

## Thomas van Aquino: 8 thema's

### Een lezingenreeks op het Grootseminarie Rolduc

#### Thema III) Thomas van Aquino over onderwijs

##### 1) Introductie

Het tekstfragment: een citaat uit de **Summa theologiae (S.th. II-II, 32, 3)**:

**Citaat:** "Putat, magis esset pascendum fame morientem quam docendum: sicut et indigenti, secundum Philosophum, melius est ditari quam philosophari, quamvis hoc sit simpliciter melius."

**Vertaling:** "Wie van de honger sterft, moet eerder gevoed worden dan onderwezen, zoals het voor de noodlijdende beter is bezit te verkrijgen dan te filosoferen, hoewel dit laatste op zich van een hogere waarde is."

Aan de hand van dit citaat zou ik u graag met een **drietal aspecten** van het denken van Thomas van Aquino nader kennis laten maken. Op de eerste plaats de **manier, de methode**, hoe Thomas te werk gaat. Het is de methode van het onderscheid maken, een methode die aansluit bij de best mogelijke werking van de menselijke geest.

Ten tweede zullen wij gaan kijken in welke **context** dit opmerkelijk citaat feitelijk staat. Waarom brengt Thomas hier 'honger hebben' met 'filosoferen' bij elkaar? En op de derde plaats stelt zich uit deze vergelijking vanzelf de vraag wat dit '**betere van het filosoferen**' dan wel betekent. Gaat het om filosofie als zodanig of om meer dan de beoefening van deze discipline? En zo ja, wat is dat dan, en hoe gaat dat in zijn werk?

##### 2) De methode van Thomas' gedachtegangen

Dit citaat begint met een vergelijking, een vergelijking die feitelijk voor iedereen inzichtelijk is: aan iemand die van de honger sterft of dorst lijdt, ga je niet zeggen dat hij/zij nu eens even moet gaan zitten voor een college, want voedsel voor de geest zou belangrijker zijn dan voedsel voor het lichaam. We zouden zeggen: deze uitspraak is een totale vanzelfsprekendheid; wie dat niet inziet handelt niet menselijk, handelt zelfs onmenselijk. Maar als wij voor een moment van de inhoud afzien, dan ontdekken wij in dit korte citaat op de eerste plaats **een goed voorbeeld van de**

**methode** die voor Thomas en zijn tijdgenoten zo typisch en zo oneindig belangrijk is: **onderscheid te maken**. Dé geestelijke inspanning – toen en nu – bestaat er vooral in ‘onderscheid te maken’. Ook dat is voor ons anno 2024 natuurlijk niet onbekend, maar de grote prestatie bestaat er vooral in, **te zien waar en hoe er inderdaad een (rationeel en gerechtvaardigd) onderscheid moet worden gemaakt**. Zien wij dit, of gooien wij toch al te snel alles op een hoop? Durven wij de moeite te nemen (en niet op de laatste plaats ook de tijd) om naar onderscheid in onze wereld en in zo vele verschillende contexten in onze wereld te zoeken?

Want als wij nu terugkijken naar het citaat, dan is voor iedereen duidelijk dat de absolute prioriteit ten opzichte van iemand die honger lijdt daarin bestaat, hem/haar te eten te geven en men niet moet beginnen met een filosofische discours, hoewel – en nu komt het betekenisvolle onderscheid dat in deze context gemaakt wordt – ‘filosoferen’ (geestelijke rijkdom) te verwerven **op zich** beter (waardevoller) is dan materiële behoeftes te bevredigen.

Dit citaat is een goed voorbeeld hoe Thomas op heel veel plaatsten en in heel veel vraagstukken argumenteert: **om onderscheid te maken**, en door dit onderscheid te maken wordt dit vraagstuk dan ook helderder en inzichtelijker voor de menselijke ratio.

Als wij dit citaat nu nader analyseren, dan maakt Thomas op deze plaats **het onderscheid tussen een ‘concrete situatie’ en een ‘algemeen principe’**. - Het algemeen principe zegt, dat filosoferen beter is dan rijkdom verwerven: dat is misschien ook wel discutabel, maar wij kunnen dit hier even zo laten staan (trouwens beroept Thomas zich hier op een autoriteit: Aristoteles). Maar er zijn dus klaarblijkelijk situaties (uitzonderingen) waar dit algemene principe **niet** geldt. De kracht van Thomas en ook van ons is (of zou moeten zijn) **die** situaties of **die** omstandigheden te achterhalen, te omschrijven en te beargumenteren (in dit geval is het vrij inzichtelijk, want iemand die van de honger sterft, **kan** dus in ieder geval ook niet meer filosoferen; wil je het algemeen principe handhaven, moet je er dus voor zorgen dat dit ook uitgevoerd **kan** worden). Bovendien moet de focussering op een dergelijke uitzondering (of uitzonderingen) er niet toe leiden (of ons ertoe verleiden), dat wij dit algemene principe volledig uit het oog verliezen, en ons blind staren op de uitzonderingen. Want over het algemeen geldt (‘simpliciter’) – mits iemand verzorgd is met de primaire levensbehoeften – dat het voor hem/haar beter is te filosoferen – wil zeggen te leren en kennis op te doen – dan allerlei rijkdommen te verwerven. Over dit **‘melius est’ (het is beter)** valt misschien op zich weer te discussiëren, maar dat is dan een nieuw vraagstuk, dat hier niet aan de orde is. En ook dat is weer belangrijk en leerzaam voor ons in onze dagen: te zien dat er in een behandeld vraagstuk weer nieuwe kwesties kunnen ontstaan, die echter hier en nu niet beantwoord hoeven te worden.

Wat wij hier dus in de argumentatiestructuur helder voor ogen liggend tegenkomen, is **het onderscheid tussen een algemeen principe en een concrete toepassing**. Het meest voorname terrein van deze structuur die wij vandaag de dag kennen is de **jurisprudentie**. Haar werkwijze voltrekt zich precies op die manier: de algemene wetgevingen moeten worden toegepast op het concrete handelen van de persoon. Elke rechtsstaat, die deze naam verdient, heeft zich deze argumentatiestructuur eigen gemaakt. Daarom is deze fundamentele denkvorm voor het voortgaan en voortbestaan van een rechtsstaat zo belangrijk. Het is ons misschien niet zo bewust, omdat wij daarin allen zijn geboren, opgegroeid en zijn gaan leven, maar de

aanvallen van autoritaire of dictatoriale regimes op de rechtsstaat wil dus juist dit denk- en onderscheidingsprincipe opheffen: er wordt dan geen moeite meer gedaan om het concrete handelen van een mens door middel van het algemeen principe te toetsen (met inachtneming van alle situatie-veranderende omstandigheden), maar dan geldt het recht van de sterkste, of van degene die het hardste kan schreeuwen, of van degene die de meeste followers of likes kan genereren, etc.

Het rationeel georiënteerde distinctieprincipe – dat wat wij hier bij Thomas in een enkel citaat in een volledig onverdachte context tegenkomen - wordt dan volledig ondermijnd. Thomas kon zich een wereld waar dit **principe van de kunst van het onderscheid maken** niet geldt, überhaupt niet voorstellen. De geschiedenis heeft ons geleerd dat het opzettelijk omvergooien van deze vaardigheid anarchie en chaos in de hand werken. Dat is vandaag de dag niet anders, alleen dat het niet meer overal zo zichtbaar naar voren treedt, maar binnen het kader van (sociale) netwerken en een hoog oplopende emotionaliteit de tijdrovende denkinspanning van het onderscheid maken torpedeert of gewoonweg doet vergeten.

### 3) Twee soorten van voedsel? - Onderricht als werk van geestelijke barmhartigheid

Ook inhoudelijk maakt Thomas hier dus een onderscheid. **Feitelijk** spreekt hij over **twee soorten van voedsel**: lichamelijk voedsel en geestelijk voedsel. Beiden zijn voor Thomas belangrijk, en ook vandaag zal dit niemand tegenspreken. - Toch moet worden gevraagd hoe Thomas eigenlijk op het idee komt om hier deze twee soorten voedsel te onderscheiden. Want als wij vandaag de dag over onderwijs nadenken, dan zal niet zo gauw iemand op de gedachte komen de noodzaak, de inhoud en de methode van het onderwijs of van het onderwijzen met lichamelijk voedsel in verband te brengen. In ons perspectief zijn dit twee gescheiden werelden: aan de ene kant de wereld van de landbouw, de economie, de discrepantie tussen arm en rijk, en aan de andere kant de wereld van de wetenschap en het onderwijs in al zijn vertakkingen. Deze twee werelden hebben in onze beleving weinig tot niets met elkaar te maken, behalve misschien in andere delen van de wereld waar de voedselvoorziening en het onderwijs beiden een probleem zijn. En dan denken wij misschien aan delen van Afrika of Azië, aan enkele landen dus waar gebrek en armoede heerst.

Misschien moeten wij ons dus allereerst een dergelijke situatie voor ogen houden om beter te begrijpen in welke **context** Thomas het onderwijs een plaats geeft. En dan bent u misschien wat minder verrast als ik u vertel waar deze hele **Quaestio 32** eigenlijk over gaat. De titel van dit vraagstuk is namelijk: “**De eleemosyna**” – “**Over aalmoezen.**” - Aalmoezen geven beschouwen wij vandaag als het overmaken van een geldbedrag of het doneren van tweedehands kleding, etc. In Thomas' tijd was aalmoezen veel breder aangelegd. Het was namelijk een 'onderdeel' van elke vorm van **weldadigheid** ('**beneficentia**', vgl. S.th. II-II, 31 intr.). En de weldadigheid hoort op haar beurt weer tot de uiterlijke activiteiten van **de deugd van liefde** (vgl. S.th. II-II, 28 intr.). - **Voor Thomas is onderwijs geven dus iets wat bij een deugd van ons mensen hoort, een instelling (houding) ten opzichte van de medemens.** Een houding (in het Latijn: 'habitus'; vgl. Engels: 'habit') die in nauw verband staat

met een intersubjectieve (tussenmenselijke) handeling. Daardoor krijgt het onderwijs van meet af aan een heel ander karakter dan wij het vandaag de dag makkelijk zien.

**Onderwijs in onze dagen** is geïnstitutionaliseerd, is geformaliseerd, is gedelegeerd aan de experts, is geanonimiseerd, en is vooral een aanspraak geworden waar iedereen recht op heeft. Op zich is vooral dit laatste in de loop van de geschiedenis een grote vooruitgang te noemen, want op die manier hoeft niemand verstoken te blijven van fundamenteel onderwijs. Anderzijds is deze verschuiving van het onderwijs vanuit de persoonlijke intersubjectiviteit naar de **sfeer van het recht** ook problematisch, omdat nu het **coördinatensysteem van rechten en plichten** het hele gebied van het onderwijs gaat afdekken en organiseren. Bovendien brengt het aan de andere kant van het onderwijspectrum met zich mee dat degenen die onderricht ontvangen dit als een volledige vanzelfsprekendheid ervaren, waar zij – volgens onze huidige maatstaven - ‘recht op hebben’. Maar daardoor verdwijnt in hoge mate een bepaalde houding op de achtergrond, namelijk de houding van dankbaarheid voor dit ‘geestelijke voedsel’.

Wanneer een onderwijsgebeuren echter in de horizon van ‘welwillendheid en dankbaarheid’ ingekaderd wordt, dan ademt deze substructuur van het menselijk leven een heel andere sfeer dan het kader van ‘rechten en plichten’. Wanneer een leerling onderwijs als een geschenk ziet, dan staat er van zijn kant dankbaarheid tegenover. En wel een vorm van dankbaarheid die niet met gelijke munt terug kan worden betaald, want de **leraar-leerling verhouding** wordt juist gekenmerkt als een **asymmetrische verhouding**. Deze elementen (momenten) van een asymmetrische verhouding en de tussenmenselijke invulling van deze verhouding door welwillendheid en dankbaarheid zijn voor Thomas de horizon waarbinnen het onderwijs zijn specifieke en bevoorrechte plaats heeft.

Voor een algeheel menselijk-geestelijke ontwikkeling in onze dagen is een wegvallen van deze horizon en de – minstens gedeeltelijke - vervanging ervan door een ‘rechten en plichten systeem’ toch wel te betreuren. Wat ons wellicht nog het meest als een symptoom van deze ontwikkeling opvalt, doordat ook het respect voor leraren/leraressen in vele opzichten aan het verdwijnen is.

Het onderwijs neemt dus volgens Thomas **een zeer prominente plaats** in bij de uitoefening van **de geestelijke werken van weldadigheid, oftewel met een ander woord, de ‘barmhartigheid’**.

Omdat de mens immers een wezen is dat bestaat uit lichaam en geest, heeft in het dagelijks leven niet alleen het lichaam, maar ook de geest van de mens vaak hulp en ondersteuning nodig. Thomas kent voor deze hulpverlening een **catalogus van 8 geestelijke werken van barmhartigheid**. De vraag die hier ten grondslag ligt, is de volgende: Op welke manieren kan een mens een andere mens op geestelijke wijze helpen (bijstaan)? Het zijn de volgende (vanuit het perspectief van degene die hulp en bijstand biedt):

## A) Hulp van de kant van God zoeken:

- 1) oratio - gebed van voorspraak voor anderen

## B) Hulp van de kant van mensen:

### a) hulp bij het leren, het handelen en de gevoelens

- 2) doctrina - onderricht  
3) consilium - advies  
4) consolatio - troost

### b) hulp bij onrechtmatige handelingen

- 5) correctio - correctie  
6) remissio - vergeving  
7) supportatio - ondersteuning  
8) alter alterius supportatio - wederzijdse steun

Thomas noemt hier op de eerste plaats het gebed, dat wil zeggen **zich in gebed voor iemand anders tot God te richten**. Dat is dus de eerste manier hoe een mens een andere mens bij kan staan. Want de bidder mag in gelovig vertrouwen de hulp van God voor anderen afsmeaken. –

Vervolgens zijn er nog andere manieren om elkaar hulp aan te bieden. Al deze andere manieren veronderstellen een directe tussenmenselijke interactie. De twee voornaamste hebben betrekking op de menselijke geest, namelijk op de ‘intellectus speculativus’ en de ‘intellectus practicus’. Of anders gezegd: op het terrein waar het om het verkrijgen van kennis gaat en op het terrein waar het om het menselijk handelen gaat. **De voornaamste taak om een andere mens geestelijk bij te staan, ziet Thomas in het onderricht geven, de doctrina**. In richting van het goede te doen kan men een mens hulp bieden door **advies (consilium)** te geven. En mensen die onrecht of kwaad hebben moeten ondergaan, kan men bijstaan door te **troosten (consolatio)**.

De overige vier werken van barmhartigheid doen zich eveneens voor in de praxis van ons mensen, en wel enerzijds wanneer onrechtmatige of onrechtvaardige handelingen reeds gebeurd zijn, en wel door iemand te **corrigeren (correctio)** in zijn handelen, door te **vergeven (remissio)**, of door te kijken hoe je iemand anders die kwaad heeft gedaan kunt **helpen (supportatio)**. N tenslotte is er ook de mogelijkheid om samen eraan te werken hoe onrechtmatige handelingen te **voorkomen (alter alterius supportatio)** zijn, zodat zij zich het liefst helemaal niet voordoen.

Het is opmerkelijk hoe systematisch Thomas hier menselijke houdingen ordent die wij allemaal in ons leven met betrekking tot het denken of het handelen van onze medemensen veelvuldig tegengekomen, misschien wel dag in dag uit. Het perspectief is daarbij duidelijk het **‘Ik-perspectief’**, wil zeggen de vraag aan mijzelf: “Wat kan ik doen om iemand anders in dit leven op een geestelijke manier bij te staan?” Maar natuurlijk mag u het ook omdraaien: om zichzelf in de positie van

degene te plaatsen die juist geestelijke hulp en bijstand nodig heeft. Dan zou de vraag kunnen luiden: “Wat kan ik redelijkerwijs aan geestelijke bijstand van iemand anders verwachten?”

De plaatsing van het onderwijs binnen de werken van barmhartigheid is voor ons huidige mensen toch wel een verrassende insteek. Natuurlijkerwijs komt bij ons wellicht de gedachte op dat wij tegenwoordig dan toch heel anders tegen het onderwijs aankijken. Ook gegeven de omstandigheden van een opdracht om zo mogelijk alle mensen te alfabetiseren en zo breed mogelijke opleidingskansen te geven, lijkt een visie van de 13<sup>e</sup> eeuw heel nostalgisch. Onderwijs is nu niet meer voor een elite, maar voor iedereen. Bovendien – niet op de laatste plaats – zijn de kennisterreinen van onze wereld ten opzichte van de middeleeuwen exponentieel gegroeid. De bewaartak en de doorgeeftak van al onze kennis is een opdracht die wij tegenwoordig als mensengemeenschap allemaal hebben. Onderwijs is dus veelmeer een collectief gebeuren dan dat het een apart segment in de samenleving is, waar sommigen zich mee bezig houden en anderen dit niet (hoeven te) doen. De vraag mag dus gesteld worden, welke waarde de positionering van het onderwijs in de werken van barmhartigheid nu nog voor ons heeft.

Het is duidelijk dat deze inkadering is verdwenen. Althans: grosso modo (over het algemeen). Want één aspect van Thomas' visie op het onderwijs is de sterke nadruk op de tussenmenselijke verhouding van leraar tot leerling. Juist die verhouding, die interactie lijkt in ons huidig onderwijssysteem meer en meer onder druk komen te staan. Bij voorbeeld door een toenemende bureaucrativering van het onderwijs, of door een versterkte agressieve instelling van leerlingen ten opzichte van leerkrachten. De tendensen in richting van het opzetten van meer privéscholen als ook – in sommige landen althans - het versterken van home-scholing laten in ieder geval zien dat er een grotere vraag is naar meer interpersoonlijk contact tussen leraar en leerling. En leraren die in een rustige en veilige omgeving de indruk krijgen dat men leerlingen daadwerkelijk in hun geestelijke ontwikkeling kan bijstaan, zijn beslist gemotiveerder om deze taak ook als een dienst(-werk) aan de mens te zien en te beleven. Met het oog op deze ontwikkelingen lijkt het verdwijnen van de plaatsing van het onderwijs zoals Thomas het doet, minstens op een aantal aspecten ook als een zeker verlies te worden beschouwd. In vernieuwde vormen probeert men daar dus – meestal door privé-initiatieven – werk van te maken, maar zolang dit niet door een breder aandachtsveld mee gedragen wordt, blijft het eerder beperkt tot een kleine groep.

Wanneer wij nu weer de focus richten op de vorm van het onderwijs zoals Thomas het ziet als een hulpmiddel tot geestelijke ontwikkeling, dan komt vooral één punt duidelijk naar voren: De verhouding tussen leraar en leerling vertoont in eerste instantie een **asymmetrie**.

Aan de ene kant staat een leraar die bepaalde vormen van kennis bezit, aan de andere kant een leerling die deze kennisvormen niet bezit. Er bestaat dus een onevenredige verhouding van bepaalde kennisvormen tussen de leraar en de leerling. In het onderwijsproces gaat het er dus om dat de kennis van de ene persoon naar de andere persoon overgaat. Hier sluit dus de vraag op aan **hoe** deze overdracht, deze transgressie het beste kan gebeuren. In een ideaal geval wordt van de asymmetrische verhouding dan een symmetrische verhouding, of – en dat is dan

toch de wens van elke leraar – de asymmetrie verplaatst zich naar de andere kant. Simpel gezegd: de leerling overtreft zijn leermeester.

#### 4) De processtructuur van onderwijzen en leren

Niemand zal tot op heden ontkennen dat een onderwijs- en leerproces een zekere verhouding tussen leraar en leerling veronderstelt. Zelfs de ‘moderne’ leerformaten van het ‘probleemgestuurd onderwijs’ op sommige universiteiten en hogescholen – waar de klassieke ‘onderwijzer’ als zodanig ontbreekt - ontberen niet enige vorm van vooropgezette settings en van begeleiding van het leerproces (door tutor en/of hulpkrachten). Bovendien praten wij niet alleen over het hoger onderwijs, maar begint een leerformaat natuurlijk in huidig politiek-maatschappelijk beleid al heel vroeg.

Neemt men nu de verhouding van de leraar tot de leerling nauwkeuriger onder de loep, dan zal ongetwijfeld de vraag moeten rijzen hoe dit ‘gebeuren’ tussen leraar en leerling gekenmerkt kan worden. Het heeft een ander karakter dan bij voorbeeld samen een wandeling te gaan maken, of ook om samen een maaltijd te gebruiken. Natuurlijk: ook tussen een leraar en zijn leerlingen is er een bepaalde vorm van ‘**samen-zijn**’, maar dit samenzijn heeft een andere structuur. Het gaat er immers om – zoals eerder gezegd – dat de leraar zijn leerlingen bepaalde keninhouden zou willen meedelen, bemiddelen, doorgeven. En dat van de kant van de leerlingen idealiter bij hen het verlangen aanwezig is, bepaalde keninhouden van een leraar te mogen ontvangen. Deze relatiestructuur van geven en ontvangen is ons niet onbekend. Het meest eenvoudige voorbeeld is wel het geven en ontvangen van een geschenk. Maar de opmerkelijke observator zal meteen bezwaar aantekenen: want bij het geven van een geschenk ‘verliest’ de gever deze ‘zaak’, terwijl een leraar niets verliest als hij/zij de leerlingen onderwijst. Bovendien heeft het enkel ‘ontvangen’ van een geschenk een louter passief karakter: er wordt van buitenaf een cadeau aan iemand anders gegeven, waar de ontvanger helemaal niets voor hoeft te doen, terwijl leren – wie weet dat niet – toch een zeer actieve inspannende zaak kan zijn.

Dus, van buitenaf bekeken kan de **relatiestructuur van geven en ontvangen** weliswaar **een zekere analogie** zijn van het proces van onderwijzen en leren, maar met dien verstande dat de leraar zijn ‘geschenk’ dat hij weggeeft toch ook tegelijkertijd zelf behoudt, en de leerling die het geschenk ontvangt meer moet doen dan alleen maar de hand – oftewel de geest – passief te openen. **Kort gezegd: de leraar doet iets door tegelijkertijd iets te behouden, de leerling ontvangt iets door tegelijkertijd iets te doen.**

leraar >>> leerling

doen – behouden >>> ontvangen - doen

Deze structuur kenmerkt Thomas als een **modus van oorzakelijkheid**.

Thomas kent verschillende wijzen van oorzakelijkheid. De sterkste vorm van oorzakelijkheid is die van **'schepping'**, wil zeggen de geschapen dingen worden door God enkel en alleen door het 'Woord' in het bestaan geroepen. Theologisch wordt dit ook als **'creatio ex nihilo'** aangeduid, de **'schepping uit het niets'**. Dit type oorzakelijkheid is echter volledig uitgesloten voor een menselijk leerproces. Het is gereserveerd voor God.

Anderszijds schijnt een veroorzakende werking zoals wij die in het dagelijks leven veelvuldig tegenkomen, ook niet de juiste manier te zijn om het onderwijsgebeuren correct te omschrijven. Vuur veroorzaakt vuur, een zaad brengt een boom voort, een mens een mens. Oorzaak en werking liggen op hetzelfde zijnsniveau, wil zeggen een plant brengt geen mens voort, en vuur geen dier.

Thomas worstelt ermee om het type van oorzakelijkheid bij het onderwijzen en leren precies te bepalen. Een eerste aanzet geeft hij in een tekst van de 'Summa contra gentiles'. Hij schrijft (Summa contra gentiles II, 75):

“Non tamen oportet quod eodem modo magister causet scientiam in discipulo sicut ignis generat ignem. Non enim idem est modus eorum quae a natura generantur, et eorum quae ab arte. Ignis quidem enim generat ignem naturaliter, reducendo materiam in actum suae formae: magister vero causat scientiam in discipulo **per modum artis.**”

“Het is niet adequaat dat de leraar op dezelfde wijze kennis in de leerling veroorzaakt, zoals vuur vuur veroorzaakt. Want de wijze [van voortbrengen] van de natuurlijk en kunstmatig voortgebrachte dingen is niet dezelfde. Het vuur veroorzaakt vuur op een natuurlijke wijze, doordat het de materie in een andere vorm transformeert; de leraar echter veroorzaakt de kennis in de leerling **op een kunstmatige wijze.**”

Thomas plaatst het onderwijs- en leerproces dus niet binnen een natuurlijk oorzakelijk gebeuren, maar veelmeer **in een kunstmatige vorm van oorzakelijkheid**. Daarmee is bij voorbeeld het bouwen van een huis bedoeld: de architect bedenkt in zijn geest een huis, hij laat het idee 'huis' in zijn geest gestalte aannemen, maar het veroorzaakte is het materiële huis uit hout en steen. **Bij dit artificiële proces hebben wij dus te maken met twee verschillende zijnsniveaus, een immaterieel idee aan de ene kant, die de oorzaak is van een materiële werkelijkheid aan de andere kant.** - Opmerkelijk bij dit citaat is, dat Thomas deze nabijheid van een artificieel veroorzakingsproces met het proces van onderwijzen en leren alleen aanduidt, maar niet verder uitwerkt.

Deze vroege tekst uit de S.c.G. (Summa contra gentiles) is echter niet het laatste woord van Thomas aangaande het onderwijzen en leren. Integendeel, dit onderwerp heeft hem zozeer bezig gehouden **dat hij zelfs de enige middeleeuwse auteur is, die een eigen Quaestio (vraagstuk) over de leraar heeft geschreven.** Dit vraagstuk is opgenomen als Quaestio XI in de verzameling van Quaestiones die onder de naam 'De veritate' ('Over de waarheid') bekend staan, zo genoemd omdat de eerste Quaestio (van in totaal 29) over de waarheid gaat. De Aquinaat heeft aan deze Quaestio XI de titel **'De Magistro' ('over de leraar')** gegeven. Waarschijnlijk is zij nooit aan de universiteit van Parijs als een discussieonderwerp ter sprake



geweest – zoals dat gewoonlijk met vele (niet alle) Quaestiones gebeurde - maar is zij door Thomas zelf geconcipeerd. Als leraar heeft Thomas op die manier op zijn eigen activiteit aan de universiteit gereflecteerd. Altijd wel het doel voor ogen hebbend, om zijn leerlingen op de best mogelijke wijze te onderrichten.

Samen met een artikel uit het eerste deel van de latere Summa theologiae (S.th. I, 117,1) geeft hij in 'De Magistro' het beste blijk van zijn visie op het onderwijs- en leerproces.

-----

Terug dus naar de vraag omtrent **het type van oorzakelijkheid**. Wij hebben gezien: onderwijzen en leren is **niet** te vergelijken met scheppen, ook **niet** te vergelijken met een natuurlijk causaliteitsproces, maar vertoont wel enige analogie met een artificiële vorm van veroorzaking. Maar de precieze omschrijving ontbreekt tot nu toe. In 'De Magistro' geeft Thomas echter een uitvoerige uitleg en zijn visie.

Thomas vraagt zich allereerst af, of het bij het onderwijzen en leren niet **tóch** om een natuurlijk proces gaat, want de leraar en de leerling '**weten**' iets. Dit 'weten' zijn bij beide personen eenvoudig gezegd 'gedachten'. Gedachten zijn immaterieel; dus de zogeheten '**zijnsvorm**' is bij beiden identiek. Bij een artificieel proces is dit juist anders: het idee 'huis' heeft een andere zijnsvorm dan het 'echte huis' uit hout en steen.

Op dit punt aangekomen slaat Thomas echter een andere weg in. Dit heeft alles te maken met het feit dat hij aan **de vrijheid van een zelfstandig verkregen kennis** meer waarde hecht dan aan een zo groot mogelijke identiteit van de keninhoud tussen leraar en leerling. - Was tot nu toe immers de focus vooral gericht op de leraar die onderricht, zo verschuift de aandacht nu meer in richting van de leerling, die namelijk niet als een puur passieve ontvanger keninhouden ingeprent krijgt, maar **zelfstandig een bepaalde vaardigheid moet beoefenen**. – Alle tot u toe aangehaalde causaliteitsprocessen waren directe processen, maar volgens Thomas gaat het bij het onderwijzen en leren om een **indirect** proces van veroorzaking. Hij schrijft:

S.th. I, 117, 1 ad 3: Ad tertium dicendum quod magister non causat lumen intelligibilis in discipulo, **nec directe** species intelligibiles.”

**Vertaling:** “Als antwoord op het derde bezwaar moet worden gezegd dat de leraar niet het licht van het verstand in de leerling veroorzaakt, **en ook niet op een directe** manier de keninhouden.”

De vraag die zich logisch aansluit is: hoe doet de leraar het dan wél?

Antwoord (S.th. 117, 1 ad 3):

“Alio modo, cum **confortat** intellectus addiscentis.” –

“Op een andere wijze, namelijk doordat hij het verstand van de leerling **ondersteunt**.”

Hoe dan?

Antwoord (S.th. I, 117, 1 ad 3):

“[...] intelligibiles conceptiones, quarum **signa sibi [discipulo] proponit magister exterius.**”

“[...] de verstandelijke keninhouden, waarvan de leraar [aan de leerling] **van buitenaf tekens aanreikt.**”

Of, nog eens in één zin samengevat:

S.th. I, 117, 1 ad 1:

“Homo docens solummodo **exterius ministerium adhibet.**”

“Een mens onderwijst alleen doordat hij **van buitenaf een dienst bewijst.**”

‘Indirect’, ‘tekens’, ‘van buitenaf’: dat zijn de kernbegrippen die Thomas handhaaft wanneer hij het type van veroorzaking (causaliteit) in het onderwijsproces beschrijft. Dit is **een geheel eigen causaliteitsprincipe** die aan beide acteurs – leraar en leerling - een belangrijke taak toeschrijft, maar tegelijkertijd ook de eigenheid van activiteit aan beide kanten waarborgt. Immers, als de taak van de leraar erin bestaat om ‘tekens’ aan te bieden, dan lijkt dit op het eerste gezicht de rol van de magister te marginaliseren, en tevens de rol van de leerling op te waarderen. Hier moet echter aan worden toegevoegd dat het bij die **‘tekens’ (‘signa’)** niet om simpele ‘hints’ of ‘brokstukken’ gaat, maar om **alles wat de leraar tijdens zijn onderwijs aanreikt**: en dat zijn natuurlijk zijn woorden met alle uitleg en uiteenzettingen die daarbij horen (in huidige tijd ondersteunt door allerlei technische, visuele hulpmiddelen). En voor de leerling is vervolgens de taak weggelegd om al die ‘tekens’ op te pakken, zich eigen te maken. En deze activiteit, **dit ‘zich eigen maken’** is volgens Thomas nu het laatste, maar dan ook wel belangrijkste moment in de veroorzaking van het hele leraar-leerling gebeuren.

De oplossing vindt Thomas in het verloop van het hele proces, totdat het ‘resultaat’ – namelijk kenvormen (‘kennis’) te verkrijgen - bij de leerling bereikt is. Dit proces gaat echter een **‘omweg’**, en wel **via de activiteit van de leerling**. De causaliteit die door de magister in gang wordt gezet brengt namelijk door zijn in-directheid geen kant en klare kennisvormen voort, maar **zij genereert een nieuwe activiteit, een beweging die nu in de leerling verloopt**. Pas wanneer dit proces – geholpen door de tekens van de leraar – zelfstandig kenvormen voortbrengt, komt het hele gebeuren tot een eind. Dit resultaat is dan ook **geen identiteit** van vormen – zoals vuur vuur of een mens een mens voortbrengt – maar het neemt genoeg met een **gelijkenis**.

Het onderwijs- en leerproces is uiteindelijk **een dubbele wijze van causaliteit**, of nog korter: **een veroorzaking van een veroorzaking**. Het finale moment in het hele gebeuren ligt dus bij de leerling: hij ontvangt door het blijvend aanbod van ‘tekens’ een voortdurende impuls om zijn eigen kenmogelijkheden te actualiseren. Thomas noemt deze laatste fase in het onderwijsproces dan ook en **decursus rationis** (letterlijk: **‘een rondlopen van het verstand’**) van de leerling.

In de eerder vernoemde Quaestio over de leraar vat Thomas deze gedachte kernachtig als volgt samen:

**De ver. XI, 1:**

“[...] unde et secundum hoc unus alium dicitur docere quod **istum decursum rationis**, quem in se facit ratione naturali, alteri exponit per signa, et sic ratio naturalis discipuli per huismodi sibi proposita sicut per quaedam instrumenta pervenit in cognitionem ignotorum.”

“[...] zodoende noemen wij [een proces] waarin zich een persoon tot een andere persoon richt ‘onderwijzen’, wanneer de onderwijzer **een dergelijke activiteit [letterlijk: ‘rondlopen’] van het verstand**, die hij van nature in zichzelf activeert, aan iemand anders door tekens bemiddelt; en zo verkrijgt dan ook het natuurlijk verstand van de leerling door als middel aangeboden tekens de kennis van het onbekende.”

**De gevolgen van dit concept zijn niet te onderschatten:**

- eenieder die kent, is zichzelf in zijn kennis de naaste; dat betekent dat het ideaal van een identiteit van keninhouden tussen leraar en leerling wordt opgegeven ten bate van **een maximale gelijkens** tussen deze keninhouden;
- doordat de kennis van de leerling ‘alleen’ gelijkens vertoont, wordt het zijn **eigen, individuele, zelf verworven kennis**;
- als de kennis tussen leraar en leerling namelijk identiek zou zijn, dan was de leerling enkel de ‘vergaarbak’ waarin de leraar zijn kennis zou parkeren; strikt genomen zou de leerling dan paradox genoeg geen ‘kennis’ hebben van de in hem neergelegde kennis;
- leraar en leerling kunnen uiteraard een kennis over hetzelfde onderwerp hebben, maar niet exact **hetzelfde** weten of **op dezelfde wijze** weten;
- door de priorisering van de eigenstandige kennisprestatie van de leerling ten opzichte van een gegarandeerde kennisinstroom door de leraar wordt het **‘risico’ van fouten en misverstanden** in het onderwijsproces op de koop toegenomen;

Deze omschrijving van het onderwijsproces zal ons vandaag de dag niet zo heel vreemd in de oren klinken, hoewel wij er waarschijnlijk zelden zo intensief en gedetailleerd over hebben nagedacht. Wij gaan er natuurlijkerwijze van uit, dat een leerling **eigen kennis moet verkrijgen**, en dat die kennis hem/haar niet zomaar wordt ingeprent.

De leerformaten van een probleemoplossend onderwijs willen deze vrije activiteit zeker ondersteunen. Of hier het ontbreken van een leraar die – in de taal van Thomas – ‘tekens’ aanreikt en die door een ‘begeleider’ van het proces vervangen wordt, daarin altijd een positieve ontwikkeling is, blijft af te wachten. Daarnaast ontbreekt ook het levendige gesprek met iemand die met de opgegeven taken al lang en vaak geworsteld heeft en dus een bepaalde ervaring meebrengt – niet alleen in het kennen van de resultaten maar vooral in de weg die afgelegd kan/moet worden om die resultaten te bereiken.

Thomas pleit er in zijn concept van het onderwijsgebeuren sterk voor, dat de activiteit van de leerling door niets en niemand mag worden vervangen. De **decursus rationis** is het eigenlijke kerngebeuren, waarin de leerling kennis verwerft, de weg erheen vindt, en de eigen geest in de letterlijke zin van het woord **'in-formeert'**,  **dus een 'vorm' geeft.**

## 5) Slotwoord

Onze maatschappijen worden tegenwoordig niet voor niets 'kennismaatschappijen' genoemd. Ondanks het feit dat er ook anno 2024/2025 wereldwijd nog geen algehele alfabetiseringsgraad is bereikt, is de alsmaar toenemende kennis een onweersproken kenmerk voor onze globale leefwereld. De game-changers waren in dit proces ongetwijfeld de uitvinding van het schrift (vanaf ca. 3000 v. Chr.), de boekdrukkunst (15<sup>e</sup> eeuw n. Chr.) en de invoering van de leerplicht in bijna alle landen van de wereld (19<sup>e</sup> en 20<sup>e</sup> eeuw n. Chr.). Pas deze innovaties makten het mogelijk dat eenmaal verworven kennis ook duurzaam bewaard en van generatie op generatie doorgegeven en opnieuw geleerd kon worden. Dit laatste proces van onderwijzen en leren heeft de twee eerste processen van uitvinding van het schrift en de boekdrukkunst echter continu begeleid, want de kennis die het schrift en de boeken hebben bewaard, zijn niets waard als de (kunst-)vaardigheid van de ontsluiting van die 'tekens' en hun 'betekenissen' ermee niet voortdurend hand in hand gaat.

In deze omvattende ontwikkeling staat Thomas op een punt in de geschiedenis waar dit onderwijs- en leerproces voor het eerst in de Westerse wereld een grootschalige institutionalisering krijgt, in het ontstaan van de universiteiten vanaf het einde van de 12<sup>e</sup> en het begin van de 13<sup>e</sup> eeuw. Thomas' leven was het leven van een leraar bij uitstek. Dag in dag uit had hij met concrete of met denkbeeldige leerlingen te maken, wanneer hij zijn lessen gaf of zijn boeken schreef. Daarbij had hij echter steeds de concrete mens voor ogen, met zijn unieke plaats tussen de geestelijke wereld van God en de engelen en de materiële wereld van de dieren, de planten en de loutere materie. Staande op deze bevoorrechte plaats, die de mens naar twee kanten verbindt, moet dit schepsel dan ook op een zo goed mogelijke wijze ondersteund worden en tevens op een zo goed mogelijke wijze zijn eigen vermogens ontwikkelen. Daarom plaatst Thomas het onderwijs enerzijds als een tussenmenselijk hulpmiddel bij de geestelijke werken van barmhartigheid, en anderzijds onderzoekt en verheft hij dit proces van onderwijzen en leren als de hoogst mogelijke vorm van een persoonlijke ontwikkeling van iedere mens. Het begincitaat getuigt van deze tweevoudige aandacht en insteek. Wie honger heeft, zal eerst moeten eten. Maar wanneer die behoefte een keer is vervuld, ligt er voor de mens een wereld open om zijn geest tot ongekende hoogte te verheffen. Met de woorden van Aristoteles, die Thomas graag aanhaalde: "Anima est quoddammodo omnia." – "De ziel is als het ware alles."

