

4. Inspirerende lijnen

In deze paragraaf ordenen we een aantal gegevens uit de voorgaande teksten onder de kernwoorden die aan het eind van paragraaf 2 zijn genoemd: de kennis, de docent, de leerling, het leren en de contexten (gemeenschap en samenleving). Wat betreft de ‘doelen’, het in paragraaf 2 als eerst genoemde kernwoord: dit komt door de tekst heen aan de orde, en zal in conclusies van paragraaf 5 opnieuw terugkomen. Zodoende zijn er zes onderdelen waarin de ‘inspirerende lijnen’ worden samengevat.

4.1 Visie op kennis en inhoud van het onderwijs

Wijsheid en vreze des Heeren

Een van de meest in het oog springende bijbelse gegevens over wijsheid en kennis is dat er een eenheid verondersteld wordt in het geestelijke en in het praktische leven. De levenspraktijk vereist allerlei praktische ambachtelijke kennis, maar deze is direct verbonden met een geestelijke, morele laag. De eerbied voor God ligt ten grondslag aan alle kennis. Het leren is direct verbonden met het leven.

Iedere levenssituatie is aanleiding om te leren op een wijze waar de dienst van God in betrokken is. Niet ‘een leven lang leren’ is het motto, maar ‘de levensweg is de leerweg’. Deze opvatting van kennis is van een geheel andere orde dan de seculiere benadering van kennis zoals we die in de huidige onderwijstechnologie tegenkomen, waar kennisontwikkeling veelal doel in zichzelf geworden is en nuttig gemaakt wordt voor de economisering van de samenleving. Bijbelse kennis heeft alles te maken met het opdoen van Godskennis, zelfkennis, kennis van de ander en het andere op de levensweg die God met mij gaat en waarvan het doel is dat ik tot mijn bestemming mag komen, hier op deze aarde, maar bovenal met het oog op een herstelde relatie met Hem in het perspectief van de eeuwigheid.

In het huidige onderwijsbestel is sprake een vergaande segregatie tussen vakgebieden en tussen verschillende deelaspecten van het leven. Mensen leven in uiteenlopende contexten en kiezen daar hun rollen bij. De eerbied voor God die de basis onder alle kennisverwerving is, lijkt ook in het christelijk/reformatorisch onderwijs maar al te vaak afwezig. Er zou gezocht moeten worden op welke wijze het ontzag voor de Schepper vertaling krijgt in de lespraktijk. Het gegeven dat we in heel de werkelijkheid (zowel geschapen, als door cultuur en historie ontstaan) de hand van God tegenkomen, vergt een didactische vertaalslag. Mogelijk is die vooral gelegen in het zoeken naar de plek van verwondering in het onderwijs. Hier zijn vele aangrijpingspunten

voor, niet alleen bij de zaakvakken (geschiedenis, aardrijkskunde) maar ook bij de talen en rekenen en wiskunde⁴.

Episteme en phronesis

In de Oudheid vinden we een vergelijkbare, maar toch een enigszins andersoortige tweepoligheid, namelijk in het begrippenpaar *phronesis* en *episteme*. De duidelijke voorkeur voor de inzichtelijke totaalkennis, de *phronesis*, sluit dicht aan bij het bijbelse wijsheidskarakter, dat eveneens zowel een praktische als een ethische spits heeft. Bij *episteme* daarentegen gaat het veel meer om feitenkennis.

Opmerkelijk is hoe dicht de omschrijving van *phronesis* die Doornenbal geeft, in de buurt komt bij definities van competentiegericht leren zoals die momenteel gangbaar zijn. *Phronesis* is volgens hem “ervaren kennis die iemand zich dusdanig eigen heeft gemaakt, dat die in zijn handelen tot uiting komt en die zelfkennis en het vermogen tot (kritische) zelfreflectie vooronderstelt”. In het competentiegericht leren vinden we verwante gedachten. Bij competenties gaat het niet om verwerven van deelvaardigheden maar om totaalkennis, kennis die zich bewijst in de concrete beroepssituatie, kennis die bewijst dat men inzicht heeft in de situatie.

Het is terecht dat Doornenbal concludeert dat in veel hedendaagse onderwijsideeën aspecten van de *phronesis* te herkennen zijn. Maar *phronesis* heeft naar zijn oordeel een diepere inhoud. De diepere morele dimensie, waarin rekening gehouden wordt met de Almachtige Schepper van hemel en aarde, ontbreekt. Het begrip *phronesis* is voor het reformatorisch onderwijs zeer bruikbaar wanneer het ingebed wordt in een verantwoordelijkheidsethiek. In het Oude Testament is de fundamentele morele dimensie van kennis van groot belang. Kennis bezitten is niet iets neutraals, maar heeft een ethisch aspect. Je leeft voor Gods aangezicht. Dat betekent dat je altijd antwoordend in de wereld staat. De grote tegenstelling in de Bijbel is niet die van kunde en onkunde, maar van dwaasheid en wijsheid. Met wijsheid wordt de levenshouding bedoeld die overeenkomt met de wil van God. Dwaasheid slaat op het doen van keuzes tegen het gebod van God.

Indien we de *phronesis*gedachte daadwerkelijk op deze wijze willen toepassen, dan zijn we er niet alleen met het koppelen van het begrip aan een moderne didactiek – hoewel dit zeker ook legitiem is, omdat we wezenlijke zaken kennelijk kunnen overnemen. Er zal gezocht moeten worden naar een didactiek die als wezenlijk doel heeft verwondering en nieuwsgierigheid uit te lokken, en die dit in haar uitwerking ook doet.

Paideia

In nog sterkere mate geldt de toepassingsmogelijkheid van de *paideia* van de Oudheid, zoals deze overgenomen werd door de christenen in de eerste eeuwen. Het gaat in *paideia* om brede culturele vorming, met als spits het zoeken naar de ware betekenis van het menszijn. In de christelijke duiding van het *paideia*-begrip gaat het om het zoeken naar de echte waarheid, naar de waarheid van God. Het gaat dus in de *paideia* niet zoals in het negentiende-eeuwse Bildung om de vorming van het individu als waarde op zichzelf (het ingewijd worden in het goede en schone om meer tot zichzelf te komen), maar om mens te worden die meer en meer op Christus gaat lijken. In het vormingsbegrip nemen de bronnen een grote plaats in. Opleidingsdoel bij uitstek in Oude en Nieuwe Testament en bij de vroegchristelijke gemeente was niet in de eerste plaats om de kernboodschap over te dragen, maar om jongeren zelfstandig vertrouwd te maken met de bronnen die deze boodschap in zich droegen. In het Oude Testament stond de omgang met de Schriften centraal, in het Nieuwe Testament en het vroege christendom was dit niet anders. Kinderen en jongeren dienen op authentieke wijze met deze bronnen om te leren gaan. Met name in het joodse denken wordt veel aandacht geschonken aan het 'leren denken bij de bronnen', onder eigen verantwoordelijkheid. We kunnen ons afvragen of dit in het christelijk/reformatorisch onderwijs daadwerkelijk een plaats heeft. Concreet zou de vertaling van deze gedachte betekenen dat de primaire bronnen in het curriculum grote aandacht moeten hebben. Niet alleen de bijbelvertelling dus, maar van meet af aan ook het zelfstandig leren lezen van de Schrift. Dit staat overigens niet los van de leermeester, maar daarover straks meer.

Curriculum

Wat betreft het curriculum zien we in het Oude en Nieuwe Testament en in de Oudheid een sterke gerichtheid op de bronnen. Daarnaast was er natuurlijk de praktische ambachtelijke scholing, maar deze was slechts weinig geïnstitutionaliseerd. In de Middeleeuwen treffen we een sterke samenhang aan tussen geestelijke en onderwijsidealen. We kunnen wellicht zeggen dat deze samenhang ook steeds aanwezig is geweest (en nog is) in het christelijk/reformatorisch onderwijs, maar dat er gezien de aard van de verschillende vakgebieden die zich lopende de geschiedenis hebben ontwikkeld, sprake is van een duale praxis.

In de Middeleeuwen was er geen eenduidige scheiding tussen heilig en profaan, omdat toekomstige altaardienaren deelnamen aan de dienst in de kerk. We kunnen ons afvragen of de volstrekte afwezigheid van dit kenmerk niet voortdurend het duale karakter van het onderwijs in de hand werkt. Als er al sprake is van *paideia*, dan lijkt dit opgesplitst in een geestelijk doel en een wereldlijk doel. Jongeren werken tijdens hun schoolcarrière niet rechtstreeks aan op een taak in de kerk. Zou dit wel zo zijn, zo zou de hypothese kunnen luiden, dan zou de band tus-

sen de geestelijke en profane onderwijsdoelen meer integraal en ook daadwerkelijk aanwezig kunnen zijn. Een herijking op dit punt verdient aanbeveling.

Dat de splitsing tussen contemplatieve en functionele kennis zoals die in de Middeleeuwen gaandeweg ontstond, niet per definitie noodzakelijk is, zien we bij Luther en de groei van de inrichting van het stedelijk onderwijs. Bij hem en ook verder in de Reformatie lijkt het ideaal van de Middeleeuwen weer terug te komen: 'de geletterdheid ten bate van de vroomheid'.

Verder zien we dat curriculumvorming sterk contextbepaald is. In de Middeleeuwen leidt de behoefte aan ambtelijke expertise en scholing tot realistisch onderwijs tegenover algemeen vormend onderwijs. Dit hangt samen met de opkomst van de burgerij, economische ontwikkeling, enzovoort.

Beheersingsideaal en de rol van kennis

De paradigmawisseling zoals die in ultieme vorm naar voren komt in het gebruik van het constructivisme, brengt ons tot een vraag die ook in de Klassieke Oudheid al gesteld werd: kan er wel sprake zijn van een objectieve werkelijkheid? De bijdrage van Hoogland maakt duidelijk dat de Verlichting heeft geleid tot een nieuwe definitie van kennis. Ook de sociale verschijnselen zoals zorg en onderwijs zijn onderdeel geworden van de te objectiveren werkelijkheid en maken deel uit van het spectrum van wetenschappen. Onderwijs wordt een te beheersen grootheid. De door ons geschetste paradigmawisseling is voor een belangrijk deel te verklaren uit de dialectiek die het verlichtingsdenken in de cultuur heeft teweeg gebracht. De spanning tussen het persoonsideaal en het beheersingsideaal wordt in het onderwijs sterk gevoeld. Dit gebeurt iedere keer wanneer we tegen de grenzen van het maakbare aanlopen, dus ook tegen de grenzen van veranderbaarheid. De paradigmawisseling kan ook positief geïdentificeerd worden als een manier om de verlichtingsdialectiek op te lossen. De betrekkelijkheid van het moderne kennisideaal (lees: beheersingsideaal) wordt immers ingezien. Hierop komen we straks terug als het gaat over de rol van de leraar.

Een probleem vanuit het postverlichtingsdenken is de visie op kennis. Wordt in het moderne denken nog een objectieve (door ieder gelijk kenbare) werkelijkheid gepostuleerd, in het postmoderne denken overheerst de bruikbaarheid van kennis en de gefragmenteerde waarde ervan voor de individuele persoon. Deze is in staat zijn eigen kennisbestand te creëren en heeft ook eigen macht over deze kennis.

Deze opvatting roept de prangende vraag op naar onze kijk op de werkelijkheid. Het nieuwe paradigma lijkt een gefragmenteerde kijk op schepping en cultuur op te dringen. Tegengesteld daaraan zien we gelijktijdig veel aandacht voor integrale kennis. Ten opzichte van deze schijn-

baar tegengestelde tendensen is van groot belang dat leraren weten hoe zij de werkelijkheid bekijken. Bezinning vanuit christelijk perspectief verdient aanbeveling. Daarbij is veel te ontlenen aan Kohnstamm (zie de bijdrage van Miedema), die binnen zijn gehele werkelijkheidsconceptie waarheid, werkelijkheid en kennis aan elkaar verbindt. Daarmee is hij zijn tijd ver vooruit geweest en kunnen wij bij hem in de leer gaan. Niet in het minst omdat bij hem het oudtestamentische kennisbegrip terugkomt, waarin kennis altijd gerelateerd is aan de persoon en diens relatie met de Schepper en schepping.

4.2 Visie op de docent

Het meest besproken punt is, zoals eerder in dit hoofdstuk opgemerkt, de positie van de leraar. In nieuwe onderwijsconcepten is de leraar vooral coach en begeleider en in het geheel geen overdrager meer. Dit roept veel gevoelens van onzekerheid op.

Het Oude en Nieuwe Testament bieden ons een eigen perspectief op de persoon van de leraar. In het Oude Testament is de Heere zelf Leermeester. De leerling is onderworpen aan hetzelfde gezag als zijn leermeester en dit geeft een zekere gelijkwaardigheid in positie. Die gelijkwaardigheid is er voorzover het de bronnen aangaat (zie boven). Verder wordt de positie van de leraar getekend door gezag en een persoonlijke relatie. Het gezag komt voort uit hetgeen hij als aardse leraar van zijn hemelse Leraar heeft geleerd. Het gezag is dus een afgeleid gezag, waarin de leraar steeds verwijst naar de bron. Ook Jezus zelf stelt de wil van God direct centraal. Dit doet Hij, in tegenstelling tot de traditie, door terug te verwijzen naar De bron.

In de Nederlandse onderwijstraditie heeft de leraar in het christelijk onderwijs als taak om de bijbelse boodschap door te geven. Het zelf leerling zijn van de Leraar is een belangrijk gegeven uit het Nieuwe Testament. Hoe kan de leraar de boodschap doorgeven als hij niet zelf leert om te luisteren? Een kritische vraag die hieruit voortkomt is hoe dit 'leerling zijn van de Leraar' in de opleiding en de scholen functioneert. Hoe kunnen leerlingen merken dat de leraar in de eerste plaats zelf leerling is en een bijhorende luisterhouding heeft ontwikkeld?

We kunnen het leerling zijn van de leraar echter ook breder trekken. We moeten er namelijk van uitgaan dat er voor de leraar steeds nieuwe dingen te ontdekken vallen op de vakgebieden waarin hij onderwijst. Hij gaat er niet van uit dat hij alles al weet, maar veronderstelt in de verschijnselen in de werkelijkheid zo'n rijkdom dat hij blijft ontdekken en zich blijft verwonderen. In de ontdekkende en nieuwsgierige houding ten opzichte van de werkelijkheid staat hij dus op gelijke voet met de leerling. Er kan zo gesproken worden van een dubbele positie die de leraar inneemt. Enerzijds heeft hij een leidende en gezaghebbende positie (ongelijkwaardig). Anderzijds is hij ten opzichte van zijn Schepper een mens 'van gelijke beweging' als de leerling. Ten

opzichte van de werkelijkheid staat hij in eenzelfde verkennende, lerende positie (gelijkwaardig). In de eerste positie valt de nadruk op de autoriteit van de docent. In de tweede positie valt de nadruk op de relatie die hij opbouwt met de leerling, zodanig dat de leerling in de docent een mens ‘naast’ zich voelt. Het verschil in positie kan dus ook tot uiting komen in de afstand en de nabijheid die de leraar laat zien. Beide posities hebben hun waarde en dienen met elkaar in evenwicht te zijn.

Schema 1: de dubbele positie van de leraar

	Gelijkwaardig (relatie) - naast	Ongelijkwaardig (gezag) - boven
Ten opzichte van God	Mens (‘...van gelijke beweging...’) Afhankelijkheid in plaats van autonomie.	Morele en geestelijke leiding
Ten opzichte van de schepping, de wer- kelijkheid	Ontdekken, nieuwsgierig- heid, verwondering	Leiding in phronesis met betrekking tot kennis, in- zichten