

HANS VAN CROMBRUGGE

De leerkracht als het na te volgen voorbeeld

‘L’imitation est l’âme de l’originalité’ (Fénelon)

INLEIDING

Opvoedend onderwijs is onderwijs dat recht wil doen aan de leerling als mens. De naam voor dergelijk onderwijs is vorming. Terwijl de schoolpedagogiek juist haar recht en rede van bestaan vindt in het doordenken en opzetten van dergelijk onderwijs dat ook opvoeding wil zijn, lijkt het er sterk op dat juist in de ontplooiing van deze pedagogiek als wetenschap het inzicht in wat opvoedend onderwijs is, verloren is geraakt. De inzet van onderwijs wordt door de gedragswetenschappelijke pedagogiek begrepen in termen van het verzoenen van ontwikkelings- en leerprocessen. Recht doen aan de leerling is rekening houden met de ontwikkeling bij het organiseren van leerprocessen. Het pedagogisch verantwoord-zijn van onderwijs wordt geformuleerd in dezelfde termen van leren en ontwikkelen: het leren moet ‘ervaringsgericht zijn’ (gaande van aansluiten bij de eigen ervaringen van de leerling tot het verhelderen van de eigen ervaringen van de leerling) en ‘ontwikkeling volgend’ (gaande van aangrijpen bij de ontwikkelingsfase tot het stimuleren van de eigen ontwikkeling).

Dat alles is vanzelfsprekend erg belangrijk. Het inzicht evenwel dat onderwijs als opvoeding ook en vooral de leerling als mens wil vormen laat zich niet verwoorden in termen van ontwikkeling en leren. Recht doen aan de leerling als mens heeft te maken met het vormen van de menselijkheid, de menswaardigheid, de verantwoordelijkheid, de persoonlijkheid van de leerling. Hier gaat het met andere

woorden in onderwijs niet alleen om rekening te houden met de ontwikkeling en het leren van de leerling, maar ook en uiteindelijk om het recht doen aan de vrijheid van de mens. Naast het organiseren en begeleiden van ontwikkelings- en leerprocessen is onderwijs ook en uiteindelijk het op gang brengen van een vormingsproces om de mens die de leerling is meer en beter mens te laten worden (humaniora).

Wat vorming is, is niet evident. Zoals er verschillende opvattingen bestaan over menselijke vrijheid en menselijke waardigheid, zo bestaan er ook vele opvattingen over wat vorming is. Zowel de idee als de werkelijkheid van vorming zijn voortdurend voorwerp van discussie geweest. Vele van deze vragen hebben te maken met verschillende opvattingen over wat cultuur is. Wat is de moeite waard om bewaard te worden omwille van de menselijke waardigheid? Deze vraag keert terug als de vraag naar de culturele canon in het onderwijs.¹ Een daarmee samenhangende, maar toch andere – en zeker voor pedagogen niet minder belangrijke vraag – betreft de wijze waarop in opvoeding en onderwijs cultuur ‘gecultiveerd’ kan en moet worden. In vorming gaat het immers niet alleen om een bewaren en doorgeven van cultuur, maar ook om leerlingen aan cultuur te laten meewerken. Op welke wijze kunnen en mogen leerlingen en onderwijs betrokken worden in het culturele vormingsproces? En wat zijn de mogelijkheden van de leerkracht daarbij? Welke ‘deskundigheid’ of wellicht beter ‘menselijke kwaliteit’ mag en moet van hem/haar verwacht worden? Deze vragen brengen ons bij de leerkracht als voorbeeld.

VORMING²

In onze vormingstheoretische tradities overheerst de opvatting dat vorming van de mens niet denkbaar is zonder andere mensen. Om het met de pedagogische slogan van

Erasmus te zeggen: *‘Mensen worden niet geboren, maar gevormd’*. Hiermee worden twee extremen uitgesloten. Menswording is niet een natuurlijk proces, niet louter een ontplooiën van talenten. Maar is ook niet een louter technisch produceren, ‘maken’ van de mens. Vorming is een ver-werk-elijking, vergelijkbaar met wat gebeurt bij het tot stand brengen van een kunstwerk. Erasmus gebruikt de term *‘fingi’* – boetseren – die we dan vertalen als gevormd worden. En boetseren is niet hetzelfde als kneden. De beeldende kunstenaar moet de eigenschappen van het ‘materiaal’ kennen; hij moet de vaardigheid hebben om met het materiaal te werken; en hij moet ook een beeld voor ogen hebben dat hij wil verwerklijken. Eigen aan een kunstwerk is evenwel de idee dat het materiaal niet alleen maar materiaal is dat in het beeld – de vorm – gedwongen wordt. In zekere zin moet de kunstenaar ook het beeld dat hem voor ogen staat ontdekken in het materiaal dat hij wil vormgeven. De kunstenaar beschikt over voorbeelden waarnaar hij zelf beelden wil maken, maar als kunstenaar helpt hij als het ware het materiaal om het eigen beeld te vinden en te vormen. Vorming is met andere woorden niet zomaar het opleggen van een vorm aan een materiaal, maar een samenspel van kunstenaar en materiaal waarin de bestemming (vorm, beeld, wezen) van het materiaal gevonden en verwerklijkt wordt in een wereld vol met mogelijke voorbeelden.

Of een dergelijke ‘teleologische’ visie op kunst treffend is, is hier ons probleem niet. In elk geval is het zo dat wanneer in de traditie de opvoeder vergeleken werd met een tuinier of een beeldhouwer het in beide beelden gaat om de opvoeder als een kunstenaar. De tuinier laat niet zomaar planten groeien. Integendeel hij richt de natuur in als een tuin om zo de natuur tot haar recht te laten komen als een wereld waartoe zij bestemd is. Hij beschikt daarbij over voorbeelden van wat mogelijk is, van wat reeds verwerklijkt is, zonder dewelke hij niet zou kunnen werken. Het is evenwel niet zo dat hij deze beelden wil opdringen, zoals

het ook niet is dat hij iets totaal anders wil dan wat tot dan toe voortgebracht is. Hij wil als kunstenaar origineel zijn in de zin dat hij datgene waar het in de voorbeelden oorspronkelijk en in wezen om te doen is, in de concreet gegeven natuur wil ontdekken en in zijn bijzondere oorspronkelijkheid hier en nu wil verwerkelijken om zo het gegeven tot haar bestemming te brengen. Iets vergelijkbaars gebeurt bij de beeldhouwer die zich een stuk marmer uitzoekt om wat hem voor ogen staat te realiseren. Daarmee evenwel is hij nog geen kunstenaar. Het is de kunst om in het gegeven stuk marmer te ontdekken welk beeld concreet gerealiseerd kan worden. Of beter: verwerkelijkt moet worden: het gaat immers niet om het opdringen van zijn beelden aan het materiaal, maar om met de voorbeelden die hij in zijn hoofd heeft, te ontdekken wat het concrete, enig mogelijke, oorspronkelijke beeld is dat met recht uit het marmer gehaald kan worden. En zo ontstaat iets nieuws.

Dit alles kan erg romantisch en idealistisch klinken, maar in elk geval is het een dergelijke traditie waarin vorming thuis hoort en waarin de idee van de opvoeder als voorbeeld voor de opvoeding gecultiveerd is geworden. Daarmee wordt ook duidelijker dat recht doen aan de vrijheid van de mens in opvoeding – als opdracht van vorming –, niet louter geformuleerd kan worden als een samenspel of evenwicht van ontwikkelen en leren. Aan de vrijheid kan in opvoeding geen recht gedaan worden, zonder rekening te houden met ontwikkeling en leren, maar vorming betreft wel degelijk het cultiveren van de vrije ruimte die ontstaat door de spanning tussen ontwikkelen en leren. Sinds de 18de en 19de eeuw blinken de vormingstheorieën vooral uit in het verwoorden van deze ‘dialectiek’ van het vormingsgebeuren en in het stipuleren van wat opvoeders allemaal niet mogen doen, welke extremen ze moeten vermijden, om zodoende de ‘antinomische’ ruimte open te houden. De onderwijspedagogen daarentegen hebben van hun kant vooral pedagogische theorieën opgesteld waarin

opvoeding ofwel als hulp bij ontwikkeling, ofwel als organiseren van leren begrepen werd. Bij dat alles zijn zogenaamd voormoderne tradities, waarin juist de betekenis van de opvoeder als ‘voorbeeld’ centraal stond, in de vergetelheid geraakt. Niet toevallig is deze vorming door het voorbeeld in de katholieke pedagogische omgeving, waar altijd terughoudend is omgegaan met de verlichte pedagogiek, het langst blijven voortleven.

VOORBEELD EN EXEMPEL

In ons Nederlandse woord ‘voorbeeld’ komen verschillende woordbetekenissen samen. Een voorbeeld is een concrete voorstelling van iets algemeen, een bijzonder geval dat de algemene regel verduidelijkt. Dat laatste ‘verduidelijken’ gebeurt door een ‘illustratie’. In de Duitse taal gebruikt men naast ‘*Vorbild*’ nog steeds het woord ‘*Beispiel*’, dat we ook vertalen als voorbeeld, maar wat letterlijk iets is wat toegevoegd wordt, een verhaal dat het gezegde illustreert, verlucht, in de zin van verduidelijkt, verheldert. Een voorbeeld is echter niet alleen een illustratie, als ‘exempel’ is het een voorbeeld dat navolging (of juist niet) oproept. Het voorbeeld als exempel heeft een morele lading zouden we kunnen zeggen; het voorbeeld als illustratie heeft eerder een argumentatieve functie. Iemand als Kant onderscheidt deze twee betekenisaspecten scherp, zodoende feitelijk afstand nemend van de middeleeuwse traditie om de twee steeds samen te nemen.³ Het middeleeuwse (christelijke) *exemplum* concretiseert iets algemeen, is voorbeeld van het oorspronkelijke oerbeeld dat het tegelijk op een beslissende wijze afbeeldt: het is afbeelding van het wezenlijke ideaalbeeld, dat als zodanig niet alleen het ideaal verheldert, maar oproept om nagevolgd te worden, als verwerkelijking van het ideaalbeeld (*ideatum* als verwerkelijking van het ideaal). Het voorbeeld is de ideale vorm van het ideaal, waarbij het ideaal begrepen wordt als de vorm

[cf. het Griekse *telos* (wezen, vorm, bestemming, doel), hetgeen nog doorklinkt in de uitdrukking ‘in vorm zijn’]. Al deze betekenissen zitten niet alleen vervat in het woord voorbeeld, maar ook in het begrip van vorming (*Bild-ung*).

In onderwijs en opvoeding zijn voorbeelden in de verschillende betekenissen erg populair. Voorbeelden illustreren algemene theoretische inzichten, goed gekozen voorbeelden vormen de geprivilegieerde toegang tot een bepaald werkelijkheidsdomein (cf. het zogenaamde exemplarische leren⁴), voorbeelden laten zien hoe gehandeld kan of moet worden (of juist niet). In onderwijs zijn voorbeelden dan ook steeds weer beschouwd als aangewezen middelen om iets aan te leren. Vooral inzake morele vorming kan de pedagogische betekenis van voorbeelden niet onderschat worden. Immers als het opvoeden tot het goede gebruik van de vrijheid geen natuurlijk noch een technisch te manipuleren proces is, maar wel degelijk zelf in vrijheid moet gebeuren, dan zijn voorbeelden die inzicht geven in de morele regels, die aansporen tot de juiste morele houdingen, en die de reële mogelijkheden van het juiste gebruik van de vrijheid laten zien, onontbeerlijk. Voorbeelden verbeelden, geven vorm aan de juiste inzichten, de goede houdingen, de werkelijke mogelijkheden. Ze spreken daarbij niet alleen het verstand aan, maar vooral ook de emoties en de wil.⁵ In de middeleeuwse traktaten, preken en leerdichten leveren zo tal van bijbelse, en door de bijbel geïnspireerde verhalen stichtende voorbeelden. De vele heiligenverhalen zullen sinds de Renaissance aangevuld worden met levensverhalen van helden, kunstenaars, genieën, grote geesten.⁶ In de zeventiende eeuw is Fénelon wellicht één van de pedagogen die het meest geloofde in de mogelijkheden van levendige voorbeelden: zo schreef hij fabels (*Contes et fables*), denkbeeldige dialogen tussen filosofen en allerlei mythische figuren (*Dialogues des morts*), en zelfs een van de eerste *Bildungsromans* (*Télémaque*).⁷

Rousseaus *Emile* staat wel degelijk in deze traditie, maar brengt tegelijk een radicale kritiek. Niet alleen de roman zelf, maar ook en vooral de ‘Confession du vicaire Savoyard’ beklemtonen dat vorming uiteindelijk zelfvorming is. Het is alleen door de eigen daadwerkelijke ervaringen dat de mens leert hoe hij met zijn natuurlijke mogelijkheden en de gegeven maatschappelijke beperkingen deugdzaam kan handelen en geluk kan vinden. Hierbij keert het voorbeeld wel degelijk terug, evenwel niet in de vorm van verhalen die inzicht willen bijbrengen, de fantasie willen prikkelen of de wil aansporen: maar wel in de persoon van de geestelijke. Deze vertelt niet zomaar over zijn leven, maar legt getuigenis af van zijn geloof dat doorheen zijn leven persoonlijk vorm heeft gekregen. Geloof in zichzelf, de mens, de wereld kan niet aangeleerd worden, ontwikkelt zich niet, maar is iets wat werkelijkheid wordt doorheen het aangesproken worden door het eigen geweten, de natuur, de andere mensen. Op zijn beurt voedt de geestelijke de opvoeder van *Emile* op door deze aan te spreken door zijn getuigenis.

In de vorming is het voorbeeld van de ander onontbeerlijk. Opvoeding gebeurt door de natuur, maar niet alleen daardoor, het gebeurt door de maatschappij, maar niet alleen daardoor. De andere mens die door zijn leven oproept zelf in verantwoordelijkheid vorm te geven aan de vrijheid is bepalend voor de mens die meer is dan een natuurlijk en maatschappelijk wezen. Tegelijk beklemtoont Rousseau dat het bij het voorbeeld niet zozeer gaat om het voorbeeld, maar om datgene waarvoor het voorbeeld staat. Het is niet het voorbeeld dat geïmiteerd moet worden: het voorbeeld roept op tot een persoonlijk antwoord (bij Rousseau: maakt de ‘*céleste voix*’ van het geweten hoorbaar). Het voorbeeld roept niet op tot nabootsing, maar wel degelijk tot navolging. Het voorbeeld toont een mogelijke weg en roept op deze weg te gaan, maar het is

wel degelijk aan de persoon zelf om de weg zelf te gaan. Dat navolging van het voorbeeld zo begrepen moet worden, komt niet van Rousseau. Het is wel omdat Rousseau de persoon als voorbeeld ziet, dat het voorbeeld opnieuw als een *ideatum* verschijnt dat een ideaal verbeeldt, dat inzicht geeft in dat ideaal en dat oproept om het ideaal na te streven.⁸ Kant lijkt vooral van Rousseau onthouden te hebben dat het nabootsen van voorbeelden niet vormend kan zijn, maar maakt niet het onderscheid tussen nabootsing en navolging dat mijn inziens zich wel degelijk opdringt. Dat onderscheid is wellicht eeuwen later nog het best verwoord door Max Scheler die aan de persoon als voorbeeld interessante beschouwingen wijdde. *‘Wir werden so, wie das Vorbildexemplar als Person ist, nicht was es ist’*. Als we zeggen dat iemand ons voorbeeld is, dan menen we niet deze feitelijke mens met huid en haar, maar we menen wel degelijk *‘Dieser x ist ein Exemplar für unser eigentliches Vorbild – vielleicht nur das einzige Exemplar, vielleicht sogar das einsichtig nur als ‘einzig’ mögliche Exemplar, aber auch in diesem Falle doch immer nur als Exemplar’*.⁹

Het voorbeeld is een bemiddelaar. Vorming is uiteindelijk zelfvorming, maar deze voltrekt zich niet on-middel-lijk, maar is steeds en principieel be-middeld. De idealistische klassieke vormingstheorieën beklemtonen vooral het bemiddelend karakter van de objectieve inhouden, van ‘de zaak’. Vanuit de voormoderne christelijke traditie moet de nadruk vooral gelegd worden op het subject als bemiddelaar: op de persoonlijke navolging van het persoonlijke voorbeeld. In wat volgt, verken ik een aantal sporen van wat dit betekenen kan voor de leerkracht als opvoeder, als na te volgen voorbeeld, als bemiddelaar van vorming.

Volgens Kant kan een leraar hoogstens een voorbeeld in de zin van een illustratie (*Beispiel*) zijn (en geven), maar nooit een voorbeeld in de zin van een exempel. Hij kan geen voorbeeld om na te volgen zijn, omdat – aldus Kant – het in vorming gaat om het verwerven van inzicht. Inzicht kan verhelderd worden door illustratieve voorbeelden, maar deze laatsten brengen geen inzicht voort. Door de leerkracht na te bootsen, komt men niet tot zelfstandig denken. Integendeel: in plaats van te denken, doet men na wat de leerkracht doet. De leerkracht onderwijst wetenschap en houdt morele regels voor op grond van eigen nadenken en inzicht in de waarheid en de wet. De leerling die de leerkracht imiteert denkt niet na en handelt niet op grond van inzicht.

Tegenover deze opvatting zou ik de volgende opvatting willen plaatsen: deze van de leerkracht als na te volgen voorbeeld. Een goede leerkracht is de leerkracht die leerlingen wil en weet te boeien. Een leerling boeien heeft niet zozeer te maken met hem begrijpen en stilstaan bij zijn gevoelens (wat de laatste jaren in het onderwijs steeds meer gecultiveerd is geworden). Het is net omgekeerd: een leerling boeien moet letterlijk genomen worden. Boeien is iemand vastzetten en meenemen of hij dat zelf wil of niet. Een leerling boeien is hem wegvoeren uit zijn eigen wereldje, hem nieuwe horizonten bieden. En dat niet vrijblijvend, maar dwingend. Deze dwang van het boeien is echter geen fysieke dwang, ook geen hersenspoeling. Een leerkracht boeit door de leerling te laten genieten (*enjoy*, *enjouir*) van wat hem zelf boeit (vandaar wellicht dat we in het Nederlands kunnen zeggen: onderwijs genieten). Je kan een leerling alleen begeisteren door iets waar je zelf enthousiast voor bent. Dat is wat men vroeger gezag noemde. Het is dat wat Fénelon bedoelt met zijn concept van '*éducation attrayante*' (een aantrekkelijke, aanstekelijke opvoeding, wat iets anders is dan een a-muse-rende

opvoeding). De geloofwaardigheid van een leerkracht bestaat er juist in dat hij de leerling meeneemt op een reis die voor hem interessant is en waarvan hij gelooft – ‘heilig overtuigd is’ – dat de leerling deze reis gemaakt moet hebben. Wat het effect ervan is, of de leerling werkelijk zelf begeistert wordt of juist zich ertegen zal afzetten, valt buiten de verantwoordelijkheid van de leerkracht. Daarover moet hij zich ook geen zorgen maken. Opvoeden doe je vastbesloten inzake de zinvolheid ervan, maar gelaten wat de uitkomst betreft. Op dat punt moeten we leerlingen durven vertrouwen. Uiteindelijk zal de leerling zelf een vorm vinden, zelf een selectie maken van wat hij meegeeft, maar dat is zijn opgave, niet die van de leerkracht. De leerkracht neemt de leerling op een reis, de terugkeer van die reis is voor de leerling. Vorming is niet mogelijk zonder deze vorm van ‘omweg’, van vervreemding. De zogenaamde wereldvreemdheid van onderwijs kan in deze zin een pedagogisch goed zijn: het is de toegang tot andere horizonten (de schoolpoort mag iets hebben van de oude kleerkast die toegang biedt tot wonderland, zoals in C.S. Lewis’ *Narnia Chronicles*).¹⁰

In deze opvatting is de leerkracht wel degelijk een na te volgen voorbeeld. De bevoegenheid, de ernst, het geloof in de intrinsieke waarde van de studie, de wil om zich te voegen naar de eisen van het ‘vak’ zijn een voorbeeld voor de leerling. Voorwaarde hierbij is wel dat de leerkracht zelf zijn vorm gevonden heeft in zijn ‘vak’. Hij kent zijn vak, hij heeft zelf het vak persoonlijk verwerkt en een persoonlijk standpunt ingenomen in discussies binnens het vak, en roept van daaruit de leerlingen op zelf positie te kiezen. Een leerkracht is iemand die zelf onderwezen is, geboeid is geraakt, zich is gaan verdiepen, en van daaruit zelf onderwijzen wil. De leerling heeft recht die bevoegenheid te ervaren. Hij moet de leerkracht niet na-apen, wel wordt hij zo opgeroepen tot navolging. Dat sluit niet uit dat de leerling zelf een eigen, totaal andere weg zal kunnen inslaan. Als leerkracht zal dat laatste je wel bedroeven en je zal het

zeker niet nastreven, integendeel (wat je als mens ten diepste boeit, wil je en moet je ook aan je kinderen meegeven); maar daar moet je je beperking aanvaarden en het zal je enige troost zijn dat de leerling zijn vorm gevonden heeft, die hij met een vergelijkbare bevlogenheid en passie volgt.

TRADITIE ALS NAVOLGING

Deze voorbeeldfunctie van de leerkracht geldt niet alleen voor de vakdocent, ze geldt ook voor de leerkracht levensbeschouwing, zeker in een katholieke traditie die de ‘navolging’ als kern heeft. De reeds vermelde Fénelon zag in onderwijs naast het cultiveren van de eisen van de studie en het beroep, vorming vooral als de persoonlijke geestelijke begeleiding van de jongere: het cultiveren van een eigen innerlijk leven waarin aandacht besteed kon worden aan existentiële vragen over de zin van het leven, de eigen roeping als mens, de verhouding tot God. Het stellen van deze existentiële vragen en het zoeken naar antwoorden, is in de christelijke spiritualiteit het zich afvragen wat het voor mij hier en nu betekent Jezus Christus na te volgen. Het navolgen van Christus is wel degelijk een werkwoord. Voor deze actie heeft de mens adem nodig, is constante *refueling* noodzakelijk. Maar deze herbronning is niet zozeer het voortdurend proberen contact te houden met het eigen zelf (ook al is dit niet onbelangrijk), maar het bestaat ook en op de eerste plaats door het voortdurend overdenken van wat Jezus gedaan en gezegd heeft en zich daardoor laten inspireren. Ook – en dat is wezenlijk in de katholieke traditie – bestaat dergelijke herbronning in het overdenken van wat in de traditie gedaan en gezegd is door inspirerende figuren die zich lieten inspireren door Jezus Christus. De navolging is een persoonlijke opgave, maar zeker geen opdracht waar je alleen voor staat: je kan terugvallen op en je plaatsen in een geschiedenis van mensen die zijn voorgaan. Begeleiding bij de herbronning bestaat dan ook uit

het ingeleid worden, het zich laten inleiden, zich een weg zoeken en een thuis vinden in die traditie. Niet toevallig is dat wat we katholiek onderwijs noemen een verzameling van scholen met elk een eigen identiteit met in het centrum een eigen traditie die de geschiedenis is van het geïnspireerd zijn door een stichter, een stichtend voorbeeld van wat het betekent Jezus na te volgen als inrichter van onderwijs, als leerkracht, als opvoeder.¹¹

Deze opvatting over navolging laat ook zien dat navolging van voorbeelden niet zomaar een doorgeven van een vastliggende traditie is, maar juist een erg dynamisch gebeuren. Iemand die ons binnen een traditie inspireert, is niet zomaar een representant van een traditie. Wat ons in die persoon inspireert is dat hij laat zien dat de traditie waarin hij staat inspirerend is en het is in die persoon dat de traditie waarin hij staat inspirerend wordt. Een voorbeeld illustreert dus niet louter het inzicht dat een traditie kan inspireren, maar in het voorbeeld wordt de traditie opnieuw levend en inspirerend. Het navolgen van het voorbeeld is ook op dit punt niet louter een nabootsen, maar wel degelijk zich door het voorbeeld laten aanspreken, door de 'geest' van die traditie en deze opnieuw 'begeesteren'. Dat is de kern van bevlogenheid: geïnspireerd inspireren. Inspirerende tradities worden niet doorgegeven door mensen die elkaar nabootsen, maar wel worden deze zelf steeds weer opnieuw gevormd door mensen die elkaars voorbeeld navolgen. Hier krijgt het 'bewaren' en 'doorgeven' van cultuur (als 'datgene wat de moeite waard is om bewaard te worden omwille van de menselijke waardigheid') een verduidelijking: bewaren is 'be-waarheid-en' in de zin van de waarheid verwerklijken. Traditie is niet zozeer overdragen als wel door voorbeeld oproepen tot navolging.

Om af te sluiten zou ik even willen stilstaan bij een niet onbelangrijke implicatie van dit alles. Vorming gedacht als het navolgen van voorbeelden, laat opnieuw zien dat vorming *Bildung* is: verbeelding van de wereld. Vorming is niet de jongere inleiden in de feitelijke wereld zoals die is, maar is ook niet het opleggen van een ideale wereld zoals men die graag zou hebben. Vorming is een zinvolle wereld aanbieden waarin het kind optimaal mens kan worden. Vorming is de verschillende elementen in de wereld zo 'arrangeren', her-ordenen, dat de leerling er zin kan vinden. De opvoeder stelt niet tegenover de realiteit een ideaal van waaruit de feitelijke beoordeeld kan worden (Pestalozzi); hij probeert eerder het kind de 'reële mogelijkheden' van de feitelijke wereld te laten ervaren (Fröbel) en wel door wat Herbart noemt 'een esthetische voorstelling van de wereld'. Rudolf Steiner doelt hierop als hij spreekt over 'morele verbeelding', een notie waarin hij een verband legt tussen de vrijheid van de mens en zijn vermogen om de werkelijkheid in alle respect voor haar wetmatigheden te 'verbeelden' met het oog op een verantwoord handelen. De ware inzet van cultuur en creativiteit is zin en betekenis geven aan de werkelijkheid. Opvoeding als 'beelding' (*Bildung*, cultuur en vorming) is door het voorbeeld van de opvoeder de opvoedeling oproepen tot verbeelding van de werkelijkheid. Vrijheid is het vermogen tot verbeelding van de werkelijkheid. Een mooi voorbeeld (*Beispiel* en *Exempel*) van een dergelijke visie op vorming is te vinden in de film 'La vita è bella'. De vader doet alles wat in zijn macht ligt om de wereld waarin hij en het kind verzeild zijn geraakt tot een zinvolle wereld te maken. Voor de wereld van het concentratiekamp hebben ze niet gekozen. Deze wereld lijkt ook uitzichtloos. De verantwoordelijkheid van de vader is niet het gevolg van zijn keuze voor een verblijf in dat kamp. Zijn verantwoordelijkheid als vader verplicht hem het kind te volgen naar het kamp. De vader geeft zin

aan het gebeuren door aan het kind de situatie voor te stellen als een spel. Wat in het kamp allemaal gebeurt ontsnapt in hoge mate aan de wil van de vader. De vader is niet verantwoordelijk voor het kampreglement dat geldt, noch voor de grillen van de bewakers. Die situatie die hem en zijn zoon tot een bepaald leven dwingt, plaatst hem wel voor zijn verantwoordelijkheid. Hij vertaalt het reglement naar het kind toe als geheel van spelregels. Alles wat vervolgens gebeurt, is niet het gevolg van de wil van de vader, noch van zijn inzicht in de toekomstige mogelijkheden. Het gebeurt aan hem. Hij rekent het evenwel tot zijn verantwoordelijkheid dat alles zo aan het kind voor te stellen dat het leven niet louter een overleven wordt, maar een samenleven in een wereld waarin het kind zich goed kan voelen en waarin toekomstperspectief geboden wordt. Hiermee wordt een wezenlijk aspect van vorming aangegeven: met de elementen van de wereld waarvoor men niet kiest een wereld scheppen waarin de leerling mens kan zijn en worden. De elementen uit die wereld ontsnappen wellicht in hoge mate aan de controle van de opvoeder en de wereld is wellicht op vele punten perspectiefloos. De 'verantwoordelijkheid voor de wereld' (H. Arendt) van de opvoeder is evenwel juist betekenis geven aan die elementen zodanig dat het kind in een wereld geplaatst wordt waarin het kan groeien en leren en waarin het voorbeelden vindt om zelf vorm te geven aan de wereld.

NOTEN

- 1 Vgl. 'De canon in Nederland'. *Reflexief. Forum voor Katholiek Onderwijs*, 6 (themanummer 1); Mijn eigen positie heb ik toegelicht in: 'Plaats en betekenis van een canon in vorming. Enkele pedagogische beschouwingen.' *Reflexief. Forum voor Katholiek Onderwijs*, (in voorbereiding).
- 2 Voor een uitvoerige bespreking van het vormingsbegrip, zie H. Van Crombrugge 'Onderwijs: vorming als principe

- van opvoedend onderwijs.’ In H. Van Crombrugge, *Denken over opvoeden. Inleiding in de pedagogiek*. (pp. 189-220). Apeldoorn-Antwerpen: Garant, 2006.
- 3 We volgen hier: E. Ramharter, ‘Das Beispiel zur Illustration (Kant)’. In E. Ramharter, *Zum Beispiel Mord. Wie EthikerInnen mit Beispielen überzeugen*. (pp.71-93). Baden: Orpheus, 2005.
 - 4 Zie bijv. B. Kalkman e.a. (Red.), *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs*. Gouda: Driestar Educatief, 2005.
 - 5 Vgl. E. Ramharter, ‘Das gute Beispiel.’ In E. Ramharter, *Zum Beispiel Mord. Wie EthikerInnen mit Beispielen überzeugen*. (pp. 173-185) Baden: Orpheus, 2005.
 - 6 Een aantal verkennende aanzetten voor een geschiedenis en filosofie van deze voorbeelden, worden gegeven door M. Scheler. ‘Vorbilder und Führer.’ In M. Scheler, *Zur Ethik und Erkenntnislehre*. (pp. 151-224). Berlin: Neue Geist, 1933.
 - 7 Voor meer over Fénelons pedagogische denkbeelden, zie H. Van Crombrugge, ‘Fénelon en Rousseau – over de betekenis van literatuur in meisjesopvoeding.’ In H. Van Crombrugge, *Van voetnoot tot gesprekspartner. Nadenken over opvoeding en vorming in gesprek met het verleden*. (pp.45-58). Apeldoorn-Antwerpen: Garant, 2006a.
 - 8 Zie hiervoor: H. Van Crombrugge, ‘Herbart – de onvermijdelijke pedagogische religie.’ In H. Van Crombrugge, *Van voetnoot tot gesprekspartner. Nadenken over opvoeding en vorming in gesprek met het verleden*. (pp. 83-104) Apeldoorn-Antwerpen: Garant, 2006a.
 - 9 M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Bern: Francke (1954/1913-16), p.581; p. 583.
 - 10 H. van Crombrugge ‘Voorbij schoolklimaat en welbevinden. Over schoolcultuur en groot worden.’ *Basis*, 113(2006c)22/4, p. 15-20.
 - 11 Voor een uitwerking hiervan, zie: H. Van Crombrugge, “Faire entrer dans quelque affaire sérieuse”. Levensbe-

schouwing en professionele vorming'. In *Delen in een ultieme horizon* (cahier over Identiteit). Brussel: Vlaams Verbond van Katholieke Hogescholen (in druk), 2007.