

Erwin Mantingh

## STEPHEN JAEGER: persoonsvorming in het onderwijs van de elfde en de eenentwintigste eeuw

*C. Stephen Jaeger (1940) is een invloedrijke en gelauwerde Amerikaanse germanist en mediëvist. Na een opleiding en promotie aan de University of California, Berkeley heeft hij aan verschillende universiteiten leerstoelen bekleed, sinds 2001 aan de University of Illinois in Urbana. Zijn publicaties bestrijken een breed veld: middeleeuwse literatuur in het Duits en Latijn, intellectuele en sociale geschiedenis van Middeleeuwen en Vroegmoderne Tijd, hedendaagse Duitstalige literatuur, Europese en Amerikaanse film en esthetica. De monografieën The Origins of Courtliness. Civilizing Trends and the Formation of Courtly Ideals, 939-1210 (1985) en The Envy of Angels. Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950-1200 (1994) zijn van grote invloed geweest in de mediëvistiek. Toen de coronapandemie zijn werk aan een boek over het sublieme in de Middeleeuwen ondermijnde, begon hij een blog om de zinnen te verzetten.*

Er is een opmerkelijke overeenkomst tussen het beeld dat de mediëvist Stephen Jaeger schetst van onderwijs aan de kathedraalscholen in de elfde eeuw en de huidige preoccupatie met burgerschapsvorming in het Nederlandse onderwijs tien eeuwen later. Er mogen duizend jaren verstreken zijn, de idealen lijken op het eerste gezicht ongewijzigd: onderwijs dient óók persoonsvormend te zijn en de docent heeft óók een pedagogische rol te vervullen. Sterker nog, je zou kunnen denken dat hier wordt teruggegrepen op een stokoud ideaal.

Is deze overeenkomst oppervlakkig of gaat er een dieper, universeel inzicht over goed onderwijs onder schuil? En wat betekent de huidige pedagogische agenda voor onderwijs in de literatuurgeschiedenis? Zou, bijvoorbeeld, werk van Jacob van Maerlant nog zo'n betekenisvolle rol kunnen vervullen in het middelbaar onderwijs van de eenentwintigste eeuw?

### *Leraar en pedagoog*

Het Latijnstalige onderwijs is het onderwerp dat Stephen Jaeger belicht in zijn klassieke studie *The Envy of Angels. Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950-1200* (1994). Jaeger stelt de twaalfde-eeuwse latinitas voor als een periode waarin teksten de rol krijgen toebedeeld van docenten, waarin met andere woorden getracht wordt het charisma dat in de elfde eeuw belichaamd was door bewonderde leraren die waren verbonden aan de kathedraalscholen, in de twaalfde eeuw vast te leggen in de intellectuele vorm van teksten aan de eerste universiteiten. Deze schematische tegenstelling tussen charismatische docent en intellectuele tekst doet de geschakeerde ontwikkeling die Jaeger schetst niet helemaal recht, al is er wel op gewezen dat het aangevoerde contrast in zichzelf iets opgelegds heeft en de historische intellectuele geschiedenis van het West-Europa van de elfde en twaalfde eeuw zich niet zo eenvoudig in één pakkend beeld laat vangen.

Tijdloos zijn niettemin enkele dimensies van het onderwijs die ermee worden aangegeven: de rollen van de docent als pedagoog én didacticus, oftewel als opvoeder én vakspecialist, en in het verlengde daarvan, het aandeel van de docent als persoon naast dat van de leerstof op schrift. Op het gevaar af beticht te worden van onverantwoord historisch shopgedrag, waag ik het erop nog een tijdloze parallel te trekken tussen Jaegers kijk op kathedraalscholen en hedendaags onderwijs: het belang dat, naast het onderricht in specifieke vakken, gehecht wordt aan de algemene vorming van de leerlingen en de rol die de docent daarbij geacht wordt te spelen. Jaeger beschrijft een elfde-eeuws beschavingsideaal, dat bij de leer-

ling van buiten naar binnen gaat: de onderwezen beheersing van het gedrag zal zich weerspiegelen in de vorming van het innerlijk. De docent speelt met zijn charisma daarbij de voorbeeldige rol van de zegel en de leerling vormt de afdruk ervan in de was.

Mét alle verschillen over duizend jaar – zo wordt de leerling hier heel dociel voorgesteld en is de verhouding tussen uiterlijk gedrag en verinnerlijkte normen en waarden in moderne ogen complexer – springen de parallellen met het hedendaagse ideaal in het oog: burgerschapsvorming en persoonsvorming (subjectificatie) zijn speerpunten in de onderwijsbrede curriculumvernieuwing die de afgelopen jaren in Nederland met horten en stoten op gang is gebracht. De noodzaak tot burgerschapsvorming is inmiddels zelfs wettelijk aangescherpt en heeft een plaats gekregen als een vakoverstijgend leergebied in de vakvernieuwingen. Subjectificatie, kortweg omschreven als ‘het groeien [van leerlingen] naar zelfstandigheid om verantwoordelijk in de wereld te staan’, vormt samen met de twee andere overkoepelende doeldomeinen kwalificatie en socialisatie de ‘rationale’ die komende jaren richting moet geven aan de herziening van de eindtermen en examens voor alle vakken, dus ook bij Nederlands. (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, *Kaders voor de toekomst 2020*, p. 19). In lijn met de ideeën van (onder anderen) de onderwijskundige Gert Biesta betekent dit dat onderwijs ook bij Nederlands meer moet omvatten dan wat het communicatief-utilitaire paradigma in het schoolvak sinds de jaren negentig voorschrijft, dat zich vooral op kwalificeren richt. Maar zelfs als socialisatie hieraan wordt toegevoegd zijn we er nog niet, want met een portie cultuuroverdracht erbij wordt de leerling, in de woorden van Biesta, nog niet uitgedaagd om ‘op een volwassen manier in de wereld te willen zijn’ (Biesta, *Tijd voor pedagogiek*, p. 21). Die pedagogische opdracht van de docent Nederlands, die enkele decennia geleden uit zicht is geraakt, ‘vraagt om een pedagogiek die weerstand biedt, omdat de activiteit van opvoeden altijd wordt bedreigd door een verlangen naar gemakkelijke alternatieven’ (Steenbakkers & De Gloppe, ‘Vakdidactiek’, dl. 2, p. 6). Bij subjectificatie komt dus ook de persoon van de docent in het geding, als degene

die de leerling uitdaagt en motiveert om de ongemakkelijke weg te bewandelen, al is het maar voor de duur van een les of een denkoefening.

Hoewel de inhoud van de idealen wezenlijk verschilt, is het vormingsideaal als zodanig de overeenkomst in de kijk op goed onderwijs, bij Jaeger in de elfde eeuw, bij Biesta in de eenentwintigste. Onderwijs waarin dit element ontbreekt, is zielloos en de docent is een essentiële schakel in de subjectificatie van de leerling. Een onderdeel van het schoolvak Nederlands waar op deze punten winst te boeken valt, is literatuurgeschiedenis: de historisch-letterkundige teksten die 'voor de lijst' moeten worden gelezen, vallen de leerlingen zwaar en lessen literatuurgeschiedenis spreken helaas zelden tot de verbeelding. Hoe kunnen deze uitgangspunten worden toegepast in het onderwijs in de Nederlandse literatuurgeschiedenis? We nemen Jacob van Maerlant als casus. Zijn zucht tot belering en moralisering, een facet van zijn werk dat vaak gezien is als de zwakte ervan, blijkt juist een bruikbare ingang om leerlingen aan te zetten tot literair-historisch redeneren.

### *Vreemd en vertrouwd*

Om Maerlant als toetssteen te kunnen gebruiken voor een didactische insteek die persoonsvorming nastreeft, moet ik eerst een pas op de plaats maken en uitleggen voor welke uitdaging de didactiek van de historische letterkunde in het voortgezet onderwijs staat anno 2023.

Zo imposant als het fenomeen Maerlant en zijn oeuvre in de dertiende eeuw waren, zo gering dreigt zijn inbreng te blijven in het voortgezet onderwijs van de eenentwintigste eeuw, ondanks de geweldige inhaalslag die de Maerlant-studie heeft gemaakt in voorbije decennia. Voor leerlingen is de afstand in tijd, taal en cultuur tot de Middelnederlandse literatuur van de dertiende eeuw immens. Er zijn weliswaar in het kielzog van zijn wetenschappelijke herwaardering lovenswaardige pogingen gedaan om hem de schoolcanon binnen te loodsen, de eerlijkheid gebiedt te zeggen dat het

succes daarvan helaas beperkt blijkt. Hoewel een Tekst in Context-deeltje een toegankelijke en behapbare bloemlezing biedt, legt de reus Maerlant het af tegen de relatief beknopte klassiekers uit de schoolcanon, die de onweerstaanbare charme hebben van het pakkende en afgeronde verhaal. *Tekst in Context*, de titel van de reeks schooluitgaven die Slings en Van Oostrom eind jaren negentig hebben geïntroduceerd, geeft goed aan welke vernieuwing deze aanpak met zich meebracht. Het gaat, in overeenstemming met de toenmalige benadering in de literatuurgeschiedenis, om een didactiek van overwegend historiseren en in mindere mate actualiseren, oftewel van vervreemding en herkenning. Actualiseren is daarin dienstbaar aan het historiseren. Dezelfde contextualiserende benadering ligt ten grondslag aan de website *Literatuurgeschiedenis.org*, de andere loot die is ontsproten aan de didactische tak van het onderzoeksproject naar de Nederlandse Literatuur en Cultuur in de Middeleeuwen (NLCM). Maerlant is er op verschillende webpagina's te vinden.

Inmiddels is bepleit om de synchrone en diachrone leeswijze gelijkwaardig te maken in literatuurgeschiedenisonderwijs, door leerlingen te leren literair-historisch te redeneren, een begrip dat geïnspireerd is op 'historisch redeneren' uit het geschiedenisonderwijs. Vanouds bestaat er zowel in de literatuurgeschiedenis als in de literatuurdidactiek een zekere huiver om de zuiver historiserende benadering los te laten, uit vrees voor anachronistische projecties en presentisme. En dat is ook geen denkbeeldig risico. Bij literair-historisch redeneren is een diachrone, thematische lezing echter een toevoeging aan en de evenknie van een synchrone, contextuele lezing. Het opdoen van kennis, vaardigheden, inzicht en attitude zijn in het model verbonden.

Ook in de medioneerlandistiek zijn de tijden intussen veranderd. *De Middeleeuwen zijn anders* was decennialang de mediëvistische mantra die zijn vervoerende werk deed, in ieder geval voor de generatie studenten waar ik in de jaren tachtig van de vorige eeuw deel van uitmaakte: de aandacht voor de historische context wierp licht op een andere dan onze wereld, waarin andere literatuur functio-

neerde. Het lijkt geen toeval dat deze leus, die in de medioneerlandistiek ook als boektitel furore maakte, intussen door dezelfde auteur is ingeruild voor *Vreemd vertrouwd*, waarbij het andere en het eendere meer in evenwicht zijn gebracht.

### *De wereld beweegt*

Thematiek die universeel is en gaat over normen en waarden kan bijdragen aan burgerschapsvorming en persoonsvorming. We kunnen leerlingen aan het denken zetten door raakpunten en verschillen tussen literatuur uit verleden en heden te onderzoeken en daarop te reflecteren. In de lessenreeks ‘De wereld beweegt’ vormt het gelijknamige lied van Wende Sniijders het vertrekpunt voor een vergelijkende lezing en beluistering van enkele tekstfragmenten uit 750 jaar literatuurgeschiedenis, onder andere uit werk van Jacob van Maerlant. Leerlingen reizen als het ware door tekst, taal en tijd heen en weer: ze ontdekken hoe in uiteenlopende tijden en genres schrijvers zich bekommeren om de wereld waarin zij leven en hoe zij aan hun zorgen een literaire vorm geven. Ik citeer het laatste couplet van dit maatschappelijk geëngageerde lied dat in 2007 de Annie M.G. Schmidtprijs kreeg voor de beste Nederlandstalige liedtekst:

De wereld beweegt, ze duwt en ze trekt  
 Ze zingt en ze zaait  
 Ze deint en ze draait  
 We deinen mee  
 We draaien mee  
 We grijnzen en we graaien mee  
 We gaan vooruit met volle kracht  
 We draaien door uit alle macht  
 We tollen rond en klimmen op  
 Maar wie vangt, wie zwemt, wie bidt, wie sust, wie kust, wie blust,  
 wie draagt, wie helpt, wie wacht?

Vervolgens worden leerlingen geconfronteerd met een vertaling van de befaamde regels uit de proloog van Maerlants *Sinte Franciscus leven*, waarin hij zijn tijd bekritiseert: ‘Dese werelt trect ten ende, / Alse mi dinct, met groter scende...’. Volgens Maerlant beweegt de wereld dus ook, zij het onmiskenbaar richting het einde, *domesdach*, de dag des oordeels. De uitdaging voor de leerlingen is te ontdekken waarom Maerlant een doemdenker was en wat dat indertijd inhield en te onderzoeken in welke opzichten zijn zorgen tijdgebonden én van alle tijden zijn.

Voordat leerlingen de passage gaan lezen, hebben ze ieder voor zichzelf op een schaal aangegeven hoe zij staan tegenover onze wereld in beweging (pessimist, realist, optimist) en ook het beluisterde lied ‘De wereld beweegt’ ingeschaald. Daarna buigen docent en leerlingen zich over onderstaande passage, zonder dat de laatsten weten om welke tekst het gaat en wie de auteur is, hoe oud deze is, tot wie de tekst is gericht, enzovoort.

Onze wereld gaat haar einde tegemoet,  
lijkt me, met zoveel tegenspoed.  
De Bijbel zei het lang geleden –  
het staat geschreven, is onomstreden:  
‘Als we het einde der tijden mee gaan maken,  
zullen de mensen zo verdwaasd raken  
dat ze alleen nog om zichzelf geven,  
naar eigen voordeel en winst streven.  
Wat waar is kan ze niets schelen.’  
Zie Netflix, nepnieuws, games die ze spelen!  
Zie zelf hoe het ervoor staat,  
of het er in de wereld zo aan toe gaat.  
[...]

Amper weet ik nog iemand te noemen  
die zich op waarheidsliefde kan beroemen.  
Maar van James Bond en Spiderman,  
Harry Potter, Bilbo Balings en zijn clan –

personages, fictief of virtueel –  
 daarvan krijgen mensen nooit te veel.  
 Verhalen vol met liefde, seks en geweld,  
 dat is wat wereldwijd nu telt.  
 Het ware woord (van God) valt ons te zwaar  
 omdat dit slechts meldt wat juist is en waar.  
 Zie hiervan als bewijs dit teken van de tijd:  
 wie zeer hecht aan waarachtigheid,  
 zal merken, al wordt het zelden gezegd:  
 het wordt niet in zijn voordeel uitgelegd.  
 Toch dring ik er bij mijn vrienden op aan  
 dat zij met de waarheid in zee willen gaan  
 en nepnieuws laten varen, onbesproken,  
 want de eindtijd is aangebroken,  
 die al in de Bijbel werd voorspeld.  
 Het volk is op vermaak en genot gesteld.  
 Om geld draait alles in ons aardse bestaan,  
 de dag des oordeels komt er dus aan!

Om de grote afstand in tijd en taal te overbruggen, is de passage in modern Nederlands hertaald, zonder de versvorm op te geven, aangezien deze het begrip niet belemmert en de middeleeuwse vertel­ vorm recht doet. Met opzet zijn tegelijk enkele door Maerlant ge­ hekelde verschijnselen naar hedendaagse tegenhangers omgezet, feitelijk dus vervangen door anachronismen – op de bedoeling van die ingreep kom ik zo terug. De leerlingen vatten de passage samen: in feite gaat het om een argumentatie, die ze moeten weergeven. En er wordt gevraagd wat ze in de passage herkennen en wat hen verwondert. Pas hierna worden ze geconfronteerd met wat er letter­ lijk in de Middelnederlandse tekst staat in de geactualiseerde pas­ sages, lezen ze beknopte informatie over genre, publiek en bedoeling van de Middelnederlandse tekst en over de culturele, religieuze context van de verschijnselen die Maerlant hekelt en over de dag des oordeels. Dan dient de vraag zich aan in hoeverre er sprake is van overeenkomsten en verschillen tussen heden en verleden, tus-

sen de tekst van Jacob van Maerlant en van Wende Snijders. Het diachrone thema wordt nog breder uitgemeten door een vergelijking met andere thematisch verwante teksten.

Zodoende ontdekken leerlingen dat over de afgelopen 750 jaar heel uiteenlopende mensen zich zorgen maakten over gelijkaardige verschijnselen, hoezeer de literair-historische context en vorm ook verschillen. Gedoseerd krijgen de leerlingen informatie toebedeeld over de tekstfragmenten, worden ze verder bevraagd over de aspecten taal en tekst en dienen ze nog enkele keren te heroverwegen waar ze de tekst plaatsen op de schaal van pessimist tot optimist. Uiteindelijk hebben leerlingen niet alleen op een levendige wijze literatuurgeschiedenis bedreven – gelezen, vergeleken en geredeneerd –, bovendien hebben ze in dialoog met literair-historische teksten en met elkaar hun denkbeelden kunnen aanscherpen over de vraag hoe zij zich verhouden tot de dynamische wereld waarin zij leven vanuit een literair-historisch perspectief. Als het lesmateriaal in deze opzet slaagt, ontpopt Maerlant zich juist in zijn vaak verfoeide belerende verzen als een pedagoog die bijdraagt aan de persoonsvorming van de jeugd van tegenwoordig door deze bijvoorbeeld aan het denken te zetten over de wanen, *boerden ende favelen* van de eenentwintigste eeuw.

En wat is bij dit alles mijns inziens de rol van de docent? Die moet in de eerste plaats voldoende kennis van zaken hebben, maar dient deze niet al te nadrukkelijk te etaleren. De docent is in deze didactiek vooral de deskundige uitdager, gangmaker en begeleider van leerlingen die in groepjes op ontdekkingstocht zijn in de literatuurgeschiedenis, hen voor doodlopende paden behoedt en aanspoort ogenschijnlijk onbegaanbare routes te kiezen als daar wat te halen valt. De docent is dus geen literair-historisch orakel dat de ultieme wijsheid in pacht heeft, maar een enthousiaste gids en kritisch klankbord voor de leerlingen. Vanzelfsprekend is het een pre als de docent boeiend kan vertellen, maar het doel is de leerlingen zelf tot inzichten te laten komen in plaats van deze mee te delen. Hiermee zijn we dus wel ver verwijderd geraakt van het elfde-eeuwse ideaal van de docent die als voorbeeldig persoon navolgenswaar-

dig is, maar zonder charisma gaat het ook tegenwoordig niet, al heeft dat een andere vorm.

### *Want de tijd es nu te waren...*

Het vormende element dat Stephen Jaeger onderscheidt in het onderwijs aan de kathedraalscholen in de elfde eeuw is hier ruimschoots aan de orde geweest. Deze aandacht voor de persoonlijkheidsvorming is lange tijd onderbelicht geweest, maar het lijkt erop dat het tij in de eenentwintigste eeuw aan het keren is en het besef weer veld wint dat onderwijs meer is dan vaardigheden leren en leerstof overdragen in hapklare en toetsbare brokken. Leerlingen moeten in het onderwijs niet alleen intellectueel worden uitgedaagd, maar ook dient hun vorming gestimuleerd te worden. Dat kan bij literatuurgeschiedenis door ze te leren literair-historisch te redeneren en oude teksten te bevragen vanuit heden en verleden. Hier is één voorbeeld gegeven, gelukkig is er al veel meer materiaal voorhanden en in ontwikkeling dat zich hiervoor leent.

Aan de toegevoegde waarde die de charismatische *docent* daarbij volgens Jaeger heeft ten opzichte van een *tekst* en de leerstof heb ik hier minder aandacht besteed, zonder het belang van die rol te willen ontkennen. Daarover tot slot een hartenkreet. We kunnen het bij de curriculumontwikkeling niet laten bij het gezamenlijk inrichten van een nieuw curriculum en vervaardigen van inspirerend lesmateriaal. Docenten Nederlands moeten structureel de ruimte en tijd krijgen voor inspirerende en verdiepende nascholing, onder meer op het vlak van literatuurgeschiedenis. Het is onverantwoord om leraren met leerlingen in gesprek te laten gaan over onderwerpen waar ze zelf weinig van afweten. Wat er ook gebeurt: de docent Nederlands moet meer ruimte – in tijd en geld – krijgen om zich te blijven ontwikkelen als professional, zeker als die opleiding relatief kort of breed is geweest of het vak nieuwe inhouden omarmt. Een vakvernieuwing die geen vervolg krijgt in een structureel inspirerend programma aan vakdidactische nascholing voor docenten zal een dode letter blijven, ook al volgt er een vracht aan leermaterialen

die de geest ervan probeert uit te dragen. Enkel een tekst of methode kan leerlingen niet bezielen: daarvoor is een leraar nodig die de stof betekenis weet te geven door deze in te kaderen en voor leerlingen tot leven te wekken. Dat was in de elfde eeuw zo en daar is in duizend jaar niets aan veranderd.

## Literatuur

Dank aan Sander Bax en Remco Sleiderink voor waardevolle suggesties.

Charles M. Radding plaatst in zijn recensie in *History of Education Quarterly* 36 (1996) 3, p. 317-319 enkele kanttekeningen bij Jaegers monografie.

Voor de curriculumontwikkeling zie: Wetenschappelijke Curriculumcommissie, *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1*. Curriculumcommissie, Amersfoort (30 november 2020); Gert Biesta, *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Utrecht, Universiteit voor Humanistiek, 2018; Jeroen Steenbakkers en Kees de Gloppe, 'Vakdidactiek, pedagogiek en het schoolvak Nederlands: Opvoeders in en door de moedertaal (deel 1) en Persoonvorming? #hoedan? (deel 2)', in: *Levende Talen Magazine* 107 (2020) 1, p. 10-14 en 2, p. 4-9.

Als Tekst in Context deel 2 verscheen: Ingrid Biesheuvel en Frits van Oostrom (samenstelling), *Jacob van Maerlant* (Amsterdam, 1999). De didactische basis voor de contextualiserende benadering in het middelbaar onderwijs legde Hubert Slings in *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs* (Amsterdam, 2000). Sander Bax en Erwin Mantingh introduceren literair-historisch redeneren in 'Tjeempie! "Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?" Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland', in: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 135 (2019) 2, p. 100-127. De publicaties die een ontwikkeling in het denken over de middeleeuwse cultuur illustreren, zijn: Jozef Janssens, *De Middeleeuwen zijn anders. Cultuur en literatuur van de 12e tot de 15e eeuw* (Leuven, 1993) en *Vreemd vertrouwd. De middeleeuwse mens en zijn ideeënwereld* (Amsterdam, 2018).

'De wereld beweegt' belicht een onderdeel van grotendeels ongepubliceerd lesmateriaal. Tekst en muziek van 'De wereld beweegt' zijn van Wende Sniijders, uitvoering met het Metropole Orkest op *La fille noyée* (Brigadoon BIS 100, 2006). De proloog staat in P. Maximilianus (ed.), *Sinte Franciscus leven van Jacob van Maerlant* (Zwolle, 1954, dl. 1, p. 35-36, vers 1-12 en 31-52). De vrije her-taling in verzen is van mijn hand.