



# Leren in perspectief

*Kort verslag van de lezingen gehouden in het kader van het project Leren in perspectief  
tussen 25 maart 2003 en 13 januari 2004*

*De verslagen zijn gemaakt door Marianne Roest.*

## Inhoudsopgave

De Oudtestamentische leerweg.....	2
Richtingwijzers voor de les van morgen.....	2
Leren in relatie met God, de naaste en de schepping.....	4
Leren in het Nieuwe Testament.....	4
Beroving van de Grieken.....	6
Leren en onderwijzen in de klassieke oudheid en de vroege kerk.....	6
Op de schouders van reuzen.....	8
Leren en onderwijzen in de Middeleeuwen.....	8
Ds. Op 't Hof: kennis moet praktisch gericht zijn.....	10
Leren en onderwijzen in de Nadere Reformatie.....	10
De dialectiek van de Verlichting.....	12
Leren en onderwijzen vanaf de Verlichting.....	12
Met Kohnstamm een rijk studiehuis.....	14
Uitdagende ontmoeting met een normatief pedagoog.....	14

# De Oudtestamentische leerweg

## Richtingwijzers voor de les van morgen

Het gaat niet om de keuze tussen kennis en vaardigheden. Het gaat ook niet om de keuze tussen doceren of de dialoog. Waar het wezenlijk om draait is dat de leerling, binnen de eigen mogelijkheden en gaven, tot wijsheid en inzicht komt. Dat hij ontdekt dat leren en leven bij elkaar horen. Daar is de vreze des Heeren voor nodig, maar ook een nadenken over de inrichting van ons onderwijsproces. Met deze conclusie sloot voorzitter Bert Kalkman dinsdag 25 maart de eerste van zeven bijeenkomsten af in het kader van het project 'Leren in perspectief'. Prof. dr. Verboom en mevrouw drs. M.A. Buitink-Heijblom bezagen als lector en coreferent leren en onderwijzen in het licht van het Oude Testament. Ook de kenniskring en de zaal droegen door middel van discussie bij aan de bezinning.

Hoewel we nog maar aan het begin staan van onze bezinning op leren en onderwijzen, beschikken we reeds over veel stof tot nadenken. "Leren is de levensweg gaan als een leerweg, overeenkomstig Gods geboden en beloften", stelde Verboom op grond van het Oude Testament. Het Oude Testament geeft geen directe antwoorden op actuele vragen in het onderwijs, gaf hij aan, maar het bevat wel heldere richtingwijzers. In psalm 111 vinden we er bijvoorbeeld één in de bekende woorden 'De vreze des Heeren is het beginsel der wijsheid'. Buitink voegde eraan toe dat de vreze des Heeren ook het doél van de wijsheid is. Wijsheid heeft weinig van doen met intellectuele kennis. Dat blijkt wel uit het feit dat het Oude Testament de tegenstelling wijs tegenover dom niet kent, maar spreekt over wijs en dwaas. Die mens is wijs die ernst maakt met God en zijn Woord.

Nog een richtingwijzer: leren en leven vormen in het Oude Testament een éénheid. "De vreze des Heeren als fundament van de wijsheid is vervlochten met het alledaagse leven. Ze doortrekt alle andere kennis, inzicht en vaardigheden", aldus Verboom in zijn lezing. Voorzitter Bert Kalkman greep dit kenmerk van het Oudtestamentische leren aan om de discussie met de kenniskring en de zaal op gang te brengen. Gaapt er vandaag de dag niet een enorme kloof tussen leren en leven? Is die nog wel te overbruggen?

### Echtheid

"Die kloof is er", erkende Verboom. "Zeker als we 'leven' willen opvatten als 'leven met God'. Wij zijn het erover eens dat ons leren daarop betrokken moet zijn. Maar is dat nog wel haalbaar temidden van een cultuur die van alle kanten vanuit de mens redeneert? Hoe leren we onze kinderen waar het om gaat in het leven?" Vanuit de zaal werd er nog een tweede kloof aan toegevoegd: die tussen de zondag en de rest van de week.

Beide inleiders zochten het antwoord vooral in het reformatorisch klimaat en de relatie met de leerling. Buitink legde de vinger bij de echtheid van ouders, gemeenten en leerkrachten. "Als we iets aan kinderen willen doorgeven, moeten ze kunnen zien dat we staan voor wat we zeggen. Kunnen zij zien dat de Heere bij ons de eerste plaats inneemt?" "Bijbelse waarden en normen uitstralen", noemde ook Verboom. "Wonen in wat je zegt." Hij wees verder op het belang van interesse voor het kind of de jongere, het oog voor hun welzijn. Het gaat in het onderwijs niet alleen om de lesstof en de resultaten; kinderen moeten leren verstaan wat de Heere wil met hun leven.

### Brug

Slaat de trend om vaardigheden een belangrijker plaats te geven in het onderwijs weer een brug tussen leren en leven? "De lezingen roepen bij mij beelden op die ik in de huidige ontwikkelingen

terugzie", gaf lid van de kenniskring Maarten van Leeuwen aan. Ook zijn collega Wim Büdgen zag op sommige punten een aansluiting tussen het Oudtestamentische leren en het postmoderne denken. "Ik werk in een aantal trajecten met vakgenoten die totaal geen kennis hebben van onze reformatorische levensovertuiging. Maar als ik met hen over Oudtestamentische uitgangspunten als de eenheid van leren en leven spreek, zitten we vaak op één lijn." Volgens Adri Verweij was het nog maar de vraag of dat duidt op een brug met het Bijbelse leren. "Komt de aandacht voor vaardigheden niet veel meer voort uit het outputdenken van deze tijd, uit de vraag naar wat nuttig is voor het beroep dat de leerling straks gaat uitoefenen?" "Vaardigheden veronderstellen in feite ook niet wijs worden, maar slechts dingen toepassen", voegde Kalkman eraan toe.

### **Legitiem**

Ook Verboom beoordeelde de ontwikkelingen niet alleen als positief. "Opvattingen over kennisoverdracht hangen samen met de cultuur die op dat moment aanwezig is. In onze cultuur wordt niet meer gedacht in termen van gezag, horen en luisteren. De verschuiving van het cognitieve naar het affectieve leren heeft daar ook mee te maken." Hij zag in de ontwikkeling echter ook een reactie op de sterke hang naar het objectieve en intellectuele in de vorige eeuw. Aspecten van het menszijn zoals gevoel, beleven en bevinden werden lange tijd verwaarloosd. Nu zien we een tegenbeweging, waarin ze juist extra nadruk krijgen. "Het is ook Bijbels legitiem dat deze dimensies aan bod komen", aldus Verboom.

### **Zingeving**

Dat leven en leren meer gaan samenhangen, komt ook door de verschuiving van collectieve naar individuele zingeving die we in onze tijd waarnemen, werd opgemerkt vanuit de zaal. Leren wordt een instrument om zin te geven aan je eigen bestaan. Hoe verhoudt zich die relatie leren-leven tot de eisen die het Oude Testament ons stelt? "Individuele zingeving valt tegen. Ondanks de grote woorden van de postmodernen laten velen zich leiden door wat de massa doet", relativeerde Verboom. Wij moeten er volgens hem veel meer op letten dat wij ons niet onderwerpen aan de massacratie, maar ons baseren op Gods Woord. Dat moet altijd de belangrijkste peiler blijven. Ook Buitink beklemtoonde dat de basis van ons leren tijdloos is. Zingevingconcepten kunnen veranderen, maar de vreze des Heeren blijft het beginsel van alle wijsheid. Daar valt niet aan te tornen, maar op die basis kun je op veel manieren voortbouwen. "Ik denk ook aan het individueel construeren van kennis", vulde Kalkman de vraag aan. "Kan dat, als wij dat stellen binnen de grenzen van de Schrift?" "Het Oude Testament plaatst het leren grotendeels in de gemeenschap, om het kind te bewaren voor eigen gekozen, doodlopende wegen", aldus Verboom. "Maar er is ook telkens een individuele dimensie in het leren. Ieder kind als schepsel van God mag zich ontwikkelen met zijn eigen mogelijkheden en gaven."

### **Praktijk**

Wat in de lezingen gehoord is, moet richting geven aan het didactisch handelen in de klas, het curriculum en de relatie tussen de leraar en de leerling. Die vertaling naar de praktijk riep vragen op. Een paar voorbeelden: "Moeten wij in onze manier van onderwijzen Mozes en Ezra als voorbeeld nemen?" "Het Oudtestamentische leren is existentieel en relationeel. Wat betekent dat voor ons?" "Ik heb het gevoel dat op onze scholen de gedachte leeft dat docentgestuurd onderwijs normatief gezien het beste is."

Verboom constateerde dat deze discussie in het Oude Testament niet speelt. Daar worden geen keuzen gemaakt tussen verschillende onderwijsstijlen, maar worden ze naast elkaar gebruikt. "Er is het inscherpen van de geboden des Heeren: een voorzeggen door de ouders en een nazeggen door de kinderen. Maar er zijn ook de verhalen die de ouders aan de kinderen vertellen, de dialogen tussen ouders en kinderen, de zichtbare symbolen en rituelen, en het leren door doen, zoals nabidden en meebidden, nazingen en meezingen."

"Soms vraagt de inhoud van je les om doceren, soms om dialoog", ronderde Kalkman de discussie

af. "Het gaat er niet om kennis en vaardigheden of doceren en dialogiseren tegen elkaar uit te spelen; het gaat erom dat de leerling tot wijsheid en inzicht mag komen. Bij de keuze van de werkvorm moet dat het belangrijkste uitgangspunt zijn."

# Leren in relatie met God, de naaste en de schepping

## Leren in het Nieuwe Testament

**De leerlingen die vanuit onze scholen de maatschappij ingaan, moeten niet alleen beschikken over kennis en vaardigheden, maar moeten vooral weten wat het grote zingevende kader is in leven en werken. De fundamentele lijnen van de Schrift - schepping, zondeval, verlossing en voleinding - plaatsen leren pas echt in perspectief.**

Het Nieuwe Testament bevat een schat aan gegevens over leren en onderwijzen. Referent Prof. dr. T.M. Hofman en coreferent ds. Tj. De Jong belichtten een aantal aspecten daarvan tijdens de tweede bijeenkomst in het kader van het project 'Leren in perspectief'. De ruim zestig deelnemers aan de avond, op 6 mei in hogeschool de Driestar, droegen bij aan de bezinning door in groepen kritische vragen te formuleren bij het gehoorde.

### Leraar

Professor Hofman trok in zijn referaat de lijn door vanuit het Oude Testament, dat in de eerste bijeenkomst centraal stond. "Net als in het Oude Testament gaat het in het Nieuwe Testament om de mens voor Gods aangezicht, ook in het onderwijs. Hierin ligt het vertrekpunt voor alle diepgravende bezinning op christelijk onderwijs."

Zijn lezing ging allereerst in op het onderwijzen door Jezus als de Grote Leraar. Naar de vorm is Jezus' onderwijs niet anders dan dat van de rabbi's in Zijn dagen. Ook de inhoud is op het eerste gezicht in lijn met het gebruik: we zien bijvoorbeeld dat Jezus de Schriften leest en de Thorah uitlegt. Het eigene van Zijn onderwijzing ontdekken we vooral in de manier waarop Jezus de leerstof uitwerkt. Bij Hem zien we niet een casuïstische behandeling van de Wet, zoals bij de leraren van die dagen, maar Hij spreekt het mensenhart aan op het al of niet honoreren van de wil van God. Jezus geeft in Zijn onderwijs geen theoretische reflexie, maar legt Gods claim neer op het hele leven van de mens. Een heel wezenlijk verschil is ook dat Jezus niet zoekt naar de autorisatie van mensen; Hij associeert Zich direct met God Zelf.

### Relatie

Vervolgens werd stilgestaan bij de 'kleine leraar'. De kleine leraar verricht zijn werkzaamheden in nauwe persoonlijke verbondenheid met de Grote Leraar. Dat impliceert allereerst leerling zijn. Kleine leraar zijn is ook niet primair een zaak van het intellect, maar van het hart. De discipelen bijvoorbeeld geven geen kale afstandelijke weergave van de feiten, maar leggen die heel persoonlijk aan het hart. Een echte leraar gaat ook herinneren en gedenken. De discipelen verzinnen niet zelf het onderwijs, maar geven door wat ze gehoord en geleerd hebben.

Christelijk onderwijs vraagt om een voortdurende bezinning op het bredere kader waarin het onderwijstraject staat, denkt Hofman. En: de kleine leraar die zijn eigen hart kent, zal terdege rekening houden met de zonde en gebrokenheid in het leven van de leerling, de leerorganisatie en de samenleving. Leren doe je in relatie is zijn conclusie. In relatie met God, met de naaste en met Gods schepping.

### Leerstof

Coreferent dominee De Jong voegde er in zijn lezing aan toe dat het onderwijs in het Nieuwe Testament vooral gericht is op het maken van echte leerlingen. En dat het accent ligt op de

leerstóf die doorgegeven wordt, objectief, zoals zij is. De methode die in het Nieuwe Testament vaak gebruikt wordt voor het catechetisch onderwijs, is die van vraag en antwoord. In de Bijbel gaat het bij onderwijzen echter vooral om de prediking, gaf de coreferent aan. Dat moet ons voorzichtig maken om de lijn zonder meer door te trekken naar de praktijk van het schoolleren.

Het Nieuwe Testament geeft ons geen dírect antwoord op de didactische vragen van deze tijd, meende ook professor Hofman. "Maar ik denk dat de lijnen die zijn uitgezet, voldoende richting geven voor uw praktische invulling. Wij moeten ervoor waken dat er twee werelden ontstaan: een christelijke wereld en een didactische wereld." Leren in relatie betekent niet dat kennis en vaardigheden niet tellen, reageerde hij op vragen uit de zaal, maar dat ze in de juiste belichting komen te staan. "Het is goed om jongeren kennis en vaardigheden bij te brengen", Maar als zij niet meer meekrijgen, dan is het veel te weinig. Tegenwoordig denken we in segmenten, atomistisch. We zijn bezig met de pootjes van de vlieg, maar niemand weet meer wat de vlieg is. Ik denk echter dat een christen opleidt voor dat grotere zingevende kader, dat wij niet zelf maken, maar dat ons gegeven wordt."

### **Spanningsveld**

Wat is dat eigenlijk voor een persoon, die kleine leraar die voor de klas de Bijbelse boodschap doorgeeft?, vroeg een van de discussiegroepen zich af. "Wij kwamen tot de conclusie dat voor het overbrengen van de boodschap ook de relatie met de klas belangrijk is. "Leren en onderwijzen is niet primair een zaak van het intellect, maar van je hart", was professor Hofman het daarmee eens. Er is ook een spanningsveld, constateerden inleider en vraagsteller. "Als je die levende relatie met God niet hebt, is het bijna een onmogelijke mogelijkheid om de Heere Jezus aan te prijzen, en om de fundamentele dingen van het Woord ter sprake te brengen. Het is goed als je in ieder geval die spanning voelt."

### **Objectief**

"Bij leren in relatie heb je het altijd over een subject en een object", werd ook opgemerkt. "Dominee De Jong benadrukte in zijn lezing het objectieve. Hoe verhoudt dat zich met elkaar?" "Onze opdracht is: predikt het Woord", reageerde dominee De Jong. En in de brief aan Timotheus lezen we: heb acht op de leer. Daarin ligt het objectieve van een leer die is zoals hij is, afgezien van de mens op dat moment. Dat geeft ook een stuk vastheid aan het onderwijs. Wij mogen onze eigen inbreng niet zo belangrijk achten dat het Woord ondersneeuwt of op de tweede plaats komt. Uiteindelijk is het Gods Woord dat zal werken en waar de Heilige Geest zich aan paart. Dat betekent niet dat het onverschillig is of de persoon die onderwijst weet heeft van wat hij zegt. Dat is zonder meer noodzakelijk." "De leraar herinnert en gedenkt", herhaalde professor Hofman uit zijn lezing. "Het is van het allergrootste belang dat de kerk een fundamentele, gelovige herinnering heeft aan de openbaring van God die daadwerkelijk geschied is. De kerk mag leren en doorgeven dat zo Gods heilsplan in vervulling is gegaan en gaan zal. Dat is zo objectief als het maar zijn kan. Maar de leraar geeft het wel persoonlijk door."

### **Woord**

"We hebben het tot nu toe vooral over de inhoud van het onderwijs, werd aangegeven vanuit de zaal. "Maar kunt u ons vanuit het Nieuwe Testament ook stapstenen aanreiken voor het hoe? Ik denk er bijvoorbeeld aan dat de Heere Jezus beelden en metaforen gebruikte, en gezangen en wonderen als tekenen van zijn koninkrijk." "Wij mogen, als het maar binnen het bredere kader past, zoeken naar wat dienstbaar is", antwoorde de referent. Hij pleitte er echter voor om het gehoor en het woord een centrale plaats te blijven geven. "Abraham moest heel lang leven op die oren, die Gods belofte hadden gehoord. Pas na veel jaren kreeg hij de

vervulling te zien. Het is prima om te zoeken naar verbreding, maar laten wij het woord de centrale plaats blijven geven die het toekomt." "Als het aankomt op het overbrengen van de Bijbelse boodschap, is het Woord niet primair, maar zelfs het enige", voegde dominee De Jong eraan toe. "Hooft hierbij ook het spreken met autoriteit?", werd gevraagd vanuit de zaal. Professor Hofman beaamde dit nadrukkelijk. "De kleine leraar die objectief doorgeeft wat God heeft geopenbaard, is zijn roeping niet getrouw als hij dat niet met autoriteit doet. Het is niet 'ondertussen gaat het verhaal ...', maar 'het is geschiedt!' en 'de Heere is waarlijk opgestaan!' Hoe kun je dat nu overbrengen zonder autoriteit?"

# Beroving van de Grieken

## Leren en onderwijzen in de klassieke oudheid en de vroege kerk

De Israëlieten lieten bij hun uittocht uit Egypte de afgodsbeelden en hun zware lasten achter. Maar ze namen wel vaatwerk, kleding en gouden en zilveren sieraden van de inwoners mee. Dit principe van de 'beroving der Egyptenaren' is ook relevant voor vandaag, stelde lector drs. R.J.A. Doornenbal tijdens de derde bijeenkomst van het project Leren in perspectief. Laten wij onderwijsvernieuwingen systematisch en analytisch met elkaar bespreken, er de goede elementen uithalen en ze een christelijke invulling geven. Dat was ook de weg die de vroege christenen kozen. Zelf paste Doornenbal in zijn lezing het principe toe op de oude Grieken. Hij 'beroorde' hen van enkele vruchtbare gedachten over kennis en vorming.

In navolging van Socrates onderscheidde Doornenbal, docent kerkgeschiedenis aan de Christelijke Hogeschool Ede, twee soorten kennis: *episteme* en *phronesis*. *episteme* betreft cognitieve kennis, intellectuele inzichten en in boeken opgeslagen wetenswaardigheden, die los staan van ons eigen handelen en onze eigen persoonlijkheid. Wie *episteme* doceert, zegt Socrates, brengt slechts de schijn van kennis en wijsheid bij, niet de zaak zelf. Daarom wilde de wijsgeer zich alleen richten op *phronesis*: verstandigheid, praktische wijsheid. *phronesis* staat voor kennis die in het handelen tot uiting komt. *phronesis* veronderstelt ook zelfkennis, inzicht in onze eigen aard, in de doelen, drijfveren en morele dimensies van ons handelen.

### Vragen stellen

De verbinding tussen kennis en handelen vinden we ook in het concept van 'kennis-als-gereedschap', legde Doornenbal een verbinding met de actualiteit. "Maar vanwege de morele dimensie heeft *phronesis* een veel rijkere en diepere inhoud. Het nastreven van *phronesis* lijkt mij goed te passen bij een christelijke visie op onderwijs. Ook in de Bijbel is kennis niet in de eerste plaats theoretische, abstracte kennis, maar praktische, integrale ervaringskennis." Het traditionele frontale onderwijs is niet het meest geëigend om *phronesis* te bevorderen, meende de lector. Socrates gaf ook geen colleges, maar vervulde veel meer de rol van ondervrager, uitlokker en toetsers. Vroedvrouw noemde hij zichzelf wel, met een verwijzing naar het beroep van zijn moeder. "Voorwaarde voor echte wijsheid is de bereidheid tot vragen stellen, een open gesprek tussen leraar en leerling, en het opwekken van verwondering", stelde ook coreferent dr. C. de Niet, docent klassieke talen aan het Van Lodensteincollege. De nadruk op *phronesis* mag er niet toe leiden dat we *episteme* geringschatten, waarschuwen de beide inleiders. Algemene ontwikkeling en parate kennis blijven belangrijk en het christelijk geloof kent ook een duidelijk 'epistemische' kant. "Ik ga niet mee met de kretologie van snel veranderende kennis", aldus De Niet in zijn co-referaat. "Echte kennis peilt heel diep en verandert niet, omdat ze doorstoot tot de fundamenten van het menselijk bestaan. En de mens verandert in zijn wezen door de eeuwen niet."

### paideia

Een tweede belangrijk concept dat Doornenbal zou willen overnemen van de klassieken en omsmelten voor christelijk gebruik, is dat van *paideia*. *paideia* heeft te maken met een visie op vorming, op wat de mens tot mens maakt, op wat de leerkracht met de leerling voor ogen heeft. Socrates zag in dat het doel van het onderwijs niet is het aanleren van kennis en vaardigheden, maar dat het mensen in staat stelt het ware doel van hun leven te bereiken. "Wij moeten in ons *paideia*-concept verdisconteren dat het hele leven 'dienst aan God' is en deze

overtuiging moet het hele curriculum doortrekken", zo spitste Doornenbal dit toe op het christelijk onderwijs. Hij benaderde *paideia* vervolgens vanuit drie invalshoeken. In de eerste plaats noemde hij de gemeenschappelijke bron. Het klassieke ideaal van *paideia* erkende bepaalde teksten als gezaghebbend. Het onderwijs was een continue beweging van deze bronnen naar de persoonlijke toe-eigening. Voor ons moeten uiteraard de Bijbel en de christelijke traditie bron en norm van opvoeding en onderwijs zijn. Het met elkaar willen delen daarvan, betekent dat het christelijk onderwijs in principe een gemeenschappelijke zaak is, iets waaraan docenten en leerlingen samen vormgeven, meende de lector. Zijn tweede invalshoek betrof het accent op de morele vorming. De *paideia* zoals Socrates die voor ogen had, was gericht op het cultiveren van de kennis – in de zin van *phronesis* – van het Ware, het Goede en het Schone. Hierin herkennen we de school als waardengemeenschap. "Het is zaak dat we dit punt van morele vorming vasthouden en wellicht zelfs nog sterker ontwikkelen", aldus Doornenbal.

### **Docent**

De laatste les die hij trok uit de klassieke *paideia* betrof de rol van de docent. Bij de Grieken kreeg het onderwijs vorm via een diepgaande, persoonlijke relatie tussen een jonge man en een oudere man, die fungeerde als tutor, coach en pastor tegelijk. Onderwijsgroepen waren altijd klein. De coach van vandaag wordt geacht niet meer te zijn dan een facilitator, die op afstand blijft en de leerling veel vrijheid laat. Doornenbal houdt daar een andere mening op na. "Mijn visie is dat een leraar juist wel 'zichtbaar' moet zijn en zijn deskundigheid in moet brengen. Leerlingen moeten gestimuleerd worden liefdevolle aandacht te besteden aan bepaalde onderwerpen, in plaats van alleen via plak- en knipwerk uit websites tot een oppervlakkig product te komen. En die liefde wordt toch vooral gewekt door een enthousiasmerende leermeester." Tegen de huidige trends in hechtte Doornenbal ook aan het gezag van de docent, dat naar zijn mening in eerste instantie moet rusten op betrouwbaarheid, of in Augustinus' woorden: op waarheid. Die docent heeft gezag, zei Augustinus, 'die in daden en woorden vertrouwen opwekt'. De relatie tussen leraar en leerling moet gekenmerkt zijn door oprechte persoonlijke belangstelling van de docent voor zijn pupillen. "Wij leren het beste van hen die wij liefhebben", vatte Doornenbal de woorden van Augustinus samen.

### **Vroege christenen**

Kunnen wij lessen voor vandaag leren uit de gedachten over *episteme*, *phronesis* en *paideia*? Die vraag kwam ook tijdens de discussies aan de orde. Een reden om voor onze visie op leren en onderwijzen juist ook de klassieken te onderzoeken, vonden de inleiders in een aantal parallellen in de benadering van het onderwijs van toen en nu. Socrates kwam met zijn *phronesis* en *paideia* in de tijd van de sofistiek, een onderwijskundige methode waarin succes boeken en gelijk krijgen belangrijker waren dan de waarheid zoeken; die leidde tot scepsis ten aanzien van morele beginselen en tot toenemend individualisme. In onze tijd is er, door de geest van pragmatisme en postmodernisme, in diverse opzichten opnieuw sprake van een sofistieke benadering van het onderwijs, meende Doornenbal. Toch zou het niet juist zijn de onderwijsvernieuwingen in Athene en die in onze tijd volledig te diskwalificeren. De vroege christenen deden dat ook niet. Zij waren bijvoorbeeld zeer onder de indruk van de klassieke *paideia*, namen die over en gaven er een christelijke invulling aan. Dat was in lijn met het algemene gebruik om een weg te zoeken tussen aanvaarding en verwerping. De vroege kerk zag in dat bepaalde trekken van de klassieke cultuur niet te verenigen waren met het christendom, maar meende dat zij er wel veel aan kon ontleen dat het geloof en de studie van de Bijbel ten goede zou komen. Deze gedachte treffen we bijvoorbeeld aan in het vertoog *De Doctrina Christiana* van Augustinus.

## **Moed**

Net als de vroege christenen passen wij in ons onderwijs het principe van de beroving der Egyptenaren toe, stelden de deelnemers tijdens de discussie. We moeten dat wel kritisch doen. "Het christelijk onderwijs moet gevormd worden in de confrontatie met de wereld om ons heen, niet de adaptie ervan", aldus ook coreferent De Niet.

*phronesis* en *paideia* nastreven vraagt moed, was een andere conclusie. Het raakt het complete curriculum en de schoolorganisatie. Maar de concepten hebben wel een hele rijke inhoud. Als we de rol van de klassieke leraar serieus nemen, kunnen we ons afvragen of we de beroving der Egyptenaren nog toe moeten passen op de actuele onderwijsvernieuwingen. Want dan hebben we in potentie al zoveel, dat we niet meer hoeven te roven!

# Op de schouders van reuzen

## Leren en onderwijzen in de Middeleeuwen

**Dat de Middeleeuwen bekend staan als donker, heeft meer te maken met het feit dat wij ze vaak overslaan dan met de periode zelf, denkt prof. dr. W. Otten, lector van de vierde avond van Leren in perspectief. Haar lezing maakt duidelijk dat de Middeleeuwen terecht een plaats kregen in de lezingencyclus over leren en onderwijzen.**

Het onderwijs in de vroege Middeleeuwen is op antieke leest geschoeid. Net als in de Romeinse cultuur richt het zich op de vrije kunsten, de artes liberales. Hoewel het onderwijs christelijk wil zijn, wordt het sterk beïnvloed door antieke denkers. "Romeins onderwijs en profane, heidense literatuur zijn een Siamese tweeling", aldus professor Otten. Augustinus vormt daarin een scharnierpunt. Ook hij is aanvankelijk sterk gehecht aan de heidense, latijnse literatuur. Na zijn bekering zien we echter een verschuiving. In De Doctrina Christiana stelt Augustinus dat alleen kennis en begrip van de Bijbel tellen. De artes moeten wel bestudeerd worden, maar slechts om tot een dieper begrip van de Schrift te komen.

### Christenvolk

Ook in de volle Middeleeuwen heeft onderwijs een religieus doel. Karel de Grote wil Europa hervormen, politiek en kerkelijk. Hij streeft naar verbetering van het hele christenvolk. Onderwijs heeft daarin een belangrijke rol. Karel laat geleerden uit heel Europa samenkomen in Aken. De kloosters legt hij de kloosterregel van Benedictus op, waarin ook het begrip 'scola' voorkomt. "Dat heeft echter niet de betekenis van school zoals wij die kennen. Het duidt eerder op een contemplatieve gemeenschap van mensen met dezelfde identiteit. De technische vormgeving is slechts voorwaarde voor een hoger doel", legt de lector uit. Hoewel het onderwijs bedoeld was voor de kloostergemeente, gaat zij ervan uit dat het ook veel gegeven is aan mensen die niet direct onder het klooster vielen.

### Nieuw wereldbeeld

In de hoge Middeleeuwen neemt de theologische invloed op het onderwijs af. De bevolking groeit, de steden komen op en er ontstaat bureaucratie. Onderwijs krijgt ook een praktisch doel: er is behoefte aan ambtenaren die goed kunnen lezen en rekenen en die brieven kunnen schrijven. De vorm blijft nog de studie van de artes. Door herontdekking van het werk van Aristoteles ontstaat een nieuw wereldbeeld, waarin zintuiglijkheid en empirie centraal staan. Er groeit tevens een kloof tussen monastieke denkers, die wijsheid zoeken in plaats van kennis, en scholastieke denkers die de logica centraal stellen.

### Middelbaar onderwijs

Vanaf de dertiende eeuw gaan universiteiten de toon aangeven. Een volwaardige universiteit heeft vier faculteiten: de artes, theologie, rechten en medicijnen. Het universitair programma blijft nog zo'n vierhonderd jaar in tact, maar het middelbaar onderwijs begint vanaf 1450 grondig te veranderen. Men ziet steeds sterker het nut van scholing en de stadsscholen spelen daarin een grote rol. De burgerij en de ambachtlieden willen graag onderwijs ontvangen. "Maar ook de adel; die ging voorheen ook nog niet naar school", merkt de lector op. "Men steekt geld in goede leraren en goede boeken, waardoor het onderwijs een nieuwe stimulans krijgt". Ook de uitvinding van de boekdrukkunst heeft grote gevolgen.

### Reformatie

Humanisme en reformatie veranderen het onderwijsideaal opnieuw. De humanisten zetten

zich af tegen 'nodeloze haarslijperij' van de middeleeuwse scholastiek en willen terug naar de bronnen van de oudheid. Onderwijs dient de vorming van de gehele mens, menen zij. De reformatie staat eveneens een herbronning voor: zij wil terug naar de Bijbel en de kerkvaders. Hoewel het praktische doel van scholing blijft, zien we in de reformatie ook de 'geletterdheid ten bate van vroomheid' terugkeren. Luther beijvert zich in verband daarmee bijvoorbeeld voor onderwijs aan kinderen van boeren en mijnwerkers.

### **Aanknopingspunten**

In de circa duizend jaar die de Middeleeuwen beslaan, zien we het onderwijs zich aanpassen aan veranderende omstandigheden en idealen, concluderen de deelnemers tijdens de discussie. Kunnen wij er desondanks aanknopingspunten in vinden voor onze tijd? Is het ideaal van een verbetering van de hele bevolking bijvoorbeeld relevant in een gesecculariseerde samenleving, of moeten wij ons op de eigen gezindte richten? "De reformatische school is bedoeld voor de kinderen van onze denominatie. Dat is een feit", wordt opgemerkt. "Maar je kunt de vraag ook betrekken op onze opvoeding tot een plaats in de maatschappij. Brengen wij voldoende over dat wij een 'lichtend licht' en 'zoutend zout' moeten zijn? Of zijn wij zozeer teruggevallen op onze positie dat wij aan de buitenwereld geen boodschap hebben?"

### **Vreemdelingschap**

Ook de religieuze ambiance van het middeleeuwse onderwijs geeft stof tot nadenken. "Kunnen wij iets met de gedachte dat een school een religieuze gemeenschap is, waarin de stilte van God beleefd kan worden, en waar wordt overgedragen dat je hoort naar Zijn Woord?", vraagt een van de discussiegroepen zich af. De lector ziet daarnaast een aanknopingspunt in de spanning tussen kennis en wijsheid. "Het zou vruchtbaar kunnen zijn als je die spanning een plaats weet te geven, zeker als je die koppelt aan de identiteit van de school." "Wij dachten aan vreemdelingschap zoals de Bijbel dat bedoelt", merkt een andere groep op. "In de wereld, maar niet van de wereld. Maar je stuit daarbij wel op een verschil met de Middeleeuwen. Was de maatschappij toen doortrokken van christelijke invloeden, tegenwoordig is ze vol van de dingen van de wereld. Dat merk je ook aan onze kinderen."

### **Bronnen**

"Wij zijn dwergen op de schouders van reuzen", citeert professor Otten tijdens de discussie over bronnen en herbronning een middeleeuws gezegde. Zij is niet bang dat de traditie zal verdwijnen. "Ik ben ervan overtuigd dat bijvoorbeeld het werk van Augustinus over honderd jaar nog steeds bestudeerd wordt. Wat sterk is, blijft wel sterk."

# Ds. Op 't Hof: kennis moet praktisch gericht zijn

## Leren en onderwijzen in de Nadere Reformatie

**De nadere reformatie heeft het thema leren en onderwijzen nooit apart aan de orde gesteld, geeft ds. W.J. op 't Hof aan in zijn referaat tijdens de vijfde bijeenkomst van Leren in perspectief. Desondanks heeft hij in geschriften van de zeventiende-eeuwse vroomheidsbeweging waardevolle informatie kunnen terugvinden over haar onderwijsvisie en onderwijspraktijk. Twee zaken springen eruit: onze voorgangers leggen een sterke nadruk op de godzaligheid en ze hanteren een moderne didactiek.**

Een goede school zet zich in om "de kinderen in Godtsalicheyt ende geleertheyt op te queecken". Dit citaat komt van Izaäk Beeckman, rector van de Latijnse school te Dordrecht, die geïnspireerd was door de nader-reformatorische opvattingen. De dubbele doelstelling die eruit blijkt - niet alleen kennis en kunde, maar ook godzaligheid - is typerend voor de visie van de geestelijke hervormingsbeweging op het onderwijs, zo blijkt uit de lezing van dominee Op 't Hof. Ze is overigens niet nieuw. "Een heiden als Plutarchus vond het al een eerste vereiste van een goede onderwijzer dat hij een voorbeeldig leven leidde en de jeugd goede zeden bijbracht. Christen-humanisten als Erasmus en Vives hebben in de zestiende eeuw hetzelfde geponeerd. Feitelijk staat de nadere reformatie met haar visie op het onderwijs in een zeer oude traditie, die teruggaat tot de klassieke oudheid."

### **Benoemingsbeleid**

Het gewicht dat aan de godzaligheid wordt toegekend is in de nadere reformatie echter een stuk groter dan voorheen. Bij bekende vertegenwoordigers van de beweging, zoals de predikanten Willem Teellinck en Jacobus Koelman, kan het onderwijs niet ter sprake komen of het thema godzaligheid wordt aangeroerd. Dit moet bijvoorbeeld een bepalende rol spelen bij het benoemingsbeleid. De onderwijzer Johannes de Swaef wijst daarnaast op het belang van deskundigheid, maar ook bij hem staat godzaligheid op de eerste plaats. De voorbeeldfunctie van de leerkracht ontvangt in de programschriften van de nadere reformatie veel nadruk. Daarnaast moet het onderwijs leiden tot geestelijke activiteit. Jonge kinderen moeten leren zelf het Woord uit te leggen, de oudere jeugd moet de gehoorde preken leren repeteren. Van jongsaf moeten de leerlingen ook onderwezen worden in het bidden.

### **Ultramodern**

Ook Izaäk Beeckman is voor de kennis van de nadere reformatie interessant, omdat hij een dagboek bijhield dat tot dus ver niet nader ontsloten is. Aan dit dagboek ontleent de lector informatie over de onderwijspraktijk. "We doen de verrassende ontdekking dat de paar nader-reformatorische scholen die ons land in de zeventiende eeuw rijk is geweest er ultramoderne onderwijsmethoden op na hielden". Izaäk Beeckman wil geheel breken met het bestaande klassikale systeem en de frontale manier van lesgeven. Docenten moeten een meer begeleidende en initiërende taak krijgen en de zelfwerkzaamheid van leerlingen moet worden gestimuleerd. Zo laat Beeckman oudere leerlingen de jongere onderwijzen en snelle leerlingen de trage. In zijn denkbeelden vinden we onder andere de filosofie terug van de Franse christenhumanist Petrus Ramus. Deze ontwikkelde in reactie op de scholastiek een wijsgerig systeem waarin het niet om denken gaat, maar om doen. De wetenschap is volgens Ramus niet theoretisch, speculatief of contemplatief, maar praktisch van aard.

### **Mensbeeld**

"Het lijkt erop dat de nadere reformatie veel onbevangener en praktischer omging met onderwijsvernieuwingen dan wij doen", reageren de deelnemers tijdens de discussie. "Wij willen ze eerst toetsen op bijvoorbeeld het mensbeeld dat erachter schuilgaat." Voor een deel zal dat verschil er werkelijk zijn, denkt dominee Op 't Hof. "De vernieuwers uit de nadere reformatie werden immers niet geconfronteerd met ideeën van anderen; ze ontwikkelden ze zelf. Maar er lagen waarschijnlijk ook wel theoretische beschouwingen aan ten grondslag. Het zou interessant kunnen zijn voor uw project om daarnaar meer onderzoek te doen."

### **Voetius**

De lector meent overigens dat het reformatorisch onderwijs zijn religieuze kaders heel duidelijk moet stellen, maar dat bij een bepaald principiële uitgangspunt niet automatisch een bepaalde praktische aanpak hoort. Hij illustreert dit aan de hand van de praktijk binnen de nadere reformatie. Niet de hele hervormingsbeweging kan geplaatst worden in de traditie van Ramus. De Utrechtse hoogleraar Voetius bijvoorbeeld, de spil van de beweging, is een fervent aanhanger van de scholastiek. Filosofisch staat hij tegenover de ramistische theoloog Ames, maar in de praktijk gebruikt hij wel een handboek van hem. "Verscheidenheid in filosofisch systeem hoeft nog geen breuk te betekenen in de didactiek."

### **Motivatie**

Dominee Op 't Hof deelt het uitgangspunt van Ramus dat kennis praktisch gericht moet zijn. "Als dat meer in de praktijk gebracht zou worden, zou de motivatie onder de leerlingen heel wat vergroot worden", zegt hij in een van zijn stellingen. Hij meent dat we ook niet à priori afwijzend moeten staan tegenover het loslaten van een strak klassikaal systeem. "Bij ons kwam de vraag op hoe het nu eigenlijk komt dat leerlingen ongemotiveerd zijn", reageert een van de discussiegroepen. Heeft dat wel te maken met het onderwijssysteem of met het curriculum? In het basisonderwijs zitten leerlingen van alle niveaus bij elkaar en hebben we een curriculum per groep. Het voortgezet onderwijs is opgedeeld in verschillende niveaus en we hebben nog steeds ongemotiveerde leerlingen. Je kunt je afvragen of wij niet veel te veel volgelingen zijn van de eisen die de overheid ons stelt.

### **Handschoen**

"Onze voorgangers in de nadere reformatie laten zien dat je ook zelf vernieuwend bezig kunt zijn, sluit voorzitter van de bijeenkomst Bert Kalkman daarop aan in zijn afronding. "Ik zou die handschoen wel willen oppakken. Als wij een goed éigen verhaal hebben, ben ik niet bang voor de Inspectie".

# De dialectiek van de Verlichting

## Leren en onderwijzen vanaf de Verlichting

**De Verlichting is met haar nadruk op emancipatie en mondigheid een cruciale periode voor de ontwikkeling van leren en onderwijzen. Geen mondigheid immers zonder leerproces. Dat lijkt éénvoudig, maar is het allerminst. De lezing van professor Hoogland tijdens de zesde bijeenkomst van Leren in perspectief staat vooral in het teken van de dialectiek. Tussen vorming van de menselijke persoonlijkheid en wetenschappelijke beheersing van de werkelijkheid zit een spanningsrelatie die we ons steeds bewust moeten zijn.**

De overlevering is onbetrouwbaar, houdt de mens onmondig. Hij moet daarmee breken en zich baseren op zelfstandig onderzoek en gebruik van de rede. Deze opvatting, afkomstig van de zeventiende-eeuwse denker Descartes, krijgt tijdens de Verlichting een breed draagvlak. Over hoe men een verlicht mens wordt, lopen de opvattingen uiteen. Er zijn twee hoofdstromingen, blijkt uit de lezing. Naar de opvatting van Rousseau zijn we van nature verlicht. Alles wat we aanleren, vervreemdt ons van die natuurlijke verlichte oorsprong. Daartegenover staat de filosofie van Kant, die de meeste aanhang vond. Kant stelt dat de mens onvrij is, een slaaf is van zijn driften en 'geneigd tot alle kwaad'. Om een verlicht mens te worden, moeten we streven naar beschaving en toenemende autonomie. Daarin is een belangrijke taak weggelegd voor opvoeding en onderwijs.

### Auschwitz

Het bevrijdingsstreven van de Verlichting, de periode die de lector laat lopen van ongeveer 1790 tot 1990, roept echter tegenstrijdige krachten op. Hoogland haalt in dit verband het onderzoek aan van Adorno en Horkheimer in hun *Dialektik der Aufklärung*. Hoe past Auschwitz in een beschaafd Europa?, vragen zij zich af. "Een antwoord van de Verlichting zou kunnen zijn dat we nog niet voldoende verlicht zijn, maar Adorno en Horkheimer komen tot een andere conclusie: Auschwitz is juist een logisch sluitstuk van een op totale heerschappij gerichte rede. De mens heeft met zijn rede de dingen om zich heen steeds meer tot object gemaakt, aan zich onderworpen en tot ruilwaarde gereduceerd. De uniformering die daarvan het gevolg is, laat geen ruimte meer aan hetgeen anders is.

### Radar

Een soortgelijke analyse vond plaats binnen de reformatorische wijsbegeerte. Zij concludeert dat de Verlichting gefundeerd is op een intern tegenstrijdig grondmotief. Twee idealen strijden voortdurend om de voorrang. In de eerste plaats is er het persoonlijkheidsideaal met het streven naar de menselijke bevrijding. Het instrument voor die bevrijding, het gebruik van de menselijke rede, wordt primair ontwikkeld in de wetenschap en daarmee komen we op het tweede ideaal: het wetenschapsideaal. De Verlichting gaat gepaard met een enorme ontwikkeling op het terrein van de wetenschappen. Eerst staan vooral de natuurwetenschappen centraal, maar later ook de geesteswetenschappen, de sociale wetenschappen en de pedagogiek. "Wat je nu ziet is dat wetenschap die aan de ene kant nodig is om de mens te bevrijden, door haar streven naar beheersing en gebruik van systemen tegelijk de individuele vrijheid gaat beperken. De mens wordt steeds meer een radar in een door en door rationeel systeem. Het beheersingsinstrument groeit de mens als het ware boven het hoofd", aldus Hoogland.

### Tendensen

Aan de hand van recente ontwikkelingen op het gebied van bedrijfsopleidingen en de eigen ervaringen daarmee vanuit zijn werk binnen de gehandicaptenzorg, gaat de lector in op de wijze waarop persoonlijkheidsideaal en beheersingsideaal tegenwoordig naar buiten treden. Twee tendensen vallen op. In de eerste plaats worden leren en kennisoverdracht veel breder opgevat dan in het verleden: kennis heeft ook persoonlijke componenten zoals attitude, ervaring en vaardigheden. Een tweede tendens is de nadruk op de effectiviteit van het leren - te beschrijven in meetbare gedragsverandering - en het zoeken naar greep op leerprocessen. Daar zit het gevaar in dat men vooral oppervlakkige leerprocessen oppakt. Die zijn immers goed beheersbaar en hebben een ruime kans van slagen.

### **Competenties**

Bij opleiden en leren dat meer op de persoonlijke vorming gericht is, ligt dat niet zo eenvoudig. "Hoe leer je bijvoorbeeld een professionele beroepshouding aan? Natuurlijk zit daar een stuk kennisoverdracht bij over wat een professie is en wat onder een professionele werkhouding moet worden verstaan. Maar daarmee heeft iemand zich deze houding nog niet aangeleerd." Een tweedaagse cursus volstaat niet voor dergelijke leerprocessen maar dat mag er niet toe leiden dat vorming verwaarloosd wordt. Hoogland pleit ervoor ook vormingsdoelstellingen helder te formuleren en ze te koppelen aan goed gedefinieerde competenties. In het leerproces kan bijvoorbeeld coaching een belangrijke functie vervullen.

### **Stages**

Tijdens de discussie wordt dieper ingegaan op vormingsdoelen. Het is terecht dat je die stelt, is de algemene opvatting. Maar hoe moet je bijvoorbeeld verwondering over Gods schepping toetsen? "Met die dialectiek moeten we in zekere zin leren leven", meent de lector. Hij ziet echter ook bij vorming tot op zekere hoogte mogelijkheden om te toetsen. "Wees expliciet in welk gedrag je wilt bereiken en stel regelmatig kritisch het feitelijke handelen aan de orde. Maar hou ondertussen wel in de gaten dat als je alleen maar hecht aan meetbare leereffecten, je de essentie wel eens zou kunnen missen." De vormende waarde van onderwijs is belangrijk, vinden de deelnemers aan de discussie, maar zij voelen zich beperkt door het onderwijssysteem dat vooral gericht is op kennisoverdracht. Anderen zien een verschuiving. "In het vmbo krijgen gedrag en attitude steeds meer aandacht. En in de stages die de leerlingen lopen bieden we ze ook een diepere vorm van leren."

### **Levenskunst**

In de discussie stelt de lector ook het oefenen in levenskunst aan de orde. Onder invloed van de Verlichting heeft de mens steeds geprobeerd de gebrokenheid van het leven uit te sluiten, in plaats van te leren ermee om te gaan. In de hedendaagse filosofie komt dit laatste steeds terug. "Het christelijk geloof wijst ons bij uitstek de weg in het omgaan met gebrokenheid", aldus Hoogland. "Tegen die achtergrond vind ik levenskunst een uitdagend thema voor het christelijk onderwijs."

"Bezig zijn met kennisoverdracht veronderstelt ook levenskunst", legt een van de aanwezigen een verband met het vorige discussiepunt. "Bij kennisoverdracht is er een hiërarchie tussen degene die de kennis heeft en degene die de kennis mist, maar bij vorming staat de onderwijsgevende zelf centraal. Aan welke voorwaarden moet ik voldoen om een goede leermeester te zijn? Vorming staat vaak niet naast kennisoverdracht, maar komt erin mee als iets dat kenmerkend is voor degene die de kennisoverdracht in de praktijk brengt."

# Met Kohnstamm een rijk studiehuis

## Uitdagende ontmoeting met een normatief pedagoog

**Hoe komt het dat Kohnstamm met zijn duidelijk christelijke positionering in reformatorische onderwijskringen weinig aandacht geniet? Professor Miedema, hoogleraar godsdienstpedagogiek en algemene pedagogiek aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, concludeert in zijn lezing voor het project *Leren in perspectief* dat het werk van Kohnstamm een 'Fundgrube' is voor hedendaagse visies op leren en onderwijzen. "De oogst overziend moet ik bekennen dat ook ik me te weinig heb laten inspireren door de baanbrekende ideeën van deze universele geleerde. Ik heb mij weer verdiept in zijn didactisch werk en merk dat ik daar spoedig eens heel systematisch doorheen moet gaan."**

In de lezing dus nog geen stelselmatige uiteenzetting van Kohnstamms opvattingen - "Hoe zou dat overigens kunnen bij een oeuvre van twaalfduizend pagina's?" Wel een beschrijving van enkele wijzen waarop zijn denken is overgenomen in onderwijspedagogische kringen van de afgelopen twintig jaar. Als een rode draad loopt er het begrip ontmoeting doorheen.

### Geloofsovertuiging

Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951) wordt wel gerekend tot de eerste generatie van theoretisch pedagogen. Een generatie van wetenschappers bij wie het niet alleen om feiten gaat, maar ook om waarden. Hun werk is doortrokken van hun persoonlijke geloofsovertuiging. Voor Kohnstamm, jood van afkomst, maar bewust overgegaan naar de Nederlands Hervormde Kerk, is dat het Bijbels personalisme. Kohnstamm baseert zijn pedagogiek op de scheppingsorde. Een persoon is bij hem geen individu op zichzelf, maar een individu-in-gemeenschap, iemand die in een ik-gij-relatie staat. Ook zijn Godsbegrip is door en door personalistisch: geen vage goddelijke substantie, maar een Levende Persoon, tot wie wij eveneens in een ik-Gij-relatie staan. "De ware kennis van die relatie, en daarmee van onszelf, putten wij eerst uit de ontmoeting met Hem, uit de bewustwording van Zijn ingrijpen in ons leven," aldus Kohnstamm.

### Schrijftafel

In de wijze waarop Kohnstamm zijn pedagogisch onderzoek vorm gaf, herkennen we eveneens iets van de ontmoeting: hij verlaat de schrijftafel en gaat de school in. Kohnstamm richt zich steeds meer op de leerprocessen van de leerling zelf en de manier waarop leerkrachten die begeleiden. Daarmee is hij een voorloper. De Nederlandse onderwijspsycholoog Carel van Parreren, die zich door Kohnstamm liet inspireren in zijn principes van ontwikkelingsgericht onderwijs, noemt hem wel 'een pionier van de microbenadering in de onderwijswetenschap'. Kwalitatief onderzoek is bij Kohnstamm de basis; meting kan pas volgen nadat inzicht verkregen is in de processen. Dit standpunt is des te opmerkelijker als we weten dat Kohnstamm van origine een natuurkundige was.

### Identiteit

Kohnstamm constateert dat veel blijvende leerervaringen niet tot stand komen door overdracht van normen en waarden, "maar uit een wezenlijke ontmoeting tussen leraar en leerling, waarin beide aanwezig zijn vanuit hun wezenlijke identiteit." Het onderwijs moet de leerling begeleiden in zijn identiteitsontwikkeling. Daarom kan het niet alleen gebaseerd zijn op leerpsychologie of onderwijskundige overwegingen, maar heeft het een heldere mensvisie nodig. Alleen op basis van zo'n visie kunnen leerlingen geholpen worden een gewetensvolle

plaats in te nemen in de maatschappij. Daarvoor is oefening in zelfverstaan nodig van de leerling, maar net zo goed van de leraar.

### **Praktijksituaties**

Professor Fred Korthagen, die veel bekendheid geniet op het terrein van de lerarenopleiding, neemt dit gedachtegoed over, overigens zonder dat hij de christelijke uitgangspunten deelt. Ook in zijn concept van realistisch opleiden heeft hij zich door Kohnstamm laten inspireren. Hij gaat uit van het zogenaamde transferprobleem: kennis die studenten in een leersituatie opdoen, passen ze niet altijd vanzelfsprekend toe in de praktijk. Dat kan komen doordat ze eerder denkbeelden over onderwijs ontwikkelden die moeilijk te veranderen zijn. Daarnaast is er in de les weinig tijd om na te denken. Leraren-in-opleiding hebben daarom meer aan situatiespecifieke principes om al handelend tot de oplossing van een probleem te kunnen komen, dan aan abstracte, generaliserende kennis, redeneert Korthagen. Bij realistisch opleiden nemen dan ook reflecties op praktijksituaties een belangrijke plaats in. In Korthagens benadering herkennen we ook Kohnstamms visie dat kinderen moeten 'leren denken onder eigen verantwoordelijkheid'. Kennis van het denkproces is daarbij veel belangrijker dan kennis van het denkresultaat.

### **Openbaar**

Dat Kohnstamms gedachtegoed weinig doorwerking vond in het christelijk onderwijs, komt volgens de lector wellicht omdat hij voorstander was van een openbare school. Een school zonder kerkelijk-institutionele banden, maar wel met waardengeladen onderwijs, waarin ook de bijbelse verhalen aan bod komen. Kinderen van verschillende levensbeschouwelijke achtergrond moeten er leren respectvol met elkaar om te gaan. "Openbaar onderwijs als ontmoetingsplaats avant la lettre," aldus Miedema, die zich op dit punt in de traditie van Kohnstamm plaatst. Desondanks meent hij dat Kohnstamm van groot belang zou kunnen zijn voor het reformatorisch onderwijs. Het verbaast hem dat diens leerling Langeveld, die een meer algemeen-levensbeschouwelijk standpunt huldigt, meer aandacht geniet. "Theologisch is dat volstrekt onbegrijpelijk."

### **Samenhang**

Het blijkt een interessant thema voor de kringdiscussie. "Voelen wij ons veiliger bij Langeveld, omdat hij meer ruimte laat voor invulling vanuit de eigen identiteit?" "Wij gaan er misschien te automatisch van uit dat je voor reformatorische pedagogiek terecht moet bij Waterink." "In het denken van Kohnstamm zijn zijn joodse wortels nog duidelijk aanwezig." Veel mogelijke verklaringen worden geopperd. Desondanks voelen de deelnemers zich uitgedaagd Kohnstamm nog eens beter te bestuderen. "De samenhang die we bij hem zien tussen pedagogiek, didactiek en theologie kan ons goede aanknopingspunten bieden voor onze visie op leren en onderwijzen."

### **Docent**

"Kohnstamm liep met zijn opvattingen over leren denken decennia voor op de studiehuisgedachte en op actuele begrippen als zelfstandig leren en leren leren," wordt ook opgemerkt in de discussie. "Maar zijn ze niet strijdig met de persoonlijke ontmoeting?" "Nee", reageert Miedema, "de gedachte dat leren leren de docent overbodig zou maken is veel te kort door de bocht. Leerlingen moeten in stelling gebracht worden om zich dingen zo goed mogelijk eigen te maken, maar ze moeten wel begeleid worden. En het studiehuis sluit ook niet uit dat er uren kunnen zijn waarin de docent zelf zaken voor het voetlicht brengt. Blijf pedagogisch denken. Met Kohnstamm krijg je een rijk studiehuis."