

Een brongerichte benadering – Samenvatting en conclusies

A. de Muynck en B. Kalkman

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook www.christelijkleraarschap.nl.

Samenvatting	Dit artikel geeft een beeld van de ontwikkeling rond het 'nieuwe leren'. Het bevat enkele richtingwijzers voor verdere doordiening van de vraag waarin het eigene van het christelijke/reformatorisch onderwijs zichtbaar kan worden.
Bronvermelding	Muynck, drs. A. en Kalkman, drs. B. (2005) Een brongerichte benadering (samenvatting en conclusies). In: Perspectief op leren, verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie (pp. 131-156) Gouda: Projectgroep Leren in perspectief.
Thema *	Onderwijs
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2005
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Onderwijspraktijk, bronnen, vreze des Heeren, Episteme en phronesis, paideia, curriculum, beheersingsideaal, vormingsgericht, brongericht, context

* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevend*.

** Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).



Samenvatting en conclusies

Een brongerichte benadering

A. de Muynck en B. Kalkman

1. Inleiding

In dit afsluitende hoofdstuk proberen we de gegevens uit de bijdragen aan deze bundel te verwerken voor de actuele situatie. We beginnen met een korte schets van de ontwikkelingen rond wat men noemt het 'nieuwe leren'. De omslag in visie op leren en onderwijs vormde de context waarin het project 'Leren in perspectief' gestalte kreeg. Het 'nieuwe leren' als begrip is voor velerlei uitleg vatbaar; we pogen de essentie ervan duidelijk te maken. Tevens gaan we in op vormen van kritiek op het nieuwe leren en geven we aan welke motieven er waren om in het project 'Leren in perspectief' de inspiratie in het verleden te zoeken. De uitkomsten van dat project worden samengevat in enkele inspirerende lijnen. We eindigen met een aantal richtingwijzers voor verdere doordenking van de vraag waarin het eigene van het christelijk/reformatorisch onderwijs zichtbaar kan worden. Deze richtingwijzers worden in een betekenisvol verband geplaatst, waarin de woorden 'vorming' en gerichtheid op de 'bronnen' centraal staan.

2. Het nieuwe leren ... een paradigmawisseling?!

Integratieve kennis

In de samenvatting van 'Leren in een kennissamenleving' (2003) schetst de Onderwijsraad de transitie die de samenleving doormaakt naar een kennissamenleving. De raad stelt dat het klassieke kennisbegrip aangevuld wordt met een interpretatie van kennis als integratieve bekwaamheid, ofwel als competentie. Kennisontwikkeling vindt plaats in steeds gevarieerdere contexten, is veelal gekoppeld aan complexe probleemsituaties en verloopt vaker als interactief proces. Verder wordt geconcludeerd dat ook de economie het karakter van een kenniseconomie krijgt en dat de postmoderne samenleving zich kenmerkt door marktdenken, particulier initiatief en individuele verantwoordelijkheid.

De door de Onderwijsraad voor de samenleving als geheel geschetste ontwikkeling, raakt uiteraard ook het onderwijs. De aandacht voor de school als lerende organisatie, het ontwikkelen en delen van kennis, de inzet van competentieontwikkeling, werken aan bekwaamheidsdossiers, coachingsgerichte leiderschapstijlen enzovoorts, geven aan dat ook binnen schoolorganisaties gezocht wordt naar nieuwe wegen. Dit zoeken van 'nieuwe' wegen raakt niet alleen de school als organisatie, maar heeft direct effect op het primaire proces. Het traditionele

model van de leerkracht die kennis overdraagt, staat al geruime tijd onder druk. Het zou niet meer gaan om onderwijzen maar om leren. Het accent verschuift van het onderwijsproces, eenzijdig geredigeerd door de leerkracht, naar het leerproces van de leerling, die zelf betekenis geeft aan de opgedane leerervaringen. Het overkoepelende geheel waaronder al deze ontwikkelingen besloten lijken, is dat van het zogenaamde constructivisme. Kort samengevat gaat het constructivisme ervan uit dat er bij het verwerven van kennis geen sprake is van een objectief kennisbegrip, maar dat kennis ontstaat binnen een proces van betekenis- en zingeving dat beïnvloed wordt door zowel individuele als sociale processen. De interpretatie van de opgedane kennis krijgt zo een geheel eigen inkleuring. In het boek 'Anders kijken' geven Lagerweij en Voogt (2004) in navolging van Bolhuis (1995) een overzicht van een aantal kenmerken van de constructivistische leertheorie. Het gaat erom dat het leren zich in de persoon afspeelt. De lerende, in de eigen context en met persoonlijke eigenschappen, is hierbij actief betrokken. Het leerproces is een persoonlijke aangelegenheid en heeft naast een cognitieve kant ook een vaardigheids- en attitudekant. Ook staat het niet los van gemeenschappelijke elementen, omdat ieder individu binnen een sociale omgeving functioneert die verwachtingen heeft, maar ook steun geeft en zo mede van invloed is op het toekennen van betekenissen. De opgedane leerervaringen bepalen grotendeels hoe mensen kijken en zijn veelal uitgangspunt voor nieuwe leerprocessen.

Gevolgen voor de onderwijspraktijk

De ontwikkeling van bovengenoemde inzichten heeft uiteraard ook invloed op het denken over onderwijsprocessen en de uitwerking van dit denken in de praktijk. Hoewel niet direct aantoonbaar, is er op z'n minst sprake van een zekere relatie tussen datgene waar de leertheorieën zich mee bezighouden en de gevoelens in het onderwijs dat het traditionele systeem als belangrijkste vorm niet meer voldoet. De inleiding op de publicatie 'Authentiek onderwijs' (Stokking, Harskamp & Houtveen, 2003) is hier een mooi voorbeeld van. Volgens de huidige inzichten zou het onderwijs veel beter aan moeten sluiten bij de voorkennis van de leerlingen en herkenbaar, realistisch en relevant moeten zijn, niet alleen binnen de schoolse maar ook in de buitenschoolse situatie. Ook hier is er weer veel aandacht voor het actieve proces van kennisverwerving en de stimulans die leerlingen nodig hebben om hun denken, leren en werken zelf te leren monitoren en reguleren. De inbreng van de leerlingen, zowel individueel als gezamenlijk, wordt sterk benadrukt. Dat geldt ook voor de rol van de nieuwe media, waarbij ICT in het bijzonder een stimulerende rol moet spelen.

Tegenbeweging

Hoewel allerwegen gesproken wordt over het nieuwe leren, lijkt het soms alsof er

nauwelijks kritiek is. Toch nemen wij stemmen waar die duiden op een tegenbeweging. In 'Van onderwijs naar leren' gaat Vriens (2000) in het hoofdstuk 'Een meertalige onderwijskunde' in op bezwaren die critici van het studiehuis hebben tegen wat hij het 'postmoderne constructivisme' noemt. Hij stelt dat deze critici zich primair oriënteren op de waarde van de kennis zelf. Zij legitimeren kennis als representatie van de cultuur waarin we leven. Vriens werkt dit verder uit en zegt dat, hoewel deze kennis een product is van de geschiedenis, voortdurend verandert en ter discussie kan staan, ze allerm minst toevallig is. De bezwaren uiten zich veelal in het centraal stellen van de waarde van de vakken, om reden dat het belangrijk is de cultuur waarin wij ons bevinden door te geven. Overdracht van cultureel erfgoed en leren dreigt verloren te gaan ten gunste van de effectiviteit, efficiëntie en gebruikswaarde van hoe en wat geleerd wordt. Het belang dat mensen hechten aan de vormende waarde van kennis en leren benoemt Vriens als een identiteitsaspect dat in de discussie rond het nieuwe leren vaak onderschat wordt. Naast de door Vriens genoemde bezwaren als de teloorgang van de vormende waarde van kennis, worden er ook argumenten opgevoerd vanuit een sterk pedagogische benadering van het leraarschap. Een voorbeeld vinden we in 'Pedagogisch opleiden' (Ten Dam e.a., 2004). De auteurs constateren in het hoofdstuk 'De pedagogische taak van het onderwijs en de lerarenopleiding' dat er binnen de vigerende beroepsstandaarden en lijsten van competenties voor het leraarschap weliswaar aandacht bestaat voor de 'pedagogische' aspecten van het beroep, maar dat een duidelijke verbinding met de 'didactische' kant van het vak ontbreekt. Ze wijten dit aan de wijze waarop het onderwijs zich historisch gezien ontwikkeld heeft. De nadruk ligt hierbij vanouds op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen en de voorwaarden die daarvoor in het onderwijs gerealiseerd moeten worden. En, de *mainstream* van de theorievorming in de onderwijswetenschappen ondersteunt deze ontwikkeling. De auteurs van genoemde publicatie voeren vervolgens een pleidooi voor het ontwikkelen van een manier van denken en handelen waarin de pedagogische en de didactische taken van onderwijs veel sterker op elkaar betrokken en met elkaar verweven zijn.

Voor en tegenstanders?

Wanneer wij reflecteren op bovenstaande, trekken in meer of mindere mate discussies over onderwijsontwikkelingen binnen het christelijk/reformatorisch onderwijs voorbij. Voorstanders van het nieuwe leren zijn overtuigd door de effecten van vernieuwende onderwijsvormen op de motivatie van de leerlingen. Tegenstanders brengen principiële bezwaren in tegen de veranderende rol van de leerkracht en de plaats die kennis wel dan niet binnen de nieuwe opvattingen inneemt. Het lijkt of er een communicatiekloof tussen beide groepen bestaat, die het onmogelijk maakt met elkaar in gesprek te zijn. Voorstanders maken bezwaar-

den veelal het verwijt conservatief te zijn. Tegenstanders maken vernieuwers uit voor argeloze volgelingen van allerlei hypes die binnen afzienbare tijd weer zullen verdwijnen.

Wat in de discussie tussen voor- en tegenstanders ook meespeelt, is de rol die men aan het intellect lijkt toe te dichten. Tegenstanders van het nieuwe leren hameren voortdurend op de intellectuele vorming van de leerling en zien de leerkracht vooral als cultuurdrager die zijn leerlingen inwijdt in een vakgebied en zijn culturele context. De voorstanders verwijten degenen die deze opvatting hanteren geen oog te hebben voor de werkelijkheid waarin veel leerkrachten staan. Deze werkelijkheid is er één van een grote diversiteit in de leerlingenpopulatie en vraagt veel van de pedagogische en onderwijskundige kwaliteiten van de leerkracht. Immers, de ene leerling is de andere niet. Naast leerlingen die sterk intellectueel georiënteerd zijn, zijn er ook velen die grote moeite hebben met intellectuele inspanningen, maar wel degelijk floreren wanneer het onderwijs een grote mate van praktijkgerichtheid kent. Van beide typen leerlingen zou gezegd kunnen worden dat ze intelligent zijn, maar anders!

Gaat het over de positie van het intellect, dan kunnen we concluderen dat diep onder genoemde discussie een verschil in opvatting over de vorming van leerlingen ligt. De ene opvatting zouden we kunnen typeren als sterk op de intellectuele vorming gericht. De andere, opkomend uit de pedagogiek, is sterk op de brede ontwikkeling gericht.

De vraag waarom de discussie over het nieuwe leren velen in het christelijk/reformatorisch onderwijs bezighoudt, is niet eenvoudig te beantwoorden. Het kan te maken hebben met een diepgeworteld wantrouwen tegen de seculiere wetenschap, zeker wanneer nieuwe inzichten gevoelsmatig strijden tegen de diepste overtuigingen over menszijn en opvoeding. Het kan echter ook te maken hebben met het ontbreken van duidelijke pedagogische en onderwijskundige kaders. Een oorzaak hiervoor is misschien dat de meeste, zo niet alle scholen zijn opgericht vanuit de innerlijk gevoelde noodzaak de bijbelse boodschap binnen de driehoek van gezin, school en kerk in lijn te laten zijn. Deze bijbelse boodschap, en niet in eerste instantie een eigen pedagogisch en onderwijskundig concept, was de drijfveer. Na erkenning door de overheid is er hard gewerkt aan de opbouw van de eigen scholen, maar is de pedagogische en onderwijskundige doordenking enigszins aan de zijlijn gebleven. Juist het ontbreken van deze conceptuele richtlijnen kan er mede oorzaak van zijn dat er vaak zo terughoudend op nieuwe ontwikkeling gereageerd wordt.

Tegelijkertijd is er wel degelijk aan visieontwikkeling gewerkt. De meeste publicaties kenmerken zich echter door een sterke nadruk op het mens- en kindbeeld (Vogelaar & Bregman, 1983; Golverdingen, 1995) en op het in kaart brengen en beoordelen van de huidige situatie (Stam, 1996; Bregman & Kole, 1981; Bregman

& Kole, 1987; Golverdingen 2003). Deze waardevolle publicaties zijn meer beschrijvend dan conceptontwikkend van aard.¹ Aandacht voor de doorwerking van pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten in de vormgeving van het onderwijs is er veel minder geweest. De publicatie van 'De school als leer- en leefgemeenschap' (Visser, 2000) is echter wel een duidelijke poging in deze richting geweest.

Nieuw moment

Kijkend naar de ontwikkeling van het christelijk/reformatorisch onderwijs, kan misschien gesteld worden dat na een fase van opbouw en consolidatie een nieuw moment is aangebroken. Naast continuïteit is er soms ook sprake van discontinuïteit. En de vragen rond het nieuwe leren brengen een zekere discontinuïteit in de bestaande situatie, waardoor behoefte ontstaat antwoorden te vinden op de geroepen vragen, en zo een nieuwe stap in de ontwikkeling door te maken. Om met Zwart (2001) te spreken: "Continuïteit en discontinuïteit zijn tegelijkertijd – paarsgewijze – in de werkelijkheid optredende krachten. Continuïteit is de kracht die bewerkt dat de dingen blijven zoals ze zijn, dan conform het inherente paradigma in dezelfde richting verder gaan en uitkristalliseren. Discontinuïteit is de kracht die maakt dat de bestaande orde in beweging of tot oplossing komt, zodoende ruimte scheppend voor een doorbraak in een nieuwe richting."

Welk standpunt men inneemt over het nieuwe leren of welke analyse men maakt van de ontwikkeling en gerichtheid van het christelijk/reformatorisch onderwijs, niemand zal kunnen ontkennen dat de samenleving in de eenentwintigste eeuw en de aanloop daartoe een verandering heeft ondergaan in het denken over het nut en de noodzaak van kennis. Het aloude kennisbegrip is principieel gewijzigd en lijkt vervangen te worden door brede inzetbare kennis en bekwaamheden om in verschillende en wisselende situaties van het leven adequaat te handelen. Wie deze discussie in het licht van de ontwikkelingen analyseert, zal zien dat het om een paar essentiële zaken gaat. We vatten ze samen onder de kernwoorden: de doelen, de kennis, de docent, de leerling, het leren, de vormgeving van het onderwijs en de context waarin het leren zich afspeelt. De zeven vragen die zich hierbij voordoen zijn:

- Welke doelen dient het onderwijs voor te staan?
- Wat is waarde(n)volle kennis en hoe wordt deze verkregen?
- Welke betekenis wordt toegekend aan de rol van de docent in het leerproces?
- Welke rol krijgen de degenen die leren toegekend tijdens het leerproces en daarbuiten?
- Hoe verhouden opvattingen over leren zich met de manier waarop onderwijs gegeven wordt?
- Hoe dient het onderwijs te worden vormgegeven?

- Binnen welke contexten speelt het leren zich af: wat is in het onderwijs de plaats van gemeenschap en samenleving?

3. Motieven voor een zoektocht in de bronnen

Bronnen in de traditie

Omdat de huidige onderwijswetenschappen nog jong zijn, is het op z'n minst interessant na te gaan of er binnen de lange traditie van denken over opvoeding en onderwijs richtingwijzers te ontdekken zijn voor de situatie van nu. In ons geval gaat het dan om richtingwijzers die te vinden moeten zijn in de eigen christelijke traditie. Een traditie die op dit moment niet tot de *mainstream* behoort, maar voor de ontwikkeling van onze cultuur van grote invloed en betekenis is geweest. Een traditie ook in denken over onderwijs en opvoeding waarbij theologie, pedagogiek en filosofie nauw met elkaar verweven waren. Dit hoofdstuk bevat de uitkomsten van onze eigen zoektocht naar bronnen uit de christelijke traditie. Ook deze uitkomsten behoren niet tot de *mainstream* van wat in het huidige onderwijs gebruikelijk is en ze vragen zeker om bezinning op en nadere uitwerking van de consequenties.

In de teksten van deze bundel zijn de auteurs op zoek geweest naar perspectieven op leren en didactiek zoals die in verschillende perioden van de geschiedenis te vinden zijn. De speurtocht heeft een rijkdom aan informatie opgeleverd. De ene keer vonden we die bij een persoon, zoals bijvoorbeeld Augustinus en Kohnstamm, een andere keer meer bij een kring van denkers, zoals de Nadere Reformatie en de Verlichting. In de teksten vallen in ieder geval twee dingen op. In de eerste plaats wordt duidelijk hoezeer de eigen context van de tijdperiode meespeelt in de manier waarop onderwijs wordt vormgegeven. Te denken valt aan politieke en sociaal-culturele factoren, maar ook aan demografische en economische factoren die de noodzaak van een bepaald type onderwijs bepalen. Ook de grote wijsgerige vragen die in een bepaalde periode aan de orde zijn, bepalen mee hoe onderwijs er uitziet. We noemen als voorbeelden de spanning tussen nominalisme en realisme in de Middeleeuwen en de doorwerking van het verlichtingsdenken in en na de achttiende eeuw.

In de tweede plaats ontkomen we niet aan de indruk dat systematische reflectie op de methodische inrichting van het onderwijs een marginale kwestie was. Onderwijs werd gegeven naarmate men er behoefte aan had. De wijze van aanbieden van leerstof werd overgelaten aan de onderwijsgeevenden. Dit maakt dat we uit een relatief lange periode in de geschiedenis – globaal genomen tot aan de negentiende eeuw – niet kunnen terugvallen op veel uitgesproken of geschreven onderwijsideologieën. De zoektocht naar bronnen in het verleden is dus noodzakelijkerwijs een fragmentarische geweest.

Voorbehoud

Daarbij moeten we bedenken dat de manier van zoeken in de bronnen sterk bepaald wordt door onze eigen context. De lezingencyclus waarop de teksten zijn gebaseerd, vond – zoals hiervoor beschreven – zijn aanleiding in de cultuurwende die in het Nederlandse onderwijs (en specifiek in het christelijk/reformato-ri- sch onderwijs) wordt waargenomen. Een omslag die in alle facetten van het onder- wijs is te herkennen. Vanuit deze context selecteren we hetgeen ons aange- reikt wordt uit het verleden.

Er is ook nog een ander voorbehoud. Sturm en Groenendijk (1999) hebben er in een artikel over Comenius op gewezen dat we met historische gegevens gemakke- lijk verschillende kanten op kunnen gaan. Comenius bijvoorbeeld, is zowel door christelijke pedagogen² als door reformpedagogen op een voetstuk gezet. Het lijkt erop dat men vaak een autoriteit nodig heeft om het eigen denken te rechtvaardigen. Bij een man als Comenius zou dit te maken kunnen hebben met zijn rijkdom aan pedagogische observaties en theorieën. Iedereen kan er – met andere woorden – wel iets in vinden wat hem of haar aanspreekt.³ Maar ook bij andere denkers is er het gevaar dat we onze eigen beleving van de situatie terugprojecteren op hun ideeën over onderwijs. We willen hier dan ook voorzichtig mee omgaan.

Uitgangspunten

Omdat we onszelf nooit kunnen lospellen uit onze eigen context, is het van belang de uitgangspunten te verwoorden van waaruit we de voorgaande artikelen willen overzien.

In de eerste plaats gaan we uit van de exclusieve autoriteit van bijbelse gegevens. De canon van de Schrift is door de kerk als gezaghebbend aanvaard en naar onze mening zal dit ook gelden voor ons denken over opvoeding en onderwijs. Dat betekent dat we de eerste twee bijdragen anders lezen dan de historische uiteenzet- tingen. We vinden het een opdracht om nauwkeurig te luisteren naar wat schrift- gegevens ons meedelen over leren en onderwijzen. Tegelijk merken we op dat het een worsteling blijft hoe de gegevens geïnterpreteerd moeten worden. In hoe- verre is de Schrift normerend voor een praktijk en kan ze richting geven aan het handelen van elke dag? We willen de worsteling met deze vraag echter niet uit de weg gaan en proberen in dit hoofdstuk keuzes te maken.

Het tweede uitgangspunt is – en dat geldt dan vooral de historische bijdragen – dat we in het materiaal speuren naar inspiratie voor de huidige situatie. We kun- nen het verleden niet idealiseren. Willen we er toch iets mee doen, dan kunnen we kijken hoe men met vergelijkbare vragen is omgegaan. En als er geen analogie met de huidige context is waar te nemen, zijn er wellicht verrassende inzichten die het mogelijk maken om op dit moment nieuwe ingangen voor het onderwijs te vinden. We nemen het inzicht van de vroegchristelijke kerk over dat we ‘de

Egyptenaren van het goud mogen beroven' (zie de bijdrage van Doornenbal in deze bundel), gepaard met een open maar kritische blik. Op die manier kan het denken over onderwijs en de praktische vormgeving ervan van betekenis zijn voor de situatie van nu.

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 vrede 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 onderwijs-technologie 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 zijn⁵. *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 onderwijs-ideeën 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 reformatisch 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 staat⁶. 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 *paidei*abegrip 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 tussen 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 te weeg 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 gedeut 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 schijnbaar 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 werkelijkheid	Ontdekken, nieuwsgierigheid, verwondering	Leiding in <i>phronesis</i> , met betrekking tot kennis, inzichten

4.3. Visie op de leerling

In de beschrijving van de paradigmawisseling werd duidelijk dat de leerling momenteel doorgaans gezien wordt als een actieve kennisverwerver. Iedere leerling creëert zijn eigen wereld. Daarin komt de gedachte mee dat het proces van kennisverwerving op zich moreel neutraal is en dat de leerling zelf beheerder is van dit proces. De autonomiegedachte is niet alleen iets van deze tijd, zoals de bijdrage over de Oudheid laat zien. Ook Protagoras zag de mens zo. In de Verlichting is de autonomie opnieuw dominant aanwezig, en onze cultuur lijkt er op dit moment eveneens volop door gestempeld te worden. De technische mogelijkheden maken individuele vrijheid realiseerbaar. Positief daarin is dat individuele leertrajecten – met specifieke technische hulpmiddelen – in bijvoorbeeld het speciaal onderwijs zeer succesvol blijken te zijn.

In de dialectiek van de Verlichting wordt de spanning tussen het beheersings- en het vrijheidsideaal zichtbaar. Met Hoogland kan gezegd worden dat de dominantie van het vrijheidsideaal ten slotte de leerling aan zichzelf uitlevert, zonder dat deze nog terug kan vallen op het voorbeeld en de leidende hand van de leraar.

Psychologisch gezien ligt in de rol van 'de actieve kennisverwerver' de waarheid verscholen dat leerlingen zich ieder voor zich op unieke en authentieke wijze zullen gaan verhouden tot de kennisinhouden. In de weerstand tegen een constructivistisch wereldbeeld ('ieder creëert en bedenkt wat goed is in zijn ogen'), dreigt men soms deze psychologische scheppingsgegevens over het hoofd te zien. Al in het Oude Testament wordt van kinderen verwacht dat zij zelf actief vragen stellen. Zij worden daartoe zelfs uitgenodigd door het oprichten van tekenen (Jozua 4:20-24).

Dit neemt niet weg dat bijbelse gegevens de mens tekenen als afhankelijk schepsel. Ten opzichte van het vrijheidsideaal, het autonomie-ideaal en de dogmatisering van het zelfconstruerend leren, zou het reformatorisch onderwijs deze afhankelijkheid

centraal kunnen stellen. De mens heeft in vele aspecten van het leven weinig in te brengen en is afhankelijk van voorgegeven structuren, van gegevens van de context en van de gegevens van zijn eigen disposities⁷. Leerlingen moeten het hiermee doen. Zij zullen in het leerproces begeleid moeten worden in het kiezen van een positie tussen beheersingsdenken en eigen activiteit aan de ene kant en passiviteit en de ontvangende verwondering aan de andere kant. Of zoals verwoord in 'Onderwijskunst bulletin'⁸ (2001): "Concentratie en slagvaardigheid enerzijds, openheid, geduldig afwachten anderzijds. De kostbaarste zaken, waartoe ook het daadwerkelijk begrijpen behoort, moet men niet zoeken maar verwachten."

Onder punt 4.1 hebben we reeds gezien dat de spanning van afhankelijkheid en autonomie overstegen wordt doordat leerling en leraar op de zelfde wijze afhankelijk zijn van de bronnen. Ze zijn beiden ontvangend en actief. Met de gerichtheid op de bronnen (als geestelijk en gezaghebbende bron de Heilige Schrift en het vasthouden aan een objectieve werkelijkheid), kan het reformatorisch onderwijs op een eigen authentieke wijze haar onderwijs gestalte geven. De leerling hoeft dan niet op de troon. De leraar verliest dan niet zijn positie van richtingwijzer en gids: zijn werk gaat niet op in slechts begeleiden en coachen. Bovendien – en dan citeren we Verboom: "omdat het leren levenslang is, wordt het onderscheid tussen leraar en leerling telkens gerelativeerd". Er komt met andere woorden geen moment waarop men als leraar leerling-af is.

4.4 Visie op leren en onderwijzen

Bij onze terugblik vanuit de paradigmawisseling, blijkt het niet goed mogelijk om in de voorgaande perioden onderscheid te ontdekken tussen vormgeving van het onderwijs en ideeën over leren en onderwijzen. Noties die vergelijkbaar zijn met wat wij 'leerpsychologie' zouden noemen, zijn in de periode voor de Verlichting in 'wijsheden' en traditie opgenomen.

Bijbels gezien is belangrijk dat het profane leren in het geestelijke leren is opgenomen. Er is geen kloof tussen leven en leren. Het leven als zodanig is één leerschool. Het leven is een eenheid en daar hoort leren bij. Dat betekent dat het gewone alledaagse leven een leer karakter geeft. In de joodse traditie krijgt dit zelfs zo'n sterk accent dat het leren in het leven een plicht is. Vertaald in hedendaagse termen strookt dat met de gedachte om in de school de reeds aanwezige 'gewone' leerbronnen buiten de school aan te boren. Op die manier is leren praktijkgericht, niet intellectualistisch. Daarmee is ook een eigen kritiek mogelijk op het in en na de negentiende eeuw invloedrijke Bildungsbegrip, waarbij hogere vorming uitstijgt boven gewone praktische vorming. Het is bijbels onjuist om te denken in termen van hoog en laag. Hoewel deze verleiding er – vanwege de differentiatie in niveaus in ons schoolsysteem – voortdurend is, dienen we vanuit de bijbelse wijsheidsliteratuur een leer vermogen van iedereen te veronderstellen. Dat geldt niet al-

leen de leerlingen, maar ook de leraren. Het verwerven van wijsheid veronderstelt aandacht voor het handelen en een voortdurende wisselwerking met opgedane ervaringen. De gedachte van het ervaringsleren – doorgaans in verband gebracht met Dewey's pragmatisme (Biesta & Miedema, 2001) – is op zich zeer waardevol. Het is dan ook zeer wel mogelijk om inzichten daaromtrent – bijvoorbeeld tot uiting komend in de leercirkel van Kolb (zie de bijdrage van Hoogland) – te gebruiken. Het principe 'de levensweg als leerweg' krijgt door het ruimte geven aan ervaringsleren de mogelijkheid om tot zijn recht te komen.

Het leren is echter niet waardevrij. Er is oudtestamentisch gezien altijd een verband met de geboden van God. Dat kan ook zo gezien worden wanneer we kennis niet beperkt opvatten maar breed. Oudtestamentisch kennen is ook existentieel kennen (de leerling is helemaal betrokken) en relationeel kennen (niet alleen cognitief, maar ook affectief). Velema (1997) stelt dat kennis ingekaderd is in de totaliteit van ons menszijn en dus niet verabsoluteerd mag worden. De sterkere nadruk op het kennen mag nooit ten koste gaan van het willen en het voelen. Ook vanuit het Nieuwe Testament is het zaak beducht te zijn voor overschatting en accentuering van het intellect. Met de Griekse begrippen die we reeds bespraken onder punt 4.1, kunnen we zeggen dat alle leren en onderwijzen gericht moet zijn op diepe ervaringskennis, die naast een feitelijke component een per definitie morele component heeft. Zo zou in een praktijktoets van een competentiegerichte opleiding niet alleen gekeken dienen te worden naar de praktische component, maar ook naar het morele inzicht van de student.

Vanuit het Oude Testament is inzichtgevend dat onderwijzen vooral inwijden (*chanak*) betekent. Het voorleven, het voordoen, het mee laten doen is een belangrijk onderdeel van het leerproces. Fundamenteel daarin is dat leren niet buiten de relatie tussen leerling en leermeester om kan gaan. Leren heeft om met Verboom te spreken een socialiserend element.

4.5 Visie op vormgeving van het onderwijs en de gebruikte middelen

Het is niet eenvoudig om vanuit de bijdragen inspirerende lijnen te trekken voor de vormgeving van het onderwijs. Men heeft door de eeuwen heen eigentijdse middelen gebruikt, voorzover er scholen bestonden althans. In de oudtestamentische periode ontstaan scholen pas na de ballingschap. In de vroege christenheid werd het gebruik van eigentijdse middelen gelegitimeerd met verwijzing naar de beroving van de Egyptenaren. Uit de bijdragen blijkt dat iedere situatie weer een nieuwe positiebepaling vergt en dat de christelijke gemeenschap altijd een middenweg heeft moeten bewandelen tussen *weltfremd* en *weltbezogen*.

Wel zijn er enkele concrete dingen te noemen die van belang kunnen zijn, bijvoorbeeld ten aanzien van de groepsgrootte. De christenen hebben van de Grieken het idee van kleine groepen overgenomen (zie de bijdrage van Doornenbal). Het on-

derwijs vond na de basisschool in kleine groepen plaats, waardoor directe relatie mogelijk was. Deze directe relatie staat momenteel onder druk, niet alleen door de groepsgrootte, maar ook door de prominente aandacht voor het zelfstandig leren. Tutorschap (begeleiding van een kleine groep) is een waardevolle gedachte, die mogelijkheden biedt voor het opbouwen van een persoonlijke relatie tussen leraar en leerling. In zo'n relatie is ook voorbeeldgedrag en identificatie mogelijk.

Wat de middelen betreft: deze moeten ook in verband gebracht worden met het socialiserende aspect van het onderwijs. In het leren gaan leerlingen meedoen met wat de ouderen reeds eerder hebben geleerd. Hierin hebben de volgende elementen een plaats: voorzeggen – nazeggen, het vraag en antwoordspel en de dialogische gesprekken waarbij verwacht wordt dat de kinderen gewoon meedoen. Ook de dingen die kinderen niet direct begrijpen, hebben in het leren een eigen plaats. Het open gebruik van eigentijdse leermiddelen is het meest opvallend aanwezig in de bijdrage over de Nadere Reformatie. De gebroeders Beeckman maakten dankbaar en onbevungen gebruik van wat Op 't Hof noemt een 'ultramoderne didactiek'. Deze was afkomstig van Petrus Ramus. Uit de inhoud van het onderwijs blijkt dat er een verwevenheid was met het humanistische kennisideaal⁹. Niettemin was persoonlijke vroomheid en de doorwerking daarvan in het praktische leven voor een nadere reformator belangrijker dan het filosofisch/theologisch systeem (de vorm). Opmerkelijk is de relativering van de vormen. Men was in veel dingen pragmatisch, als de vorming maar ten dienste stond aan de vroomheid. Ames en Voetius kozen heel andere wegen in hun wetenschappelijke begrippenmateriaal, maar streefden inhoudelijk eenzelfde doel na. Dat gegeven kan ook inspirerend zijn voor de wijze waarop wij ons op dit moment in het onderwijs willen verstaan met nieuwere onderwijskundige inzichten. Kennelijk was het destijds mogelijk om het hoofddoel in het oog te houden en tegelijk gebruik te maken van nieuwe inzichten. Dit blijft, ook al kunnen onderliggende onderwijskundige keuzes vanuit een andere en veelal onbekende hoek komen. Praktijkmensen laten zich hierdoor niet afleiden en zoeken naar het beste van het beste voor hun leerlingen. Pragmatisme en een zekere onbevungenheid voor het nieuwe is hier op zijn plaats. Ons inziens kan dit goed samengaan met een gezond wantrouwen ten opzichte van ontwikkelingen in de samenleving en in de wetenschap.

4.6 Visie op de context waar de school in staat (gemeenschap en samenleving)

De huidige samenleving wordt voortdurend bedreigd door individualisme. Opvattingen over constructief leren spelen individualisme van toekomstige burgers in de kaart. Nu is daar vanuit de concrete mogelijkheden van media en techniek voor een deel niet meer aan te ontkomen. Niettemin is er alle reden voor cultuurkritiek, met name vanuit het Oude Testament. Verboom zegt dat de belangrijkste 'leervelden' het gezin en de gemeente zijn. In het reformatorisch onderwijs is het

de vraag op welke wijze de eigensoortige verantwoordelijkheid van gezin en gemeente kunnen blijven staan.

Uit het Oude Testament blijkt dat er een evenwicht mogelijk is tussen gemeenschap en enkeling. Er is geen indoctrinatie ten koste van het individu. Het grote kader van het leren is het verbond. Het verbond betekent een appèl van God op de gemeenschap en op ieder individueel mens en is daarom in een postmoderne tijd een moeilijk gegeven. Maar tevens is het een begrip van waaruit het reformatorisch onderwijs eigen cultuurkritiek kan leveren.

Verder blijkt uit de bijdrage over de Oudheid dat de vroege christenen de school als waardengemeenschap zagen. In de Middeleeuwen is de technische onderwijskant ingebed in de spirituele en contemplatieve kant van het leven. Het reformatorisch onderwijs kan zich afvragen of het nog in staat is om de school echt een christelijke leefgemeenschap te laten zijn, met eigen contemplatieve kenmerken.

Uit Reformatie en Nadere Reformatie kunnen we afleiden dat christelijk onderwijs ook ten dienste staat aan het geheel van de samenleving. Het is de vraag of de maatschappelijke verantwoordelijkheid van het reformatorisch onderwijs door de zuilwerking niet te veel uit beeld is geraakt en hoe deze vanouds aanwezige relatie tussen de christelijke leefgemeenschap en de samenleving opnieuw kan functioneren.

5. Conclusies: een ideaaltyping van christelijk/reformatorisch onderwijs

Ideaaltypische omschrijving: onderwijs is vormingsgericht en brongericht

De conclusies uit het voorgaande willen we ordenen door het geven van een ideaaltypische visie op onderwijs. We doen dat om onszelf te dwingen om vanuit de inspirerende lijnen toe te denken naar het huidige onderwijs. Verder maakt een dergelijke werkwijze het mogelijk om de conclusies te vertalen naar empirisch onderzoek dat als vervolg op deze publicatie kan worden opgezet.

De conclusies zijn te ordenen in een eenvoudig model, waarvan de belangrijkste elementen gelijk zijn aan de kernbegrippen uit paragraaf 4. Met de invulling van het model geven we antwoord op de vragen die aan het einde van paragraaf 2 zijn geformuleerd. De vijfde en zesde vraag (verhouding van opvattingen over leren en onderwijzen en de vormgeving van het onderwijs), zijn samengenomen.

Het model gaat uit van de aanname dat onderwijsinstellingen vanuit de identiteit opvattingen ontwikkelen over hoe ze tegen mensen en kinderen aankijken, maar eveneens hoe ze tegen de samenleving aankijken. Deze opvattingen bepalen als het goed is de missie, voor wie je er bent, en de visie, waaraan je te herkennen bent. Opvattingen, visie en missie werken als het goed is door in een schoolconcept dat uitspraken doet over de wijze waarop het onderwijsproces, personeelsbeleid, beheer en financiën worden vormgegeven. Het nu volgende model is een nadere specificering van wat zich in het gebied van het onderwijsproces afspeelt.

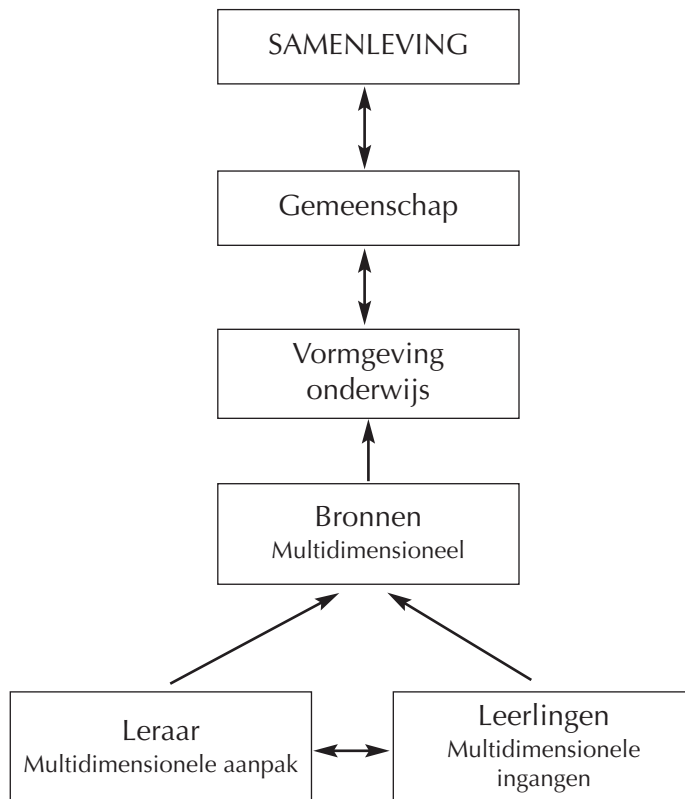
Het gaat om de leerling in relatie tot de leraar en hun beider taak zich te verhouden tot de werkelijkheid (de bronnen), om deze te leren kennen. De leraar heeft daarin een richtinggevende taak. Verder spelen de gemeenschap en de samenleving een belangrijke rol en de vormgeving van het onderwijs.

We plaatsen nu een aantal richtinggevende uitspraken onder de verschillende elementen. Bij de bespreking zijn we ons ervan bewust dat gegevens die uit de lezingen geselecteerd zijn, ook gekoppeld worden aan andere gedachtegangen en andere bestaande – en door ons aanvaarde – kaders. We kiezen bewust voor een integratie van hetgeen ons geïnspireerd heeft in een totaalbenadering van leren en onderwijs, om een en ander zo goed mogelijk handen en voeten te kunnen geven.

5.1 Welke doelen dient het onderwijs voor te staan?

Onderwijs moet in eerste instantie gericht zijn op de pedagogische taak leerlingen te leiden, te weiden en te vormen tot verantwoordelijke schepselen, die als

Schema 2: Elementen van een bronngerichte benadering van onderwijs



christenen hun taak in de samenleving willen aanvaarden. Deze vorming wordt gekenmerkt door integrale vorming. Dat betekent dat het in ieder onderwijs gaat om de hele leerling. Dat wil niet zeggen dat er geen rekening gehouden moet worden met deelaspecten. Leraren zullen juist integraal vormend bezig zijn, wanneer zij rekening houden met de meerdere dimensies die zowel de leerlingen als de werkelijkheid kennen. Betreft het de leerlingen, dan wordt er rekening mee gehouden dat vorming gericht is op de gehele persoonlijkheid. Betreft het de ontsluiting van de werkelijkheid, dan gaat het om een contextgerichte benadering die, waar dit in het kennisgebied op natuurlijke wijze mogelijk is, niet alleen de horizontale maar ook de verticale dimensie opent. Per kennisgebied/werkelijkheidsaspect zal gekeken moeten worden naar de beste ingang voor het onderwijs. Hoe kan optimaal recht gedaan worden aan de werkelijkheid en aan de leerling?

5.2 Wat is waarde(n)volle kennis en hoe wordt deze verkregen?

We kiezen voor een integratief kennisbegrip. De integratie heeft echter verschillende andere aspecten dan in het kennisbegrip van de Onderwijsraad (zie aan het begin van paragraaf 2). We verstaan er namelijk kennis onder die:

- doelt op dieper, vollediger inzicht (wijsheid). Kennis is meer dan het verzamelen en weten van de feiten en het kunnen toepassen van datgene wat ik weet. Ware kennis rust in de wetenschap dat de 'vreze des Heeren het beginsel der wijsheid/wetenschap is.' Dit veronderstelt dat kennis vooral ook gaat om het bezit van wijsheid. Deze is aan te duiden als het hebben van inzicht en doorzicht in datgene wat zich in de ons omringende werkelijkheid aan ons voor doet. Dit inzicht en doorzicht hebben in krijgt een diepere en rijkere dimensie wanneer het verbonden is met de kennis en wetenschap van en aan onze Schepper;
- een meerdimensionaal karakter heeft, overeenkomstig de veelvormigheid van de werkelijkheid;
- brongericht is, dus geen geabstraheerde kennis die via de wetenschap in modellen wordt aangereikt, maar kennis die waar mogelijk aan de fenomenen zelf ontleend kan worden;
- aansluit bij de totale persoonlijkheid en als zodanig ook geleerd en geïntegreerd kan worden;
- gekoppeld is aan morele kennis. De werkelijkheid verstaan en benaderen is nooit vrijblijvend.

5.3 Welke betekenis wordt toegekend aan de rol van de docent in het leerproces?

De leerkracht die een belangrijke rol vervult in het vormingsproces van de leerlingen dient zich allereerst bewust te zijn dat hij zelf leerling is. In de eerste plaats is

hij leerling van de grote Leermeester Jezus Christus en in de tweede plaats geldt voor hem net als voor de leerlingen dat de levensweg de leerweg is. De bewustheid zelf leerling te zijn, houdt de leraar in de goede zin van het woord 'jong'. Ze veronderstelt dat de leraar een 'kinderlijke' nieuwsgierigheid heeft naar de hem omringende werkelijkheid en wat achter deze werkelijkheid schuilgaat. In de persoonlijke ontwikkeling weet de leraar dat hij, evenals de leerlingen, een persoon is met (on)mogelijkheden en dat het goed is niet alleen aandacht te schenken aan de cognitieve ontwikkeling, maar eveneens aan de gehele persoonlijkheid. Zo zal de leraar zich enerzijds als pedagoog en anderzijds als vakman evenwichtig kunnen ontwikkelen. Voor de leerlingen is de leraar identificatiepersoon en in zijn wijze van samenwerken met de leerlingen zal hij veelal het meester-gezel-principe hanteren. Immers, deze wijze van werken komt het dichtst bij de authentieke relatie die zo kenmerkend is voor de verhouding tussen leermeester en leerling. Als pedagoog maakt de leraar zijn leerlingen bekend met de waarden en normen van onze cultuur, de motieven en morele afwegingen die aan het dagelijks handelen ten grondslag liggen. Als vakman wijdt hij hen in in de betekenis van het vakgebied. Dat vakgebied zit niet opgesloten binnen de eigen grenzen, maar beziet de eigen ontwikkeling en inhouden in een brede maatschappelijk en culturele context.

Tevens is de leraar ervan doordrongen dat hij als christenleerkracht staat in een seculiere samenleving. Hij geeft zichzelf en de leerlingen rekenschap van de keuzen die dit van hem als pedagoog en vakman vraagt. Zowel als pedagoog en als vakman is de leraar erop gericht te verankeren in een christelijke levens- en wereldbeschouwing.

5.4 Welke rol krijgen de degenen die leren toegekend tijdens het leerproces en daarbuiten?

Leerlingen worden verondersteld betrokken en actief te leren. Zij ordenen de hun aangereikte gegevens (hoe en waar deze ook op hen afkomen) in het persoonlijke betekenisstelsel. Zij leven en leren in een gemeenschap, waarbinnen ruimte bestaat voor persoonlijke en gezamenlijke ontwikkeling. De wetenschap dat dienstbaarheid een belangrijke plaats inneemt, doet ze beseffen dat ze er vooral ook zijn voor de ander. Anderzijds mag de nadruk op de gezamenlijke ontwikkeling ook niet te zeer belemmerend werken op de ontwikkeling van het individu. Een evenwichtige verhouding tussen beide is dan ook het streven.

De leerlingen worden in aanraking gebracht met onderwijsvormen die zowel pedagogisch als inhoudelijk een bijdrage leveren aan een brede vorming. Zij leren hierbij niet alleen om te gaan met leiding enerzijds en zelfstandig te werken anderzijds, maar vooral zelfstandig te denken, om zo eigenstandig keuzen te leren maken. De leerlingen zijn zich bewust dat zelfstandig denken en het maken van

eigenstandige keuzen begrensd is in de kaders die Gods Woord ons aangeeft. De gerichtheid op Gods eer en het welzijn van de naaste staan daarbij centraal.

Er wordt een evenwicht nagestreefd tussen een ontvangende houding (in materieel, sociaal en geestelijk opzicht) en een actieve (cultuurvormende) houding; waarbij de leerling een kritisch bewustzijn zal kunnen ontwikkelen ten opzichte van beheersingsdenken en autonomie.

Het staan in een gemeenschap vraagt van de leerlingen dat zij meedoen in een gezamenlijk proces van betekenisgeving. Dit proces vindt niet alleen plaats op grond van de actuele situatie of de persoonlijke opvattingen en keuzen, maar staat eveneens in relatie tot de christelijke traditie van betekenisgeving. Hierdoor worden leerlingen in de gelegenheid gesteld de eigen bronnen te leren kennen en zich ermee te verbinden.

5.5 Hoe verhouden opvattingen over leren zich met de manier waarop onderwijs gegeven wordt? Hoe dient het onderwijs te worden vorm gegeven?

De vormgeving van onderwijs kan op creatieve en ontspannen wijze plaatshebben, maar wel steeds met het besef dat nieuwere vormen wellicht adequater antwoord geven op de kennisverwerving in de huidige tijd.

De kleine groep is als organisatievorm ideaal, omdat daarin gestalte gegeven kan worden aan persoonlijke relatieopbouw. Criterium voor alle organisatievormen en beleid ten aanzien van mentoraat, klassenindeling, toewijzing van leraren, rooster, enzovoort, is dat de persoonlijke relatieopbouw bevordert en niet tegengegaan wordt. Persoonlijke begeleiding beperkt de zelfstandigheid van de leerling niet, maar zal ze bevorderen met het behoud van empowerment die het leraarschap in zich heeft.

Bij de vormgeving van het onderwijs staan, waar mogelijk, de fenomenen in hun brede context centraal en vindt ontsluiting van de werkelijkheid plaats van het concrete naar het abstracte. De leraar zoekt creatief naar mogelijkheden die daarbij aansluiten en gaat – zoals gezegd – bij voorkeur terug naar de primaire verschijnselen of naar de directe bronnen die daarnaar verwijzen of de werkelijkheid op dit punt hebben ontsloten. Leren vindt plaats in een proces waarbij inhoud en vormgeving evenwichtig op elkaar afgestemd zijn en recht doen aan de fenomenen, de bijbehorende context en daaraan te ontleen leerervaringen. Persoonlijke en gezamenlijke leerervaringen, geleid door de leerkracht of zelfstandig opgedaan, zullen elkaar afwisselen. Leiding zal juist dan plaatsvinden waar leraren het noodzakelijk achten leerlingen essentiële zaken mee te geven en hen deze te laten verstaan.

Daar waar het onderwijs over en uit Gods Woord betreft, zal er ook sprake moeten zijn van 'inslijpen'. Dit vanuit de wetenschap dat niet alles wat geleerd wordt direct begrepen zal worden, maar desondanks van levensbelang is voor het welzijn van de leerlingen. Uiteraard mag het bij deze vorm van onderwijs niet blij-

ven steken bij het 'inslijpen', maar zal de docent erop gericht moeten zijn leerlingen te brengen tot het daadwerkelijke verstaan. Immers, Gods Woord verwijst naar een hogere werkelijkheid en integrale inzichten van een boventijdelijke orde die objectief van aard is en de menselijke subjectiviteit ver overstijgt.

5.6. Binnen welke contexten speelt het leren zich af: wat is in het onderwijs de plaats van gemeenschap en samenleving?

De school functioneert als een christelijke gemeenschap en biedt leerlingen de gelegenheid hier leerervaringen in op te doen. Deze ervaringen worden niet alleen opgedaan binnen het onderwijsleerproces, maar kunnen eveneens plaatsvinden binnen de school als organisatie. De school geeft de leerlingen verantwoordelijkheid en biedt hen de mogelijkheid deze ook te nemen. In dit samenspel doen leerlingen ervaringen op die hen als toekomstige burgers van de Nederlandse samenleving van pas kunnen komen. Binnen de gemeenschap van de school worden de leerlingen opgevoed tot burgerzin vanuit christelijk oogpunt. Zo alleen zullen ze positief kritisch de samenleving kunnen dienen. De school maakt de leerlingen niet alleen bekend met de samenleving in brede zin, maar ook in enge zin zal ze hen de verbanden leren kennen die bestaan tussen gezin, kerk en school. Positieve verbondenheid met en participatie in deze verbanden zal gestimuleerd worden. Uiteindelijk zal de christelijke/reformatorische school, hoe beperkt ook door wat de zonde teweeg gebracht heeft, een afspiegeling dienen te zijn van wat God in Zijn Woord zegt over het samenleven van mensen, volwassenen, kinderen, leraren en leerlingen.

6. Besluit

In dit afsluitende artikel hebben wij op een eigen wijze een samenvatting gegeven van de voorgaande teksten. Luisterend en denkend, 'aan de voeten' van denkers uit het verleden, hebben we een aantal dingen geleerd over onderwijs en de bijbehorende contexten. Bepaalde elementen hebben we naar voren gehaald en in een eigen kader geplaatst. We hopen daarmee dienstbaar te zijn aan de opdracht voor onderwijsgeevenden om een bijbelse visie te ontwikkelen op de vormende taak die zij hebben. Die opdracht staat in de context van de eenentwintigste eeuw. Daarom zal de hier gepresenteerde visie opnieuw tijdgebonden blijken te zijn. De oriëntatie op de bronnen en de gerichtheid op de vorming en de leerweg van leerlingen en leraren vinden we in deze tijd cruciaal. We denken daarmee ook een richting te wijzen waarin we kunnen ontsnappen aan de spagaat tussen voor- en tegenstanders van onderwijsvernieuwing. Door gericht te zijn op zowel de brede vorming als de relatie met de bronnen, denken we een eigenstandige en creatieve weg te kunnen gaan die bewaart voor het conflict tussen enerzijds de vrijblijvende kennisopvattingen, gevoed door het constructivisme, en an-

derzijds het onnodig, krampachtig, vasthouden aan alleen traditionele vormen van onderwijs.

Onze verkenning naar de bronnen geeft aanleiding tot veel gedachten over onderwijs en in het bijzonder over wat nu het eigene van het christelijk/reformato-
risch onderwijs zou kunnen zijn. Met name waar het de relatie tussen de pedago-
giek en de didactiek betreft en hoe deze laatste in de praktijk vorm kan krijgen.
We hebben het sterke vermoeden dat op de ingeslagen weg nog veel nieuws te
leren en te ontdekken valt. Het verder leren en ontdekken zal zich lonen en een
bijdrage leveren aan de doorgaande ontwikkeling van ons onderwijs.

Noten

- ¹ Ds. M. Golverdingen heeft in de periode van zijn voorzitterschap van de VGS meerdere malen aangedrongen op de ontwikkeling van een eigen gereformeerde pedagogiek. Zie Golverdingen, 2003, p.17.
- ² De Nadere Reformatoren stonden in zekere zin sympathiek tegenover Comenius vanwege het voorbeeld dat hij gaf in de strijd tegen Rome.
- ³ Sturm en Groenendijk vinden dat de studie van grote pedagogen losgemaakt moet worden van alle ideologische strevingen, 'behalve natuurlijk wat betreft hetgeen door filosofen genoemd is de 'rationele emoties', zoals liefde voor eerlijkheid, objectiviteit, nauwkeurigheid en een kritische houding' (Sturm en Groenendijk, 1999, p. 24). Het lijkt ons enerzijds een deugdzzaam wetenschappelijk uitgangspunt om de werkelijkheid niet te verdraaien ten gunste van de eigen belangen. Anderzijds kan een rigide benadering van de geschiedenis belemmeren dat men zich laat inspireren voor het vormgeven van de eigen praxis. In deze bundel is het juist de bedoeling denkers en stromingen zo te laten spreken dat ze inspirerend zijn voor een pedagogiek met christelijk pedagogische uitgangspunten. Vanzelfsprekend focussen we dan op denkers die de christelijke traditie mede hebben vormgegeven. Maar de behoefte om van het verleden te leren, en daadwerkelijk iets met historische gegevens te doen, sluit een onbevangen benadering van het verleden niet uit.
- ⁴ Deze gedachte komt uitvoeriger terug in De Muynck (2005).
- ⁵ Merriënboer, J.J.G., M.R. van der Klink en M. Hendriks (2002).
- ⁶ Zie voor een toepassing in de medische ethiek Jochemsen, Glas en Hoogland, 1997.
- ⁷ P. van Tongeren tijdens een studiedag over competentiegericht opleiden op 2 december 2004 te Ermelo.
- ⁸ Hier wordt gerefereerd aan een lezing van P. Buck waarin hij Simone Weil citeert: 'Het komt op de alertheid aan, op het 'attente' van Simone Weil, op de opmerkzaamheid [aofmerksamkeit] zoals Wagenschein het 'attente' vertaalt.' In: Kalkman, B. (2001).
- ⁹ Zie ook Marnix van St. Aldegonde (vertaling 1992).
- ¹⁰ Vanuit dat oogpunt ondersteunen we het commentaar van Van Tongeren op de SBL-competenties voor leraren (lezing studiedag op 2 december 2004 te Ermelo). Hij geeft aan

dat het beter zou zijn om te spreken over morele deugden dan over competenties. Naar zijn inschatting is dat ook mogelijk.

In deze noten zijn Engelse en Duitse citaten vertaald in het Nederlands.

Literatuur

- Biesta, G. & Miedema, S. (2001). Pragmatisme. In P. Smeyers & B. Levering, *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek*. Amsterdam: Boom.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Bregman, C. & Kole, I.A. (1981). *Visie op onderwijs I*. Kampen: Kok. (Uitgave in samenwerking met VGS Ridderkerk).
- Bregman, C. & Kole, I.A. (1987). *Visie op onderwijs II*. Kampen: Kok. (Uitgave in samenwerking met VGS Ridderkerk).
- Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. & Miedema, S. (2004). *Pedagogisch opleiden*. Amsterdam: SWP.
- Golverdingen, M. (1996a). *Mens in beeld, antropologische schets ten behoeve van de bezinning op onderwijs, opvoeding en pedagogische theorievorming in reformatorische kring*. Leiden: Groen.
- Golverdingen, M. (2003). *Inspirerend onderwijs. De pedagogische opdracht van de reformatorische school*. Heerenveen: Groen.
- Jochemsen, H. & G. Glas, G. (1997). *Verantwoord medisch handelen. Proeve van een christelijke medische ethiek*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.
- Kalkman, B. (2001). De rol van het socratische gesprek in de didactiek van Martin Wagenschein (1). *Onderwijskunst bulletin 2*. Gouda: christelijke hogeschool de Driestar.
- Lagerweij, N.A.J. & Lagerweij-Voogt, J.C. (2004). *Anders Kijken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Merriënboer, J.J.G., Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Muynck, A. de (2005). Leraar: ambt of ambtenaar. In A.A. van der Schans (red.), *De vitaliteit van het christelijk onderwijs*. Kampen/Goudraan: De Groot.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad
- St. Aldegonde, M. van (1992). *De opvoeding van de jeugd*. Goudriaan/Kampen: De Groot.
- Stam, B. (1996). *Identiteit en vernieuwing*. Ridderkerk: BGS.
- Stokking, K., Harskamp, E. & Houtveen, T. (2003). *Authentiek onderwijs: verken-*

- ningen, ervaringen en perspectieven*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Sturm, J.C. & L.F. Groenendijk (1999). On the Use and Abuse of Great Educators: The case of Comenius in the Low Countries. *Pedagogica Historica*, Vol. 35, No. 111-124.
- Velema, W.H. (1997). Kennis als expressie van het mens-zijn in bijbels licht. In W. Büdgen, M. Harkema, S.D. Post en H. Westerink, *Meer dan mensenkennis*. Heerenveen: Groen.
- Visser, A. (2000). *De school als leer en leefgemeenschap*. Ridderkerk: BGS.
- Vogelaar, D.& Bregman, C. (1983). *Mens en kindbeeld in bijbels reformatorische zin*. Hendrik-Ido-Ambacht: BGS.
- Vriens, L. (2000). Een meertalige onderwijskunde. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. van Wessum, *Van onderwijs naar leren*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Zwart, C. (2001). Organisatieontwikkeling in perspectief. In *Handboek Human Resource Development*. 's Gravenhage: Elsevier.