

# In de leer bij Seneca. Een stoïsch perspectief op levenskunst, onderwijs en opvoeding

*Leendert F. Groenendijk en Doret J. de Ruyter*

---

*Learning from Seneca: A stoic perspective on the art of life and education.* There is an increasing interest in publications about the sources of meaning in life; books about the art of life are immensely popular. This article sets out to discover if one of the ancient predecessors of current art of life theories, the Stoa and more particularly Seneca, can be a source for current debates about the aims of education. The article describes Seneca's ideas on education. These were relatively sparse, but in his letters to his friend Lucilius we find several ideas as to how educators can assist students to become wise and virtuous adults. The main characteristic of the virtuous sage is his ability to eliminate all emotions. While we do not embrace the stoic ideal of 'apatheia', we have discovered insights that we believe can be a valuable source for educators and students in their reflections on the meaning of education.

---

## Inleiding

Levenskunst is in de mode, zo stelt Joep Dohmen in *Tegen de onverschilligheid*, zijn in 2007 verschenen 'pleidooi voor een moderne levenskunst'. Hij heeft gelijk. Indicatief voor het gesignaleerde modeverschijnsel zijn de vele herdrukken van vertalingen van de Duitse levenskunstfilosoof Wilhelm Schmid en van Dohmens in 2002 verschenen bundel met teksten van filosofen over levenskunst. De belangstelling voor levenskunst, voor filosofie van de levenskunst,

**L.F. Groenendijk**, prof. dr., hoogleraar Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie.

**Doret J. de Ruyter**, prof. dr., hoogleraar Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie.

Correspondentieadres: **L.F. Groenendijk**, Vrije Universiteit, Afdeling Onderwijspedagogiek & Opvoedingsfilosofie, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, e-mail: lf.groenendijk@psy.vu.nl.

hangt ongetwijfeld samen met de onzekerheid over de zin van het leven die is ontstaan door de teloorgang van 'de grote verhalen', zoals het christendom; als 'geopenbaarde' universele waarheid vermag dit 'verhaal' geen betekenis meer te verlenen aan doel en inhoud van 'mijn' bestaan. Niet alleen esoterische goeroes, zoals Paulo Coelho, maar ook filosofen hebben in die existentiële verlegenheid een gelegenheid gezien. Die bijdetijdse filosofen hebben weer aansluiting gezocht bij de traditie van de klassieke filosofie welke sterk gericht was op de doordenking van de grote levensthema's.<sup>1</sup> Het oeuvre van de Franse classicus en wijsgeer Pierre Hadot, die al vele jaren geleden die praktische gerichtheid van de klassieke filosofie had onderkend, geniet nu veel belangstelling. De inspirerende invloed die zijn beroemde leerling Michel Foucault bekende van hem te hebben ondergaan, heeft hierbij zeker een rol gespeeld. De belangstelling voor antieke levenskunst is voorts ook sterk gestimuleerd door het oeuvre van de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum. Dat het volgens moderne interpreten bij klassieke wijsgeren als bijvoorbeeld Epicurus en Epictetus om morele 'know how' voor een zelf te verwerkelijken gelukkige levens(in)richting zou gaan en niet om een uit geloofswaarheden afgeleide en *sub specie aeternitatis* opgelegde plichtsethiek, lijkt de naar levensoriëntatie zoekende post-christelijke mens onmiskenbaar aan te spreken.

De klassieke filosofie qua levenskunst rustte de mens toe om goed voor de eigen ziel te kunnen zorgen. In de door Jacques Graste (1997) geanalyseerde klassieke teksten over levenskunst, bijvoorbeeld, zien we telkens weer een verband gelegd worden met zelfkennis, therapie, training, oefening en gewoontevorming (vgl. ook Rabbow, 1954; Cottingham, 1998). 'Men geeft vorm aan het eigen leven, zoals de beeldhouwer zijn sculptuur maakt', aldus Graste (1997, 10). De gebruikte metafoer bepaalt ons bij zowel de actief-ambachtelijke als de esthetische dimensie van de levenskunst (vgl. Kekes, 2002). In moderne geschriften over levenskunst wordt – in navolging van Foucault – de esthetische dimensie nogal eens sterk belicht en wordt de indruk gewekt dat de ware levenskunstenaar erop is gericht het leven primair en uiteindelijk voor zichzelf zo harmonieus, mooi en prettig mogelijk te maken.<sup>2</sup> Zo'n naar egocentrisch eudemonisme tenderende conceptie van gelukkig levenskunstenarschap achten wij te beperkt; met John Kekes zijn wij van mening dat '[g]ood lives (...) combine personal satisfactions, derived from engagement in projects in a manner that reflects one's ideals of personal excellence, and moral acceptability, which depends on conformity to the universal, social and individual requirements of morality' (2002, 5).

In de literatuur over levenskunst richt men zich gewoonlijk op de ontwikkeling van de volwassene tot levenskunstenaar; er blijkt nauwelijks aandacht te zijn voor de *opvoeding* van kinderen en jeugdigen met het oog op toekomstig levenskunstenarschap. Die eenzijdige gerichtheid op de volwassenvorming meende men zelfs al te kunnen constateren bij een van de aartsvaders van de levenskunst die we in dit artikel bespreken, de Romeinse staatsman en stoïsch filosoof Seneca. In de literatuur pakt het portret van Seneca als pedagoog

dan ook nogal bescheiden uit (vgl. Börger 1980). – *Te* bescheiden, gelet op de resultaten van het onderzoek van Seneca's oeuvre door G. Pire (1958), wiens historisch-pedagogische studie buiten het Franstalige gebied te weinig bekend is geworden. In Seneca's geschriften bevinden zich bovendien uitspraken die zich weliswaar niet op voorhand, maar wel per implicatie laten interpreteren als relevant voor de opvoeding tot levenskunstenaar. Deze stoïcus, die op aansprekende wijze filosofie als verwerving van morele levensoriëntatie beoefende, kritiseerde het onderwijs van zijn dagen omdat het teveel gericht was op het bijbrengen van kennis die geen relatie had met de ontwikkeling van jongeren tot wijze en deugdzame personen, terwijl juist het laatste met onderwijs beoogd zou moeten worden. Die kritische stellingname is niet alleen vanuit historisch-pedagogisch gezichtspunt interessant, ze kan ons namelijk ook prikkelen om inhoud en doel van ons onderwijs alsmede de rol daarbij van de opvoeder en leerkracht te evalueren. In hoeverre bewerktuigt ons onderwijs tot levenskunstenaarschap en zijn we zelf wel voldoende toegerust voor die vormingstaak? Die vragen zijn actueel en zelfs acuut in het licht van de omnipresente knieval voor een nuttigheidsdenken, dat in dienst staat van economische belangen en idealen.

Na een korte typering van de Stoa richten we ons op Seneca's gedachtegoed en belichten zijn pedagogische inzichten in het bijzonder. Uiteraard geven we daarna ook een indicatie van de betekenis die een ontmoeting met de opvattingen van deze stoïcus kan hebben voor het huidige pedagogische debat. Nadrukkelijk wijzen we erop, dat ons voorstel om zich te laten inspireren door Seneca geen oproep tot bekering tot het klassieke stoïcisme is. We opteren voor een verantwoord selectief gebruik van senecaanse ideeën, niet voor een goedgegelovige overname van het stoïsche stelsel.

## De Stoa

In de klassieke Oudheid zou wijsbegeerte, naar de stellige opvatting van Hadot (2005), een zoeken naar wijsheid qua levenskunst zijn geweest. Dat betekent dat alle onderdelen van de filosofie direct of indirect dat doel moesten dienen. Het valt dan ook te verwachten dat de ethiek een belangrijke plaats inneemt binnen deze filosofie. Bij vertegenwoordigers van de belangrijkste wijsgerige traditie uit de hellenistische periode, de Stoa, en vooral bij stoïci uit de keizertijd, was dit inderdaad het geval. Zij hebben zich vrijwel geheel bepaald tot de praktische filosofie: de behandeling van problemen die het goede leven raken (nader over de Stoa: Sellars, 2006; Holowchak, 2008; Wiersma, 2008).

Terwijl bij Plato en Aristoteles de ethiek verweven was met de plaatselijke politiek, ontwikkelde de Stoa een universele ethiek voor de mens als individu. De ontwikkeling van een dergelijke ethiek lag toentertijd ook wel in de rede. Alexander de Grote had zich na zijn wereldverovering opgeworpen als propagandist van het kosmopolitisme. Het besef drong door dat de waarde van een mens niet bepaald wordt door het collectief waarvan hij deel uitmaakt, zoals de 'polis', de burgergemeenschap van de eigen stadstaat, maar door zijn persoon-

zijn (Marrou, 1977, 191). De ethiek van de Stoa impliceert respect voor ieder mens – de vreemdeling, de vrouw en de slaaf inclusief – omdat wij allen deel hebben aan een gemeenschappelijk moreel universum (vgl. Forschner, 1993; Held, 2005).

Het hoogste en enige goed van de mens en daarmee het einddoel van zijn bestaan, is in de opvatting van de Stoa de deugd. De ethiek van de Stoa is evenals die van Aristoteles een teleologische deugdethiek. De deugd bestaat in het handelen in overeenstemming met de (individuele en universele) natuur, dat wil zeggen volgens de menselijke rede en de universele Logos, de goddelijke wereldrede (zie bijvoorbeeld Forschner, 1998). Volgens de door de Stoa aangehangen leer van de ‘oikeiôsis’ deelt de mens met andere levende wezens een drang om te doen wat de natuur hem gebiedt. De mens is net als alle andere levende wezens van nature gericht op zelfhandhaving, maar de ware humaniteit openbaart zich op hoger plan, namelijk in de realisering van zijn aanleg tot de deugd, dat wil zeggen wanneer hij zichzelf als redelijk-zedelijk wezen ontplooit. Bij deze uitleg van de ‘oikeiôsis’ moet met Julia Annas (1993, 262-276) opgemerkt worden, dat het voor de mens, vanaf de wieg, natuurlijk is om zowel ‘self-concern’ als ‘other-concern’ te hebben; de laatste ontwikkelt zich als instinctieve ‘care for our offspring’ tot ‘impartial concern for the interests of all others’.

De deugd is voor de wijze (Gr. ‘sophos’; Lat. ‘sapiens’) volkomen toereikend, zij is zichzelf genoeg; al het andere is voor de wijze ‘onverschillig’. Volgens Ernst Lichtenstein (1970, 178) vormt de stoïsche wijze het eerste echte ‘Persönlichkeitsideal’ in de Westerse cultuur. Het heeft in de Europese geschiedenis van ethiek en pedagogiek grote invloed gehad. Toen Immanuel Kant het begrip ‘ideaal’ introduceerde als ‘Richtmaß unserer Handlungen, womit wir uns vergleichen, beurteilen und dadurch uns bessern, obgleich es niemals erreichen können’, betrok hij het direct op het stoïsche ideaal van ‘de wijze’ (aangehaald bij Lichtenstein, *ibid.*). Volgens Kant kan men de op een ultieme standaard betrokken ‘regulatieve idealen’ niet realiseren (vgl. De Ruyter, 2004, 10/11). Zagen de stoïci dat ook al in? Het lijkt erop dat Chrysippus, vertegenwoordiger van de Oude Stoa, heeft geloofd dat het stoïsche wijsheidsideaal kon worden gerealiseerd. Desalniettemin heeft hij niet, net zo min als latere stoïci, het epitheton ‘wijze’ voor zichzelf geclaimd. Volgens M. van Straaten, specialist terzake van de Midden-Stoa, ‘ging men steeds meer inzien, dat dit ideaal in zijn volheid voor menselijk pogen onbereikbaar is en dat daarom de aanhangers van het Stoïcisme niet meer zijn dan ‘prokoptontes’, mensen die moeizaam vorderen op de weg naar echte en volledige wijsheid’ (1969, 58).

Als een van de meest bekende en kenmerkende trekken van de Stoa geldt, dat zij het geluksideaal van de ‘apatheia’ – het vrij-zijn van emoties (Gr. ‘pathê’; passies; affecten; hartstochten) – voorstond (over de stoïsche emotieleer: Bormann, 1981; Graver, 2007; Knuuttila, 2006, 47-80). Emoties, waarvan men verdriet, vrees, verlangen en genot voor de belangrijkste hield, waren het gevolg van ‘doxai’, dat wil zeggen onjuiste opvattingen betreffende ‘adiaphora’ (moreel indifferente zaken), bijvoorbeeld dat rijkdom een ‘goed’ is en daarom

ons verlangen waard. Een emotie is irrationeel omdat de eraan ten grondslag liggende (veelal van jongs af aan bijgebrachte!) overtuiging fout is. Daarom moet men zulke overtuigingen teniet doen en ze vervangen op basis van de rede. Wanneer dat niet gebeurt zal een emotie tot irrationeel en immoreel gedrag leiden (bijvoorbeeld tot diefstal). Een juist moreel oordeel gaat, althans bij de stoïsche wijze, gepaard met 'goede emoties' (Gr. 'eupatheiai'), namelijk blijdschap, bedachtzaamheid en wensen (als rationeel streven). Deze kennen weer diverse subtypen; zo zijn vriendelijkheid en vrijgevigheid verbijzonderingen van 'wensen' (Holowchak, 2008, 52). De opvatting dat de Stoa algehele gevoelloosheid bepleitte is dus niet correct. Men kende trouwens ook nog de zogenaamde onvrijwillige gemoedsbewegingen (bleek worden, beven, in tranen uitbarsten), welke zonder de rede tot stand komen en er niet door uitgeschakeld kunnen worden (zie verder Sorabji 2000 over de 'pre-passions'). Aangezien de klasse van 'goede gevoelens' een zeer beperkte groep van emoties betreft en het ideaal is om alle andere emoties als 'perturbationes animi' (turbulenties in de ziel; vgl. Kinneging, 2007) uit te roeien, is de 'apatistische wijze' als een van de meest consequente maar ook extreme gestalten van vervolmaking van de redelijke natuur van mensen te beschouwen.

### Seneca als *magister artis vitae*

Lucius Annaeus Seneca werd omstreeks 4 v C in Cordoba geboren maar kwam al op jonge leeftijd naar Rome, alwaar hij een succesvolle maatschappelijke en politieke carrière doormaakte en de status van gezaghebbend filosoof verwierf (zie voor de biografie: Griffin, 1976; Maurach, 2007, 5-54). Dat de adviezen die Seneca de mens heeft gegeven voor zijn bestaansoriëntatie, voor een levenshouding die vastigheid bood in een wereld waarin niets zeker meer was behalve het lot en het toeval, is niet verwonderlijk. Met de kwalijke trekken van diverse Romeinse keizers had Seneca in de loop der tijd op pijnlijke wijze persoonlijk kennis gemaakt. Dit culmineerde in zijn door Nero – wiens opvoeder hij was geweest – gedwongen zelfmoord in 65 n C. List, bedrog en onbarmhartigheid kenmerkten niet alleen de keizer, maar nestelden zich in alle lagen van de bevolking. Die ondeugden stonden volgens Seneca in nauw verband met de al maar toenemende rijkdom: de weelde waarin de welgestelden zich baadden, hun pronk- en spilzucht waren uitingen van zedelijke verdorvenheid en bevorderden de verwording van de hele maatschappij (vgl. van Dijk, 1968, 32-33). Geen andere stoïcus heeft zo fel tegen de somptuositeit (weeldezucht) en het zedelijk verval gefulmineerd als Seneca, zodat hij reeds in de oudheid de eretitel *egregius vitiorum insectator* (Quintilianus) verwierf.

De *Epistulae moralis*<sup>3</sup>, een bundeling van brieven aan zijn vriend Lucilius, worden als het beroemdste en meest aansprekende werk van Seneca aangemerkt (over dit hoofdwerk: Maurach, o.c., 157-177). Deze brieven zijn de belangrijkste bron van onze weergave van Seneca's ideeën over levenskunst en de opvoeding daartoe.

## Seneca's wijze

Geheel in overeenstemming met de stoïsche traditie vormde de al eerder vermelde 'oikeiôsis'-leer voor Seneca de grondslag voor zijn reflectie op de moraal. De drang naar zelfbehoud, een oerinstinct, omschreef hij als *amor*, *caritas sui*, ook wel als *cura sui*. Bij de 'zorg voor het eigen wezen' gaat het om de ontwikkeling van het meest eigene van de mens, dat bestaat in het vinden van zijn identiteit in het gebruik van de rede. De mens is erop aangelegd om zijn ongereflecteerde strevingen om te zetten in functie van de rede. Zedelijk leven is redelijk leven. Als de mens zijn redelijke natuur tot zelfbezit maakt, zich deze toeieigent, vindt hij het *summum bonum* (hoogste goed), de deugd (Lat. 'virtus'; betekent ook: manhaftigheid!) en het daarmee verbonden geluk.

Een antwoord van Seneca op de vraag wat het hoogste goed, de deugd, eigenlijk is, luidt: *secundum naturam suam vivere* (Ep. 41,9; Ep. 121, 3). Nu had de 'telos'-omschrijving 'leven volgens de natuur' in de Stoa zowel betrekking op de algemene natuur als op de bijzondere natuur van de mens. Dat is ook bij Seneca het geval: de geciteerde formule *secundum naturam suam vivere* wordt bij hem afgewisseld met de uitdrukking *secundum naturam vivere*. Het is dus niet alleen zijn individuele redenatuur waardoor de stoïcus zich laat leiden, hij weet zich ook gebonden aan de gegeven wetten van de Al-natuur. Het eigenlijke ethische leven is een integratie van het eigen bestaan in een universele orde, is gewillige aanpassing aan en realisering van de *lex universi*. Die natuurwet is voor Seneca een *lex divina*, een goddelijke wet (Ep. 76, 23). Meer religieus opgevat, is ethisch leven een gehoorzamen van de god en diens wil.

Zoals we eerder schreven, impliceert de stoïsche 'oikeiôsis'-leer dat de mens een redelijk wezen is dat van nature is aangelegd op het goede: hij draagt de zaden van de deugd in zich. Die potentiële of initiële deugd moet reële deugd worden en volgens Seneca vergt dat nimmer aflatende inspanning; de bereiking van het goede hangt dan ook evenzeer af van de wil (vgl. Baier, 2005). De stoïcus moet zich bevrijden van alle ontaarding van de rede. Seneca heeft in zijn nagelaten geschriften expliciet het 'uitdrijven' en 'in de kiem smoren' aan de orde gesteld van emoties als bittere smart (n.a.v. het overlijden van dierbaren), angst voor de dood en woede (vgl. van Reijen 1995, 194-201; van Reijen 2005, 55-57). Hij erkende dat het gros van de mensen het absolute deugdenideaal niet zal realiseren: zij zullen de 'beperkingen van de menselijke zwakte' (*humanae inbecillitatis angustiae*) nimmer geheel te boven komen (van Dijk, 1968, 187). Vandaar zijn aandacht en waardering voor degenen die zich inspannen om zedelijke vooruitgang te boeken, de *proficientes* (Gr. 'prokoptontes'), waarover we in de vorige paragraaf schreven.

## Het belang van opvoeding

Seneca zelf erkende dat hij geen *vir sapiens* was en dat waarschijnlijk ook nooit zou worden, maar dat veranderde zijn streven niet: 'ik ben nog altijd bezig mij

datgene eigen te maken wat ik hoog waardeer', bekende hij zijn vriend Lucilius (Ep. 71, 30; vgl. Ep. 76, 5). Daartoe had hij zich Cato als normbepalend voorbeeld gekozen. Talrijke keren heeft hij in zijn werken zijn bewondering uitgesproken voor deze Romeinse senator; bijvoorbeeld in de dialoog *De constantia sapientis* (Seneca, 1983, 29-51) en in de 95<sup>ste</sup> brief aan Lucilius, waarin hij hem ten tonele voert als volmaakte belichaming van de deugd, van stoïsche 'onwankelbare evenwichtigheid'. Echte wijzen als Cato waren dun gezaaid, in de actuele tijd waren ze zelfs niet te signaleren. Seneca's oordeel over het mensdom viel dan ook nogal negatief uit: we hebben vooral te maken met dwazen, zelfs met slechteriken, al zijn er gelukkig ook nog mensen als Lucilius die bereid zijn om zich te laten opvoeden tot bewustwording van hun enige en onvervreemdbare eigendom: de rede. Die opvoeding tot autarkie impliceert training in 'apatheia', een gemoedsgesteldheid die Seneca als *tranquillitas animi* aanduidde. Dat vereist intensieve en niet aflatende zelfwerkzaamheid, volhardende inspanning, een bewust blijven *willen* opvolgen van hetgeen men zich al lerend aan redelijk inzicht eigen heeft gemaakt.

Wanneer kan met dat leerproces begonnen worden? Seneca's 'Bildungstheorie' was, aldus Hugo Börger, een 'Theorie der Bildung Erwachsener'. Hij wijst in dit verband op het gegeven dat een stoïcus als Seneca wil appelleren aan de rede en een kind daarover nog niet kan beschikken; voorts wil de stoïcus dat er sprake is van vrije 'Selbstbestimmung', terwijl een kind nog verkeert in de situatie van 'Fremdbestimmung' (1980, 57/58). Als er pedagogische aanwijzingen worden gegeven, gelden ze scholieren die op een leeftijd zijn gekomen waarop de ratio zich kan gaan ontwikkelen en dus met de verwerving van de deugd een begin kan worden gemaakt (o.c., 57). Mede beleerd door de eerder genoemde studie van Pire (1958) menen we die door Börger beweerde beperking van Seneca's *scopus* te mogen betwijfelen.

Een tegenvoorbeeld treffen we bijvoorbeeld aan in het tweede boek van *De ira*, waarin een dialoog gewijd is aan de opvoeding met het oog op de preventie van woede. Die dialoog begint als volgt: 'het is van groot belang dat kinderen *van meet af aan* worden opgevoed volgens het systeem dat goed is voor hen' (Seneca, 1983, 93; cursivering auteurs). En dan volgen er diverse adviezen om agressie bij kinderen geen voedsel te geven. Die emotie kan nog niet direct door de ratio worden bestreden, maar men kan wel langs andere weg invloed ten goede uitoefenen, bijvoorbeeld door hen niet dankzij drift hun zin te laten krijgen: 'laat hun wat hun geweigerd werd toen ze huilden, aangeboden worden als ze tot bedaren zijn gekomen' (Seneca, 2001, 125).

### ***Onderwijs en het wekken van de begeerte naar wijsheid***

De wijze is iemand die het belang van kennis favoriseert: hij beschikt over de *scientia bonorum ac malorum*: 'Er is maar één ding waardoor onze geest vervolmaakt wordt en dat is de onveranderbare kennis van goed en kwaad', aldus Seneca (Ep. 88, 28). Wijsheid impliceert wetenschap, de wijze fundeert zijn oor-

deel op solide kennis. Een dergelijke kennis is geen veelweterij, het is, naar Börger (1980, 62) betoogt, 'Bildungswissen'. Langs welke weg wordt een dergelijke kennis, die de mens toerust om op gefundeerde wijze te kunnen beslissen over wat hij moet vermijden en wat hij moet najagen, verkregen? Ter beantwoording van die vraag is Seneca nagegaan of/ in hoeverre het door hem gewenste weten wordt aangereikt via de *artes liberales* (de vakken die een vrij man pasten). Dit programma van 'algemene vorming' is door de Romeinen van de Grieken overgenomen. De Grieken spraken van 'enkyklios paideia', de Romeinen van *artes liberales*<sup>4</sup>.

In zijn 88ste brief<sup>5</sup> gaat Seneca van de *artes* na wat ze bijdragen aan de verwerving van de deugd.<sup>6</sup> Bij wijze van voorbeeld citeren we zijn kritisch-evaluatieve vraag met betrekking tot het grammatica-onderwijs: 'De grammaticus houdt zich bezig met het juiste taalgebruik, en, als hij wat breder wil kijken, met de geschiedschrijving of als hij zijn gebied heel ruim ziet, met de poëzie. Wat van dit alles bereidt de weg van de deugd? Het gaat alleen om lettergrepen benoemen, woorden omschrijven, verhaaltjes onthouden, verstechniek en kennis van het metrum. Is hieronder iets dat de angst wegneemt, de begeerten uitroeit of de lusten beteugelt?' (Ep. 88, 3; over het grammatica-onderwijs in de klassieke Oudheid: Reich, 1972, 9-61).

Na onderzoek van alle vakken is Seneca's conclusie: geen ervan onderwijst de deugd (Ep. 88, 19)<sup>7</sup>. De *artes* lijken niet eens die doestelling te hebben. In dit verband denken we aan de omkering door Seneca van het beroemde, tot gevleugeld woord geworden klassieke adagium *Non scholae, sed vitae discimus*. We leren volgens Seneca (helaas!) niet voor het leven, maar voor de school – *Non vitae, sed scholae discimus* (Ep. 106, 12) – al bedoelde hij uiteraard wel dat de school op het leven zou moeten voorbereiden. Voor een recht verstaan van de geciteerde uitspraak dienen we de context (Ep. 106) erbij te betrekken. Met hetgeen we leren moet de verwerving van een goede levensinstelling beoogd worden. Wijsheid maakt een mens goed. Noch bij het onderwijs in de *artes*, noch bij het filosofieonderwijs speelde die doelstelling een rol. Kennisverwerving was geen middel, maar een doel op zich. Tekenend voor die ontaarding was dat men zich verloor in overbodige details; men wist geen maat te houden, had geen vorming-gerelateerde maatstaf. Deze kritiek blijkt onmiskenbaar uit een passage als de volgende: 'Moet ik werkelijk de geschiedenis van alle volkeren doorvorsen en uitzoeken wie als eerste gedichten geschreven heeft? Moet ik, al heb ik geen kalenders, uitrekenen hoeveel tijd er ligt tussen Orpheus en Homerus? Moet ik de onnozele aantekeningen waarmee Aristarchus de gedichten van anderen doorspekt op een lijstje zetten en mijn leven verdoen met lettergrepen? Moet ik werkelijk wortel schieten in het schrijfsand van de meetkunde? Ben ik dan helemaal die verstandige regel "zuinig zijn op je tijd" vergeten?' (Ep. 88, 39).

In mogelijk contrast met zijn kritiek schrijft Seneca echter ook dat, al moet de deugd geleerd worden, men niet moet menen dat dit via de *artes* zou moeten (Ep. 88, 32). De *artes* brengen geen morele kwaliteit bij, maar ze kunnen wel de geest erop voorbereiden die te ontwikkelen (Ep. 88, 20). Een intrigerende



uitspraak: zou Seneca slechts bedoeld hebben dat het redelijk vermogen om 'straks' de deugd te kunnen vatten gestimuleerd wordt, dus dat het louter een formele training betreft (vgl. Reich, 1972, 58: 'formale Denkschulung')? Wij denken dat Seneca inderdaad primair heeft gedacht aan ontwikkeling van het intellect, onder andere door training van het geheugen middels het van buiten laten leren van *sententiae* ('wijze spreuken'; Hadot, 1969, 159; vgl. Ep. 33, 7), maar dat neemt niet weg dat hij tevens van mening lijkt te zijn dat men met dit onderwijs meer dan formele scholing zou moeten beogen. De *artes liberales*, de 'vrije wetenschappen', kunnen de mens weliswaar niet 'vrij' in stoïsche zin maken (vgl. Ep. 88, 2), niettemin zou het onderwijs qua doelstelling toch het ethische in het vizier moeten krijgen. Het *artes-onderwijs* zou idealiter een propedeuse voor de beoefening van de filosofie als weg naar de ware wijsheid moeten zijn. Neem het onderwijs in de meetkunde: leerlingen hebben geleerd hoe een stuk grond moet worden opgemeten, maar volstaat dergelijke kennis wel voor het verdere leven? Weten ze nu ook hoe te bepalen 'wat voor een mens de juiste maat is'? (vgl. Ep. 88, 10). De ideale *artes-onderwijzer* zou, zo stellen we ons voor, zijn leerlingen moeten toeleiden naar het inzicht in de begrensde waarde van de *artes*-kennis en begerig maken om toegerust te worden voor het levenskunstenarschap.

Het is de filosofie – onderwerp van de volgende (=89ste) brief – waarvoor de geest van de leerling rijp gemaakt moest worden. Dat rijp maken zou idealiter door de grammaticus dienen te gebeuren. Om met vrucht met de studie van de filosofie aan de slag te kunnen gaan, moesten scholieren dus adequaat zijn voorbereid, op een niveau zijn gekomen om 'rechten Gebrauch von der Vernunft machen zu können' (Börger, 1980, 57). Wie dat kon, had de jaren des verstands (*rationales anni*) bereikt. Men was geen kind meer, maar behoorde tot de jongeren: nu kon men inzicht gaan krijgen in goed en kwaad, deugd en ondeugd, kon men leren de waarde der aardse dingen te beoordelen en de geoemoedsrust te bewaren.

### ***De pedagogische waarde van voorbeeld en vriendschap***

'De weg via voorschriften is lang en die via voorbeelden kort en doelgericht' (*Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla*), luidt één van Seneca's bekendste *sententiae* (Ep. 6,5). In diverse teksten vinden we dit aforisme uitgewerkt. Zo wijst Seneca in *De ira* op de betekenis van het voorbeeld in de omgang met kinderen: later, bij jong volwassenen kan men nog zien wie hun voedsters en opvoeders waren (Seneca, 1983, 94). Gezien die verstrekkende invloed moet men zorgen voor 'vriendelijke' opvoeders, lezen we in de Nederlandse vertalingen (vgl. Seneca, 1983, *ibid.*; Seneca, 2001, 125).<sup>8</sup> Ook in zijn brieven heeft hij diverse keren het opvoedend belang van goede voorbeelden beklemtoond. Hij beschrijft bijvoorbeeld in de 108<sup>ste</sup> brief aan Lucilius zijn jeugd als een periode waarin hij volop open stond voor idealen en op overweldigende wijze de invloed onderging van zijn leermeesters, die hem tot een levensgids waren. Hij behoorde

tot die leerlingen die 'door het horen van verheven woorden enthousiast worden en gaan delen in de gevoelens van hen die ze uitspreken' (Ep. 108, 7). Ook vertelt hij in de 100<sup>ste</sup> brief, dat hij zich zijn leraar Papirius Fabianus herinnert als iemand die voorleefde, dat het bij wat men zegt of schrijft niet moet gaan om de geraffineerde vorm, maar om de eerlijke weergave van wat men vindt. Fabianus belichaamde het ideaal van 'authenticiteit'. Voor de jonge Seneca was hij een 'Vorbild', representeerde hij een moreel persoonlijkheidsideaal.

Met het oog op de morele vorming van het zelf doet men er goed aan om een voorbeeldig persoon te kiezen – bijvoorbeeld de reeds eerder genoemde Cato – die de rol van *paedagogus* en *custos* kan vervullen. Deze moet niet domweg gelimiteerd worden, maar men moet deze creatief navolgen, want *imago res mortua est* ('een kopie is iets dood'; Ep. 84, 8). Nog beter ware het om een levensgids te hebben die men kan zien en horen, met wie men echt kan communiceren. Deze gedachte lijkt ook ten grondslag te liggen aan zijn brieven aan Lucilius. Met het verschaffen van goede raad, waarschuwingen en aansporingen wierp Seneca zich op als diens *paedagogus* (leidsman) of *magister artis vitae* (leermeester inzake levenskunst). De relatie leermeester-leerling was er een van vriendschappelijke aard. Dat bepaalde de toonzetting en maakte het mogelijk om 'persoonlijk' te worden. Een interessant aspect van deze pedagogische correspondentie is, dat er niet alleen sprake is geweest van hulp bij de (zelf)vorming van Lucilius, maar dat Seneca er ook zelf van geprofiteerd heeft. 'Fremderziehung' en 'Selbsterziehung' gingen bij beiden samen: ze hebben van en dankzij elkaar geleerd en vorderingen gemaakt (vgl. Schottlaender, 1975, 174).

## Leren van Seneca ten bate van opvoeding en onderwijs

Iedereen zal het met de stelling eens zijn dat de inhoud van het onderwijs moet worden bepaald door de doelen ervan. Dat bij de bepaling van die doelen het belangrijkste criterium de bijdrage aan het goede voor zowel de leerlingen als de samenleving is, wordt eveneens breed gedeeld, maar over de aard van die bijdrage is daarmee nog niets concreets gezegd. Uit de literatuur en discussies over het onderwijs kan opgemaakt worden, dat tegenwoordig de waarde van kennis vooral wordt afgemeten aan het nut om zelfstandig te kunnen functioneren in een complexe en pluriforme samenleving. Daarnaast wordt in het vmbo, het hbo alsook in het wo nog een ander criterium gehanteerd, namelijk de bijdrage aan de verwerving van competenties die nodig zijn voor het beroep dat de leerling in de toekomst gaat uitoefenen. Het voorbereidend onderwijs is gericht op aansluiting met het beroepsonderwijs en het beroepsonderwijs is er vervolgens op gericht studenten zo goed mogelijk voor te bereiden op hun toekomstige werk. Een consequentie hiervan is dat de keuzes voor de inhoud van het onderwijs voornamelijk worden bepaald door het nut voor het beroep dat de student eens zal gaan uitoefenen. Een nog extremer variant van het nuttigheids criterium treffen we aan wanneer het primaire doel van het onderwijs wordt geformuleerd in termen van de te leveren bijdrage aan de zogenaamde

kenniseconomie. Onderwijsdoelen en –inhouden worden dan louter instrumenteel geconceptualiseerd en gerechtvaardigd. Creativiteit, communicatieve vaardigheden en oplossingsgerichtheid zijn dan van belang omdat ze nodig zijn voor een bloeiende – dat wil zeggen op consumptie gerichte – economie.

Niet alleen in de onderwijskundige standpuntbepaling betreffende de wenselijk geachte inhoud en doel van het onderwijs, maar ook in de populaire opinie wordt aan de genoemde economisch-utilistische overwegingen de voorkeur gegeven boven pedagogische gezichtspunten. Het 'Bildungsideal' is blijkbaar uit de gratie geraakt, het is opgeofferd aan een maatschappelijk gedefinieerd profijtbeginzel. De competenties die verworven dienen te worden, zijn functioneel en 'specialistisch'. Nu zouden we niet willen beweren, dat het verkeerd is om zich in het onderwijs bezig te houden met de opleiding van leerlingen en studenten tot nuttige burgers qua competente beroepsuitoefenaars, maar de beperking hiertoe lijkt ons een te magere invulling van de missie van het onderwijs; goed onderwijs zou een verder reikende en bredere ambitie behoren te koesteren.

Een van de belangrijkste lessen van Seneca, die wij willen voorhouden aan pedagogen, onderwijskundigen, beleidsmakers en politici die 'lip service' (en meer dan dat) bewijzen aan het nuttigheidsdenken, is, dat zij zich behoren te bezinnen op de vraag of onderwijs niet bovenal nieuwe generaties zou moeten toerusten ('bilden') om een goed en gelukkig leven te leiden. Hoe kan men het verantwoorden om niet te zorgen voor onderwijs dat leerlingen en studenten (ook) stimuleert om zich af te vragen wat echt van belang is voor een zinvol bestaan, wat hun leven werkelijk gelukkig maakt? Daarenboven, de voorbereiding op levenskunstenaarschap zou wel eens een van belangrijkste bijdragen van het onderwijs aan het floreren van onze samenleving kunnen zijn. Immers, wijze en deugdzame burgers realiseren zich dat hun rol in de maatschappij meer omvat dan hun bijdrage aan ('herstel' van) het economisch welzijn van de samenleving (en van zichzelf). Zij zullen niet geneigd zijn zich te laten (ver)leiden door demagogen die een appel doen op onderbuikgevoelens, maar laten hun agenda bepalen door de zorg voor humane intermenselijke verhoudingen en voor beschaving door zelfbeheersing (vgl. van der Werf, 1999; Wiersma, 2008). We willen geen stoisch pleidooi houden voor uitbanning van alle emoties, aangezien ze van groot belang kunnen zijn om moreel te (leren) handelen (zie Spiecker 1991).<sup>9</sup> Niettemin zijn we er voor om ons door de stoïsche filosofie te laten doordringen van de noodzaak, dat leerlingen erop worden voorbereid om op rationele wijze vorm en inhoud aan hun leven te kunnen geven. Om er achter te komen hoe dat moet voor wat betreft gezondheid, relaties, creatieve en intellectuele ontwikkeling of gebruik van talenten is het belangrijk dat men geleerd wordt om over de mogelijkheden daarvan te kunnen reflecteren (zie ook De Ruyter, 2007). De ontwikkeling van rede en redelijkheid zal ervoor kunnen zorgen, dat men zich niet domweg de materialistische behoeften die de consumptiemaatschappij creëert laat aanpraten, noch zo dwaas zal zijn om een slaaf te worden van genotzuchtige gevoelens. Op het kritisch leren doorzien

van die 'verleidingen' als bringers van pseudo-geluk zou het onderwijs zich (ook) dienen toe te leggen. Daarbij zal het voorbeeld van leraren een rol moeten spelen. Door 'voorbeeldig' te zijn, kunnen zij ertoe bijdragen dat jongeren gemotiveerd worden om te zoeken naar inzicht dat deugd doet. Natuurlijk is de gedachte dat leraren een voorbeeld behoren te zijn voor hun leerlingen gemeengoed (geworden), maar hier gaat het ons om de aard van het voorbeeld dat Seneca aan zijn jongere vriend Lucilius voorhield: een wijze en authentieke docent, die zijn tekorten (er)kent en ernaar streeft dat zijn idealen en gedrag overeenstemmen. Dit betekent dan ook dat we van opvoeders en leerkrachten moeten vragen om met het oog op hun 'voorbeeldige' taak aan zichzelf te blijven werken, met andere woorden om zelf levenskunstenaars te worden.

In het huidige tijdsgewricht, waarin we geconfronteerd worden met een crisis van het kapitalistische economische systeem, kunnen opvattingen van Seneca ons in het bijzonder soelaas bieden. De recessie die zich nu voltrekt, betekent voor degenen die hun welzijn en geluk in termen van consumptie en bezit hebben gedefinieerd en hun baan verliezen of, als schoolverlaters, geen baan kunnen krijgen, een deuk in het gevoel van eigenwaarde. Niet weinigen lopen het gevaar door de recessie een depressie op te lopen. Van Seneca kunnen we leren, dat men zich daartegen kan wapenen en wel door zich de opvatting eigen te maken, dat het niet verstandig is om zijn geluk te laten hangen van hetgeen ons ontvallen kan. Alleen de deugd, morele kwaliteit, is ons onvervreemdbaar bezit en onvergankelijk geluk. Seneca's fulminaties tegen de hang naar materieel bezit en prestige kunnen trouwens rekenen op psychologische evidentie dat zulks inderdaad niet een gelukkig leven oplevert (bijv. Lykken, 1999; Argyle, 2002; Myers, 2002; Layard, 2005). Met name zou men daarover – zonder zichzelf te flatteren – moeten spreken met jongeren die nog school gaan en 'straks' wellicht moeilijk aan de arbeid zullen raken. Gelukkig verkeren ze in de levensfase waarin we het meest open staan voor idealen.

Geïnspireerd door de leermeesters van zijn jeugd oefende Seneca zich erin om geen existentiële relatie aan te gaan met hetgeen geen intrinsieke waarde heeft. Dat kwam de vermogende staatsman goed van pas toen hij door keizer Claudius jarenlang (41-49 n C) verbannen werd naar een onherbergzaam eiland, waar alle luxe ontbrak (vgl. De Botton, 2005, 111/112). Nu heeft Seneca niet beweerd dat het al of niet hebben van een baan of bezit er überhaupt niet toe doet; als men kan kiezen, zijn een baan en bezit verkieslijker dan het ontberen ervan. Geld en bezittingen zijn als zodanig niet moreel goed of fout, het zijn 'onverschillige' zaken; wat er toe doet is de emotioneel onafhankelijke verhouding ermee. Later, ten tijde van Nero, werd Seneca een nog vermogender staatsman. Een uitdaging voor de stoicus om zich te realiseren, dat de wijze niet gelukkig is vanwege uiterlijkheden die hij heeft, maar vanwege hetgeen hij innerlijk is. En dus een buitenkans om de deugd van vrijgevigheid – een subtype van de positieve gemoedstoestand 'wensen' – te beoefenen. Daarvan zijn voorbeelden bekend, al vormen ze bij elkaar geen imponerende proeve van een geslaagde loshartige relatie met de 'indifferentia'. We begrijpen waarom Seneca's levensdevies was: 'Zo lang als je leeft,

moet je leren hoe je moet leven' (Ep. 76, 3). Na de grote brand van Rome (64 n C) zou Seneca afstand doen van het grootste deel van zijn rijkdom ten bate van de herbouw van de stad (zie Griffin, 1976).

Nu zou ons verweten kunnen worden dat we naïef zijn: hoeveel pleidooien zijn er immers al niet gevoerd tegen het nuttigheidsdenken, tegen materialisme etcetera, hoe zinvol zijn oproepen om alternatieve 'ideële' oriëntaties te kiezen eigenlijk en hoeveel invloed ten goede kunnen opvoeders per saldo uitoefenen op hun kinderen? Een verwijt van naïviteit zou terecht zijn wanneer we zouden pretenderen dat met op levenskunst gerichte educatie alle zingevingsvragen opgelost kunnen worden of dat opvoeders de toekomstige volwassenen op de weg naar het geluk kunnen zetten en houden. Dan zouden we onze pedagogische macht en invloed mateloos overschatten. Anderzijds valt er geen goede reden te bedenken waarom pedagogisch defaitisme of nihilisme beter zou zijn dan een de weerbarstige realiteit tartend pedagogisch idealisme. Een idealisme waarin uiting wordt gegeven aan een hooggestemde morele conceptie van zelfontplooiing, een conceptie die het waard geacht wordt om tegen alle pedagogische 'down-to-earth'-cynismen in verdedigd te worden. Dat idealisme maakt vanaf de klassieke era deel uit van het ethos van hen die zich geroepen weten om de wereld te verbeteren door bij zichzelf te beginnen. Tot die (her)vorming van het zelf zou goed – dat wil zeggen vormend – onderwijs moeten uitlokken en inspireren.<sup>10</sup>

## Noten

- 1 Indicatief voor deze trend zijn 'stichtelijke' boeken als *De troost van de filosofie* van Alain de Botton, waarin ook ettelijke klassieke filosofen worden opgevoerd om hulp te bieden bij levensproblemen. Van dit (vertaalde) boek zagen in vijf jaar twintig drukken het licht, wat het onbetwist tot een 'bestseller' maakt.
- 2 Volgens Tieleman (2007, 340) treft men het ideaal van het leven als een kunstwerk niet aan in de antieke bronnen, het is 'een wetenschappelijk onhoudbare, Nietzscheaanse projectie'.
- 3 In het vervolg van de tekst wordt naar de brieven verwezen met de afkorting Ep.
- 4 In de middeleeuwen kende men het systeem van de *septem artes liberales* (Blättner, 1965, 34/35). Alvorens met de filosofische of de retorisch-juridische opleiding te kunnen beginnen, moest men het *trivium* (*grammatica*, *retorica* en *dialectica=logica*) en *quadrivium* (*aritmética*, *geometria*, *musica* en *astronomia*) onder de knie hebben. Bij de Romeinen was dit *artes*-programma meer ideaal dan realiteit: net als eerder bij de Grieken lag het zwaartepunt ervan op literair gebied, volgens Diana Bormann (in: Christes, Klein & Lüth, 2006, 108/109).
- 5 Josef Dolch (1965, 65), autoriteit op het gebied van de curriculumgeschiedenis, over deze brief van Seneca: 'Sein Brief an Lucilius über den Wert der freien Künste und Wissenschaften ist ein lehrplangeschichtlich wichtiges und aufschlußreiches Schriftstück'.
- 6 Seneca laat er vier de revue passeren: grammatica, meetkunde, muziek en sterrenkunde.
- 7 Volgens Alfred Stückelberger, die in 1965 een dissertatie aan de 88<sup>ste</sup> brief wijdde, bedoelde Seneca met die conclusie de waarde-loosheid van de *artes* te demonstreren. Börger (1980, 64/65) bestrijdt dat het Seneca daarom ging. Volgens hem gebruikte Seneca zijn analyse

- van de inhoud van het onderwijs in de *artes* als een *ex contrario* argumentatie: om de eigen aard en waarde van de *sapientia* scherp in beeld te kunnen krijgen. Naar onze mening zijn beide interpretaties van de intentie van Seneca's betoog steekhoudend.
- 8 Dat woord 'vriendelijk' is als mogelijke vertaling van het Latijnse *placidus* alleszins plausibel. Evenwel menen wij in navolging van Ilsetraut Hadot, die schrijft over 'Lehrer und Erzieher von ruhiger, ausgeglichener Gemütsart' (1969, 159), dat in het door Seneca gebruikte woord *placidus* ook nog een andere betekenis (dan 'vriendelijk') meeklinkt, die goed past bij de geest van het betoog en überhaupt van de Stoa, te weten: 'kalm en evenwichtig'.
  - 9 Zo zijn we het weliswaar eens met de Stoïci dat iemand in nood weinig baat heeft bij ons verdriet en alleen geholpen wordt door een efficiënte en praktische aanpak, maar we onderschrijven niet Eptictetus' voorstel dat we sympathie in woorden zouden moeten uiten, maar niet in gevoelens ervaren (zie bijvoorbeeld Perkins 1995, 88). We zijn ervan overtuigd dat een redelijke compassie voor de persoon die lijdt een van de belangrijkste voorwaarden is om aangezet te worden om hem te helpen.
  - 10 We zouden dit ook 'opvoedend onderwijs' kunnen noemen. Die aanduiding vinden we al bij de door het neo-humanisme geïnspireerde pedagoog J.F. Herbart (1776-1841), die een onderwijs beoogde 'hetwelk zich ten doel stelt (...) de jeugd niet slechts kundiger, bekwamer, knapper, maar ook beter, braver, deugdamer maken (...) en hij veroordeelt een onderwijs, dat onder de leuze "Kennnis is macht" enkel en alleen naar kennis en verstandsonwikkeling streeft' (De Raaf 1903, 58).

## Literatuur

- Annas, J. (1993). *The Morality of Happiness*. New York/ Oxford: Oxford University Press.
- Annas, J. (2002). My Station and its Duties: Ideals and the Social Embeddedness of Virtue. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*, 102, nr. 2 (109-123).
- Argyle, M. (2001). *The Psychology of Happiness*. [2<sup>nd</sup> edition]. London & New York: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Baier, Th. (2005). Seneca als Erzieher. In: Th. Baier, u.a. (Hrsg.). *Seneca: philosophus et magister*. München: Rombach Verlag.
- Bormann, K. (1981). Zur stoïschen Affektenlehre. In: I. Craemer-Ruegenberg (Hrsg.). *Pathos, Affekt, Gefühl*. Freiburg/ München: Karl Alber.
- Börger, H. (1980). *Grundzüge der Bildungstheorie L.A. Senecas*. Frankfurt a. Main/ Bern/ Cirencester: Peter D. Lang.
- Botton, A. de (2005). *De troost van de filosofie* [vert.; 18<sup>e</sup> dr.]. z.pl.: Olympus.
- Christes, J., R. Klein & C. Lüth (Hrsg.) (2006). *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cottingham, J. (1998). *Philosophy and the good life. Reason and the passions in Greek, Cartesian and psychoanalytic ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dijk, J.M. van (1968). *Lucius Annaeus Seneca over de voorzienigheid en het kwaad* [diss.]. Nijmegen: Drukkerij Gebr. Janssen.
- Dohmen, J. (red.) (2005). *Over levenskunst. De grote filosofen over het goede leven* [9e dr.; orig. 2002]. Amsterdam: Ambo.
- Dohmen, J. (2007). *Tegen de onverschilligheid. Pleidooi voor een moderne levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Dolch, J. (1965). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Forschner, M. (1993). *Über das Glück des Menschen. Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Forschner, M. (1998). *Über das Handeln im Einklang mit der Natur. Grundlagen ethischer Verständigung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Forschner, M. (1981). *Die stoische Ethik. Über den Zusammenhang von Natur-, Sprach- und Moralphilosophie im altstoischen System*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Graste, J.M.G.A. (1997). *Zorg voor de psyche. Een archeologie van psychotherapie* [diss.]. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Graver, M.R. (2007). *Stoicism and Emotion*. Chicago/ London: The University of Chicago Press.
- Griffin, M.T. (1976). *Seneca. A Philosopher in Politics*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Hadot, I. (1969). *Seneca und die griechisch-römische Tradition der Seelenleitung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hadot, P. (2005). *Oefeningen van de geest. Het antieke denken en de kunst van het leven* [vert.]. Amsterdam: Ambo.
- Held, D. (2005). Principles of Cosmopolitan Order. In G. Brock & H. Brighthouse (eds.) *The Political Philosophy of Cosmopolitanism* (pp. 10-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hollowchak, M.A. (2008). *The Stoics: A Guide for the Perplexed*. London/ New York: Continuum.
- Kekes, J. (2002). *The Art of Life*. Ithaca: Cornell University Press.
- Kinneking, A. (2007). Cicero en de turbulenties in de geest. In: A. Kinneking & R. Wiche (red.). *Van kwaad tot erger. Het kwaad in de filosofie* (pp. 51-69). Utrecht: Spectrum.
- Knuuttila, S. (2006). *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy* [orig. 2004]. Oxford: Clarendon Press.
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science*. New York: The Penguin Press.
- Lichtenstein, E. (1970). *Paideia. Die Grundlagen des europäischen Bildungsdenkens im griechisch-römischen Altertum* (Band 1: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken). Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Lykken, D. (1999). *Happiness: The Nature and Nurture of Joy and Contentment*. New York: St. Martin's Griffin.
- Marrou, H.-I. (1977). *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* [Übers.]. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Maurach, G. (2007). *Seneca. Leben und Werk*. Darmstadt: WBG.
- Myers, D.G. (2002). *The Pursuit of Happiness: Discovering the pathway to fulfillment, well-being, and enduring personal joy* [reprint; 1<sup>st</sup> ed: 1992]. New York: Quill.
- Nussbaum, M.C. (1994). *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Perkins, J. (1995). *The Suffering Self. Pain and Narrative Representation in the Early Christian Era*. London/ New York: Routledge.
- Pire, G. (1958). *Stoïcisme et Pédagogie. De Zénon à Marc-Aurèle. De Sénèque à Montaigne et à J.-J. Rousseau* [Préf. de H.-I. Marrou]. Liège: H. Dessain/ Paris: J. Vrin.
- Raaf, H. de (1903). *Herbart's paedagogiek (Umriss pädagogischer Vorlesungen), toegelicht en aangevuld uit andere geschriften van den Schrijver*. Groningen: P. Noordhoff.
- Rabbow, P. (1954). *Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike*. München: Kösel Verlag.
- Reich, G. (1972). *Muttersprachlicher Grammatikunterricht von der Antike bis zum 1600*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Reijen, M. van (1995). *Filosoferen over emoties*. Baarn: H. Nelissen.
- Reijen, M. van (2005). Ik denk dus ik voel. Een stoïcijnse filosofie van emoties. In: M. van Reijen (red.). *Emoties. Van stoïcijnse apatheia tot heftige liefde*. Kampen: Klement/ Pelckmans.
- Ruyter, D.J. de (2004). *Te goed om waar te zijn? Over idealen in de opvoeding* [inaugurale rede]. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Ruyter, D.J. de (2007). Ideals, education and happy flourishing. *Educational Theory*, 57, 23-35.
- Schmid, W. (2001). *Filosofie van de levenskunst. Inleiding in het mooie leven* [vert.]. Amsterdam: Ambo.

- Schottlaender, R. (1975). Epikureisches bei Seneca. Ein Ringen um den Sinn von Freude und Freundschaft [urspr. 1955]. In: G. Maurach (Hrsg.). *Seneca als Philosoph*. Darmstadt: WBG.
- Sellars, J. (2006). *Stoicism*. Chesham, Bucks: Acumen Publishing.
- Seneca, L.A. (1980). *Brieven aan Lucilius* [vert. C. Verhoeven]. Baarn: Ambo [afgekort: Ep.]
- Seneca, L.A. (1983). *Vragen en antwoorden* [vert. C. Verhoeven]. Baarn: Ambo.
- Seneca, L.A. (2001). *Dialogen* [vert. T.H. Janssen]. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Seneca, L.A. (2002). De clementia. Über die Güte. Lateinisch/ deutsch [Übers. K. Büchner]. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Sorabji, R. (2000). *Emotion and Peace of Mind. From Stoic Agitation to Christian Temptation*. Oxford: University Press.
- Spiecker, B. (1991). *Emoties en morele opvoeding. Wijsgerig-pedagogische studies*. Meppel/ Amsterdam: Boom
- Straaten, M. van (1969). *Kerngedachten van de Stoa*. Roermond: J.J. Romen & Zonen.
- Stückelberger, A. (1965). *Senecas 88. Brief. Über Wert und Unwert der Freien Künste. Text – Übersetzung – Kommentar*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Tieleman, T. (2007). Levenskunst. *Lampas. Tijdschrift voor classici*, 40, 334-242.
- Wagenvoort, H. (1964). Seneca. In: I. van der Velde (red.). *Grote denkers over opvoeding* (pp. 33-59). Groningen: Erven P. Noordhoff.
- Werf, H. van der (1999). *Seneca. Achtergrond en actualiteit van zijn levensfilosofie*. Baarn: Agora/ Kapellen: Pelckmans.
- Wiersma, R. (2008). *Stoïsche notities. De Stoïcijnen en andere klassieke filosofen als bron van inspiratie voor geluk en een mooiere wereld*. Utrecht: Atalanta.