

Verlichting - Tussen persoonsideaal en beheersingsstreven

J. Hoogland

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	Artikel over de tijd van de Verlichting. Een periode waarin aandacht voor leren een centrale plaats krijgt in cultuur en samenleving.
Bronvermelding	Hoogland, Prof.dr. J. (2005) Verlichting - Tussen persoonsideaal en beheersingsstreven. In: <i>Perspectief op leren, verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie</i> (pp. 97-112) Gouda: Projectgroep Leren in perspectief.
Thema *	Onderwijs
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2005
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Rede, dialectiek, Kant, beschavingsideaal, opleidingskunde, vorming

* 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*).

Verlichting

Tussen persoonsideaal en beheersingsstreven

J. Hoogland

1. Inleiding

De Verlichting is bij uitstek een periode waarin aandacht voor leren een heel centrale plaats krijgt in cultuur en samenleving. In de zienswijze van de Verlichting kan de mens zich met behulp van de rede steeds onafhankelijker maken van de gegevenheid van de natuur en de natuurlijke willekeur en zich boven zijn eigen natuurtoestand uittillen. Om zich van de rede te kunnen bedienen, moet de mens een leerproces doormaken.

In deze lezing ga ik eerst dieper in op de Verlichting en haar opvattingen over leren. Daarbij zal blijken dat de Verlichting een dialectiek in zich heeft, waarvan de gevolgen nu nog doorwerken. Dat laatste zal ik laten zien aan de hand van actuele discussies op het terrein van de opleidingskunde. Ik richt me daarbij met name op de bedrijfsopleidingen, omdat ik daar het meest mee bekend ben. Ik eindig met een paragraaf over de vraag naar vorming.

2. Analyse van de Verlichting

Welke periode wordt aangeduid met de Verlichting? Het is in het algemeen heel moeilijk om cultuurhistorische periodes af te bakenen met behulp van jaartallen. Wanneer is de Verlichting begonnen? In zekere zin zou men de opkomst van het rationalisme als het beginpunt van de Verlichting kunnen markeren: de filosoof Descartes (1596-1650). Gebruikelijker is het evenwel de Verlichting te laten beginnen in de achttiende eeuw. Met name filosofen als Voltaire (1694-1778), Locke (die echter al veel eerder leefde: 1632-1704) en Kant (1724-1804) gelden als prototypen van verlichtingsfilosofen. Van Kant stamt ook de beroemde definitie van *Aufklärung*, ofwel Verlichting: het uittreden van de mens uit de onmondigheid waarin hij zich door eigen schuld bevindt. De mens treedt daaruit uit door het vrije gebruik van de eigen rede. En daarmee is de kern van de Verlichting aangegeven: de mens is een redelijk wezen, dat door het gebruik van zijn rede tot vrijheid kan komen.

De Verlichting is dus een periode in de geschiedenis die gekenmerkt wordt door de hoge verwachtingen die mensen zijn gaan koesteren van het gebruik van de menselijke rede. De rede is het menselijke vermogen bij uitstek dat de mens van de natuur onderscheidt en waardoor de mens in staat is om zich onafhankelijk te maken van de hegemonie van de natuur.

Wanneer eenmaal duidelijk is dat de Verlichting zo'n belangrijke plaats toekent aan het menselijke vermogen van de rede, dan wordt ook duidelijk waarom het leren veel aandacht krijgt binnen de Verlichting. Immers, om zich van zijn rede te kunnen bedienen, moet de mens wel een leerproces doormaken. De mens moet als het ware worden gevormd tot een redelijk subject dat in vrijheid en onafhankelijkheid zijn eigen keuzes kan maken, en wel op zo'n wijze dat ook het algemeen belang gediend wordt.

Het is tegen deze achtergrond dat woorden als 'civilisatie', 'beschaving', 'vorming' (*Bildung*) en 'opvoeding' centrale begrippen zijn in het verlichtingsdenken. Het uittreden uit de onmondigheid (Kant) vereist een leer- of vormingsproces. De mens is een redelijk en zedelijk vrij subject, maar hij is dat niet van nature, maar op grond van beschaving en vorming. De Verlichting is dan ook de periode van een omvangrijk 'beschavingsoffensief'. Het veronderstelt nogal wat wanneer men een verlicht mens wil zijn.

De dialectiek van de Verlichting

Waar het leren dus een centraal onderdeel uitmaakt van de verlichtingsideologie, is de wijze waarop het leren moet worden ingevuld tegelijk onderdeel van intense discussie en meningsverschillen. De crux van veel van deze meningsverschillen heeft veel te maken met een diepgaande spanning in het verlichtingsdenken, die door denkers uit de traditie van de reformatorische wijsbegeerte wel op de noemer van de *dialectiek van de Verlichting* is gebracht. Deze aanduiding is niet geheel neutraal. Zij speelt in op een evaluatie van de Verlichting die is opgemaakt door de filosofen Max Horkheimer en Theodor W. Adorno. Zij schreven gedurende de laatste jaren van de Tweede Wereldoorlog een boek op basis van een serie diepgaande dialogen, onder de titel *Dialektik der Aufklärung*. Het gaat hierbij om een boek met diepgravende essays waarin de genoemde auteurs hun eerste reacties hebben geboekstaafd over het drama dat zich in Europa voltrok en dat de aanduiding Holocaust heeft gekregen. Centrale vraag van het boek lijkt te zijn hoe een dergelijk drama zich nu juist in Europa, als de bakermat van de Verlichting, heeft kunnen voltrekken. De vraag die de gebeurtenissen in Europa immers oproepen, is of de holocaust met de Verlichting samenhangt en er misschien zelfs een gevolg van is, of dat de holocaust juist te wijten is aan het feit dat Europa nog onvoldoende verlicht is. Anders gezegd: is de holocaust een gevolg van de Verlichting of een gevolg van een tekort aan Verlichting? Is het een uitzondering, een incident, een exces, of moet het veeleer worden gezien als een uitvloeisel van de Verlichting?

Het antwoord van de auteurs op deze prangende vraag is behoorlijk schokkend. In tegenstelling tot wat de meeste mensen vinden, is de holocaust veeleer een gevolg van de Verlichting dan dat hij er haaks op staat. De vreselijke gebeurtenissen

van de Tweede Wereldoorlog (en van het stalinisme in de Sovjet-Unie) maken volgens de auteurs duidelijk dat een ideologisch verabsoluteerde Verlichting haar eigen schaduwzijde dreigt te veronachtzamen of te verdringen. Immers, hoe belangrijk en positief de beweging van de Verlichting ook is, zij heeft een schaduwzijde. En de Verlichting kan slechts verlicht blijven wanneer zij deze schaduwzijde erkent en thematiseert. Met andere woorden: het licht van de Verlichting kan verblindend zijn. Daarom is het noodzakelijk om de Verlichting omtrent zichzelf te verlichten, dat houdt in: haar bewust te maken van haar schaduwzijde.

De genoemde auteurs, Horkheimer en Adorno, waren dus een innerlijke spanning of polariteit binnen de Verlichting op het spoor. De holocaust was niet zo zeer een exces, alswel een consequentie van de Verlichting. In de holocaust treedt een duistere kant van de Verlichting naar voren. Die duistere kant bestaat erin dat de door Kant bezongen rede, met behulp waarvan de mens zichzelf bevrijden zou uit de onmondigheid, niet alleen een bevrijdend, maar ook een onderdrukkend karakter blijkt te hebben. Horkheimer zou deze rede later de 'instrumentele rede' noemen: een rede die vooral een instrument blijkt voor de beheersing van de objectieve werkelijkheid (de werkelijkheid van de objecten). Een rede die zich dus instrumenteel laat inzetten voor het uitoefenen van een effectieve controle over de werkelijkheid. En voorzover die 'objectieve' werkelijkheid ook de sociale werkelijkheid van de economie en de productie omvat, gaat het hier dus ook om een effectieve beheersing van het arbeidsproces en de arbeidsverhoudingen. Tenslotte komt daar in de twintigste eeuw ook nog eens de effectieve beheersing van de menselijke psyche bij door de opkomst van de massamedia en de amusementsindustrie.

De bevrijdende rede van de filosoof Immanuel Kant blijkt dus in de twintigste eeuw te zijn omgeslagen in de rede als onderdrukkingsinstrument. In zijn meest wrede gestalte verscheen deze rede in de bureaucratische rationaliteit van de *Endlösung*, de tot in detail gedocumenteerde en geplande moord op de joden gedurende het Nazi-regime. Wat daaruit vooral bleek, is dat de poging om de werkelijkheid te objectiveren en te beheersen juist leidt tot een toenemende onbeheersbaarheid van die werkelijkheidsaspecten die zich niet zomaar laten beheersen of instrumentaliseren. Het is juist deze tegenstelling tussen de 'natuur' van de mens en diens drang om alles te beheersen (inclusief zijn eigen natuur) die tot enorme geweldsexcessen geleid heeft.

Afgezien van de theoretische instrumenten die Adorno en Horkheimer inzetten voor hun analyse van de Verlichting, zijn er opvallende parallellen tussen hun benaderingswijze en die van de reformatorische wijsbegeerte. Ook binnen de reformatorische wijsbegeerte wordt van een dialectische spanningsrelatie in het moderne denken gesproken. Voor een analyse van die spanningsrelatie verwijst deze wijsbegeerte naar het grondmotief dat leidend is voor het moderne denken en dat

als het humanistische grondmotief wordt aangeduid. Dit humanistische grondmotief bevat een tegenstelling tussen twee polen die beide een belangrijk ideaal van dit grondmotief vertegenwoordigen: het persoonlijkheidsideaal of vrijheidsideaal enerzijds, tegenover het beheersingsideaal of wetenschapsideaal aan de andere kant. Beide idealen hebben met elkaar te maken. Het persoonlijkheidsideaal heeft duidelijk het primaat, maar roept zijn tegendeel als het ware vanzelf op. Immers, de vrijheid van de persoon wordt nagestreefd door de wetenschappelijke beheersing van de werkelijkheid. Maar de doorvoering van dit wetenschappelijk beheersingsideaal vormt op den duur als vanzelf een bedreiging voor de vrijheid van de persoon. Als er één werkelijkheidsbereik is waar zich deze dialectiek goed laat zichtbaar maken, dan is het wel de verlichtingsopvatting rond leren.

Immanuel Kant: drieërlei gebruik van de rede

Ongetwijfeld is Immanuel Kant een van de belangrijkste verlichtingsdenkers. In zijn filosofie staan drie vragen centraal: 1. Wat kan ik weten? 2. Wat moet ik doen? 3. Wat mag ik hopen? Volgens Kant laten deze drie vragen zich samenvatten in de meer omvattende vraag: wat is de mens? Kenmerkend voor de mens is volgens Kant drieërlei gebruik van de rede.

In de eerste plaats kan de mens aan de hand van zijn verstand de natuurlijke werkelijkheid, zoals zij zintuiglijk waarneembaar is, wetenschappelijk kennen. Onder wetenschappelijke kennis verstaat Kant kennis die algemeen geldig en noodzakelijk is (kennis van natuurwetten). Deze algemeen geldigheid en noodzakelijkheid van kennis ontleent het verstand natuurlijk niet aan het zintuiglijk gegevene, maar aan het feit dat kennis een synthese is van twee bronnen van kennis: zintuiglijkheid en begrip. Doordat het verstand de werkelijkheid noodzakelijk ordent overeenkomstig de zintuiglijke intuïties van ruimte en tijd en de begrippen van het verstand, is het mogelijk tot wetenschappelijke kennis te komen. Met zijn beschouwing over het kenvermogen van de mens, beantwoordt hij de eerste hoofdvraag van zijn filosofie: wat kan ik weten?

Naast het kennend (cognitieve) gebruik van de rede onderscheidt Kant het praktische (conatieve: op de wil betrekking hebbende) gebruik ervan. De praktische rede is niet gebonden aan de zintuiglijke gegevens. In het praktische gebruik van de rede (de ethiek en de moraal) stelt de rede zichzelf de wet. Daarom ook blijkt de mens door het vermogen tot praktisch redegebruik autonoom te zijn: de mens kan volgens categorische wetten, waarvan hij de geldigheid redelijk kan inzien, zijn eigen wil bepalen. Dat maakt de vrijheid van de mens uit. Met zijn praktische filosofie probeert Kant antwoord te geven op de tweede hoofdvraag: wat moet ik doen?

Maar hoezeer de mens zichzelf ook de wet kan stellen, dat wil nog niet zeggen dat de werkelijkheid zich ook houdt aan de door de mens tot stand gebrachte or-

de. Iemand kan zich nog zo stipt aan de zedenwetten houden, toch kan hij slachtoffer blijven van veel willekeur en onrecht. Het morele handelen van mensen leidt niet automatisch tot een betere wereld. Blijkbaar kan er een diepgaande kloof bestaan tussen de wereld hoe die is en hoe die moet zijn. Deze kloof tussen *Sein* en *Sollen* is het onderwerp van een derde beschouwing die Kant wijdt aan het mogelijke gebruik van de rede. Want naast wetenschap (het verstand) en de moraal (de wil) is er ook nog het gevoel als een derde psychische vermogen van de mens. Met dit vermogen is de mens op zoek naar harmonie in de werkelijkheid. Daarom is het ook bij uitstek dit derde vermogen dat verbonden is met een derde wijze om de rede te gebruiken, namelijk in het zoeken naar een werkelijkheid waar *Sein* en *Sollen* met elkaar in harmonie gebracht zijn. In dit onderdeel van zijn filosofie gaat Kant nader in op de derde vraag van zijn filosofie: wat mag ik hopen? Wat de mens mag hopen, is dat het natuurwetenschappelijk kenbare 'rijk van de noodzakelijkheid' (de gedetermineerde werkelijkheid van de natuurwetenschappen) past op de morele werkelijkheid, het 'rijk van de vrijheid'. Want alleen als die twee werkelijkheden op elkaar aansluiten en de kloof daartussen is overbrugd, mag de mens hopen dat zijn zedelijk handelen tot een betere werkelijkheid leidt.

Empirisering van het beschavingsideaal

Waar bij Kant de werkelijkheid van het menselijke handelen en de menselijke zedenvrijheid wordt beschouwd als het domein van de zuivere rede, verandert dit bij de filosofen na hem. Al deze filosofen stellen kritische vragen bij de scheiding die Kant aanbrengt tussen de gedetermineerde werkelijkheid van de natuur enerzijds en de cultuur die het domein zou zijn van de menselijke vrijheid anderzijds. Na Kant wordt ook de cultuur steeds meer tot object van wetenschappelijk onderzoek gemaakt. Het historische bronnenonderzoek komt op en daarmee het onderzoek naar beschavingen en hun ontwikkeling. En nog weer later ontstaan wetenschappen als de sociologie, de psychologie en de pedagogiek, die elk een deel van de sociale werkelijkheid op een empirisch-wetenschappelijke manier onderzoeken.

Op lange termijn is het gevolg van deze ontwikkeling geweest dat niet alleen de natuurlijke werkelijkheid object was van de veelal op beheersing van de werkelijkheid gerichte wetenschappen. Ook de sociale werkelijkheid (bij Kant het rijk van de vrijheid) werd steeds meer gezien als een functionele samenhang van sociale wetmatigheden. Met de opkomst van de (min of meer) empirische sociale wetenschappen werd ook de sociale werkelijkheid steeds meer gezien als een maakbare en beheersbare werkelijkheid. Het beschavings- en vormingsideaal zoals dat bij Kant nog domineert in diens aandacht voor de menselijke moraal, wordt steeds meer tot sociale en psychologische technologie.

De gevolgen van deze *empirisering* van het oorspronkelijke beschavingsideaal van de Verlichting zijn thans dagelijks merkbaar. Waar het Kant ging om de mondigheid van de mens en de bijbehorende opvoedings- en vormingsidealen, zijn leergedrag, persoonlijkheidsontwikkeling, leerpsychologie, didactiek, opleidings- en onderwijskunde allemaal wetenschappelijk en dikwijls zelfs technologisch benaderde disciplines geworden. In toenemende mate lijkt het erop dat niets meer aan het toeval wordt overgelaten. Gevolg daarvan is dat wij thans dagelijks worstelen met de gevolgen van wat de Frankfurters, maar ook de reformatorische wijsbegeerte, als de 'dialectiek van de Verlichting' hebben aangeduid: de oorspronkelijke mondigheids- en vrijheidsidealen van de Verlichting zijn in toenemende mate onderworpen geraakt aan een beheersingsstreven. Was dit beheersingsstreven oorspronkelijk dienstbaar aan de bevrijding van de mens uit diens onmondigheid, inmiddels is de onmondigheid van mensen veeleer zelf een gevolg van een op deze beheersing gerichte sociale technologie.

3. Discussies op het terrein van de opleidingskunde

Graag wil ik het bovenstaande toelichten aan de hand van discussies die plaatsvinden op het terrein van de opleidingskunde en dan met name op het gebied van de bedrijfsopleidingen.

Effectiviteit

Een van de centrale problemen in de hedendaagse discussies rond bedrijfsopleidingen bestaat in de effectiviteit ervan. Telkens weer wordt vastgesteld dat er heel veel aan bedrijfsopleidingen wordt uitgegeven, terwijl de effectiviteit ervan bijzonder gering is. Anders gezegd: bedrijfsopleidingen zijn een dure manier om tot gedragsverandering te komen. Om die reden wordt er veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Die effectiviteit zou meetbaar moeten zijn ten aanzien van een viertal typen opleidingseffecten (Wognum, 1999, p. 33):

- klanttevredenheid, in de vorm van reacties die de opleidingsprogramma's oproepen bij deelnemers aan de opleidingen;
- leerresultaten, in de vorm van de toegenomen kennis, houding en vaardigheden van deelnemers als gevolg van de opleidingsprogramma's;
- verandering in werkgedrag van de deelnemers als resultaat van de gevolgde opleiding;
- de resultaten voor de organisatie, in de vorm van bijvoorbeeld toegenomen productie of vermindering van ongelukken.

Op allerlei manieren wordt gezocht naar mogelijkheden om de effectiviteit van bedrijfsopleidingen te verhogen. Voorbeelden daarvan zijn: een betere inbedding van opleidingsactiviteiten in de strategie en het beleid van het bedrijf of de onderneming; verbeteringen in de analyse van het probleem dat de aanleiding vormt

tot het organiseren van opleidingsactiviteiten; verbeteringen in de besluitvorming rond de vraag of opleidingen wel het geëigende middel of instrument zijn voor de oplossing van het gesignaleerde probleem; het formuleren van heldere doelstellingen in meetbare gedragstermen. In empirisch onderzoek is wel aangetoond dat dergelijke factoren van invloed zijn op de effectiviteit van opleidingen.

Gedragsverandering

Opvallend in alle bezinning rond het vraagstuk van de effectiviteit van opleidingen is de nadruk die wordt gelegd op gedragsverandering als de belangrijkste meetbare variabele. Volgens sommige definities moet men 'leren' dan ook opvatten als 'gestuurde gedragsverandering'. Een leerproces is een bewust vormgegeven proces dat de lerende ertoe probeert te brengen om door kritische beschouwing van wat hij doet en op welke manier, inzicht te verkrijgen in mogelijkheden van gedragsverandering die de effectiviteit van zijn handelen vergroten. Leereffecten zijn zo bezien af te meten aan de daadwerkelijke gedragsverandering die het gevolg is van het in gang gezette leerproces.

Breed begrip van kennis

Met de opvatting dat leren gedragsverandering is, zet men zich in de hedendaagse opvattingen over opleiden en leren af tegen de gedachte dat leren vooral zou bestaan in cognitieve kennis- en informatieoverdracht. Kennis ontvangt in de hedendaagse theorieën een veel bredere definitie: Kennis = Informatie + Ervaring/Vaardigheden/Attitude. Waar onder cognitieve kennis vooral die kennis werd verstaan die op een of andere wijze kan worden opgeslagen in boeken of in/op andere informatiedragers (expliciete kennis), is kennis in de bredere definitie veeleer een complex geheel van informatie (expliciete kennis), ervaring (impliciete kennis), vaardigheden (het vermogen bepaalde handelingen te verrichten) en attitude (persoonlijke eigenschappen, zoals karakter, die tot uitdrukking komen in iemands houding).

Het zal duidelijk zijn dat in deze veel bredere definitie kennisoverdracht een behoorlijk complexe activiteit wordt. Soms bestaat leren in informatieoverdracht (door het lezen van boeken of het raadplegen van databases). In dat geval neemt men expliciete kennis tot zich. Soms kan men echter het beste leren door het afkijken van de kunst en dit in de praktijk na te bootsen (iemand probeert de impliciete kennis van een ander zich eigen te maken). Soms is leren niets anders dan het veranderen van een belemmerende houding tegenover medemensen of tegenover problemen die men ontmoet. Dan is er sprake van attitudeverandering. Soms leert men door de impliciete kennis van iemand die een belangrijke rol speelt in processen expliciet te maken, bijvoorbeeld omdat de betrokkene een andere baan krijgt of met pensioen gaat. En soms bestaat een leerproces in het door training en oefening zich eigen maken van bepaalde vaardigheden.

Behalve dat leren en opleiden vanuit de nieuwe, bredere definitie gezien veel complexere activiteiten zijn geworden, is het ook duidelijk dat niet alle leerprocessen gekenmerkt worden door dezelfde logica. Zo moet men om een boek goed te lezen, te begrijpen en te kunnen reproduceren, over totaal andere vaardigheden beschikken dan nodig zijn voor het veranderen van de eigen fundamentele houding tegenover collega's. Voor het eerste moet men kunnen lezen en over bepaalde intellectuele en analytische vermogens beschikken. Voor het andere moet men het vermogen hebben de confrontatie met zichzelf aan te gaan. De eerste vorm van leren blijft sterk aan de buitenkant zitten. De tweede vorm van leren heeft veel met de eigen persoon te maken, hetgeen gedurende het leerproces dikwijls een ongemakkelijk gevoel kan geven.

Wanneer leren inderdaad zo breed is als hiervoor geschetst, betekent dit tevens dat men – afhankelijk van de gestelde leerdoelen – verschillende vormen van leren, overdracht en leeromgevingen moet ontwikkelen. De overdracht van impliciete kennis (ervaringen) gaat anders dan de overdracht van expliciete kennis (geboekstaafde en/of opgeslagen informatie). Bepaalde dingen kan men uit schriftelijk materiaal leren, andere dingen slechts doordat men in de praktijk een paar keer het hoofd stoot, waardoor men een gevoeligheid ontwikkelt voor de leerpunten waar het om gaat.

Leerstijlen en competenties

Hierboven benaderden we het probleem rond leren en opleiden vanuit het kennisbegrip. Er zijn echter ook andere invalshoeken. Zo vindt er tegenwoordig veel onderzoek plaats naar leerstijlen, manieren waarop mensen leren. Befaamd is de leercyclus van Kolb: doen -> bezinnen -> denken -> beslissen -> (opnieuw) doen. Kolb koppelt aan de verschillende stadia in deze cyclus verschillende leerstijlen die aansluiten op persoonlijke aanleg of voorkeuren. De effectiviteit van leeractiviteiten kan dus worden verhoogd door per persoon na te gaan welke leerstijl bij hem/haar het beste past en daar de didactische vormen op aan te passen. Opleidingen kunnen in iedere fase van deze cyclus een eigen vorm van ondersteuning bij het leren bieden: trainen, vormen, opleiden (in engere zin), adviseren.

Nog een andere invalshoek is het denken in termen van competenties en competentie-ontwikkeling. In hun boekje over competentie-management maken Hans van der Heijden c.s. een onderscheid tussen competenties op verschillende niveaus: instrumentele, intermediaire, normerende en basale talenten (of competenties). Naarmate men verder komt in het rijtje, is het moeilijker om de betreffende competenties te beïnvloeden: "Vakkennis en -vaardigheden, de meest zichtbare eigenschappen, zijn relatief het best aan te leren. Basale talenten (zelfconcept, persoonlijkheid, motieven) zijn veel moeilijker te veranderen. Dat betekent voor bijvoorbeeld selectie, dat waar kennis en vaardigheden kunnen worden (aan)geleerd, juist sterk gelet zou moeten worden op de diepere talenten zoals motivatie

die nauwelijks ontwikkelbaar zijn" (p. 29). Het gaat hierbij niet alleen om een zakelijke onderscheiding tussen verschillende cognitieniveaus of niveaus van betrokkenheid. Nee, nadrukkelijk blijkt het ook te gaan om een verschil in de spanningen die nodig zijn om (meetbare) gedragsveranderingen op deze niveaus te bewerken. Zo zal het duidelijk zijn dat leren op het niveau van kennis en vaardigheden gemakkelijker gaat (sneller tot waarneembare gedragsveranderingen leidt) dan leren op het niveau van de persoonlijke (karakter)eigenschappen.

Enkel-, dubbel- en drieslag leren

Een laatste invalshoek die ik hier kort aan de orde wil stellen, is de discussie rond wat de 'lerende organisatie' genoemd wordt. Deze term maakt duidelijk dat men volgens huidige opvattingen ook kan spreken over het leren van of door organisaties. In hun boek *Op weg naar een lerende organisatie* onderscheiden ook Swieringa en Wierdsma (1990) verschillende niveaus van leren. Nadat ze hebben laten zien dat het leren van een organisatie een vorm van collectief leren is, waarvan de effectiviteitstoets is gelegen in de verandering die de organisatie doorvoert, maken zij een onderscheid tussen leren dat is gebaseerd op respectievelijk regels, inzichten en principes. Het op regels georiënteerde leren noemen zij 'enkelvoudig leren'. Mensen leren volgens welke regels zij moeten handelen om hun werk binnen de organisatie goed te kunnen doen. Daarbij staan "de achter de regels liggende inzichten (theorieën, redeneringen, veronderstellingen) nauwelijks of niet ter discussie" (p. 42/43). Veel leren in organisaties is van dit niveau.

Op een tweede niveau is sprake van 'dubbelslag leren'. Dan is niet slechts "een verandering van de regels, maar ook van de achterliggende inzichten aan de orde" (p. 43): "Dubbelslag leren vereist een hoger niveau van inzicht, de consequenties ervan zijn verdergaand, het aantal direct of indirect betrokkenen is groter en het leerproces duurt langer. Aan de orde zijn 'waarom'-vragen; vragen naar het waarom van de regels over wat moet en mag. Vragen op het niveau van het collectief weten en begrijpen" (p. 44).

Op een derde niveau spreken Swieringa en Wierdsma over 'drieslag leren': "Van drieslag leren is sprake als essentiële principes waarop de organisatie is gebaseerd, ter discussie komen te staan." (p. 45). "De vragen die bij drieslag leren aan de orde komen, zijn 'waartoe'-vragen; vragen op het niveau van het collectief willen en zijn" (p. 46). Swieringa en Wierdsma koppelen deze drie niveaus van collectief leren aan de niveaus van zelfkennis die ze eerder onderscheiden hadden: 1. doen/kunnen; 2. weten/begrijpen; 3. willen/zijn. Daarvan hadden zij reeds gezegd dat hoe meer men over zichzelf weet op deze drie niveaus van zelfkennis, hoe groter het leervermogen waarover men beschikt: "hoe meer men weet wat men kan, begrijpt en wil, des te meer kan men zijn eigen leerdoelen, leerroute en leerwijze bepalen" (p. 27).

Ook voor Swieringa en Wierdsma geldt dat met name het leren op het niveau van het willen/zijn verreweg het moeilijkste is. Dergelijke leerprocessen zijn een kwestie van lange adem en diepte-investeringen. Vandaar dat zij in de context van bedrijfsopleidingen dan ook zelden plaatsvinden.

Paradox

In discussies rond bedrijfsopleidingen is er enerzijds sprake van een belangrijke verbreding van het kennis- en leerbegrip. Kennis en leren worden veel breder opgevat dan in veel traditionele opvattingen, waarin leren beperkt bleef tot cognitieve kennisoverdracht. Tegelijk ziet men aan de andere kant een sterke fixatie op het probleem van de effectiviteit van opleidingen. Opmerkelijk in moderne leertheorieën, die sterk zijn gericht op de effectiviteit van leren en van opleidingen, is de mate waarin nadruk wordt gelegd op het expliciteren van leerdoelen, die SMART (= Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden) geformuleerd moeten zijn, en meetbare gedragsresultaten. Dat is juist daarom zo opmerkelijk, omdat uit deze theorieën vaak tegelijk duidelijk wordt dat het heel moeilijk is om greep te krijgen op de meest fundamentele leerprocessen. Leerprocessen die aan de oppervlakte blijven, zijn over het algemeen gemakkelijk te ontwerpen en op een dusdanige manier vorm te geven, dat zij effectief blijken te zijn. Maar wanneer sprake is van de noodzaak van gedragsveranderingen op een fundamenteeler niveau, blijkt al gauw dat de polsstok van een eenvoudige opleidingsactiviteit veel te kort is. En of men er dan komt met een omvangrijker opleidingstraject, is nog maar de vraag.

Met deze vaststelling stuit ik op een van de paradoxen die kenmerkend is voor het hedendaagse denken over (bedrijfs)opleidingen. Alle kaarten worden gezet op een goede analyse van de opleidingsbehoefte, op het stellen van SMART-geformuleerde doelen en op het in meetbare termen beschrijven van de gewenste gedragsveranderingen. Daardoor vallen allerlei belangrijke doelen die niet gemakkelijk in SMART-geformuleerde doelstellingen zijn om te zetten, buiten de boot. En gewenste gedragsveranderingen die minder goed meetbaar zijn (zoals bijvoorbeeld gedragsveranderingen die verankerd zijn in een verandering van de persoonlijke eigenschappen van een persoon) verdwijnen naar de achtergrond. Dit beheersingsdenken in de opleidingskunde leidt ertoe dat doelen steeds kleiner en haalbaarder worden en de grote en verder gelegen doelstellingen uit beeld verdwijnen.

Tussentijdse conclusies

In het slechts op enkele hoofdlijnen geschetste beeld van actuele discussies op het terrein van de bedrijfsopleidingen, vallen eigenlijk twee tegengestelde tendensen op:

1. meer dan in het verleden wordt het begrip 'kennis' en daarmee het verschijn-

sel 'leren' en 'kennisoverdracht' in een heel brede zin opgevat. Overigens is dit meer een ontwikkeling op het gebied van de theoretische reflectie, dan op het terrein van de praktijk. In de praktijk is altijd wel sprake geweest van het bewustzijn dat er verschillende manieren van leren zijn. Denk bijvoorbeeld aan de manier waarop in gilden de kennis van de meester op die van de leerling werd overgedragen: dikwijls georganiseerde overdracht van impliciete kennis. Op het niveau van de theoretische reflectie heeft echter lange tijd de opvatting bestaan dat kennis vooral een cognitief, theoretisch en daarmee sterk expliciet karakter had. Met name de groeiende status van wetenschappelijke kennis is daar debet aan. In huidige opvattingen over leren wordt veel meer rekening gehouden met de breedte van het verschijnsel 'kennis'. Kennis bevat ook componenten als attitude, ervaring en vaardigheden. Kennisoverdracht heeft alles met attitude te maken: stelt iemand zich open en kwetsbaar op, is hij bereid van zijn fouten te leren? Kennis heeft alles te maken met ervaring: het volgen van een goed voorbeeld en praktisch de bruikbaarheid van een bepaalde handelwijze ondervinden. Kennis is tenslotte niet alleen *know that*, maar tevens *know how*. Juist door ook deze componenten in het denken over kennis naar voren te halen, worden de vormingsaspecten die een rol spelen in leerprocessen wellicht beter zichtbaar en thematiseerbaar.

2. Daar staat een beheersingstendens in de opvattingen over leren en opleiden tegenover. Veel nadruk wordt gelegd op de effectiviteit van leerprocessen, te beschrijven in termen van meetbare gedragsverandering. Deze tendens, die sterk uitgaat van het zoeken naar greep op leerprocessen, heeft tot gevolg dat men oppervlakkige leerprocessen veel gemakkelijker oppakt dan leerprocessen die tot diepgaander veranderingen aanzetten. Een cursus of training die moet leiden tot een oppervlakkige gedragsverandering, is namelijk veel beter beheersbaar en heeft een veel grotere kans van slagen dan leerprocessen die via een veel langere weg tot gedragsverandering zouden kunnen leiden. Zo is het vormgeven van een enkelslag leerproces veel eenvoudiger dan de vormgeving van dubbel- of drieslag leerprocessen. En dat terwijl leerprocessen die dieper insteken (bijvoorbeeld: gedragsverandering op basis van veranderend inzicht of op basis van een verandering in attitude) op korte termijn wellicht moeilijker bereikbaar en meetbaar zijn, maar op langere termijn bezien misschien wel veel duurzamer.

4. De vraag naar vorming

De hierboven beschreven paradox is vanuit het oogpunt van de vraag naar vorming in de professionele praktijk heel belangrijk. Men ziet dat de beheersingstendens sterk gericht is op het verkrijgen van greep op de praktijk van het leren. Centraal idee daarin is de effectiviteit van opleidingen en trainingen, gemeten in termen van gedragsverandering.

Tegelijk blijkt in de bezinning op opleiden en leren een zeer breed begrip van kennen/kunnen te worden gehanteerd. Een begrip waarin de persoonlijke aspecten van leren volop aan bod komen. Kennis is niet alleen informatie, maar ook ervaring (gekoppeld aan het eigen persoonlijke levensverhaal), vaardigheden (die altijd slechts persoonlijk kunnen worden toegeëigend) en attitude (de eigen persoonlijke houding). Juist op het terrein van deze persoonlijke aspecten komen wij dicht in de buurt van de oude idealen rond vorming, zoals deze bijvoorbeeld tot uitdrukking kwamen in het humanistische persoonlijkheidsideaal van de Verlichting.

Mijns inziens geeft de bovenbeschreven paradox de vraag naar vorming weer een nieuwe relevantie. Immers, gaat het in vormingsidealen niet precies om die aspecten van het leren en van kennisoverdracht, die niet gemakkelijk te beheersen zijn vanuit een instrumentele benadering? Waar hedendaagse kennisopvattingen meer en meer de domeinen zichtbaar maken waar vormingsidealen zich op richten, lijkt het beheersingsstreven stuk te lopen op de overschatting van een beheersmatige en/of instrumentele benadering van leren en opleiden. Opvallend is dat ieder dit in de opleidingspraktijk ook wel weet. Enerzijds spant men zich tot het uiterste in om opleidingen en opleidingsplannen geheel uit te analyseren in termen van leerdoelen, eindtermen, competenties (meetbaar gedrag), transfermetingen enzovoort. Anderzijds doet men dit tegen de achtergrond van het bewustzijn dat belangrijke aspecten van de vereiste professionele vorming niet zo gemakkelijk zijn. Hoe leert men bijvoorbeeld een professionele werkhouding aan? Natuurlijk zit daar een stuk kennisoverdracht bij ten aanzien van de vraag wat een professie is en wat onder een professionele houding moet worden verstaan. Maar daarmee heeft iemand zich nog geen professionele beroepshouding aangeleerd. Voor een dergelijke houding is meer vereist: kritische zelfreflectie, openheid voor kritiek van anderen, zelfdiscipline enzovoort.

In het algemeen blijkt vorming betrekking te hebben op die aspecten van het opleiden en leren die moeilijk te pakken zijn in een instrumentele benadering. Daarmee is tevens een grens gegeven aan het beheersingsstreven: het mag nooit zo uitpakken dat de onmogelijkheid om de meer persoonlijk vormende aspecten van het leren op een instrumentele wijze aan te pakken, leidt tot een verwaarlozing van deze aspecten. Daarom zullen mensen die op opleidingsafdelingen van bedrijven of organisaties werkzaam zijn, ook altijd aandacht moeten houden voor deze aspecten van leren en opleiden. Dat geldt zeker voor de zorgsector waar ik zelf werkzaam ben. Hoewel daar altijd sprake is van leerprocessen die gericht zijn op het aanleren van gepast gedrag in bepaalde situaties of op het aanleren van bepaalde methodieken enzovoort (verpleegkundige handelingen; omgaan met autisme; belevingsgerichte zorg), zal er tegelijk bijna altijd wel een meer persoonlijkheidsvormende aandacht nodig zijn. In veel cursussen blijkt deze dan ook zonder meer te zijn meegenomen.

Vorming doel in zich?

Waar vorming vooral betrekking heeft op die aspecten van leren en opleiden die niet gedekt kunnen worden door een instrumentele benadering, wil dat nog niet zeggen dat men vorming vrijblijvend behandelen kan. Wel is het zo dat men als het om vorming gaat, niet simpelweg een eenvoudig doel/middel-schema kan opstellen, waarbij men bepaalde doelstellingen tracht te realiseren door de inzet van de meeste effectieve middelen. In zekere zin zou je kunnen zeggen dat het vormingsproces geen middel is om een bepaald doel te bereiken, maar veeleer een doel in zichzelf. Er is, om het zo te zeggen, geen aan het vormingsproces extern doel. Een doel van vorming zou bijvoorbeeld kunnen zijn wijsheid op te doen. Maar wijsheid is niet iets wat je bereiken kunt. Niemand heeft zoveel wijsheid dat hij zijn eigen proces van vorming kan beëindigen. Wijsheid heb je niet, wijs ben je. Wijsheid moet je onderhouden, voortdurend nieuwe voeding geven. Daarom kun je eigenlijk ook nooit zeggen dat je genoeg vorming hebt gehad en het verder wel zonder kunt stellen.

Opwekking tot verzakelijking van de vorming

Betekent dit nu echter dat je aan vorming helemaal geen doelen kunt stellen of zou kunnen vragen naar een geëigende methodiek of didactiek voor vorming? Nee, mijns inziens is dat te kort door de bocht. Hoogstens kan men stellen dat bij vormingsaspecten van leren en opleiden de band tussen inhoud en vorm (didactiek) een innige of intrinsieke band is (Martens, 1983, p. 15). Daarmee bedoel ik dat het bij vorming onmogelijk is dat door middel van welke didactische hulpmiddelen dan ook, de leerdoelen of eindtermen optimaal gerealiseerd kunnen worden. Als het om vorming gaat, reikt de inhoud zich in de vorm aan en andersom. Het lijkt mij echter zeer wel mogelijk om – ondanks deze innige band tussen vorm en inhoud – iets meer te zeggen over waar het bij vorming om moet gaan. Zo spreken Van der Leeuw en Mostert in hun boek over de didactiek van de filosofie (1988) over een filosofische competentie, die zij omschrijven als een vermogen om (filosofische) problemen op te lossen. Hoewel hun beschouwing specifiek gaat over de didactiek van de filosofie, zou men zich door hun opvattingen kunnen laten inspireren om ook de vormingscomponent bij opleiden en leren specifiek te verwoorden in termen van competenties. Zou het niet denkbaar zijn om in de beroeps- of functieprofielen waarop opleidingen of cursussen gericht zijn, expliciet aandacht te besteden aan de meer persoonlijkheidsvormende competenties die nodig zijn om in de (latere) professionele praktijk goed en verantwoord te kunnen functioneren? Ik denk aan competenties rond attitude, bejegening en ethische dilemma's. Op basis van dergelijke competentieprofielen (voor wetenschappelijke en professionele beroepen) kan men vervolgens vormende onderdelen in het curriculum van die opleidingen inbouwen.

Ook al is het dus zo dat vorming dikwijls betrekking heeft op die aspecten van leerprocessen en opleidingen die niet onder de knie zijn te krijgen door een instrumentele, beheersmatige benadering, tegelijk verzet niets zich ertegen ook vormingsdoelstellingen helder te formuleren en te koppelen aan goed gedefinieerde competenties. Het één sluit het andere niet uit. Waar het om gaat, is het zoeken van de balans tussen enerzijds het bereiken van (zo mogelijk meetbare) doelen en anderzijds het geven van gedegen aandacht aan die aspecten van de persoonlijke ontwikkeling van mensen die niet zo gemakkelijk in meetbare doelen te reconstrueren zijn.

Vorming en levensbeschouwing

Tenslotte wil ik nog iets zeggen over vorming en levensbeschouwing. Wat heeft vorming met levensbeschouwing te maken?

Zoals ik al heb duidelijk gemaakt: vorming is persoonsgericht. Vorming richt zich niet primair op de vermeerdering van kennis, maar vooral op de ontwikkeling van de persoon en daarmee op de wijze waarop de betrokkene met kennis en met inzicht omgaat. Anders gezegd: vorming richt zich op de overbrugging tussen enerzijds iemands intellectuele of professionele kennis en vaardigheden en anderzijds zijn persoonlijke houding en karakter, waarden en overtuigingen.

De verbinding tussen levensbeschouwing en vorming is niet vanzelfsprekend. Vanuit het gezichtspunt van de Verlichting is altijd vooral een band gelegd tussen het vormingsideaal en de menselijke ratio, de rede, de *Vernunft*. Het Bildungsideaal is vaak geassocieerd met het vermogen tot kritische zelfreflectie en het zelfstandige vermogen om kritisch te denken (denk aan de definitie die Kant van de Verlichting gaf). Daar lijkt een kritische houding jegens dogmatische religies of levensbeschouwingen mee geïmpliceerd.

Langzamerhand meen ik echter dat het tij aan het keren is. Het optimisme omtrent de beschavende en emanciperende werking van de rede is in de tweede helft van de eeuw omgeslagen in een kritisch postmodern vragenvuur jegens de rede van de Verlichting. Is de rede van de Verlichting in zichzelf geen lege, zielloze categorie? Is Paars uiteindelijk ook niet te gronde gegaan aan het feit dat het eigenlijk niet meer was dan een ontideologiseerd 'redelijk alternatief' (D'66)? Redelijkheid *sec* bezielt niet.

Zonder een naïeve re-ideologisering te bepleiten, meen ik toch te kunnen zeggen dat langzamerhand wellicht het moment is aangebroken dat het voor een goede visie op vorming (misschien mogen we hier zelfs over normen en waarden praten?) onontbeerlijk is te beschikken over een levensbeschouwelijke oriëntatie. Ik opper deze gedachte ook tegen de achtergrond van de heden ten dage oplevende aandacht voor levenskunst. Net als het begrip 'vorming' is ook het begrip 'levenskunst' uiteindelijk een nogal neutrale term. Toch zullen beide idealen op een be-

paalde manier moeten worden ingevuld vanuit een visie op wat deugdelijk is, wat een goed karakter is of wat een goede stijl van leven is. Aangezien de rede sec deze oriëntatie niet kan bieden, lijkt het mij toe dat er naar de toekomst een herlevende aandacht zou kunnen zijn voor levensbeschouwing.

Een extra stimulans om in deze richting verder te denken, wordt aangereikt door de *revival* van de deugdethiek. Tegen de achtergrond van de actuele situatie in ethische discussies, door velen als een crisis aangeduid, is er thans sprake van een hernieuwde belangstelling voor de deugdethische benadering. Kenmerkend voor deze benadering ten opzichte van traditionele benaderingen in de ethiek, is het feit dat de deugdethiek veel meer op mensen en hun deugden is georiënteerd en niet langer primair op regels en procedures. Het woord deugd duidt niet zozeer op een welonderscheiden categorie van goede of juiste handelingen (tegenover handelingen die kwaad of onjuist zouden zijn), maar thematiseert bij mensen al dan niet aanwezige disposities tot het goede. Onder een dispositie moet een door opvoeding of vorming totstandgekomen 'neiging' tot het goede verstaan worden. Slechts door inspanning en herhaalde oefening kunnen mensen dergelijke 'neigingen' doen ontstaan en/of onderhouden. Het is juist de aanwezigheid van deze 'neigingen' die mensen ertoe kan brengen van iemand te zeggen dat hij/zij een moreel betrouwbaar of hoogstaand persoon is.

Door te denken vanuit deugden worden de persoon en de persoonlijkheidsvorming weer in het centrum van de ethische discussie geplaatst. Het zal duidelijk zijn dat dit ook hernieuwde kansen biedt voor specifiek levensbeschouwelijke invalshoeken bij het ontwikkelen van goede concepten van vorming. Er liggen hier dan ook ongetwijfeld grote uitdagingen voor het christelijk, reformatorisch en/of gereformeerd onderwijs voor het ontwikkelen van een eigen en eigentijdse visie op scholing en opleiding.

Literatuur

- Heijden, H. van der et al. (1999). *Competentiemanagement - van belofte naar verzilvering*. Deventer: Kluwer.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th.W. (1969). *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Klapwijk, J. (1976). *Dialectiek der Verlichting: een verkenning in het neo-marxisme van de Frankfurter Schule*. Assen/Amsterdam: Van Gorcum.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- Leeuw, K. van der & Mosterd, P. (1988). *Philosophieren lehren. Ein Modell für den Zusammenhang von Lehrzielen, Lernaktivitäten und Kursgestaltung im Philosophieunterricht*. Delft: Eburon.

- Martens, E. (1983). *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wognum, A.A.M. (1999). *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.