen uiterst populaire *Disticha Catonis*, voor het eerst in Zürich in 1513 verschenen.<sup>61</sup> Ook anderszins bleek dat Erasmus af en toe

<sup>56</sup> *De contemptu mundi*, ASD, V.1, 80, ll. 91-94; vergelijk ll. 109-110: ..., *an non id est delictiarum paradysum incolere?*; zie vooral Bultot, ‘Érasme et Épicure’, 217-222.

<sup>57</sup> Heesakkers oppert in dit verband naar analogie van de roemruchte ‘Aduard-academie’ van Allen het bestaan van een ‘Gouda Academy’: Heesakkers, ‘Erasmian reactions to Italian humanism’, 29-33; zie daarover ook K. Goudriaan, ‘The Gouda circle of humanists’, in: K. Goudriaan, J. van Moolenbroek, A. Tervoort, ed., *Education and learning in the Netherlands, 1400-1600. Essays in honour of Hilde de Ridder-Symoens* (Leiden-Boston, 2004) 155-177.

<sup>58</sup> Over dit thema nog steeds: R.R. Post, ‘Erasmus en het laat-middeleeuwsche onderwijs’, *Bijdragen tot de Vaderlandsche Geschiedenis en Oudbeidskunde*, VII (1936) vii, 172-192.

<sup>59</sup> Chomarat, *Grammaire*, 183-224: ‘Les grammairiens médiévaux’; 184-185; Bunna Ebels-Hoving heeft in haar voortreffelijke bijdrage over deze materie terecht geconstateerd dat Erasmus dan wel in de aanval lijkt te zijn, maar dat zijn barbarenstrijd veel weg heeft van een schimmenspel met een open einde: B. Ebels-Hoving, ‘Erasmus in de aanval. Aantekeningen bij de *Antibarbar?*’, *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, CXIV (1999) 169-191; 188-189.

<sup>60</sup> *De pueris*, ASD, I.1, 77, ll. 15-16; *Opvoeding*, 130: ‘Want Alexander de Villa Dei wil ik nog bij de beter verteerbare auteurs rekenen.’

waardering kon opbrengen voor middeleeuwse auteurs als Thomas van Aquino of Hendrik van Gent, die hij ‘de geleerdste der scholastici’ noemde waar hij Cicero als de welsprekendste der Latijnen opvoerde, zodat de opmerking serieus was bedoeld en niet als ironie moet worden opgevat.<sup>62</sup>

Het is hoe dan ook de tegenstelling tussen het nieuwe tegen het oude, oftewel het *Conflict van Thalia met Barbaries*, de titel van een twistgesprek dat Erasmus zelf dan wel nooit in zijn *Colloquia*-verzameling heeft opgenomen, maar dat volgens de verzorger van de aanstaande ASD-editie wel degelijk door Erasmus is geschreven en dus niet, zoals laatstelijk hierover is opgemerkt, aan de pen van zijn oudere Goudse vriend Cornelius Gerard is ontsproten.<sup>63</sup> Die dialoog spitst zich toe op de diametraal tegengestelde wijze waarop in Deventer en Zwolle onderwijs werd gegeven, waar Thalia staat voor Deventer en Barbaries voor Zwolle. Het is als het ware een replica van de tirade die onderwijsvernieuwer par excellence Battus in de *Antibarbari* afsteekt tegen de burgemeester van Bergen op Zoom die onvoldoende inzet had getoond om de gedachten van Battus in de praktijk te brengen.<sup>64</sup> Hoe retorisch van aard dan ook, blijkt uit die discussie de voorkeur van Erasmus voor scholen waarvoor de stedelijke overheid verantwoordelijk was en waarbij die stedelijke overheid zich terdege van die verantwoordelijkheid bewust moest zijn.<sup>65</sup>

<sup>61</sup> *Catonis disticha moralia cum scholiis Desiderii Erasmi Roterodami* (Christoph Froschauer, Zürich, 1513) en vele malen herdrukt; Vergelijk R. Hazelton, ‘The christianization of ‘Cato’: the *Disticha Catonis* in the light of late mediaeval commentaries’, *Medieval Studies*, XIX (1957) 157-173; 159-160: ‘And Erasmus, in providing the book with a new lease of life, defended the utility of Cato *quod ad bonas pertineat literas, nedum bosce versus tanta Romani sermonis mundicie tamque ad bonos mores conducibiles*, vergelijk Allen, II, 1-3, nr. 298, Erasmus aan Jan de Neve (Leuven, 1 augustus 1514), ll. 18-20.

<sup>62</sup> C.L. Heesakkers, J.H. Waszink, ed., *Paraphrasis seu potius epitome in Elegantiarum libros Laurentii Vallae*. ASD, I,4 (Amsterdam, 1973) 209-333; 240, ll. 891-892: *Scholasticorum studiosissimus est Henricus* (dat wil zeggen Hendrik van Gent). *Latinorum eloquentissimus est Cicero*; vergelijk J.-P. Massaut, ‘Érasme et Saint Thomas’, in: J.-C. Margolin, ed., *Colloquia Erasiana Turonensia* (Toronto, 1972) II, 581-611.

<sup>63</sup> Aldus René Hoven, de verzorger van de nog te verschijnen uitgave van het geschrift in de ASD (deze informatie dank ik aan prof. dr. J. Trapman); vergelijk voor de oudste uitgave in Nederlandse vertaling: *Samenspraken van Desiderius Erasmus ... Nieuwelijks uit het Latijn vertaalt, met noodige aantekeningen* door Petrus Rabus (Johannes Borstius, Rotterdam 1684), met afzonderlijke titel *Conflictus Thaliae et Barbariei...* = *Stryd tussen Thalie ... en Barbaries ...*; de latijnse tekst van het gesprek is voor het eerst in druk uitgegeven in de door Petrus Rabus verzorgde uitgave van de *Colloquia: Desiderii Erasmi Roterodami Colloquiorum familiaria*. Petrus Rabus Roterodamus recensuit et notas perpetuas addidit, accedit *Conflictus Thaliae et Barbariei* auctore Erasmi (Rotterdam, 1693) 509-514, met de aantekening dat niemand moet wagen te betwijfelen dat de grote Erasmus de schrijver ervan was; op grond daarvan en met dezelfde toevoeging poneert ook de LB-uitgave Erasmus als auteur: *Conflictus Thaliae et Barbariei*, LB I, 889-894; Kazimierz Kumaniecki rekent blijkens zijn annotatie bij een passage in de *Antibarbari* de *Conflictus* evenzeer tot het werk van Erasmus: Kazimierz Kumaniecki, ed., *Antibarbarorum liber*, ASD, I,1 (Amsterdam, 1969) 7-32: inleiding; 35-37: inleidende brief aan Johann Witz; 38-138: tekst; 58, noot bij l. 11; daartegen: K. Tilmans, *Aurelius en de Divisiechroniek van 1517. Historiografie en humanisme in Holland ten tijde van Erasmus* (Hilversum, 1988) 35 en noot 15; vergelijk 189: Cornelius Gerard als auteur.

<sup>64</sup> Erasmus, *Tegen de barbaren*, in: *Verzameld Werk*, III, *Opvoeding*, 264-387; 273-284; vergelijk *Antibarbarorum liber*, ASD, I,1, 49, l. 7-60, l. 6 (oudste versie); 49, l. 24-62, l. 12 (ed. 1520).

<sup>65</sup> *Tegen de barbaren*, 274: ‘jij [= de burgemeester van Bergen op Zoom] bent aansprakelijk voor dit kwaad,

Erasmus voorkeur ging uit naar privé-onderwijs, maar hij zal ongetwijfeld de afweging van zijn grote voorbeeld in dezen Quintilianus voortdurend in gedachten hebben gehad: privé-onderwijs in een groepje, want dan maakten de leerlingen elkaar in competitie wedijverend enthousiaster.<sup>66</sup> Waar persoonlijk onderwijs slechts voor een zeer beperkte elite toegankelijk was, heeft Erasmus voor een praktische keuze zijn eigen ervaring en de toestand in de Nederlanden een rol laten spelen. Bekend is de zinsnede *Oportet scholam aut nullam esse aut publicam*, waarmee Erasmus als pleitbezorger kan gelden van scholen zoals die in Nederlandse steden gangbaar waren. De vertaling ‘We moeten dus kiezen tussen onderricht thuis of een klasje samen met anderen’, miskent de intrinsieke betekenis van de zin. Evenmin voldoet de Engelse vertaling van Beert Verstraete: ‘We must choose, therefore, between a private tutor and a public school.’<sup>67</sup> Ik verkies hier de vertaling van Sperna Weiland: ‘De school hoort voor iedereen toegankelijk te zijn, anders is het geen school’, waarbij wat er volgt een pleidooi is om klassen klein te houden.<sup>68</sup> Erasmus had een school voor ogen zoals die door schoolmeesters als Murmellius in Alkmaar of Listrius in Zwolle werd gerund. Recentelijk is weer eens gebleken hoezeer Murmellius in Alkmaar het humanistisch ideaal heeft nagestreefd en daarbij dankbaar uit geschriften van Erasmus heeft geput.<sup>69</sup> Hoewel dat nergens uitdrukkelijk wordt opgemerkt, staat het voor Erasmus buiten kijf dat het niveau van de schoolmeester bepalend is voor de kwaliteit van diens school.

#### *De christelijke connotatie*

Erasmus’ opvattingen over opvoeding en onderwijs zijn gebed in en gericht op het christelijk levenspatroon – *vera religio* – zoals hem dat als ideaal voor ogen stond. De opvoeding staat dan ook in eerste instantie in nauw verband met wat Erasmus omschreef als *pietas*, een begrip dat hier al eerder ter sprake kwam en dat als geen ander de essentie van Erasmus’ opvattingen weergeeft. Voor Erasmus is *pietas* onlosmakelijk gekoppeld aan wat de christelijke gelovige als levensvervulling zou

al besef je het niet; de hele schuld komt op jou neer’; *Antibarbarorum liber*, ASD, I.1, 50, ll. 9-10 (oudste versie: Erasmus wijst de burgemeester op diens falen in dezen); vergelijk ll. 27-28 (editie 1515): Battus als aanklager van de burgemeester: *Tute, inquit [Battus], si nescis, istius autor es mali, in tuum caput omnis haec culpa refunditur*; vergelijk Post, ‘Erasmus en het laat-middeleeuwse onderwijs’, 183-184; vergelijk Noordman, ‘Erasmus’, in: Bakker, e.a., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 12: ‘Het onderwijs was voor Erasmus zo belangrijk dat het uit handen zou moeten worden genomen van de kerk en moest worden overgedragen aan de wereldlijke overheid. Dat was voor die tijd een opmerkelijk standpunt’.

<sup>66</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria*, I.2.21-22; vergelijk Battista Guarino, *De ordine docendi et studendi*, in: Kallendorf, ed., *Humanist educational treatises*, 266-267.

<sup>67</sup> *De pueris*, ASD, I.1, 55, l. 10; *Opvoeding*, 104; vergelijk de vertaling van Beert Verstraete in CWE, XXVI (Toronto, 1985) 325; zie ook de opmerkingen van Margolin in *Declamatio*, 549, noot 550, waarin met verwijzing naar de toestand in de Nederlanden zoals Erasmus die had ervaren de keuze voor ‘*école communale, école contrôlée par les autorités compétentes, enseignement collectif, ces idées - ou ces réalités - sont contenues dans le concept institutionnel de schola publica*’, vergelijk Post, ‘Erasmus en het laat-middeleeuwse onderwijs’, 173-174.

<sup>68</sup> Desiderius Erasmus, *Over opvoeding en vrije wil*, J. Sperna Weiland, ed. (Baarn, 1992) 102; vergelijk de Duitse vertaling van Anton J. Gail, Erasmus von Rotterdam, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, A. J. Gail, ed. (Paderborn, 1963) 137: ‘Eine Schule muß öffentlich sein, sonst ist sie keine Schule.’

<sup>69</sup> Groenland, *Een humanist maakt school*.

moeten hebben. *Pietas* behelst meer dan een intermenselijke betekenis, want het omschrijft onder andere wat de natuur aan God bindt. Voor de mens is dat dan vroomheid die zich in het dagelijks leven als deugdzaamheid manifesteert.

In het kader van de opvoeding en de diverse daarin spelende relaties karakteriseert *pietas* de gewenste verstandhouding. Dat wil zeggen dat *pietas* de betrekking tussen ouders en kinderen kenmerkt: het elkaar toegedaan zijn. Hetzelfde geldt, daarvan afgeleid, ook voor de aard van de relatie tussen docenten en leerlingen. *Pietas* wijst dan meteen op de verplichtingen die die betrokkenheid inhouden. *Pietas* gebiedt ouders hun kinderen deugdelijk op te voeden, terwijl *pietas* de kinderen op hun beurt tot respect voor de ouders verplicht.<sup>70</sup> Zelf heeft Erasmus nooit ondervonden wat zo'n verstandhouding in werkelijkheid betekende, maar hij maakte zich daarvan wel een voorstelling. Over de jonge Poolse priester Maarten Slap schreef Erasmus op dezelfde dag in 1530 aan twee Poolse pen vrienden: 'als hij mijn zoon zou zijn, zou hij mij geen grotere toewijding hebben kunnen tonen', en andersom: 'als hij uit mij geboortig zou zijn, zou ik geen grotere genegenheid voor een zoon kunnen wensen.'<sup>71</sup> Wanneer in een latere fase scholing buitenshuis aan de orde komt, komt de leraar naast de ouders te staan: 'Leraren verdienen ... net zoveel respect, want zij zijn als het ware de geestelijke ouders van de mensen die zij vormen.'<sup>72</sup>

*Pietas* is onlosmakelijk verbonden met wat in Aristotelisch perspectief als hoogste doel van het menselijk bestaan werd omschreven: de staat van *felicitas*, het menselijk geluk, dat door Erasmus in een van zijn laatste werken zo treffend is omschreven: het hoogste geluk van de mens (*summa felicitatis humanae*) is daarin gelegen dat hij door oog en verlichting van het geloof doorziet wat moet worden nagestreefd en wat moet worden vermeden en door de liefde ten uitvoer brengt wat het geloof hem opdraagt: *fides perficit intellectum*, 'geloof vervolmaakt het verstand.'<sup>73</sup> Zonder *pietas* geen *felicitas*, maar zonder *felicitas* ook geen volmaakte *pietas*. In het voetspoor van Plutarchus was dat voor Erasmus het in elkaar hakend kader van het opvoedingsideaal:

De totale gesteldheid van het menselijk geluk kun je herleiden tot drie aspecten: aanleg (*natura*), opleiding (*ratio*) en oefening (*exercitatio*). Met aanleg bedoel ik leergierigheid en diepgewortelde neiging tot wat eerbaar is. Onder opleiding versta ik een onderricht dat bestaat uit raadgevingen en praktische wenken. Oefening betekent voor mij het zich eigen maken van een houding ingegeven door de natuur en versterkt door een uitgekende opleiding. Aanleg heeft een bepaalde werkwijze nodig en oefening is onderhevig aan allerlei gevaren en vergissingen, tenzij ze door een bepaalde methode is gestuurd.<sup>74</sup>

<sup>70</sup> Terecht merkt Beert Verstraete in de beknopte inleiding tot zijn vertaling op dat Erasmus' verhandeling vooral een aansporing tot de ouders behelst om zich hun verantwoordelijkheid in dezen bewust te zijn, CWE, XXVI, 293.

<sup>71</sup> Allen, IX, 28-29, nr. 2376, aan Krzysztof Szydlowski (Freiburg im Breisgau, 2 september 1530), ll. 2-3; Allen, IX, 29-30, nr. 2377, aan Peter Tomiczki (Freiburg im Breisgau, 2 september 1530), ll. 24.

<sup>72</sup> *Etiquette*, in: *Verzameld Werk*, III, *Opvoeding*, 28.

<sup>73</sup> J. Chomarat, ed., *Ecclesiastes (Libri III-IV)*, ASD, V.5 (Amsterdam, 1993) 336, ll. 479-481: ... *quemadmodum fides perficit intellectum. In his duobus* (nl. *charitas* en *fides*) *sita est summa felicitatis humanae, ut per oculum ac lumen fidei citra errorem videat homo quid sit expetendum, quid fugiendum, per charitatem exequatur quod dictavit fides.*

<sup>74</sup> *Opvoeding*, 85; *De pueris*, ASD, I.2, 39, ll. 9-14: *Tota vero ratio felicitatis humanae tribus potissimum rebus constat,*

In deze passage omschrijft Erasmus, met dank aan Aristoteles en Plutarchus, het wezenlijke van wat hem met zijn opvoedingsideaal voor ogen stond.<sup>75</sup>

*Empirisch pragmatisme*

*Ratio* is en blijft het sleutelbegrip in Erasmus' pedagogische en onderwijskundige exercities, maar wat moeten we daaronder verstaan? In het voorgaande citaat wordt *ratio* vertaald met 'gesteldheid', 'opleiding', 'werkwijze' en 'methode'. Die vertalingen brengen ons niet nader tot begrip van wat Erasmus heeft bedoeld.<sup>76</sup> In ieder geval beschouwt Erasmus *ratio*, in het voetspoor van Aristoteles' concept van de aangeleerde theorie, als een sturend mechanisme dat de mens niet alleen in staat stelt ervaringen naar waarde te schatten, maar dat ook en vooral ervoor zorgt gevaarlijke of nutteloze experimenten te vermijden. In casuïstische voorbeelden en praktische aanwijzingen schuilen werkwijze en methode, met *experientia* als sleutelbegrip, maar dan wel uitgelegd in de functie van ervaring als resultaat van praktische waarnemingen – kortom: Erasmus' praktisch empirisme – en niet als pleidooi voor proefondervindelijk uitproberen, immers: voor Erasmus prevaleerde boekenkennis.<sup>77</sup>

*natura, ratione et exercitatione. Naturam apello docilitatem ac propensionem penitus insitam ad res bonestas. Rationem voco doctrinam, quae monitis constat et praeceptis* (door Margolin, *Declamatio*, 400 vertaald als: 'Par le mot d'éducation, je désigne une connaissance reposant sur des avertissements et des préceptes', wat een kwalificatie van de *monita* en *praecepta* inhoudt; letterlijk staat er: 'Ik bedoel met *ratio* de scholing die bestaat uit vermaningen en voorschriften'). *Exercitationem dico usum eius habitus quem natura insevit, ratio provexit. Natura rationem desiderat, exercitatio, nisi ratione gubernetur, multis periculis atque erroribus est obnoxia*; vergelijk *Declamatio*, 401 en noten 279-281, p. 513-514.

<sup>75</sup> Vergelijk *Declamatio*, 401 en noot 280, p. 513-514: de interpretatie van *ratio* – vergelijk *λόγος* – is een ingewikkelde zaak, waarbij als uitgangspunt moge dienen wat er bij Plutarchus staat: 'Voor een volmaakte ontwikkeling [moeten] drie dingen tegelijk aanwezig zijn: aanleg, verstand en gewoonte (*φύσις, λόγος, ἔθος*). Met verstand bedoel ik het leerproces (*μάθησις*) en met gewoonte de dagelijkse training (*ἀσκησις*). De basis wordt gevormd door de aanleg, de vorderingen komen door studie, de praktijk door oefening en ervaring, en topprestaties door alle drie samen. ... Aanleg zonder studie is blind, studie zonder aanleg schiet te kort en training (*μελέτη*) zonder beide heeft geen effect', Plutarchus, *Moralia*, II, Janssen, ed., 18; vergelijk Aristoteles, *Rethorika*, III.12: Drie zaken zijn in de studie der letteren een vereiste: de natuur als basis, kunde als richtsnoer en de praxis die verwerkelijkt.

<sup>76</sup> *Ratio* is door Beert Verstraete met 'method' vertaald (CWE, XXVI, 311) en werd later ook door Margolin met 'méthode' vertaald (J.-C. Margolin, ed., 'Il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale', in: *Érasme, Éloge de la Folie; Adages; Colloques; Réflexions sur l'art, l'éducation, la religion, la guerre, la philosophie; Correspondance*, C. Blum, A. Godin, J.-C. Margolin, D.M. Bouquins, ed. (Parijs, 2004 [=1992]) 497); juist de relatie tot wat in de voorgaande noot naar aanleiding van Plutarchus is opgemerkt doet mij hier kiezen zoals ik heb gedaan.

<sup>77</sup> *Opvoeding*, 86-87; *De pueris*, ASD, I.2, 39, l. 15-40, l. 13; vergelijk *Declamatio*, 401-403 en noten 282-298, p. 514-516; vergelijk *De pueris*, ASD, I.2, 50, l. 7-8: *rerum experientia*; *Declamatio*, 419 en noot 466, p. 537: het gebruik van het begrip *rerum experientia* is kenmerkend voor Erasmus die zich graag op de gangbare praktijk beroept, hoewel hij de neiging tot proefondervindelijke ervaring met gevaar associeert. De twee aspecten van *experientia* kunnen worden gescheiden door de ervaring met gevaarlijke associatie te relateren aan het doen van experimenten en de hier bedoelde ervaring te zien als resultaat van praktische waarnemingen, die van evenveel waarde zijn als boekenkennis.

*De onvermijdelijke strengheid van de meester*

In de verhouding tussen opvoeder en kind keurde Erasmus dwang en vrees ten zeerste af. Hoezeer hem geweld en vernedering afkeer inboezemden, blijkt uit een aantal sprekende voorbeelden van onaanvaardbare dwang.<sup>78</sup> Als voorbeeld volgen hier twee van dergelijke passages die karakteristiek zijn voor de geestesgesteldheid van Erasmus. Uit eigen ervaring verhaalt hij hoe verwerpelijk een meppende meester is en hoe afkeurenswaard vernederende groentijdsrituelen zijn.

*Een meppende meester*

Ooit heb ik in het huis waar ik woonde een theoloog gekend, een man met een grote naam<sup>79</sup>, wiens wreedheid tegenover zijn studenten geen grenzen kende, hoewel hij leraren in dienst had die de stok niet spaarden. Hij was ervan overtuigd dat dit de enige manier was om heetgebakerde jongelui klein te krijgen en om de frivoliteit eigen aan die leeftijd in toom te houden. Nooit deelde hij een maaltijd met zijn groep studenten zonder hetzelfde passende einde, zoals je dat in komedies vindt, en dus riep hij na het eten de een of andere jongen naar voren om hem eens duchtig af te rossen. Af en toe ging hij ook tekeer tegen pupillen die niets misdagen hadden, ongetwijfeld om hen aan klappen te gewennen. Ik zat eens naast hem toen hij, als naar gewoonte, na de maaltijd iemand bij zich riep. Het kind was, geloof ik, tien jaar oud en was nog maar pas bij zijn moeder weggegaan om naar school te komen. De theoloog vertelde me bij wijze van introductie dat de moeder een diepgelovige vrouw was die haar zoon warm bij hem had aanbevolen. Om een aanleiding te hebben om hem te slaan, voer hij tegen hem uit over ik weet niet wat welke brutaliteit, hoewel niets in het kind zulk gedrag liet vermoeden. Daarop gaf hij een teken aan de kerel die hij als prefect van het college had aangesteld (die werd daarom zijn lakei genoemd) om de jongen enkele meppen te geven. Hij wierp het kind tegen de grond en begon erop los te beuken alsof het heiligschennis had begaan. De theoloog onderbrak hem een paar keer: 'Genoeg zo, genoeg!', maar de woesteling was doof geworden in zijn enthousiasme en wist van geen ophouden, tot zijn slachtoffer haast het bewustzijn verloor. Daarop keerde zijn overste zich tot ons en zei: 'Hij had niets verkeerd gedaan, maar hij moest worden vernederd', dat was het woord dat hij gebruikte. Heeft iemand ooit op zo'n manier een knecht, ja zelfs een ezel getraind?<sup>80</sup>

Het enige resultaat van dit soort bestraffingen is slaafsheid uit vrees, terwijl het toch moet gaan om vrije mensen – men noemt, aldus Erasmus, zijn zonen niet voor niets *liberi* –, die een vrije opvoeding verdienen.<sup>81</sup>

*Verwerpelijk groentijdsritueel*

Even fel keert Erasmus zich tegen groentijdsrituelen, vooral vanwege hun vernederende aard:

<sup>78</sup> Beert Verstraete noemt in de beknopte inleiding tot zijn vertaling deze passages 'Especially striking and highly personal', CWE, XXVI, 293.

<sup>79</sup> Waarschijnlijk Jan Standonck (gest. 1504), die Erasmus als hoofd van het Collège Montaigu had meegemaakt (CE, III, 281-282, Jerome K. Farge over Standonck).

<sup>80</sup> *Opvoeding*, 105-106; *De pueris*, ASD, I.2, 56, l. 20-57, l. 13; vgl. *Declamatio*, 429 en noten 567-581, p. 551-553.

<sup>81</sup> *Opvoeding*, 106-107; *De pueris*, ASD, I.2, 57, ll. 19-23; vergelijk *Declamatio*, 429-430 en noot 587, p. 553.



Wie voor het eerst naar school gaat, moet worden ontgroend, een lelijke naam voor een lelijke gewoonte. Een vrijgeboren jongen wordt naar school gestuurd om de vrije kunsten te leren. Wat voor onmenselijke vernederingen [*illiberales contumelias*] staan hem echter niet te wachten bij wijze van inwijding! Eerst smeren ze zijn kin in als om hem te scheren; hierbij wordt urine gebruikt, of zo mogelijk nog viezere troep. Dat vocht wordt in zijn mond geduwd; hij mag het niet uitspuwen. Hij wordt onbarmhartig afgeranseld, zagezegd om zijn laatste melktanden kwijt te raken. Soms krijgt hij nog enkele teugen azijn of pekkel te slikken, of wat jongeren maar leuk vinden in hun losgeslagen brutaliteit. Vanzelfsprekend begint het spelletje met een verplichte eed dat hij zijn kwellers door dik en dun zal gehoorzamen. Tot slot wordt hij van de grond getild en met zijn rug als stormram tegen een deur gebeukt, zo vaak het de anderen goeddunkt. Het gevolg van die ruwe ceremonie is vaak een koortsaanval of ongeneeslijke rugpijn. En natuurlijk loopt die smakeloze grappenmakerij uit op een dronkemanspartij. Met zulke startrituelen begint dan de studie in de vrije kunsten [*artes liberales*]. Dat soort initiatieriten passen ... niet een jongen die is voorbestemd om de Muzen en de Gratiën te dienen. Niet te geloven dat leerlingen in de vrije kunsten zich zo gedragen, maar het is nog ongelooflijker dat de begeleidende docenten [Erasmus hanteert hier de term *moderatores*] dat soort gedrag accepteren! De even schandalige als wrede domheden worden onder het mom van gewoonten gedoogd, alsof een afschuwelijke gewoonte iets anders is dan ingeworteld kwaad, dat met alle mogelijke moeite moet worden uitgeroeid omdat het steeds verder om zich heen grijpt.<sup>82</sup>

Waar Erasmus noodzakelijke, dus gerechtvaardigde, strengheid in de opvoeding ter sprake brengt hanteert hij de term *liberalis reverentia* – ‘spontaan ontzag’ – als uiterlijke verschijningsvorm van het *liberaliter educare* – ‘ruimdenkend opvoeden.’<sup>83</sup> Daarin past dat opvoeders onwilligen hoe dan ook moesten aanpakken, maar: ‘Welgemeende aansporing [*liberalis(!) admonitio*], soms ook terechtwijzing moet onze roede zijn, gedreven door mildheid, niet door bitterheid.’<sup>84</sup> Het is duidelijk dat Erasmus van straffen niet zijn specialiteit heeft gemaakt, maar streng optreden als dat nodig was, was ook volgens hem geboden:

Als dat allemaal niets uithaalt, die vermaningen en vriendelijke verzoeken, de goede voorbeelden, de motivering door schaamte en lof of door welke middelen ook, en als ons inderdaad, als laatste toevlucht, niets rest dan grijpen naar stokslagen, dan moet die bestraffing menselijk blijven en mag ze niet beschamen. Want het feit dat je iemand uitkleedt, zeker in het bijzijn van anderen, is al een vernedering voor een vrij mens. ... Iemand kan opwerpen: ‘en wat als kinderen alleen met klappen aan het leren worden gezet?’ Heel eenvoudig: wat zou je doen als een ezel of een os je klas kwam binnenvandelen? Die jaag je toch naar buiten en je brengt hem naar zijn tredmolen of zijn ploeg. Er zijn nu eenmaal mensen die net als ossen en ezels alleen deugen voor ploegen of tredmolens. ‘Maar intussen slinkt het klasje van de leraar.’ Ja, wat dan nog? ‘Ook zijn winst gaat eraan!’ Dat is natuurlijk jammer. Zie ze vloeien, die tranen! Het eigen profijt telt meer dan het welzijn van de studenten. Zo denkt echter de overgrote meerderheid van het leraren-gilde erover.<sup>85</sup>

<sup>82</sup> *Opvoeding*, 111-112; *De pueris*, ASD, I.2, 61, l. 1-20; vergelijk *Declamatio*, 437 en noten 625-637, p. 558-560.

<sup>83</sup> *Opvoeding*, 103; *De pueris*, ASD, I.2, 54, ll. 13-15: *Ne parentes quidem recte possunt educare liberos, si tantum metuantur. Prima cura est amari, paulatim succedit non terror, sed liberalis quaedam reverentia, quae plus habet ponderis quam metus*, vergelijk Érasme, *Declamatio*, Margolin, ed., 425 en noot 534, p. 546.

<sup>84</sup> *Opvoeding*, 113; *De pueris*, ASD, I.2, 62, ll. 13-14.

*Slotoverweging*

Voor Erasmus ligt het principe van opvoeding en onderwijs in de natuur besloten. De natuur, lees God, heeft de mens geschapen met beschikking over de rede die hem niet alleen in staat stelt de door de natuur verschaft mogelijkheden te ontwikkelen, maar hem daartoe verplicht en wel zo snel mogelijk na de geboorte. De opvoeding moet gericht zijn op de ontwikkeling van de mens tot een zelfstandig denkend en handelend wezen, vervat binnen de door de natuurlijke gesteldheid geschapen kaders die door het christendom zijn ingekleurd. Het resultaat zou moeten zijn: een volwassen mens die zich in zijn handelen en denken niet verschuilt achter omstandigheden, maar eigen verantwoordelijkheden erkent. Te betwijfelen valt of dat inderdaad steeds het geval is, zoals blijkt uit de verzuchting die Erasmus in de *Antibarbari* zijn bijna-alter ego Battus in de mond legt:

Want wat is het toch de schuld van de mensen op de omstandigheden af te schuiven? En om iets wat door onze tekortkomingen is gebeurd liever toe te schrijven aan willekeurig wat, dan onze eigen schuld te erkennen? ... Als we daarvoor de deur op een kier zetten, wat kan dan verhinderen dat vervolgens de wellustige zijn jeugd de schuld geeft, de sjofele gierigaard zijn ouderdom, de eerzuchtige de fortuin, de driftkikker zijn lichaamstemperatuur?

Het aardige is dat Erasmus in de oudste versie van omstreeks 1495 de driftkikker kortweg ‘de natuur’ als excuus laat gebruiken.<sup>85</sup> Opvoeding en onderwijs, het lijkt een en al zwaarigheid. De begrippen die voor Erasmus essentieel waren hebben alle een zware connotatie en zijn gebed in een serieuze levensopvatting. Waar Erasmus zijn gedachten in praktische zin uitwerkt, overheerst de lichte toets<sup>87</sup>: leren is ontspannen, geleerdheid een plezier – het woordje *voluptas* is al eens gevallen –, strengheid moet worden vermeden; kortom, mijn leren is spelen.<sup>88</sup>

Jan van Herwaarden (1940) is emeritus hoogleraar Cultuurgeschiedenis, in het bijzonder van de overgangsperiode van agrarische naar agrarisch verstedelijkte samenlevingen (Middeleeuwen en Renaissance), Erasmus Universiteit Rotterdam.

<sup>85</sup> *Opvoeding*, 114; *De pueris*, ASD, I.2, 63, ll. 3-14; vergelijk *Declamatio*, 439-441 en noten 658-666, p. 563-564.

<sup>86</sup> Erasmus, *Tegen de barbaren*, in: *Opvoeding*, 273-274 (nota bene: de eerste zin in eigen vertaling); vergelijk *Antibarbarorum liber*, ASD, I.1, 50, ll. 2-4 (oudste versie): *Quale enim est hominum culpam in res ipsas reicere? quod nichilo est equius quam si libidinosus inventam, avarus ac sordidus senectutem, ambiciosus fortunam, iracundus naturam accuset*; vergelijk ll. 16-18; 23-25 (editie 1520): *Quale enim est, obsecro, culpam hominum in res ipsas reicere? Et quod nostro vitio commissum est, quovis relegare potius quam culpam nostram agnoscere? ... Quam fenestram si patimur aperiri, quid obstititit quominus posthac libidinosus inventam, avarus ac sordidus senectam, ambitiosus fortunam, iracundus corporis temperaturam accuset?*

<sup>87</sup> Vgl. J.K. McConica, ‘The fate of Erasmian humanism’, in: N. Phillipson, ed., *Universities, society, and the future* (Edinburgh, 1983) 37-61; 41: ‘It was of prime importance that study should be attractive, combining instruction with enjoyment ...’.

<sup>88</sup> *Opvoeding*, 67: ‘leren [is] eerder een lust ... dan een last’; *De pueris*, ASD, I.2, 24, l. 15: *discere ludus est potius quam labor*.

Summary

Jan van Herwaarden, *'People... are not born but formed': Erasmus and the principle of educating young people.*

In Erasmus' opinion, human beings were created by God with the propensity for reason that enables them to develop the potential that nature has given them. Breeding and education should be initiated as soon as possible after birth and should focus on making the child think and act independently, within the framework of Christian *pietas*. Language and letters – the *bonae litterae* – were indispensable instruments for what was named the *studia humanitatis*, which moulded people into citizens of the world, marked by an acute awareness of their obligations to the Christian community.

## Doen geloven?

### Vroegmoderne katholieke catechese tussen pedagogische overmoed en pastoraal pessimisme<sup>1</sup>

EDDY PUT

Doen geloven: dat is – kernachtig uitgedrukt – het onderwijsprogramma van de (katholieke) reformatie. Met een voordien zelden geziene hardnekkigheid heeft de katholieke kerk in het spoor van de reformatie dat project van geloofsoverdracht door catechese in de zestiende en zeventiende eeuw vorm gegeven. Voortaan moesten en zouden ook gewone gelovigen de elementaire geloofswaarheden kennen om hun zielenheil veilig te stellen. Het arsenaal aan middelen, mensen, boeken, instellingen, dat daarvoor werd ingezet, getuigt van een groot, soms wat naïef geloof in de maakbaarheid van de gelovige mens. De vormentaal van die katholieke catechese is geleidelijk aan gegroeid in de tweede helft van de zestiende eeuw. Zijn in de eerste decennia de organisatievormen nog onduidelijk en kunnen er achter eenzelfde term verschillende realiteiten schuilgaan, dan wordt die klassieke vorm tegen het midden van de zeventiende eeuw uitgekristalliseerd. De *grammar of schooling* die op deze manier ontstond, is in grote lijnen tot diep in de twintigste eeuw blijven bestaan.<sup>2</sup>

Er is al veel en grondig historisch werk verricht op dit terrein; handboeken zijn gedetailleerd beschreven en gerepertorieerd.<sup>3</sup> De vraag naar de impact van dit godsdienstonderwijs is veel minder uitdrukkelijk gesteld. Hoe kreeg geloofsoverdracht vorm? Is de term op zich overigens geen anachronisme? En vooral: geloofden de betrokkenen zelf in de haalbaarheid ervan? Vooral de jezuïeten gingen er in hun onstuitbare dadendrang van uit dat geloofsopvoeding van de man in de straat een haalbare kaart was. Bij andere geestelijken is dan weer een vorm van pastoraal pessimisme te beluisteren, dat grote vragen stelde bij dat – als veel te ambitieus ervaren – catechisatieproject.

#### *De invoering van systematisch godsdienstonderwijs*

De vormgeving en de impact van geloofsonderwijs in de middeleeuwen is moeilijk in te schatten. Tijdens de vieringen werd er wellicht, zowel voor volwassenen als voor kinderen, occasioneel uitleg verschaft. Het idee van apart godsdienstonderwijs voor

<sup>1</sup> Dit artikel bouwt verder op mijn vroegere bijdrage ‘Geloofsoverdracht en kerkelijke politiek: catechese in de Mechelse kerkprovincie (16de-18de eeuw)’, in: L.C. Groenendijk, J.C. Sturm, ed., *Leren geloven in de Lage Landen. Facetten van de geschiedenis van de religieuze opvoeding* (Amsterdam, 1993) 9-32. Met dank aan prof. em. Michel Cloet voor de commentaar op een vroegere versie.

<sup>2</sup> De term is van Larry Cuban en David Tyack, die hiermee verwijzen naar de institutionele inbedding van het onderwijs in de lange duur.

<sup>3</sup> Zie bijvoorbeeld E. Frutsaert, *De R.-K. catechisatie in Vlaamsch België vanaf het concilie van Trente*, I, *Het leerboek of de catechismus, een geschiedkundige proef* (Leuven, 1934); W. Heijting, *De catechismi en confessies in de Nederlandse Reformatie tot 1585* (2 dln.; Nieuwkoop, 1989) en A. Monaque, ed., *Catéchismes diocésains de la France d’Ancien Régime conservés dans les bibliothèques françaises* (Parijs, 2001).