

# Middeleeuwen tot en met Reformatie - (Ont)spanning tussen geloof en rede

W. Otten

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](http://www.christelijkleraarschap.nl).

<b>Samenvatting</b>	Artikel over de centrale vraag hoe het protestants-christelijk onderwijs in het Nederland van de eenentwintigste eeuw kan terugkijken op de periode middeleeuwen tot en met Reformatie. Kenmerkend voor deze periode is de hechte relatie tussen geloof en rede.
<b>Bronvermelding</b>	Otten, Prof.dr. W. (2005) Middeleeuwen tot en met Reformatie - (Ont)spanning tussen geloof en rede. In: Perspectief op leren, verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie (pp. 57-70) Gouda: Projectgroep Leren in perspectief.
<b>Thema *</b>	Onderwijs
<b>Gebruik **</b>	Hoofd
<b>Plaatsingsdatum</b>	2005
<b>Gerelateerde artikelen</b>	n.v.t.
<b>Trefwoorden</b>	Vroomheid, secularisatie, Augustinus, Cassiodorus, Erasmus, Calvijn, kloosterscholen

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

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



## Middeleeuwen tot en met Reformatie

# (Ont)spanning tussen geloof en rede

W. Otten

### 1. Inleiding

In deze lezing poog ik in het globale tijdperk van Middeleeuwen en Renaissance c.q. Reformatie per afgebakende deelperiode telkens de belangrijkste ontwikkelingen op onderwijsgebied aan te stippen. Daarbij houd ik rekening met wat uniek is voor elke deelperiode, maar ook met de doorlopende lijn zoals die is op te tekenen uit het gehele genoemde tijdsbestek. Centrale vraag bij dit overzicht is hoe het protestants-christelijk onderwijs in het eenentwintigste-eeuwse Nederland kan terugkijken op deze eerdere periode. Met name wordt bezien hoe acculturatie, maatschappelijke integratie en vroomheid of secularisatie al dan niet expliciet een rol speelden in het onderwijs. Kenmerkend voor de periode als geheel acht ik de hechte relatie tussen geloof en rede, die altijd op elkaar waren betrokken. Hoewel deze relatie soms door spanningen werd ontsierd, was deze vaak verrassend ontspannen en organisch.

### 2. Het onderwijs in de late Oudheid en de vroege Middeleeuwen

#### *Inrichting van het onderwijs*

In het algemeen kan worden gesteld dat het middeleeuwse onderwijs op antieke leest was geschoeid. In de Oudheid kende men eigenlijk drie typen onderwijs. Het eerste was de lagere school (*ludus litterarius*, van ongeveer zes/zeven jaar tot elf/twaalf jaar). Dit onderwijs stond onder leiding van een *magister institutor litterarum* of *primus magister*, die leerlingen het alfabet leerde en woorden leerde memoriseren, terwijl een zogenaamde *calculator* zorg droeg voor het onderwijs in rekenen. Van het elfde tot het vijftiende jaar werd de studie voortgezet onder een magister, met name een *grammaticus*, die onderwees in *lectio*, *emendatio*, *enarratio* en *iudicium*. Tot het twintigste jaar volgde men daarna hoger onderwijs onder leiding van een *rhetor* om discussievormen te leren en kennis van het recht op te doen. Filosofie viel buiten het reguliere onderwijs, maar werd geleerd via zelfstudie met een filosoof.

De studie van de zeven vrije kunsten of *artes liberales* stond dus voorop. Via Augustinus en Cassiodorus werd erkend dat ten bate van de bijbeluitleg of exegese ook de heidense of pagane literatuur mocht worden overgeleverd en daarmee werd de studie van alle bekende disciplines gesanctioneerd en zelfs gestimuleerd. Studie van deze niet-expliciet christelijke vakken werd niet alleen als middel,

maar ook als doel gewaardeerd.

### *Augustinus en Cassiodorus*

Belangrijkste bemiddelaars van de pagane antieke traditie naar het amalgaam van de antiek-christelijke cultuur zijn Augustinus en Cassiodorus geweest.

Augustinus (354-430) wilde na zijn bekering eigenlijk op alle zeven vrije kunsten een nieuw handboek schrijven vanuit christelijk perspectief. Als inleiding vangt hij aan met het schrijven van *De ordine* (Over de orde). In *De magistro* geeft hij een nadere toelichting op het onderwijs vanuit de optiek van het christendom, waarbij hij Christus plaatst in de rol van *interior magister*, de innerlijke leermeester wiens kennis alle gelovigen met elkaar en met Hemzelf verbindt. Hij schrijft tevens een *De dialectica* en *De musica*, maar laat dan zijn aanvankelijke plan varen ten gunste van de ontwikkeling van een nieuwe integrale onderwijs- en cultuurvisie op exegetische grondslag (*De doctrina christiana*). Ook al staat de schriftuitleg voorop, dan nog blijft ten bate daarvan kennis van en onderwijs in alle *artes* nodig. Als gevolg van deze door Augustinus ingeslagen nieuwe bijbelse koers voltrekt zich in de cultuur van het middeleeuwse Europa een soort bijbelse kennisrevolutie: waar in het vroege christendom zaken konden worden toegelicht vanuit de Bijbel, wordt nu alle kennis als het ware eerst gefilterd door de Bijbel, die zodoende dubbel dienst doet als intellectuele kenbron en als hermeneutische bril of lens.

Cassiodorus (490-585) is vooral bekend geworden vanwege zijn *Institutiones divinarum et saecularium litterarum* (Onderwijs in de goddelijke en wereldlijke wetenschappen), dat een belangrijk monastiek handboek was. Ook hij achtte alle seculiere vakken nodig om uiteindelijk tot een dieper begrip van de Bijbel te geraken.

Opvallend genoeg beriepen de christelijke denkers uit de Oudheid zich op inhoudelijke bijbelse motieven om de gewenste omarming van de pagane wetenschap te verdedigen. De twee bekendste die we tegenkomen zijn: 1. het feit dat de Israëlieten bij de uittocht op goddelijk bevel de schatten uit Egypte mochten meenemen (Augustinus); 2. de oudtestamentische regel dat de Israëlieten een vreemde krijgsgevangen vrouw mochten trouwen (Hiëronymus).

Extra aandacht in deze periode verdient de pedagogische context van het christelijk onderwijs. Zo kijkt Augustinus in zijn *Belijdenissen* kritisch terug op zijn schooljaren aan een pagane school, die kennelijk werden ontsierd door lijfstraffen. Cassiodorus trachtte daarentegen christelijke scholen op te richten in Rome; door de ineenstorting van het West-Romeinse rijk kwam dit initiatief echter niet van de grond.

### *Van Oudheid naar Middeleeuwen*

Samenvattend lijkt de overgang van Oudheid naar Middeleeuwen als volgt te reconstrueren. Volgens de letterkundige Arpad Orbán (1995, p. 37) waren Romeins onderwijs en profane Latijnse literatuur in de Oudheid als Siamese tweelingen met elkaar verbonden. Tegen het einde van de Oudheid wordt duidelijk dat ook christenen deze pagane kennis vrij mogen benutten. Sterker nog, Augustinus was zozeer met die andere kennis opgegroeid dat hij het verhaal van Dido en Aeneas uit Vergilius als mooiere literatuur beschouwde dan de Bijbel. Dit voorbeeld maakt duidelijk dat de onthechting van christenen aan de klassieke cultuur langzaam ging, terwijl hun actieve hechting aan de Bijbel niet vanzelfsprekend was en pas gaandeweg als cultureel ideaal vorm kreeg.

Augustinus gaf nog enige tijd les in de retorica, maar het contact met zijn leerlingen was niet erg goed en hij kon als docent kennelijk moeilijk orde houden. Casiodorus is duidelijk beïnvloed door Augustinus, maar hij heeft een veel sterkere ascetische inslag. Hij ziet het leerproces als een soort klim naar een monastiek plateau, waarvan hij een prototype in werkelijkheid bracht op zijn landgoedklooster (*Vivarium*). Daarnaast heeft hij verrassend veel aandacht voor de externe c.q. fysiologische kant van de kennisoverdracht in zijn tijd. Goede handschriften zijn onontbeerlijk en het werk van *notarii/scribae* acht hij van groot belang. In zijn meer contemplatieve visie begint het christelijk onderwijs met het aanleren van de psalmen, gevolgd door de studie van het goddelijk gezag (*meditari*), maar mogen ook de seculiere wetenschappen niet worden verwaarloosd.

### **3. Van vroege naar volle Middeleeuwen**

#### *Karolingische kerk- en onderwijshervorming*

In de Karolingische Renaissance (vanaf 800) wordt het onderwijs, vooral gelokaliseerd aan klooster- en hofscholen, als een zeer serieuze taak opgevat. Later komen daar de kathedraalscholen bij. Vanaf de elfde eeuw, wanneer een nieuwe bloeiperiode aanvangt, zijn de klooster- en kathedraalscholen als evenwaardige centra van cultuur en geestelijk/intellectueel leven prominent in de samenleving aanwezig. Inhoudelijk blijft de studie van de *artes liberales* behouden als belangrijk voorbereidend traject op de latere bijbelstudie.

Karel de Grote (742/43-814) streefde een correctie (*correctio*) en verbetering (*emendatio*) van het christenvolk (*populus christianus*) na. In zijn organische hervormingsstreven namen de scholen over het algemeen een belangrijke plaats in. Kerk- en onderwijshervorming gaan voor hem en zijn tijd nadrukkelijk samen.

Zijn beroemde Akense hofschool gebruikte Karel als een verzamelplaats voor en uitvalsbasis van de intellectuelen in zijn rijk. Kloosters waren wijd verbreid en dienden als instrument om zijn hervorming verder uit te dragen. Binnen het Karo-

lingische klooster is het begrip *scola* van eminent belang. De *Regel van Benedictus* stelt "dat wij een school van de dienst des Heren moeten vormen" (*constituenda est ergo nobis dominici scola servitii*). Onder het begrip *scola* wordt echter eerder de kloostergemeenschap verstaan met haar spirituele en contemplatieve kant dan de technische onderwijskant, of beter: de laatste is ingebed in de eerste. Het leren vindt in gemeenschap plaats onder leiding van een *senior* of *magister*. Zij die talent hadden om onderwijs te ontvangen en te geven, moesten daartoe in Karels visie nadrukkelijk worden aangezet. Opvallend is dat de lijnen van Casiodorus met zijn handschriftelijke aandacht en die van Augustinus met zijn focus op de Bijbel en de *artes* door Karels hoftheoloog Alcuinus worden doorgezet (zie diens *De dialectica* en *De rhetorica*), terwijl de inbedding van het onderwijs in het kloosterleven door bisschop Hrabanus Maurus verder wordt uitgewerkt (*De institutione clericorum*).

#### *Doelgroep voor het onderwijs*

Kloosterscholen waren eigenlijk bedoeld voor toekomstige kloosterlingen. Deze scholen hadden een kaderfunctie, maar kregen meer en meer ook een regionale onderwijsfunctie, aangezien de lekenbevolking een eigen plek in het geheel van de *populus christianus* innam. Ook de leken moesten dus door deze scholen worden bediend. Priesters waren als geletterden zeer in trek om het onderwijs aan dorpingen te verzorgen.

Zoals het bovenstaande duidelijk maakt, was er in deze periode sprake van een hechte samenhang tussen geestelijke idealen (dat wil zeggen het zoeken van God en de waarheid) en onderwijsidealen, terwijl een eenduidige scheiding tussen heilig en profaan achterwege bleef. In dit verband is vermeldenswaard dat de scheidlijnen tussen oblaten (in hun jeugd aan het klooster afgestane kinderen) en andere scholieren in de praktijk niet echt lijken te hebben gefunctioneerd, wat weer twijfel doet rijzen of de zogenoemde externe scholen, te weten scholen die aan kloosters verbonden waren maar zich speciaal richtten op onderwijs voor niet-kloosterlingen, wel reëel bestaan hebben (De Jong, 1995, p. 70-76).

De belangrijkste doelgroep voor het onderwijs werd gevormd door de altaardienaars, dat wil zeggen monniken, priesters en kanunniken, wat de liturgische dimensie in het vroegmiddeleeuwse onderwijs verklaart. Het zegt echter ook iets over de gangbare pedagogie: vertrouwdheid met (religieuze) teksten via dagelijkse oefening lag aan de basis van de kennis erover. De zogenoemde *bona conversatio* (goede omgang, ascetische levensstijl) werd belangrijk gevonden en droeg bij aan de attractiviteit van de scholing, ook juist voor leken. Wellicht kan een vergelijking worden getrokken met de populariteit van bepaalde streng-christelijke scholen nu, ook juist onder niet-gelovigen, vanwege hun herkenbare voorbeeldfunctie. Daarentegen ontbrak het latere pastoraal-missionaire element in het

christelijk onderwijs zoals dat in het westen vooral opgeld deed in de (vroeg)moderne periode van het kolonialisme. Misschien dat het genoemde sterke accent op de liturgie een zodanig in zichzelf besloten zijn impliceerde van de nagestreefde christelijke idealen, dat er geen behoefte was om via het onderwijs direct naar buiten te treden. Overigens deden de bisschoppen wel verwoede pogingen hun priesters op hun verantwoordelijkheid voor het onderwijs te wijzen.

Het onderscheid tussen heilig en profaan lijkt, voorzover überhaupt aanwezig, meer betrekking te hebben gehad op de eigen levenswijze dan op de inhoud van het onderwijs. Zo mocht van monniken en priesters een ander gedrag worden verwacht dan van de gewone beroepsbevolking of van de adel. Hier zien we iets van de middeleeuwse standenmaatschappij in actie, zoals deze is beschreven door de bekende Franse mediëvist Georges Duby<sup>1</sup>.

#### *Vormgeving van het onderwijs*

Uit de *Consuetudines*, een soort instellingsprotocol, van het klooster Fleury aan de Loire kunnen we opmaken dat rond het jaar 1000 de school aldaar onder leiding stond van een *armarius* (bibliothecaris; vgl. Mostert, 1995, p. 105). Toen er gaandeweg meer personeel kwam, werd er een onderscheid doorgevoerd tussen lager, middelbaar en (hoger) theologisch onderwijs. Het lager onderwijs had betrekking op lezen, zang en het leren schrijven. Het middelbaar onderwijs had betrekking op kennis van de klassieke grammatica's (Donatus), op memorisatie van het psalter en op studie van de *artes liberales*, waarvan de sporen immers al in diezelfde psalmen waren aan te treffen. Onderling vormden de kloosters, die ook belangrijke handelscentra waren, een interessant en hoogwaardig kennisnetwerk als betrof het een pre-digitale *information super-highway*. Frequente onderlinge uitwisseling van informatie en personen stond daarbij centraal.

Al met al is de vroegmiddeleeuwse beschaving dus gebaseerd op een breed pakket aan geërfde plus nieuw ontwikkelde idealen. Dat pakket is niet eenduidig christelijk, laat staan dat kan worden gesteld dat de middeleeuwse beschaving rooms is, zoals dat in protestantse kring nog te vaak wordt aangenomen. Waar het ging om het vieren en protocolleren van de eredienst, werden originaliteit en creativiteit overeenkomstig de middeleeuwse normen niet als nastrevenswaardig gezien, want men moest juist proberen zoveel mogelijk in de voetsporen van de Bijbel en de kerkvaders te treden. Toch kon via het interactief communiceren met die kerkvaders soms een eigen positie worden ontwikkeld. Dit is bijvoorbeeld het geval in de controverse tussen de Duitse monnik Gottschalk en de Ierse geleerde Eriugena, die elkaar betwistten op de juiste invulling van de predestinatiedachte.<sup>2</sup> Hun debat gaat terug op de verschillende grammaticale maar ook inhoudelijke invulling die zij gaven aan Gods voorkennis en/of voorbeschikking. Moeten we een strikte dubbele predestinatie aannemen, gebaseerd op de autoriteit van

Augustinus en vooruitlopend op Calvin zoals Gottschalk deed, of een radicale reductie doorvoeren van de goddelijke predestinatie tot Gods alwetende maar daarmee nog niet alles bepalende voorkennis, zoals Eriugena deed (Otten, 2001)? Deze en andere Karolingische kwesties zouden nog lang naijlen in de kerk- en theologiegeschiedenis. Onderwijl werd het monastieke karakter van kennis en wetenschap op een andere wijze voortgezet en omgevormd in de aanloop naar de nieuwe universiteiten.

#### 4. Hoge en late Middeleeuwen

##### *Renaissance en universiteiten*

De twaalfde eeuw wordt eveneens vaak als een renaissance aangeduid. Klooster- en kathedraalscholen zijn dan op hun hoogtepunt. De (her)ontdekking van lange tijd onbekend gebleven werken van Aristoteles, die via een Arabische vertaling uit het Grieks via een omweg door Spanje de Latijnse cultuur van West-Europa bereikten, leidt echter weldra tot een nieuw wereldbeeld. Daarin gaat kennis van de zintuiglijke wereld boven contemplatie, hoewel de kennis van God einddoel blijft. De studie van het *quadrivium* komt snel op en er is nieuwe aandacht voor de werking van de natuur. De theologische invloed op kennis en kennisverwerking neemt geleidelijk af. Onderwijs wordt vooral verzorgd door rondtrekkende leraren, die elkaar soms fel beconcurrerden.

Vanaf de dertiende eeuw geven de universiteiten de toon aan. Deze nieuwe onderwijsorganisatie ofwel *universitas* (de collectieve benaming van docenten en studenten naar analogie van de middeleeuwse gilden) manifesteert zich in verschillende Europese steden, waar zij gaandeweg een meer residentieel karakter aanneemt. In een stedelijke setting zijn ideaal en inhoud van kennis minder in de greep van de kerkelijke magistratuur. De leden van de *universitas* komen gezamenlijk op voor hun eigen belang, het onderwijs, dat mede in functie staat van de nieuwe behoefte aan ambtelijke expertise en scholing.

##### *Toenemende verschillen*

Als gevolg van deze ontwikkeling richting universiteit gaan de cultuuridealen van klooster- en kathedraalscholen, die vroeger gelijk op gingen, navenant uiteenlopen. De kloosterscholen sluiten hun deuren voor de gewone onderwijsbehoefte, terwijl de stedelijke scholen uitpuilen. Ter controle op en censurering van kennis wordt nu het *licentia docendi* ingesteld, dat wil zeggen dat de bisschop of *scholasticus* een onderwijsbevoegdheid afgeeft aan geschikte leraren om daarmee erkend onderwijs te kunnen geven binnen stad of bisdom. Verweven met de toenemende scheiding tussen het monastieke en het scholastieke waarheidsideaal, lijkt er nu duidelijker sprake te zijn van een splitsing tussen contemplatieve en

functionele kennis, ook al is deze laatste daarmee niet minder orthodox. Zo kan het dat een monastiek denker als Bernardus van Clairvaux de dominantie van de logica in een vroegscholasticus als Petrus Abelardus verfoeit en het zoeken naar wijsheid verkiest boven de verwerving van kennis, waarmee hij in feite het oude onderscheid van Augustinus tussen *scientia* en *sapientia* nieuw aanzet. Anderen, onder wie Abelard zelf, verwerpen de aanname van een dergelijke tweedeling nog steeds. Deze zet zich niettemin wel door, waardoor de eenheid van het vroegmiddeleeuwse kennisideaal onherstelbaar verbrokkeld raakt.

Op de achtergrond speelt de overgang van een agrarische naar een verstedelijkte samenleving, die bovendien een explosieve bevolkingsgroei moet opvangen, een grote rol. In snel groeiende steden met hun uitdijend bureaucratisch apparaat ontstond steeds meer behoefte aan goed getrainde ambtenaren, die hun kennis niet alleen voor geestelijke doeleinden ten nutte maakten. Daarentegen trokken de kloosters zich meer en meer terug op het eiland van hun spirituele idealen en sneden zij tenslotte de band met de wetenschappelijke ontwikkelingen door. Binnen de kloosters blijft weliswaar aandacht voor onderwijs bestaan, maar dat is toegesneden op intramurale, veelal contemplatieve doeleinden.

#### *Nieuw kennisideaal*

Het gangbare curriculum omvatte studie van het Latijn, van de liturgie en van de Schrift. Daarna wijdde men zich eerst aan de *artes liberales*, die waren onderverdeeld in het *trivium* en *quadrivium*, vervolgens aan de filosofie, verdeeld in een theoretisch (theologie, fysica en mathematica) en een praktisch gedeelte (ethiek: persoonlijk, economisch en politiek), en tenslotte aan de logica (*trivium*) en de mechanica (wolproductie, navigatie, medicijnen, landbouw). Wanneer de rechtenstudie opkomt, bouwt deze voort op het *Corpus Iuris Civilis* (zesde-eeuwse rechtscodex van keizer Justinianus). Ook is er toenemende interesse voor een wetenschappelijke kosmologie, waarvan de contouren via Grieks-Arabische vertalingen van Euclides, Ptolemaeus, Hippocrates en Galenus verbreid werden.

Terugblikkend kan men achter het fenomeen van de opkomende universiteiten wellicht ook een nieuw kennisideaal ontwaren, waarbij verandering van vorm duidelijk samen gaat met verandering van inhoud. Er kan echter pas echt van universiteiten in moderne, meer organisatorische zin worden gesproken, wanneer aan een aantal voorwaarden is voldaan. Bij de uitwerking van die voorwaarden zien we hoe het aantal scholen gaandeweg wordt ingeperkt, hoe het *ius ubique docendi* (recht van erkend docent) pas na aflegging van een examen mag worden verleend en hoe de diverse scholen in toenemende mate goedkeuring nodig blijken te hebben van prins, paus of keizer om graden te verlenen. In Noord-Europa gaf de kanselier of *scholasticus* een dergelijke licentie af, terwijl in Zuid-Europa het gilde van studenten en docenten daarvoor verantwoordelijkheid droeg.



In de dertiende eeuw worden de universitaire disciplines formeel vastgelegd. Vanaf de veertiende eeuw geldt het ideaal dat een volwaardige universiteit (*studium generale*) vier faculteiten moet bezitten, te weten de *artes*, theologie, rechten en medicijnen.

#### *Inhoud van het universitair onderwijs*

Het universitaire onderwijs was vooral oraal en tekstueel georiënteerd: memoriseren was belangrijk, *repetitiones* waren nodig, en disputaties waren evenzeer belangrijk. Niettemin werd het universitaire onderwijs conceptueel nog steeds meer gezien als een zaak van algemene vorming of het verwerven van intellectuele vaardigheden dan als een directe voorbereiding op latere beroepsuitoefening.

Het onderwijsmodel dat aan de universiteit centraal kwam te staan en dat zich daartoe had losgeweekt uit het traditionele monastieke kader, wordt wel het *scholastieke* model genoemd. In dit model is het belangrijk dat de mens intellectueel gedisciplineerd is, met andere woorden: dat hij geordend denkt via het doorlopen van een aantal vaste stadia van de rede, al blijft daarachter de goddelijke contemplatie nog steeds het hoogste goed. Volgens een groot kenner van de scholastiek als de historicus R.W. Southern is dit model van samenhangende kennis in feite tot aan de Verlichting intact gebleven (vgl. Southern, 1995, I, preface, v; vgl. ook De Ridder-Symoens, 1995, p. 201).

Voor wat betreft de situatie in de late Middeleeuwen geldt dat onder meer ten gevolge van de centrale rol van het Latijn het universitaire onderwijs intellectueel ten prooi viel aan een zeker conservatisme en daardoor gescheiden kon raken van allerlei brede maatschappelijke en kerkelijke ontwikkelingen. Deze laatste vonden steeds meer in de volkstaal plaats. Hierbij kan worden gewezen op de bekende strijd tussen nominalisten en realisten, waarbij de eersten niet geloven in de ontologische status van algemene begrippen, terwijl de laatsten dat wel doen. Ter illustratie: in het uiterste geval zal de nominalist de triniteit strijdig achten met het monotheïsme, terwijl de realist de triniteit als een drie-godendom beschouwt. Hoewel de weergave van deze strijd vaak een karikatuur van het laatmiddeleeuwse universitaire leven heeft opgeleverd, alsof docenten en studenten zich met niets anders bezighielden dan met het speculeren over het mogelijke aantal engelen dat kon dansen op een potloodpunt, is de strijd wel indicatief voor het toenevende isolement van de theologie in deze deelperiode. In het steeds fijnmaziger wordende netwerk van nominalistische en realistische argumenten was elke redenering een kaartenhuis dat slechts met moeite overeind kon worden gehouden. Het was dan ook niet te voorkomen dat er 'gaten' zouden vallen in het laatmiddeleeuwse theologische systeem, bijvoorbeeld tussen het begrip van natuur en genade, of tussen rede en geloof, tussen Gods *potentia absoluta* (Gods absolute macht) en zijn *potentia ordinata* (de scheppingsorde). Dit alles biedt een betere

en meer structurele verklaring voor de opkomst van de Reformatie dan incidenten van pauselijk machtsmisbruik of de kloof tussen geestelijkheid en leken, al speelden dergelijke ontwikkelingen ongetwijfeld mee. Niet voor niets begon Luthers Reformatie echter als een binnen-universitair conflict.

Interessant is nog dat de stichting van de universiteiten vanaf de dertiende eeuw ook tot het inrichten van nieuwe onderwijsinstellingen onder het universitaire niveau leidde. Er werden lagere scholen gesticht via kerken, kathedralen of gilden, en ook werden er handelsscholen ingesteld. Zoals te verwachten, had het onderwijs voor meisjes geen prioriteit. Opvallend is verder dat de adel zich lange tijd te goed voelde voor het volgen van onderwijs en/of het verblijf aan een universiteit, omdat de edelen zich liever via eigen ridderschapstrainingen voorbereidden op hun taak.

## 5. Renaissance, humanisme en Reformatie

### *Veranderingen in het middelbaar onderwijs*

Rond 1500 verandert het onderwijs grondig, maar dat betreft meer het middelbaar dan het universitaire onderwijs. Dat bleef nog lang onveranderd en verkeerde daardoor enigszins op afstand van de talrijke veranderingen in de maatschappelijke werkelijkheid.

De rol van de stadsscholen, voortgekomen uit parochiescholen, wordt vanaf de late Middeleeuwen in toenemende mate belangrijk. Vanaf de vijftiende eeuw wordt het nut van scholing overigens breder dan voorheen ingezien. Naast de adel (die na de ondergang van de feodale maatschappij het nut van onderwijs inzag) hebben vooral de stedelijke burgerij en de ambachtlieden grote interesse in educatie. Daarbij biedt de uitvinding van de boekdrukkunst extra mogelijkheden om het onderwijs breed toegankelijk te maken.

De idealen van het zogenoemde humanisme beginnen hun opmars in de vrije Italiaanse steden van de dertiende en veertiende eeuw, maar gaan terug op de idealen van de Klassieke Oudheid. Het curriculum dat bij deze klassieke idealen paste sloot beter aan bij het heden en de nieuwe noden dan het middeleeuwse onderwijspatroon. Zo verwierpen humanisten de universitaire disputaties als nodeloze verbale scherpelijperij. Onderwijs diende in hun ogen de vorming van de gehele mens. Zij wilden terug achter de scholastiek naar de bronnen van de Oudheid en de daarin vervatte idealen. Voor christen-humanisten betekende dit natuurlijk terug naar de Bijbel en de kerkvaders.

In de Nederlanden valt voor deze deelperiode te denken aan de beweging van de moderne devotie, die scholing, ook geestelijk, zeer belangrijk vond vanwege haar maatschappelijke toepasbaarheid en minder hechtte aan een exclusieve rol voor of monopolie van de geestelijkheid op het onderwijs. Toch bleef de vanuit het hu-

manisme misschien te verwachten aandacht voor onderwijs aan de massa achterwege, maar concentreerde men zich veeleer op prins en burgers. De belangrijkste concrete bijdrage van de moderne devotie was dat men internaten opzette voor studenten over wie men tevens de morele supervisie voerde. Daarbij werd een nieuwe, simpeler vroomheid voorgestaan.

#### *Nieuwe scheidslijn tussen heilig en profaan*

Qua inhoud en opzet van het onderwijs zijn de volgende ontwikkelingen van belang. Voortvloeiend uit dezelfde negatieve reactie op de scholastiek, werd er een nieuw accent gelegd op het leren van talen en op de filologie. Doel was om via inzicht in het verleden tot een beter zelfverstaan te komen, een zelfverstaan dat dieper ging dan de in *florilegia* aangereikte argumenten van *auctoritates*. In het kader van de algehele vorming van de mens werd een herkenbare sequentie van schooltypes van belang geacht. Daarbij moest een gymnasiumstudie toeleiden tot de academie, waarna toegang tot de universiteit zou volgen.

Bij de implementatie van deze idealen ontwikkelde zich ook een nieuwe scheidslijn tussen heilig en profaan, alsook tussen kerkhervorming en literair humanisme, met Erasmus als middenweg. Hij zocht ondanks zijn afkeer van de scholastiek wel aansluiting bij de Middeleeuwen, maar lijkt tevens bevangen te zijn geweest door angst voor onrust wanneer de bekende oude structuren zouden verdwijnen (1529: *De pueris statim et liberaliter instituendis*). Hij bepleitte enerzijds religieuze opvoeding voor iedereen, maar vond anderzijds kennis van de klassieken alleen voor een minderheid nodig. Erasmus' programma werd voortgezet door Comenius en wordt door sommigen beschouwd als de basis van het moderne opvoedingsideaal. Volgens dit ideaal moet opvoeding als een continu proces worden beschouwd, dat al voor de schooltijd begint. Psychologisch begrip voor kinderen is noodzakelijk, maar bijscholing van leraren staat eveneens op de agenda. *Juan Luis Vives* betrok nadrukkelijk ook de vrouwen in zijn onderwijsvisie.

#### *Invloed van de reformatoren*

In de Reformatie werd het onderwijs vaak eveneens in stedelijk verband opgezet. Luther stond voor dat ook kinderen van boeren en mijnwerkers onderwijs zouden krijgen, maar vond dat de burgemeesters en raadsheren daartoe zelf scholen moesten stichten. Omgekeerd aan Erasmus, was zijn ideaal dat van de *pietas litterata*, geletterdheid ten bate van de vroomheid. De Lutheraan Philipp Melancthon (1497-1560) zette zich vooral in voor het voortgezet onderwijs, waarbinnen hij ontwikkelingsstadia aanbracht. Niet alle onderwerpen zouden tegelijk moeten worden aangeboden. Ogenschijnlijk in tegenspraak met de hervormingsidealen en met Luthers eigen opvattingen, vond hij kennis van het Latijn zeer belangrijk, maar van het Grieks, het Hebreeuws en zelfs het Duits veel minder. Zijn visie

leidde tot een nieuwe verstrakking en institutionaliseerde een formalistische didactiek.

Calvijn wilde weliswaar algemeen, maar niet per se democratisch onderwijs, dat bovendien onder kerkelijk toezicht moest staan. In aansluiting hieraan bepaalde de synode van Dordt in 1618 dat in alle dorpen vrije publieke scholen moesten worden gesticht. Het calvinisme leidde dus vooral tot uitbreiding van onderwijs over grotere aantallen mensen, hoewel uit de werkende klassen niet veel studenten konden doorleren. Het calvinisme leidde ook tot de ontwikkeling van protestants onderwijs op universitair niveau door de stichting van nieuwe universiteiten in protestantse gebieden.

Tegelijkertijd bracht de Reformatie het onderwijs dat in de volkstaal plaatsvond dichter bij de dagelijkse werkelijkheid van veel leerlingen. Zij moesten voortaan wel leren het onderwijs te combineren met het aanleren van een vak. Er was simpelweg geen tijd meer voor het lezen van nutteloze boeken.

## 6. Conclusie

Samenvattend is het moeilijk de ontwikkelingen vanaf de late Oudheid tot aan de periode van het vroegmoderne Europa onder één noemer te brengen. Bovendien vallen diepzinnige, interne verklaringen van ontwikkelingen vaak weg bij een meer contextuele duiding van de historische omstandigheden. Zo hing de opkomst van de universiteiten in de twaalfde en dertiende eeuw niet zozeer samen met de teloorgang van de kloosters als dragers van spiritualiteit, maar veel meer met de nieuwe vragen die in een stedelijke samenleving plotseling opbloeiden.

Dat neemt niet weg dat op het punt van de rol van religie wel een aantal voorzichtige conclusies kan worden getrokken aangaande deze periode. Het vroegmiddeleeuwse onderwijs besloeg in essentie een wereldlijk programma, waarin de studie van de Bijbel gaandeweg werd geïncorporeerd. Als gevolg van de opkomst van de universiteiten en de toenemende scheiding tussen filosofische en theologische faculteiten werd het onderscheid tussen geloof en rede geleidelijk aan specifieke vakgebieden gekoppeld. Als gevolg van deze doorgaande ontwikkeling werd de Bijbel – en vanaf de Verlichting ook de theologie – tenslotte als *Fremdkörper* uit de andere takken van wetenschap geweerd. In een tegenbeweging is de christelijke theologie sinds de Reformatie, vooral de reformatorische theologie, aan een biblicisme gaan lijden dat in de vroege kerk ondenkbaar zou zijn geweest.

Maar net wanneer we denken dat bepaalde gevolgtrekkingen nu vanzelf spreken, doet de geschiedenis zich toch weer net even anders voor. Zo lijkt op grond van het bovenstaande misschien de conclusie gerechtvaardigd dat de invloed van de Bijbel remmend heeft gewerkt op het doorwerken en verwerken van wetenschappelijke denkbeelden. Maar zoals onlangs aangetoond door Peter Harrison is het

juist de letterlijkheid van de protestantse bijbeluitleg geweest die door haar mentaliteit van onverbidelijke precisie uiteindelijk tot belangrijke doorbraken in de moderne natuurwetenschappen heeft geleid (Harrison, 1998, p. 107-120).

We kunnen het onderwijs en haar ontwikkelingen naar periode uitgesplitst meer of minder omvattend beschrijven en ik heb dat met dit globale overzicht over Middeleeuwen en Reformatie getracht te doen. Maar feit blijft dat onderwijs uiteindelijk een chemisch proces is dat zich voltrekt in de dynamische interactie tussen student en docent. Welk leerboek of lesmateriaal ook wordt gehanteerd, voor welke maatschappelijke of religieuze context ook wordt gekozen, de richting waarheen deze chemie ons stuurt, zal tot op zekere hoogte altijd onvoorspelbaar blijven.

### Noten

<sup>1</sup> Zie Duby, G. (1978). *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*. Paris: Editions Gallimard, over de middeleeuwse standenmaatschappij van adel, geestelijke en werkende stand.

<sup>2</sup> In feite lag de zaak iets gecompliceerder. Gottschalk was uit het Duitse gebied terecht gekomen in het bisdom van Hincmar van Reims. Deze verwierp de dubbele predestinatieleer van Gottschalk en wilde door een deskundig denker zijn eigen visie van de enkelvoudige predestinatie (God beschikt alleen ten goede) naar voren schuiven. Hij deed daartoe een beroep op Johannes Scottus Eriugena, die zich aan het hof van Karel de Kale bevond. Eriugena bestreed echter niet alleen Gottschalk, maar ook Hincmar door predestinatie helemaal af te wijzen en te vervangen door Gods alwetendheid of *omniscientia*.

### Literatuur

- Bredero, A.H. (1986). *Christenheid en christendom in de Middeleeuwen. Over de verhouding van godsdienst, kerk en samenleving*. Kampen: Agora.
- Bredero, A.H. (2000). *De ontkerstening der middeleeuwen. Een terugblik op de geschiedenis van twaalf eeuwen christendom*. Baarn: Agora.
- Colish, M.L. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition 400-1400*. New Haven: Yale University Press.
- Encyclopedia Britannica*. Artikel History of Education.
- Erasmus (1992). *Over opvoeding en vrije wil*. (Uitgegeven door J. Sperna Weiland.) Baarn: Ambo.
- Harrison, P. (1998). *The Bible. Protestantism and the Rise of Natural Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, J.H. (1992). *The Medieval Church. A Brief History*. New York: Longman.
- Otten, W. (2001). Chapter 5: Carolingian Theology. In: G.R. Evans (ed.), *The Medieval Theologian*, (pp. 65-82). Oxford: Blackwell.

- Southern, R.W. (1970). *Medieval Humanism and Other Studies*. Oxford: Blackwell.
- Southern, R.W. (1995). *Scholastic Humanism and the Unification of Europe*: Vol. I: *Foundations*. Oxford: Blackwell.
- Southern, R.W. (2001). *Scholastic Humanism and the Unification of Europe*: Vol. II: *The Heroic Age*. Oxford: Blackwell.
- Stoffers, M. (Red.) (1994). *De middeleeuwse ideeënwereld 1000-1300*. Hilversum: Verloren.
- Stuip, R.E.V. & Vellekoop, C. (Red.) (1995). *Scholing in de middeleeuwen*. Hilversum: Verloren.
- m.n. de volgende artikelen:
- Orbán, A.P. Augustinus en Cassiodorus: twee pogingen om het heidens Latijns onderwijs te kerstenen (pp. 37-56);
- Jong, M. de. De school van de dienst des Heren: kloosterscholen in het Karolingische Rijk (pp. 57-85);
- Mostert, M. Kennisoverdracht in het klooster: over de plaats van lezen en schrijven in de vroegmiddeleeuwse monastieke opvoeding (pp. 87-125);
- Ridder-Symoens, H. de. Onderwijs aan de middeleeuwse universiteit (pp. 189-204).