

THOM GEURTS

Leren onderbreken

Religieus leren in de context van verzakelijking in school en samenleving

Religie meldt zich, veranderd van gedaante, in het hart van onze onttoverde wereld. Tot het theologisch ambacht hoort inmiddels dan ook de verkenning van actuele situaties waarin religie in de wereld opkomt. Een opnieuw gearrangeerde, wereldse theologie kan zich daarbij bijvoorbeeld richten op het persoonlijke levensverhaal,¹ of op kunst en collectieve of persoonlijke kernervaringen,² of op beroepen die in de loop van de recente geschiedenis zijn losgekomen uit religieuze instituten, zoals de zorg.³ Ook in het onderwijs en in het lerarenberoep komt het religieuze op en geeft het de theologie te denken. Het maakt heel wat uit voor de inrichting van scholen en voor de kwaliteit van het lerarenberoep wanneer we hiermee rekening houden. Zoeken naar de relatie van religie en onderwijs is geen vrijblijvende en ongevaarlijke denkoefening. Het gaat immers om concrete praktijken waarin leraren, leerlingen en hun ouders beslissingen nemen en wegen gaan waarbij in het geding is wat ze uiteindelijk waardevol vinden. Bovendien is de vitaliteit van theologie gebaat bij de verkenning van zulke concrete situaties.

Ik verken de relatie van religie en onderwijs in drie stappen. Het eerste wat nodig is, is een aanknopingspunt: in welke situaties in de school manifesteert het religieuze zich? Zijn die situaties toevallig en perifeer of behoren ze tot de kern van onderwijs? Vervolgens plaats ik de manier waarop religie zich meldt in het onderwijs tegen de achtergrond van modernisering en rationalisering als fundamentele

processen in onze samenleving. Op grond daarvan schets ik daarna een manier waarop onderwijs leerlingen kan voorbereiden op het innemen van een waardegerichte positie in hun persoonlijk leven, in hun studie of beroep en in hun leven als burger.

AANKNOPINGSPUNTEN VAN RELIGIE EN ONDERWIJS

Het vak godsdienst/levensbeschouwing

Een aanknopingspunt van religie en onderwijs is het simpele bestaan van een schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, gereguleerd in urentabellen, gefundeerd in raamplannen, uitgewerkt in onderwijsmethodes en gesteund door een eigen beroepsvereniging: de VDGL (Vereniging Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst). Inmiddels heeft dit vak burgerrecht op school verworven. Het ontleent zijn legitimiteit in de school niet meer aan de geloofsopvoeding die vanuit de kerk in de school zou worden aangeboden. Het is een vak dat zich een vaste plaats binnen de school heeft verworven en dat een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de leerling tot een persoon die in staat is om te gaan met ethische en levensbeschouwelijke vragen in contexten van het persoonlijk leven, het leven als burger en het beroeps- en studieleven.⁴

En toch kan dit vak de rol van aanknopingspunt van religie en school uiteindelijk niet alleen dragen. Het mag dan burgerrecht hebben in de protestants-christelijke of in de katholieke school, het is en blijft een marginaal vak. Vaak een één-uurs-vak, in elk geval een vak tussen andere vakken, soms fungerend als excuus om de vraag naar de waardedimensie van pedagogie in de andere vakken te omzeilen. Reflectie op de relatie van religie en onderwijs kan dus aanknopen bij het bestaan van dat schoolvak, om vervolgens tot de ontdekking te komen dat de hechting van dit vak aan het beleid van de school het nieuwe zwakke punt is. En trou-

wens: hoe fundamenteel is een vak voor onderwijs als zodanig als het alleen in het bijzonder onderwijs wordt aangeboden? Het is gevaarlijk om je religieus rijk te rekenen met het bestaan van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing. Is er geen steviger en fundamenteler houvast?

Het belang van onderwijs om mensen toe te rusten op de pluraliteit van levensvisies en hun waarheidsclaims

Een ander aanknopingspunt zou kunnen liggen in de maatschappelijke rol van de school om leerlingen toe te rusten op levensbeschouwelijke pluraliteit. Levensbeschouwingen presenteren naast en tegen elkaar op de levensbeschouwelijke markt hun eigen waarheidsclaims. Waarheid was ooit, in enkelvoud, een cognitief baldakijn dat de wereld bijeenhield. Maar waarheid is nu zelf vergruizeld. Wordt religieuze waarheid daarmee een illusoir en betekenisloos nevenverschijnsel in een cultuur die zich vooral richt op het scoren van leukigheid, vluchtige sentimenten en hypes? Of overleeft waarheid in de beschermde bunkers van besloten gemeenschappen? Is het dan nog waarheid? Of is het mogelijk de claim op waarheid vast te houden en tegelijkertijd te beseffen dat het niet menselijk is waarheid zelf te bezitten? Is waarheid menselijkerwijs dan niet vooral ruimte om waarheid te zoeken precies in ervaringen van onwaarheid?⁵ Maar is dat niet verschrikkelijk veel gevraagd? Veronderstelt deze spiritualiteit, want dat is het, niet een religieuze virtuositeit die veel te zeldzaam is? Kunnen scholen iets betekenen in de ontwikkeling van deze virtuositeit, in het omgaan met de zekere onzekerheid van waarheid? Kunnen vakken als godsdienst/levensbeschouwing en filosofie hier een dienst bewijzen?

Bij dit aanknopingspunt van religie en onderwijs zijn enkele bemerkingen te maken. Natuurlijk is het waar dat we met dit aanknopingspunt dieper in school en onderwijs komen dan met het aanknopen bij het enkele bestaan van een vak in de school. We begeven ons nu immers op het terrein van de betekenis van school en onderwijs als zodanig.

Maar toch bevredigt dit aanknopingspunt me niet. Misverstanden zijn met dit aanknopingspunt ingebakken.

Het eerste misverstand betreft een religietheoretische aanname. Reduceert een leren met betrekking tot de waarheidsvraag religieuze tradities niet gemakkelijk tot doctrines? Waarheid is een betekenisfactor van bevestigende is-zinnen, assertieven.⁶ Maar kun je het spreken van religieuze tradities daartoe beperken? En is deze reductie vol te houden met het oog op het feit dat religieuze tradities gemeenschappen zijn waarin ervaringen van het goede leven worden doorgegeven? En dat dit doorgeven een proces is waarin de ontvanger een actieve en constitutieve rol vervult door de menswaardigheid van kernervaringen van een traditie te ijken op de situaties in de ontvangende context?⁷ Natuurlijk worden in religieuze tradities is-zinnen uitgesproken die een waarheidsclaim bevatten. En natuurlijk is het ter zake en belangrijk om deze waarheidsclaim recht te doen in discursieve communicatie. Maar het is zeer de vraag of deze is-zinnen niet in functie staan van het doorgeven van iets anders, van kernervaringen, en of er niet ook andere 'social tools'⁸ behoren tot het fenomeen religie, zoals kunst, heilige boeken, gebouwen, ambten, spiritualiteit.

De tweede vraag bij dit aanknopingspunt betreft de diagnose van de levensbeschouwelijke pluraliteit zelf. Daarbij gaat het niet om het bestaan van die pluraliteit, die is evident. Wel gaat het om de vraag of die pluraliteit de specifieke problematiek van religieuze tradities in onze samenleving voldoende typeert. Dat is naar mijn mening niet het geval. Fundamenteler dan het religieuze pluralisme is een ander sociologisch proces. De onttovering van de wereld in onze moderne samenleving gaat gepaard met de toename van relevantie van doelgericht, strategisch en efficiënt handelen op grond van inzicht in de structuur van processen in de werkelijkheid. Deze technische en wetenschappelijke rationaliteit heeft zich 'veralledaagst' in de vele rollen die we in het dagelijkse leven innemen, en

bemoelijkte zo het vermogen van mensen om ethische en levensbeschouwelijke rationaliteit een rol te laten vervullen in hun beslissingen in het persoonlijk leven, in het beroep en als burger. Niet het religieuze pluralisme is het centrale vraagstuk, maar de crisis in de betekenis van religie als zodanig in het alledaagse leven. Wat religies bindt, of zou moeten binden, is niet allereerst de deelname in een gezamenlijk discours over de waarheid, maar het gezamenlijk lot dat de religieuze invalshoek als zodanig onder druk is komen staan. De druk op religie is trouwens ook de druk op het vermogen de vraag naar de menswaardigheid van handelingen te stellen. Hiermee is het lot van de mens in de moderne samenleving verbonden aan het lot van religies. Ik zal deze problematiek verderop uitwerken.

De derde vraag die bij de suggestie van dit aanknopingspunt kan worden gesteld betreft de school zelf. Dit aanknopingspunt veronderstelt de school. De school wordt immers gevraagd zich open te stellen voor de problemen die in de maatschappij spelen. Maar is er geen aanknopingspunt in de kern van het onderwijs zelf te vinden, een aanknopingspunt dat aangeeft waarom onderwijs aangesproken kan worden met een maatschappelijke opdracht? Is er geen ziel in de relatie van leraar en leerling waarin religie opkomt, waarin een onderlinge aanwezigheid bestaat die leeft van het open houden van het uiteindelijke?

De motivatiecrisis van het onderwijs

De Groningse onderwijssocioloog Sietske Waslander stelt vast dat er in Nederland sprake is van een onderwijscrisis. Want er is een motivatiecrisis, niet alleen bij leerlingen, maar ook bij leraren. 'Deze motivatie-crisis zet dan ook de bijl aan de wortel van het onderwijs.'⁹ Ik ben van mening dat we alleen radicaal genoeg over de relatie tussen onderwijs en religie denken wanneer we deze motivatiecrisis als context nemen. Zorgen we wel goed genoeg voor de relatie tussen school en religie als we religie burgerrecht geven in een apart schoolvak? Of als we in de school leerlingen

voorbereiden op het voeren van een discours over de waarheid? Of is de band van religie en school zo innig en fundamenteel dat religie thuis is in de boezem van de school, midden in de strijd om de kwaliteit van onderwijs: een nieuwe, ontzuilde, schoolstrijd waarin het erom gaat of en hoe scholen zich kunnen inrichten op de waardegerichte kernrelatie van leraar en leerling?

Zeker niet radicaal genoeg is de benadering van social engineers en planningscentra die motivatieproblemen aanpakken met financiële prikkels: met het verleggen van geldstromen, tempobeurzen, prestatiebeloningen en de invoering van leerrechten of outputfinanciering. Waslander houdt deze benadering kritisch tegen het licht. Het standaard antwoord van economen op de vraag wat mensen tot een bepaald bedrag motiveert luidt: 'incentives'. Het gaat dan primair om economische prikkels waarvan geld de meest algemene is. Deze economische prikkels appelleren aan extrinsieke motivatie. De onderliggende veronderstelling is dat mensen in beweging komen als ze daarvoor worden beloond. Dat economische incentives maar een deel van het verhaal vertellen, blijkt steeds duidelijker uit empirisch onderzoek. Sturen op extrinsieke motivatie kan zelfs leiden tot wat is gaan heten 'motivation crowding out'. We spreken van intrinsieke motivatie als mensen tot gedrag worden aangezet omdat ze de betreffende activiteit in zichzelf bevredigend vinden. 'Motivation crowding out' verwijst dan naar het verschijnsel dat mensen een deel van hun intrinsieke motivatie verliezen in situaties waarin wordt gestuurd en beloond op basis van extrinsieke motivatie.¹⁰ Financiële stimuli motiveren niet echt. Deze economische benadering is een manier om het motivatieprobleem te bezweren en te bestrijden, niet om het op te lossen. Doordat zij mensen reduceert tot een financieel stimulus-responsesysteem dat het handelen slechts op financiële prikkels stuurt, van alles de prijs en van niets de waarde weet, is deze benadering zelf een onderdeel geworden van het probleem dat zij wil oplossen. Om de motivatiecrisis

van onderwijs goed te verstaan moeten we door deze economische reductie heen.¹¹

Een kwalitatief onderzoek naar levensbeschouwelijke en pedagogische oriëntaties en motivaties van docenten op Carmel-scholen zet ons op een ander spoor. De discussie over kwaliteit wordt door bij het onderwijs betrokkenen niet alleen maar gevoerd in termen van productiviteit, rendement en efficiency. Velen, niet in de laatste plaats ouders, leggen de nadruk op de pedagogische dimensie van het onderwijs: de bijdrage aan de algemene persoonlijkheidsontwikkeling van het kind en aan de morele, sociale, maatschappelijke en levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen. In de samenleving, maar vooral ook bij leraren, bestaat grote behoefte om aandacht te schenken aan zingeving.¹² De ondervraagde docenten ervaren de pedagogische opdracht als een intrinsiek onderdeel dat centraal staat in hun beroep. Als er echte pedagogische en sociaal-emotionele problemen zijn, dan staan vrijwel alle geïnterviewde docenten voor leerlingen klaar: het is je hoofdtaak, de kern van het lerarenberoep. Overigens is het kortzichtig deze op de ontwikkeling van de persoon van de leerling betrokken beroepskern te zien als tegenhanger van vakinhoudelijke kennis. Het een bijt het ander niet. Uit recent onderzoek blijkt dat vooral die docenten inspirerend zijn die gerichtheid op het vak verbinden met pedagogische aandacht voor leerlingen.¹³

Het gedroomde koninkrijk van leraren is niet het veilige klaslokaal, dat als een veste kan worden afgesloten van de boze buitenwereld. Maar het is de persoonlijke interactie met de leerling. Leraar en leerling vormen een onscheidbare twee-eenheid. Wie leraar zegt impliceert de leerling, en andersom. Het gaat om deze interactie. De kern van het lerarenberoep en van onderwijs is een bijzondere ik-jij-verhouding. Leraren dienen de ontwikkeling van de leerling tot een persoon. Deze relatie is asymmetrisch. De leraar is als persoon verder en sterker dan de leerling, maar de persoon van de leerling is het doel. De ongelijkheid staat in

functie van de ontwikkeling van de leerling. De professionaliteit van het lerarenberoep betreft wijsheid, zorg en zorgvuldigheid om leerlingen niet te weinig en niet te veel te bieden, om leerlingen niet te veel af te schermen maar ze ook niet van de veilige proeve van het experimentele spel te beroven, om in het spoor van de leerling te treden en vervolgens als gids voorop te gaan. Onderwijs is een *relational good*.

Het religieuze komt op in het werk van leraren als zij de tijd open houden voor de ontwikkeling van leerlingen. Je kunt de tijd pas open houden als je je verzet tegen dat wat tijd afsluit: tegen vooroordelen, hokjes, levenslijnen en maatschappelijke processen waarin menselijkheid wordt vastgezet. Dit verzet leeft van beelden van het goede leven. Leraren hebben zulke beelden nodig om hun pedagogische relatie te kunnen vervullen. Het open houden van de tijd is een manifestatie van hoop, de centrale deugd van het leraarschap.¹⁴ En cynisme is een pedagogische doodzonde. Deze beelden van het goede leven liggen voor het grijpen in de culturele erfschat om ons heen. Ze kunnen tot leven komen als leraren ze oppakken en in hun beroep een plaats geven. Maar religie komt nog op een andere manier op in het werk van leraren. De beelden van het goede leven komen niet alleen uit het tegoed van onze cultuur, maar ontstaan ook in het werk zelf. Van het leren van leerlingen, van hun ontwikkeling en hun moeite, krijgen leraren beelden van wat de uiteindelijke betekenis is van hun bestaan als leraar en als persoon. In deze relatie is de leraar niet alleen de gever, maar evenzeer ontvanger. Leraren bewaren herinneringen aan de goudklompjes uit hun beroepsgeschiedenis waarin de allesbepalende ervaringen van deze beroepskern besloten liggen.¹⁵ Dit is de intrinsieke motivatie van leraren. Gekoppeld aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen is dit ook de motor van onderwijs. Het zou wat zijn als leraren professionele zorg voor deze beroepsverhalen ontwikkelen en een relatie aangaan met wat zich in zulke herinneringen toont. En het zou ook wat zijn als

leraren zulke beroepsverhalen met elkaar delen en er beleid mee maken.

Maar niet alleen in de pedagogische relatie tussen leraren en leerlingen komt het religieuze op. Ook in het leren zelf gebeurt dat. Natuurlijk is leren ook informatieverwerking. En natuurlijk spelen formele cognitieve processen daarbij een essentiële rol.¹⁶ Maar dat is op zichzelf niet genoeg om leerprocessen te laten slagen. Het 'nieuwe leren' wil het leren dicht laten aansluiten bij de leefwereld van de leerling. Leren moet levensnabij zijn, authentiek. De leerling wordt benaderd als een persoon die bouwt aan de eigen leefwereld en al doende leert. De fout van het nieuwe leren is niet dat het inhoud beschouwt als instrument om te leven. De fout is dat het niet radicaal genoeg heeft doorgepakkt maar de leerling primair als drager van kennis en vaardigheden is blijven zien. Precies dat is vanuit de persoonlijkheidspsychologie bestreden. Natuurlijk is de leerling geïnteresseerd in kennis en daarop aanspreekbaar. Maar deze nieuwsgierigheid is niet het fundament van de persoon en van het leren. Onder de persoon als kennende persoon ligt een andere, funderende persoonlijkheidslaag: de laag van de persoon als waarderende persoon, de persoon die de wereld ordent volgens goed en kwaad, zinvol en niet zinvol, waardeloos en waardevol, mooi en lelijk. Dit vermogen om te waarderen maakt de mens tot mens.¹⁷ En het is precies de lijn naar dit funderende vermogen die door het nieuwe leren niet is uitgewerkt. Niet dat leraren en leerlingen feitelijk geen interactie hebben op deze waarderende lijn. Dat doen ze natuurlijk wel, bijvoorbeeld door elkaars emoties te kennen of elkaars verhalen te beluisteren over situaties waarin het leven een onvergetelijke kernervaring aanbood, een ervaring die voor altijd oriëntatie geeft en daarom niet vergeten mag worden. Maar het gebeurt niet systematisch met het oog op de kwaliteit van leerroutes en impulsen voor persoonsontwikkeling. De waarderende interactie maakt de pedagogische relatie tussen leraar en leerling mogelijk en verdiept ook het leren. En dat is dus ook wat intrinsiek

motiveert. Niets is voor deze motivatie dodelijker dan de verkoop tegen financiële genoegdoening. Je kunt je ziel verkopen.

Is het motivatieprobleem dat Waslander signaleert niet een indicatie dat het schort aan deze beroepskern? Zijn er niet omstandigheden die de waarderende interactie tussen leraar en leerling, en de collegiale context die als voorwaarde daartoe dient, onder druk zetten? Door fusies zijn grote scholenverbanden ontstaan. Vaak is gezorgd voor een architectuur en een organisatie die deze grootschaligheid voor leerlingen verbergt. Maar dat geldt veel minder voor leraren. Lang niet altijd vormen de collega's een gemeenschap waarin mensen elkaar kennen en ook informeel met elkaar omgaan. In plaats daarvan worden scholen steeds meer formele organisaties waarin mensen contractuele verhoudingen aangaan, met inspanningsverplichtingen, meetpunten en een afrekencultuur, als markten waarop strategisch handelen tot succesvolle belangenbehartiging van deelgroepen leidt. Als in zulke organisaties dan vervolgens een managementmodel wordt gehanteerd dat is ontleend aan industriële productie en geen oog heeft voor het *relational good* dat onderwijs in eerste instantie is, dan is de cocktail compleet. En als onderwijsvernieuwing top-down wordt geïmplementeerd, met voorbijgaan aan de praktijkexpertise van de docent en gestuurd door de behoefte om het leren goedkoper te maken, dan wordt er fundamenteel wantrouwen gecreëerd¹⁸ waarin cynisme de life-line van leraren kan worden. De verzakelijking die de pedagogie van de waardegerichte interactie bemoeilijkt, vertoont zich op bestuurlijk en organisatorisch vlak, maar evenzeer in de technocratisering van leerprocessen die gereduceerd worden tot informatieverwerking en losgemaakt van de waardegerichte interactie waaraan informatie haar zin ontleent. De motivatiecrisis is dan inderdaad een onderwijscrisis, een aantasting van de pedagogische betekenis van de waarderende interactie.

Precies in deze ervaring van een gemis meldt zich het uit-

eindelijke dat gemist wordt. Hier dient zich een spoor aan van waar het uiteindelijk om gaat. Niet grijpbaar, als een 'souffle' van een koele wind. Zacht maar krachtig. De motivatiecrisis van onderwijs is voor leraren de contrastering van het wegdrukken van oriënterende beroepservaringen. Wat gemist wordt is aanwezig in het cynisme dat op deze ervaring volgt. Maar ook, sterker want productief: in de strijd voor beter onderwijs, waarin deze beroepskern het gravitatiecentrum kan zijn, in de strijd voor humanisering van het onderwijsbedrijf, en de strijd om een pedagogisch antwoord op de economisering en reducering van onderwijs tot input-throughput diagrammen en top-down implementaties van vernieuwingen die 'met de rug naar het volk' ontwikkeld zijn en resulteren in afvinklijsten van nieuwe kwaliteitsmodellen, en vooral in de strijd tegen preutsheid en verlegenheid in het delen van de kwetsbare kracht van beroepservaringen van de kern van het leraarschap. De hoop als kerndeugd van onderwijs is ook een onderwijspolitieke hoop. Leren onderbreken: tegen de druk van de koude organisatie van de school en de koude golfstroom van de verzakelijkte samenleving in moet eerst de ruimte veroverd en gevestigd worden voor waardegerichte interactie waarin uiteindeelikhedsvragen en kernervaringen aan bod kunnen komen. Deze sociale zinvraag gaat aan de waarheidsvraag vooraf. Wie dat niet ziet spreekt op een kansel zonder publiek.

MODERNISERING ALS CONTEXT

De verzakelijking van onderwijs is niet vlakweg een initiatief van politici en bestuurders. Het is de resonans van een fundamentele ontwikkeling in de samenleving. Het gaat om een ontwikkeling die zich ook in andere sectoren laat voelen. De zorgsector is daarvan een goed voorbeeld en het verzet van verpleegkundigen en artsen tegen de uithollende verzakelijking van de zorgrelatie waarin ze hun

beroep (en roeping) uitoefenen kan onderwijsgeveden inspireren. De verzakelijking van onderwijs is een manifestatie van modernisering en een terrein waarop politici en bestuurders moeten optreden om hun maatschappelijke taak overeind te houden.

In het kielzog van de literatuur over modernisering in de traditie van Weber, Mannheim en Habermas¹⁹ wil ik de verzakelijking van onderwijs plaatsen tegen de achtergrond van het moderniseringsproces van onze samenleving. Modernisering wordt door deze auteurs beschreven als onttovering door rationalisering. Deze motor van de samenleving is echter in zichzelf en tegen zichzelf verdeeld. De rationaliteit die processen stuurt, formuleert een doel in termen van haalbaarheid, selecteert de middelen en ontwerpt de meest efficiënte weg om het doel met die middelen te bereiken. Weber noemt dit *Zweckrationalität*. Deze rationaliteit stemt handelen af op de mechanismen die een sector bepalen, bijvoorbeeld het mechanisme van de markt; ze maakt effecten calculeerbaar en dus voorspelbaar en leidt uiteindelijk tot de mechanisering van het handelen. Het opereren van het individu wordt steeds meer ingepast in het mechaniek van de sector en is dus steeds meer gedisciplineerd.²⁰ Deze *Zweckrationalität* wordt in de wetenschappen verfijnd en verder ontwikkeld. Niet objectief en wetenschappelijk is de andere rationaliteitsvorm die zich richt op het formuleren van doelen uit waarden, zoals bijvoorbeeld in ethiek en levensvisies: de *Wertrationalität*. Weber zag in de eerste twee decennia van de vorige eeuw een samenleving ontstaan waarin de *Wertrationalität* door de *Zweckrationalität* wordt verdrongen en uiteindelijk de vrijheid in het geding is. *Zweckrationalität* die niet door *Wertrationalität* wordt gedragen, maar slechts doel op zichzelf is, is uiteindelijk ongegrond. En hij betreurde dat zeer.²¹ Zijn werk is te typeren als een poging om deze ontwikkeling in kaart te brengen vanuit zorg voor de vrijheid van mensen. Het liberalisme van Weber richt zich inderdaad tegen de *Zweckrationalität* van verzelfstandigde bureau-

cratische systemen van de staat, maar gaat veel dieper als verzet tegen de penetratie van verzakelijking in het persoonlijk leven in het algemeen.

Deze modernisering heeft een sterke specialisering van kennis en een differentiatie van deelgebieden in de samenleving opgeleverd. In relatief autonome subsystemen bepalen mensen hun handelingen vanuit theorievorming die voor dat subsysteem specifiek is. De medische sector reguleert het handelen van mensen vanuit medische theorie. De educatieve sector reguleert het handelen door gebruik te maken van educatietheorie. Het handelen binnen de economische sector verkrijgt efficiëntie door gebruik te maken van economische theorie. Enzovoort. De subsystemen die met deze specialiseringen ontstaan, ontwikkelen zich steeds verder op grond van deze specifieke rationaliteit en laten zich steeds minder bepalen door andere rationaliteitsvormen. Weber sprak in dit verband zelfs van een polytheïsme van waardesferen.²² In ons land manifesteerde dit proces zich in een inmiddels bijna voltooide ontzuiling. Sectoren als educatie, gezondheidszorg, politiek en media ontwikkelen zich meer en meer autonoom, weg onder het overkoepelende baldakijn van een levensbeschouwing die wordt beschouwd als vreemd aan de rationaliteit van de sector. Dit proces wordt differentiëring genoemd. Het is een van de meest in het oog lopende kenmerken van moderne samenlevingen, die echter zo haar eigen problemen met zich meebrengt. De zelfstandigheid van de verschillende sectoren heeft directe gevolgen voor de maatschappelijke en voor de persoonlijke werkelijkheid.

Op maatschappelijk vlak is het moeilijker de steeds meer autonoom wordende sectoren te sturen in de richting van humaniteit. De marges van de politiek zijn smal, als ze er nog zijn en als politiek al niet geworden is tot economisch management op nationaal en supranationaal vlak. De belofte van een humane samenleving is steeds moeilijker vast te houden. Op dit punt bijt rationalisering zich in de staart. De intrinsieke band tussen rationalisering en

humaniteit is met de marginalisering van Zweckrationalität doorgesneden. De tegenstelling tussen substantiële rationaliteit, die humaniteit tot uitgangspunt neemt, en partiële rationaliteit, die zich beperkt tot techniek en economie, is schier onoverbrugbaar. Feitelijk is de ontwikkeling van maatschappelijke sectoren weliswaar rationeel binnen de beperkte wereld van economie en techniek, maar irrationeel, blind en ongegrond met het oog op humaniteit. Op persoonlijk vlak treffen mensen zich steeds meer aan in periodiek en snel wisselende constellaties van rollen, elk met hun eigen codes en normen. Het is steeds moeilijker om in al deze rolgedragingen een persoonlijkheid te ontwikkelen. Dit is het centrale vraagstuk voor pedagogiek in het moderne onderwijs. Zoals de differentiatie de samenleving fragmenteert, zo fragmenteert zij ook de persoon. In deze problemen wordt een radicalisering van het differentiatieproces zichtbaar. Het ideaaltypisch eindpunt van deze dreigende ontwikkeling is een gesegmenteerde samenleving.

Het proces van maatschappelijke differentiatie en segmentatie wordt echter niet alleen door de restanten van de belofte van een humane, moderne samenleving vertraagd. Er is één sector die een integrerende rol inneemt: de economie. De economische sector reguleert steeds meer de mogelijkheden van de andere sectoren en gedraagt zich daarbij als kolonisor. Voor de humaniteit van de samenleving is dat echter geen nieuws: het woord humaniteit komt immers niet in de partiële economische rationaliteit voor.

Levensvisies geven mensen de mogelijkheid om in relatie met uiteindelijke zin vorm te geven aan hun leefwereld en aan hun persoon. De differentiatie en de dreigende segmentering bezorgen levensvisies echter grote problemen. Differentiatie en segmentatie staan haaks op de functie en de aard van religies. Het stadium van modernisering waarin we zijn aangeland legt een fundamentele druk op religies in het algemeen. Dat is de achtergrond van het verschijnsel dat we gewoonlijk secularisering noemen. We moeten

vaststellen dat secularisering, als effect van modernisering, geen specifiek probleem voor de christelijke religie is. Alle religies, zelfs de religieuze werkelijkheidsbenadering als zodanig, gaan onder de effecten van modernisering gebukt. Deze ontwikkeling levert een fundamenteeler probleem op voor religie dan pluralisme op religieus vlak zelf. Op deze problematiek zal religieus leren in de school zich moeten afstemmen. De vraag naar de zin van de religieuze werkelijkheidsbenadering gaat vooraf aan die naar de waarheid van proposities die in de verschillende religieuze tradities gedaan worden. Deze prioriteit is niet alleen logisch en kentheoretisch van aard,²³ maar is met de moderniseringstheorie in de lijn van Weber en Habermas gegeven.

De moderne samenleving plaatst religies voor een nieuwe uitdaging. Het is de uitdaging zich te versterken door zich te oriënteren op de rationaliteit van de religieuze benadering van de werkelijkheid zelf: op het specifieke van ervaringen die je niet als object kunt beheersen, maar slechts indirect, verwijzend beseft, en die zich desondanks zo nadrukkelijk melden dat ze onontkoombaar zijn, als ervaringen van onrecht, lijden, aantasting van menselijkheid, vermindering van de natuur die we zijn en waarin we leven. Het ervaarbaar maken van wat zich uiteindelijk in zulke contrastervaringen aandient, het ontwikkelen van een persoonlijke verhouding ermee, het communiceren daarvan en het verbinden met de protocollen van je werk, met je rol als burger en met je persoonlijk leven, daarover gaat het in de religie. Als levensvisies zich rationaliseren maken ze hun tegoed aan symbolen, verhalen en inzichten toegankelijk voor de humanisering van onze samenleving.

Weber heeft gezocht naar menselijkheid in het mechaniek van de onttoverde moderniteit. En hij zag dat de *Bildungsbürger*, opgeleid volgens de idealen van Von Humboldt,²⁴ zich slechts in zichzelf kon terugtrekken in de persoonlijke beleving van schone kunst. Hij zag ook dat de *Besitzbürger* gemakkelijk opgaat in de protocollen en rollen van de gemechaniseerde samenleving, de rol van consu-

ment niet in de laatste plaats. Lang en intensief heeft hij gezocht naar een levensinvulling die wat ik waarden noem verbindt met doelrationeel handelen, een persoon die in zijn rol het perspectief van waarden en waarden meeneemt en van daaruit weegt en regisseert.²⁵ Je zou die levensinvulling ‘Wertbürger’ kunnen noemen. Ik meen dat de pedagogische inzet van het Bildungsideaal nog steeds van kracht is, maar dat het programma en de inhoud ervan zijn blijven steken in premoderne romantiek. In de pedagogische kernrelatie kan echter een waarderende interactie ontwikkeld worden die in het leren waarden een concreet onderwijsprogramma kan bieden. Uitgangspunt is daarbij, anders dan in het Bildungsideaal, de handelende persoon in een gedifferentieerde leefwereld. De uitwerking is het oefenen van handelingen waarmee mensen leren waarden.

WAARDEGERICHT LEREN

Ook in een welvaartsamenleving als de onze is sprake van armoede. Ik bedoel dan niet alleen de armoede op het gebied van de eerste levensbehoeften als voedsel, kleding en huisvesting. Die is er stellig, ondanks het hoge gemiddelde welvaartspeil. Dat ze ophefbaar is maakt haar bestaan alleen maar navranter. Maar ik bedoel nu armoede in de zin van zwakke weerstand tegen verzakelijking. Ook in dat perspectief is er armoede. Met toerusting en kennisontwikkeling in de school kan daar wat aan gedaan worden. Uitgangspunt is daarbij dat de leerling benaderd wordt als handelende persoon die uit is op waarden in de context van een gedifferentieerde leefwereld.

Het nieuwe leren is construerend leren. Je leert al doen. Het is gericht op handelingen en op ontwikkeling van competenties. Het reken- en taalonderwijs hebben zich al sterk in die richting ontwikkeld. Door het Freudenthal Instituut zijn de basishandelingen die ten grondslag liggen

aan het rekenen gereconstrueerd. Wat zouden de basishandelingen zijn van het waardegericht leren? Het zouden de handelingen zijn die bepalend zijn voor het innemen van een ethisch en levensbeschouwelijk standpunt in een concrete situatie en dus voor de verbinding van waarden en Wertrationalität met Zweckrationalität. Ik werk nu een vijftal basishandelingen uit die hiervoor constitutief zijn. Ze vormen het frame van waardegericht leren in de school.²⁶

De eerste basishandeling: gevoelig zijn

Hier gaat het om het vermogen om in de situatie waarin je je bevindt de antennes van ethische en levensbeschouwelijke benaderingen uit te steken. Gevoeligheid is niet louter het passief registreren van wat zich voordoet. Zo zit de menselijke waarneming niet in elkaar. Gevoeligheid is het vermogen om in je waarneming attent te zijn op bepaalde dimensies van de werkelijkheid. Deze gevoeligheid valt met leerlingen te oefenen. Bijvoorbeeld door leerlingen attent te maken op specifiek religieuze of ethische ervaringen als ervaringen van onrecht, of ervaringen met een appelkarakter, of met het geweten dat zich meldt, of ervaringen van schuld, berouw, moed, geluk of rouw. Of ervaringen van een fundamenteel gemis aan stabiliteit en zin. Dit soort ervaringen is voor leerlingen kenbaar in concrete situaties waarmee ze in de les kunnen worden geconfronteerd. In de loop van de tijd zouden leerlingen in het kader van deze basishandeling gebruik kunnen maken van kentheoretische inzichten in de eigen aard van de religieuze en ethische benaderingen.

Het benoemen van deze ervaringen geeft houvast aan het leren op begrippelijk niveau. Maar leren heeft naast deze cognitieve dimensie nog twee andere dimensies: de affectieve en de sociaal-communicatieve dimensie. Deze drie dimensies bepalen de inhoud en de vorm van het leren, in welke basishandeling dan ook. De affectieve dimensie betreft de mate waarin een leerling zich identificeert met de leerinhoud. In het geval van deze eerste basishandeling zal

het vooral gaan om het activeren van ervaringen die de leerling in zijn of haar eigen levensgeschiedenis gehad heeft. De sociaal-communicatieve dimensie betreft de manier waarop de leerlingen in staat zijn het leerproces te communiceren. In het kader van deze basishandeling zal het communiceren vooral een narratief karakter hebben. Leerlingen leren vertellen over levensbeschouwelijke en ethische ervaringen die ze zelf gehad hebben en leren zich verplaatsen in de verhalen van andere leerlingen.²⁷

De tweede basishandeling: persoonlijke waarden opsporen
Deze basishandeling heeft betrekking op het activeren van de levensgeschiedenis van de leerling.²⁸ Geen leerling is niks. Iedere leerling heeft een persoonlijke geschiedenis achter zich waaruit hij of zij kan putten. Die bevat ervaringen met een richtinggevend karakter. Het kunnen ervaringen zijn van personen, herinneringen aan vakanties, aan ruimtes waarin iets bijzonders gebeurde (de eigen kamer!), aan feesten, muziek, noem maar op. Iedereen heeft de vaardigheid ontwikkeld zulke ervaringen op te slaan en van tijd tot tijd te activeren. Het dagboek is daarvan een voorbeeld. Maar er zijn nog andere vormen die meer in gebruik zijn. Kijk maar eens rond in de kamers van de leerlingen of in hun agenda's (als ze dat toelaten). Het wemelt van de voorwerpen of verwijzingen naar belangrijke momenten. Met dit soort herinneringen – in de persoonlijkheidspsychologie worden ze waardegebieden genoemd²⁹ – stellen leerlingen zich levensbeschouwelijk en ethisch op in de situaties waarin ze komen te verkeren. Je kunt dit met leerlingen oefenen. Het gaat niet om nadoen wat leerlingen zonder deze oefening toch al gedaan zouden hebben. De bedoeling is leerlingen inzicht te geven in de samenhang van hun persoonlijke waardegebieden (hun waarderingssysteem) en ze kritisch te laten kijken naar hun waarderingssysteem: zijn de waarden die je persoonlijk aanhangt uiteindelijk wel sterk genoeg om je standpunt op te baseren?

De derde basishandeling: verbinden met waardegemeenschappen

Even bepalend als de waarden die de leerling vanuit zijn persoonlijke geschiedenis kan inzetten zijn de waarden uit waardegemeenschappen. Mensen zijn geen individuen die op zichzelf staan. Laat het waardegericht leren niet ophouden bij de waardegebieden van de leerling! Leerlingen staan in gemeenschappen, ook al zijn deze verbanden in de postmoderne samenleving uitgehold. Als je niet onmiddellijk en uitsluitend wilt denken aan de grote levensbeschouwelijke gemeenschappen van religies als christendom of islam kun je ook (voor veel leerlingen) dichter bij huis blijven: sportclub, vriendengroep, klas, school. Allemaal gemeenschappen waarin waarden doorgegeven kunnen worden. Binnen deze basishandeling leert waardegericht leren leerlingen het tegoed van waarden van een waardegemeenschap verkennen en beproeven.

Daarbij is van groot belang dat leerlingen leren welke ervaringen en inzichten in een waardegemeenschap sterk genoeg zijn gebleken om door te geven en gemeenschap te vormen. Een religieuze traditie kenmerkt zich door het doorgeven van kernervaringen³⁰ die mensen hebben geholpen om menswaardig verder te gaan tegen de druk van omstandigheden in. Staan in deze traditie of je voegen in deze gemeenschap betekent dan je inzetten voor de herinnering van deze ervaringen en de situaties waarin ze betekenis hadden. En het betekent ook dat je uit deze herinnering leert putten.³¹

Om die herinnering over te dragen van de ene situatie naar de andere hebben waardegemeenschappen bepaalde uitdrukkingsvormen ontwikkeld.³² Je kunt daarbij denken aan de heilige teksten, aan rituelen, aan geloofsuitspraken en geloofsbelijdenissen, aan kunst, gebouwen en ambten. In deze basishandeling breng je leerlingen in contact met deze communicatievormen om de daarin besloten ervaringen te ontdekken en te verbinden met de eigen vragen. Leerlingen blijven daarbij niet hangen aan een enkele communica-

tievorm, maar leren het netwerk van communicatievormen en kernervaringen dat zich in een levensbeschouwelijke traditie heeft gevormd. Zo kunnen ze ontdekken dat een levensbeschouwing niet een verzameling rariteiten is, die als weetjes geleerd en gereproduceerd kunnen worden, maar een antwoord op existentiële vragen bedoelt te geven.

Deze derde basishandeling biedt scholen die dat willen de gelegenheid uitgebreid aandacht te besteden aan het tegoed van de religie die de identiteit van de school bepaalt. Scholen kunnen zich dus binnen het concept van waardegericht leren van elkaar onderscheiden.

De vierde basishandeling: het maken van een ethische of een levensbeschouwelijke redenering

Het leren van de basishandelingen is geen droogzwemmen. Het voltrekt zich steeds in de context van herkenbare situaties. De problematiek die daarin aan de orde is vraagt om een standpunt. Met de oefeningen in de vorige drie basishandelingen bouwen leerlingen in de vierde een berekeneerbaar standpunt op. Persoonlijke en gemeenschappelijke waarden worden afgewogen en in een ethische of een levensbeschouwelijke redenering gebracht die met argumenten kan worden onderbouwd.

De vijfde basishandeling: het trekken van consequenties uit de redenering

Hoewel het traject van de basishandelingen uitloopt in het standpunt dat in basishandeling vier is gevonden, is hiermee het traject nog niet afgesloten. In deze vijfde basishandeling gaat het om het vertalen van het standpunt naar feitelijk gedrag door het inschatten van de situatie en de effecten van handelingen of het nalaten van handelingen. Fronetiek dus.

Deze vertaling gaat niet één op één. Er zijn situaties waarin het beter is je niet strikt aan je standpunt te houden. Je moet je strategisch opstellen en rekening houden met de belangen en macht van andere spelers. En precies daarom gaat het in deze basishandeling. Je leert de situatie te

'lezen' op tegenkrachten en op gunstige krachten. En je leert daarmee strategisch om te gaan: verbindingen te sluiten die je eigen standpunt uiteindelijk het beste dienen en ervoor zorgen dat je niet met je standpunt ten onder gaat. Deze fronetiek vormt een onmisbare sleutel voor de verbinding van Zweckrationalität met Wertrationalität.

Deze basishandelingen vormen samen het frame van waardegericht leren. Dit waardegericht leren kan in het vak godsdienst/levensbeschouwing in een langdurige leerlijn worden aangeboden, maar het kan ook worden ingezet in korte projecten, in andere vakken of in samenwerkingstrajecten van vakken. Ook niet-klassegebonden activiteiten van de school, zoals de maatschappelijke stage, kunnen door gebruikmaking van deze basishandelingen contexten van waardegericht leren worden. Door een activerende aanpak waarin deze basishandelingen worden geoefend, is de school een werkplaats voor religie en ethiek. We zijn met deze benadering een cognitivistische beperking van waardegericht leren voorbij die niet verder komt dan de vierde basishandeling. En we zijn een affectieve beperking voorbij die niet verder komt dan de gevoelens en ervaringen van de leerlingen. En in de derde plaats zijn we een benadering voorbij waarin het leren wordt beperkt tot de derde basishandeling en dan nog tot een enkele levensbeschouwelijke traditie daarbinnen. Zonder relatie met de persoonlijke waarden van de leerlingen zal dat niet tot een vormingstraject leiden maar blijven hangen in levensbeschouwelijke feiten. Daarmee doen we niet alleen de leerlingen tekort, maar ook de levensbeschouwelijke tradities, die ons niet een reeks nieuwe feiten maar een perspectief op heil en menselijkheid willen geven. Daarmee vormen deze basishandelingen een pluralistisch leerconcept dat uiteenlopende stromingen in de godsdienstdidactiek bij elkaar brengt, maar vooral dat leerlingen helpt om in complexe situaties hun handelen te coördineren vanuit het perspectief van het waarderen.

NOTEN

- 1 M. van Knippenberg, *Tussen naam en identiteit*, Kampen, 1998; id., *Existentiële zielzorg*, Zoetermeer 2005.
- 2 E. Borgman, *Metamorfosen*, Kampen 2006.
- 3 A. van Heijst, *Iemand zien staan*, Kampen 2008.
- 4 Vgl. J. van der Ven, *Katechetische leerplanontwikkeling*, Den Bosch 1973; Id., *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen 1983; C. Hermans, *Participerend leren*, Budel 2001.
- 5 E. Schillebeeckx, *Openbaring en theologie*, Bilthoven 1964; E. Borgman, 'Waarheid als ruimte om de waarheid te zoeken', in: *Filosofie en praktijk* 27 (2-3) 25-30.
- 6 J. Searle, *Speech Acts*, Cambridge 1969.
- 7 Er is een opmerkelijke overeenkomst tussen de sociaal-wetenschappelijke structuratietheorie van Giddens en de ervaringsgeïmpliceerde openbaringstheologie van Schillebeeckx. Vgl. A. Giddens, *The Constitution of Society*, Berkeley-Los Angeles-London 1984; E. Schillebeeckx, *Mensen als verhaal van God*, Baarn 1989.
- 8 J. Wertsch, *Mind as Action*, Oxford-New York 1998.
- 9 S. Waslander & A. Glebbeek, 'Over de sociologie in de onderwijssociologie', in: R. Bosman & S. Waslander (red.), *Over kansen, competenties en cohesie*, Assen 2006.
- 10 Vgl. S. Waslander, a.w., p. 103-104; D. Stapel, *Op zoek naar de ziel van de economie*, Tilburg 2008.
- 11 G. Akerlof & R. Kranton, 'Identity and Schooling. Some Lessons for the Economics of Education', in: *Journal of Economic Literature* 40 (2002), p. 1167-2001.
- 12 C. Klaassen e.a. (1999), *Het is bijna je hoofdtaak*, Nijmegen 1999, p. 73.
- 13 A. de Jong & Th. van der Zee, *Inspireren tot participatie*, Nijmegen 2008.
- 14 B. Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, Leuven-Voorburg 2007.
- 15 G. Kelchtermans, 'Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling', in: *Pedagogisch Tijdschrift* 18 (1993), no. 4, 246-267.
- 16 Vgl. R. Gagné, *The Conditions of Learning*, New York 1970.

- 17 H. Hermans, *Waardegebieden en hun ontwikkeling*, Amsterdam 1974.
- 18 R. van den Berg & R. Vandenbergh, *Wegen van betrokkenheid*, 's-Hertogenbosch 1995.
- 19 M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, I-III, Tübingen, 1920; id., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen-Mannheim 1972; K. Mannheim, *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*, Leiden 1935; J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bd., Frankfurt 1984; id., *Kritik der Vernunft, Philosophische Texte* Bd. 5, Frankfurt 2009.
- 20 M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, S. 686.
- 21 P. Dassen, *De onttovering van de wereld*, Amsterdam 1999.
- 22 Ibid., p. 215-229.
- 23 Het onderscheid tussen de zinvraag en de waarheidsvraag is een steunpilaar van de analytische filosofie en gaat terug op het werk van George Edward Moore (1873-1958). Een uitspraak moet cognitief zinvol om de vraag naar de waarheid of onwaarheid ervan grond onder de voeten te geven. Vervolgens is natuurlijk de vraag interessant wat het criterium van cognitieve zinvolheid is dat aan religieuze uitspraken kan worden gekoppeld. De Pater heeft, in aansluiting op het werk van I.T. Ramsey een lans gebroken voor *disclosures* als eigenaardige logische grond voor het religieuze spreken over het uiteindelijke. De vraag die momenteel voorligt bouwt daarop voort, maar is een andere: wat is de betekenis van de religieuze rationaliteitsvorm voor de constructie van de samenleving. Het demonstreren van de rationaliteit van de religieuze werkelijkheidsbenadering is een politieke handeling geworden. Vgl. W. De Pater, *Taal-analytische perspectieven op godsdienst en kunst*, Antwerpen 1970; J.B. Metz, *Memoria passionis*, Freiburg 2006.
- 24 Ibid., p. 119-135.
- 25 W. Schluchter, 'Die Paradoxie der Rationalisierung, Zum Verhältnis von "Ethik" und "Welt" bei Max Weber', in: W. Schluchter, *Rationalismus der Weltbeherrschung*, Frankfurt 1980, S. 9-41: S. 37-41.

- 26 Vgl. N K S R, Raamplan voor Godsdienst/Levensbeschouwing in het katholiek v m b o, Den Haag 2003.
- 27 Het verfijnen van de basishandelingen naar deze drie dimensies valt buiten het karakter van dit artikel. Ik verwijs voor een aanzet hiertoe naar het raamplan voor Godsdienst/levensbeschouwing op het katholiek v m b o. Toch hecht ik eraan op deze plaats aandacht te vragen voor het bestaan van deze drie dimensies. Dit vooral met het oog op de heilloze en onjuiste tegenstelling tussen het leren van begrippen en het leren van competenties. Deze tegenstelling vertroebelt de discussie over het nieuwe leren. Begrippen spelen een rol binnen competenties en staan ten dienste van het beheersen ervan.
- 28 Vgl. M. van Knippenberg, *Tussen naam en identiteit*, Kampen 1998.
- 29 Vgl. H. Hermans, *Waardegebieden en hun ontwikkeling*, Amsterdam 1974.
- 30 J. van der Lans, *Kernervaring, esthetische emotie en religieuze betekenisgeving*, Nijmegen 1998.
- 31 Th. Geurts, 'Leren in ritén, ritén in leren', in: *Narhex* 1 (2000) no. 2, p. 10-23.
- 32 J. Wertsch, *Mind as Action*, New York 1998.