



Geen maakbaarheid maar raakbaarheid

Onderwijs als het bijdragen aan het zin-zoeken
van jonge mensen in een weerbarstige wereld.

Dr. Bill Banning

AOb

*“Zolang toename van kennis
(en materiële welvaart) niet gelijk opgaat
met toename van wijsheid (innerlijke groei)
leidt dit slechts tot meer ellende”*

(filosoof Bertrand Russell, † 1975)



© 2023, Dr. Bill Banning
Dit is een uitgave van Sint Bonaventura,
de katholieke afdeling van de
Algemene Onderwijsbond

Geen maakbaarheid maar raakbaarheid

Onderwijs als het bijdragen aan het zin-zoeken
van jonge mensen in een weerbarstige wereld.

Dr. Bill Banning

*“Zolang toename van kennis (en materiële welvaart)
niet gelijk opgaat met toename van wijsheid (innerlijke groei)
leidt dit slechts tot meer ellende”*

(filosoof Bertrand Russell, + 1975)

Inhoudsopgave

Onderwijs kan bijdragen aan het goede (samen)leven	5
Voorwoord van Luc Stevens	6
1. Inleiding	7
1.1 Achtergrond en doel	7
1.2 Ambivalente situatie	7
1.3 De leefwereld van jongeren is niet neutraal	8
1.4 Persoonlijk zoeken naar zin raakt samenlevingsvraagstukken	9
1.5 Historisch-filosofische achtergronden van zingevings- en samenlevingsvraagstukken	9
1.6 Opbouw van het artikel	9
2. Vier perioden in de geschiedenis van de mensheid. Van magisch naar analytisch naar magisch-analytisch	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Het mythische beleven	11
2.3 Het 'sacramentele' denken	12
2.4 Het analyserende denken	12
2.4.1 Het beheersingsdenken	13
2.4.2 Negatieve bijwerkingen van het beheersingsdenken	14
2.4.2 Het beheersingsdenken in het onderwijs	15
2.5. Vormgeven aan de brede rationaliteit: magisch-analytisch	15
2.5.1 Tegenbewegingen	15
2.5.2 These, antithese en synthese als ontwikkelingsproces	16
2.5.3 Rol van de leraar	17
2.5.4 Een voorbeeld van brede rationaliteit: religieuze belevingen positief bekeken	17
2.5.5 Voorbij het beheersingsweten: leren vertrouwen	18
3. Banden binden: begin en beginsel van (zelf-)vertrouwen	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Erkenning en de ontwikkeling van het zelfvertrouwen vanaf de conceptie	22
3.3 Het trampolinedoek als beeld van groeiend zelfvertrouwen	22
3.4 Eigen actorschap en meeleven van anderen	26
3.5 Sociale cohesie	28
3.6 Dankbaar besef op basis van vertrouwensbanden	28
3.7 Veerkracht schept vrijheid	29
3.8 Kwetsbaarheid en gekwetstheid, troost en steun	30
3.9 Ontvangen en geven: begin en beginsel van menselijke ontwikkeling	32
3.10 Autonomie als intersubjectiviteit	34
3.11 Excursie: Augustinus en de kracht van een meelevend hart	34

4. Beknopte visie op toekomstgericht onderwijs	36
4.1 Inleiding	36
4.2 Een open model	36
4.3 Katholieke visie altijd in transformatie	37
4.3.1 Openheid voor alle levensbeschouwingen en voor al wat leeft	37
4.3.2 Solidariteit en subsidiariteit	38
4.3.3 Ignatiaanse en Benedictijnse inspiratiebronnen	40
4.3.4 De pedagogische opdracht	40
4.3.5 Levensbeschouwelijk leren op de katholieke school	42
4.3.6 Hermeneutisch-communicatief levensbeschouwelijk leren	43
4.3.7 De leerkracht: eigenaar door integratie en spiritualiteit	46
4.3.8 Passivum divinum: het wordt ons geschonken	49
5. Literatuur	51
6. Eindnoten	57

Onderwijs kan bijdragen aan het goede (samen)leven

Sint Bonaventura staat voor goed onderwijs dat bijdraagt aan het algemeen welzijn van de samenleving. Wij geloven dat vragen over het waartoe van onderwijs en van waaruit dit onderwijs gegeven wordt van wezenlijk belang zijn om onderwijs te bieden dat bijdraagt aan het goede leven en goede samenleven. Dit onderwijs wordt geboden door waardenbewuste onderwijsprofessionals. Goede leraren zijn niet alleen deskundig in hun vakgebied, maar kunnen ook persoonlijke waarden en inspiratie professioneel integreren in het onderwijs. Reflectie en bezieling zijn daarbij essentieel, omdat ze ons kunnen helpen begrijpen waarom we in het onderwijs werkzaam willen zijn.

Het boek "Geen maakbaarheid maar raakbaarheid" nodigt ons uit om kritisch te kijken naar ons onderwijs en te reflecteren op hoe we jonge mensen voorbereiden op de uitdagingen van deze tijd. Onderwijs gaat niet alleen om het overdragen van kennis en vaardigheden, maar ook om het bijdragen aan het zoeken naar zin van jonge mensen. Dr. Bill Banning beschouwt onderwijs als een middel om jongeren te helpen bij het vinden van betekenis in hun leven. Zijn benadering wil uitdagen en ook inzichten en handvatten bieden voor iedereen die betrokken is bij het onderwijs, waarbij expliciet aandacht wordt besteed aan de levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs.

Dit boek laat zien waarom een waardengedreven onderwijsbenadering, die een tegenwicht biedt aan de prestatiegerichte cultuur van vandaag, belangrijk is en hoe deze kan worden gerealiseerd in de praktijk. Het vraagt van de lezers van het boek dat zij reflecteren op hoe we jonge mensen voorbereiden op de uitdagingen van deze tijd en hoe we hen kunnen ondersteunen bij het ontdekken en volgen van hun roeping, gevoed door hun eigen levensbeschouwelijke identiteit. Het vraagt van de leraar dat hij zich met zijn hele persoonlijkheid inzet en een voorbeeldrol vervult voor zijn leerlingen. Op deze manier leren zij betekenisvol te zijn en worden zij uitgenodigd als burgers een waardevolle eigen bijdrage te leveren aan de samenleving.

Dit boek kan dan ook gelezen worden als een bijdrage aan het gesprek over de betekenis van (katholiek) onderwijs en hoe het kan bijdragen aan de vorming van verantwoordelijke burgers in onze samenleving. Sint Bonaventura nodigt iedereen die in het onderwijs werkzaam is uit om te reflecteren op deze belangrijke vragen en zo bij te dragen aan het bieden van onderwijs dat bijdraagt aan het goede leven en goede samenleven.

Raymond Hintjes

voorzitter van de lerarenvereniging Sint Bonaventura,
de katholieke afdeling van de Algemene Onderwijsbond

Voorwoord van Luc Stevens

Wonderlijk eigenlijk, levensbeschouwing als vak. Levensbeschouwing is met de leraar die welk vak ook geeft altijd aan de orde. Het begint bijvoorbeeld al met de vraag of en in hoeverre leraar en leerling in vertrouwen met elkaar omgaan. Of de vraag wat 'respect' in het schoolconcept betekent en of we hier ook zouden mogen spreken van eerbied. Of wat voor zin heeft 'school' eigenlijk voor leraar en leerling en maakt, zoals hier bedoeld, de katholieke traditie nog wat uit?

In dit sympathieke, rijke, open-perspectief-essay biedt Bill Banning een pedagogiek en een didactiek voor niet alleen de leraar 'levensbeschouwing', maar voor alle leraren die in hun leerlingen geïnteresseerd zijn, gewoon met hen willen omgaan en daarmee ook alle levensvragen tegenkomen, heel klein en heel groot. Hoe bezien we deze vragen vanuit een katholieke traditie? Voor Banning houdt dit niet kennis van de geloofsleer in, maar een authentiek zoeken naar zin en betekenis van deze traditie voor wat zich hier en nu voordoet. Dialogische openheid noemt Banning dat, levensbeschouwelijke vorming is voor hem fundamenteel dialogisch. De leerling is hiermee erkend als een volwaardige gesprekspartner en tegelijk als opdracht voor de leraar.

Banning laat tussen de regels door weten dat een katholieke school zichzelf als katholiek niet tussen haakjes hoeft te zetten. Het gaat niet om het instituut, maar om de open verhouding met de manier waarop geloof, hoop en liefde in de katholieke traditie zijn beleden en wat 'menswaardigheid' mag heten. Dan kan je leren hoe kostbaar en hoe kwetsbaar ons leven is en dat het eerder eerbied verdient dan een activistisch beheersingsdenken. In deze spanning wil je je leerlingen meenemen en ankerpunten laten zoeken.

Zoals joodse en christelijke denkers vaker hebben laten zien is het de ander waar je je existentiële ankerpunten kunt vinden: verbondenheid en verantwoordelijkheid als beleefde kernwaarden, twee kanten van eenzelfde medaille: humaniteit. Het hele essay ademt deze betrokkenheid op de ander (en het andere) en het samen zoeken naar zin, ook verticaal in het transcendente.

Een zeer behulpzame tekst voor allen die onderwijs in de christelijke, in het bijzonder de katholieke traditie ter harte gaat.

Luc Stevens

Emeritus hoogleraar orthopedagogiek Universiteit Utrecht,
oprichter en algemeen directeur van NIVOZ, docent pedagogische tact

1. Inleiding

1.1. Achtergrond en doel

Hoe kan ik iets betekenen voor al mijn leerlingen met hun kleine en – helaas ook – vaak grote zorgen?
Hoe bouwen we aan een betere wereld?

Deze twee vragen houden me al tientallen jaren intens bezig. Langzamerhand werd me duidelijk dat mijn pedagogisch en vakinhoudelijk werken als docent vragen om een kader, om een zingevend kader. In dit boekje probeer ik de contouren van een dergelijk kader te schetsen. De tekst is de vrucht van bijna dertig jaar voelen, doen en denken als een *reflective practitioner* in het onderwijs.

Twee dingen kan ik de lezer verzekeren. Ten eerste, mijn lespraktijk als docent godsdienst-levensbeschouwing met jaarlijks zeventien klassen en vierhonderd leerlingen (naast jaarlijks ruim honderd gastlessen in alle groepen van het PO) is diepgaand gekleurd door iedere letter van deze publicatie; analoog hieraan is iedere letter van dit document gekleurd door mijn lespraktijk. Ten tweede, veel van de onderstaande teksten heb ik met mijn leerlingen (havo-3-4 en vwo-3-4-5) mogen bespreken. Steeds weer kreeg en krijg ik positieve reacties en prachtige collages (met name bij hoofdstuk 3: Banden binden). Een groot aantal citaten en enkele tekeningen getuigen van hun betrokkenheid.

Dr. Bill Banning probeert altijd een diep verstaan te creëren tussen leerling en leerkracht. Op deze manier ontstaat een sterke samenwerking die resulteert in goede resultaten. Ik vind de werk- en leermethode van Banning erg prettig, omdat je antwoorden en toevoegingen altijd gerespecteerd en gehoord worden. Met bepaalde opdrachten zoals de levensvisie krijg je ook heel veel inzicht in jezelf en hoe je bent. Ook heb ik veel kennis over allerlei geloven opgedaan, waarvan ik denk dat het bevorderlijk werkt bij het verstaan van anderen.” (E.C.)

11

De achtergrond van dit essay wordt gevormd door het – in allerlei gremia binnen het onderwijs – streven naar ‘waardengedreven onderwijs’. Een dergelijk onderwijs wil een tegenwicht bieden aan de individualistische en eenzijdig op prestaties gerichte cultuur die tegenwoordig in de samenleving en daarmee ook binnen het onderwijs opgeld doet (meer theoretisch gezegd: onderwijs als uiting van het maakbaarheidsdenken in de samenleving). Zowel vanuit de vakinhoudelijke als pedagogische opdracht lijkt het me van groot belang aandacht te schenken aan drie specifieke kwesties binnen een waardengedreven benadering van het onderwijs. Ten eerste, de persoonlijke problemen van allerlei aard bij jongeren (en breed in de samenleving), ten tweede de wereldomvattende milieuproblematiek en ten derde het samenleven in diversiteit.

Deze publicatie wil graag inspiratie bieden aan alle betrokkenen binnen en bij het onderwijs om jonge mensen te stimuleren zich te ontwikkelen tot weerbare en sociaal verantwoordelijke mensen die hun steentje kunnen en willen bijdragen aan een gezond ecosysteem in de meest ruime zin van het woord.

1.2. Ambivalente situatie

De jonge mensen van deze tijd groeien op in een ambivalente situatie: aan de ene kant geven veel jongeren aan gelukkiger te zijn dan ooit, aan de andere kant hebben nogal wat jonge mensen te kampen met allerlei

problemen. De welvaart en de vrijheid die wij in onze streken kennen, maakt een positief levensgevoel mogelijk voor de jeugd. Tegelijkertijd spelen problemen als armoede, gepest worden, mishandeling, ziekte, onzekerheid, internetverslaving, vertrouwensproblemen, zinloosheid, depressie en burn-out een heftige rol bij niet weinig jeugdigen: problemen met vaak heftige gevolgen¹. Daarnaast maken niet weinig jongeren zich ernstig zorgen om problemen als de opwarming van de aarde, de verwoesting van natuurgebieden, het uitsterven van dier- en plantensoorten en geopolitieke problemen.

Ik ben het eens met dit citaat, ik heb er zelf ook last van. Van het ene moment ben ik gelukkig door de mensen om mij heen en op het andere moment ben ik verdrietig door de stress die sommige momenten in het leven met zich meebrengen. (MV)

Ik ben het hier helemaal mee eens. De jongeren die op dit moment opgroeien hebben het heel lastig. In deze generatie ben ik van mening dat de samenleving veel te soft is geworden. Je mag niks meer zeggen en als je dit wel doet wordt je gelijk beschouwt als een racist. Ook is onderzocht door de GGD dat in onze generatie de meeste jongeren depressief zijn. Eén op de 11 mensen hebben dit ooit ervaren. Ik snap dat er heel veel mensen lijden onder stoornissen of depressie in deze tijd. Alsof dit nog niet genoeg is, zijn er nog ontelbaar veel andere wereldproblemen waar onze generatie last van gaat hebben, zoals bijvoorbeeld de opwarming van de aarde. Als laatste zitten we in de coronapandemie, hier is ook onderzoek naar gedaan en het blijkt dat 1 op de 4 mensen in deze periode zich vervelend en alleen hebben gevoeld. (MvR)

Als onderwijs hebben we de opdracht om jonge mensen bij te staan op hun ontwikkelingsweg. Ook het katholiek onderwijs kan – zowel vanuit zijn brede identiteit als vanuit het vak levensbeschouwing – voor jonge mensen een belangrijke steun en inspiratiebron voor hun persoonlijke en sociale ontwikkeling vormen.

1.3. De leefwereld van jongeren is niet neutraal

Onze jongeren bevinden zich niet in een neutrale wereld. Hun – en onze – leefwereld wordt mede bepaald door allerlei processen die ieders persoonlijke betekenisgeving diepgaand kleuren. Zo spelen processen als individualisering, pluralisering, rationalisering, secularisering en ecologische bedreigingen een ingrijpende rol in het leven van individuen en groepen in onze samenleving.

Binnen het onderwijs kunnen we niet om dergelijke processen heen als we de leerlingen willen bereiken en aanspreken. De school is immers geen geïsoleerd eiland binnen de samenleving. Dit geldt voor alle vakken, maar in het bijzonder voor het vak levensbeschouwing waar deze processen worden gethematiseerd. Zo vraagt 'individualisering' enerzijds om de erkenning dat jongeren zelf richting bepalen en keuzes maken, maar vraagt anderzijds ook om een vruchtbare verbinding met de gemeenschap in het vizier te houden. De 'pluralisering' van ons wereldbeeld (versterkt door de globalisering) houdt een enorme diversiteit aan opvattingen en oriëntaties in. Deze diversiteit bestaat niet alleen *tussen* godsdiensten en levensbeschouwingen, maar bevindt zich ook *binnen* die groepen en *binnen* iedere persoon. Deze plurale en diverse werkelijkheid kan gemakkelijk leiden tot botsingen en conflicten (denk aan de strijd die Malala Yousafzai voert voor gelijke kansen voor meisjes). Deze werkelijkheid vraagt om het vormgeven aan een breed opgevatte dialoog waarin mensen elkaar beter leren verstaan². Diversiteit is dan niet zozeer een bedreiging, maar biedt juist kansen om te groeien aan elkaar³.

We leven in een land waar veel verschillende culturen en levensbeschouwelijke perspectieven met elkaar leven. Toch komt het nog best vaak voor dat er gebrek aan respect is voor de cultuur of perspectief van de ander en dat vind ik heel erg. Begrip tonen voor de visie van een ander zou je juist je eigen visie kunnen verbreden en helpen, wat volgens mij best positief is. (RA)

Deze dialoog kan echter moeilijk op gang komen wanneer grote groepen leerlingen nauwelijks kennis hebben van, laat staan inzicht hebben in levensbeschouwingen / godsdiensten (of met de woorden van godsdienstpedaagoo Miedema: als er sprake is van 'levensbeschouwelijke en culturele amnesie'). Een dergelijk collectief geheugenverlies zal – bij gebrek aan beter – zowel nihilistische als fundamentalistische tendensen in de hand kunnen werken.

De 'secularisering' als gevolg van de verregaande rationalisering lijkt voor gelovige gemeenschappen een bedreiging te vormen alsof de bestaansgrond onder hun voeten verdwijnt⁴. Religieuze gebruiken en taal – evengoed als de taal van mythen en sprookjes – worden vaak niet meer verstaan en als achterhaald terzijde geschoven ten faveure van een meer rationele kijk op mens en wereld. Daarnaast heeft de *rationalisering* (en in het verlengde hiervan de *technologisering*) ook de vorm aangenomen van een verregaand economisch exploiteren van de leefwereld van de jongeren: zij zijn als groep waaraan veel geld te verdienen valt een gewild object van marketing⁵. Verderop beantwoorden we de vraag of de verregaand gerationaliseerde leefwereld wellicht ook niet de lichamelijke zelfbeleving heeft aangetast. In een volgende paragraaf (2.4.1.) zullen we op deze kwestie dieper ingegaan.

Wat de 'ecologische bedreigingen' betreft zijn we inmiddels in een stadium aanbeland dat de grond ons bijna letterlijk te heet onder de voeten wordt⁶. Maar ook hier liggen de uitdagingen op ons te wachten⁷, sterker nog, veel jeugdigen hebben die uitdaging al opgepakt⁸, zoals de zestienjarige Zweedse milieuactiviste Greta Thunberg, bekend van de schoolstaking voor het klimaat en haar bezoek aan paus Franciscus voorjaar 2019⁹.

1.4. Persoonlijk zoeken naar zin raakt samenlevingsvraagstukken

De huidige jeugd wordt in hun persoonlijke zoektocht naar zin soms ernstig op de proef gesteld wordt. Deze beproeving betreft niet alleen persoonlijke en sociale kwesties binnen de eigen directe leefwereld, maar betreft ook de grote vraagstukken en uitdagingen waar onze samenleving zich voor gesteld ziet¹⁰. Het katholiek onderwijs – en daarbinnen ook het vak levensbeschouwing – dient dan ook aan te sluiten bij zowel de persoonlijke beleving van de leerlingen als bij de grote kwesties van de samenleving. Om tot begrip te komen van het eigen en andermans leven, individueel en qua groepen, worden de begrippen *synchronisch* en *diachronisch verstaan* geïntroduceerd. *Synchronisch verstaan* richt zich op het verstaan van alle mensen en menselijke processen binnen de tegenwoordige situatie, dichtbij en veraf. *Diachronisch verstaan* richt zich op verleden en toekomst: hoe ga ik, hoe gaan wij een kritische maar vruchtbare verhouding aan met het verleden met het oog op de toekomst. Het moge duidelijk zijn dat de synchronische en diachronische benadering niet zinvol los van elkaar kunnen worden besproken. Juist in de diversiteit aan interacties komt de rijkdom van levensbeschouwelijke verdieping aan het licht: tussen persoonlijk / maatschappelijk dichtbij en veraf, tussen vroeger en nu, tussen nu en toekomst.

1.5. Historisch-filosofische achtergronden van zingevings- en samenlevingsvraagstukken

De uitdagingen voor de moderne mens – en dus zeker ook voor de jeugd – liggen zowel op het gebied van persoonlijke problematieken als op het gebied van individualisering, rationalisering en ecologische bedreigingen. Beide uitdagingen zijn niet los van elkaar te denken en horen bij elkaar als een micro- en macrobenadering, waarbij de school – en meer specifiek het vak levensbeschouwing – als mesobenadering een voorname rol kan spelen om met beide problematieken (enigszins) om te leren gaan. Vanwege de opgaves waarvoor het onderwijs zich gesteld weet, is een achtergrondvisie gewenst. De huidige zingevings- en samenlevingsvraagstukken komen immers niet uit de lucht vallen, maar hebben historisch-filosofische achtergronden die in dit essay aan bod zullen komen. Om vandaaruit een gefundeerde visie te kunnen bieden voor mogelijke wegen naar de toekomst.

1.6. Opbouw van het artikel

In het eerstvolgende hoofdstuk wordt – gebaseerd op een brede literatuurstudie – een achtergrondvisie uitgewerkt bij de boven beschreven opgaves. Hierbij wordt de geschiedenis van de mensheid in vier perioden opgedeeld, waarbij de vierde periode nog maar amper begonnen is maar wellicht de grootste opgave voor een duurzame en waardevolle toekomst vormt. In het daaropvolgende derde hoofdstuk wordt de vierde periode toegelicht aan de hand van een psychologisch en maatschappelijk belangrijk vraagstuk: hoe wordt (zelf)vertrouwen opgebouwd? Het vierde hoofdstuk werkt een visie op toekomstgericht onderwijs uit op grond van de voorgaande hoofdstukken.

Dit essay heb ik geschreven vanuit een katholiek-christelijke traditie die verdiept en verrijkt is met inzichten uit zowel andere levensbeschouwelijke tradities als de wetenschap. Als ergens al het woord katholiek voorkomt, dan wil ik de lezer vriendelijk vragen daar de oorspronkelijke betekenis van het woord bij te denken, nl. gericht op het (altijd grotere) geheel.

2. Vier perioden in de geschiedenis van de mensheid. Van magisch naar analytisch naar magisch-analytisch

2.1. Inleiding

Als we onze manier van leven vergelijken met die van onze voorouders zien we enorme verschillen. Zij kenden nog geen auto's, vliegtuigen, laat staan magnetrons, computers en internet. De veranderingen in hun leven verliepen veel langzamer en waren meestal persoonlijk / familiaal van aard. De buitenwereld veranderde meestal maar geleidelijk. Wij worden daarentegen geconfronteerd met een stortvloed aan ontwikkelingen op allerlei gebied; sommigen wordt het zelfs af en toe te veel. Toch zijn deze ontwikkelingen *peanuts* vergeleken bij de grote *geistesgeschichtliche* evolutie waarin de mensheid geworden is zoals we haar nu kennen. Binnen deze evolutie is een viertal tijdperken aan te wijzen waarbij ieder tijdperk zijn eigen bril heeft waarmee het de werkelijkheid bekijkt en tegelijkertijd vormgeeft.

Hieronder worden de vier grote perioden uit de mensheid geschetst¹¹. Deze schets is nodig om het belang te beseffen van een brede rationaliteit die in staat is om iets van de betekenis van mythen, sagen, legenden, sprookjes, dromen, heftige gevoelens en tal van geloofsbelevingen te begrijpen¹². Tegelijkertijd verduidelijkt deze historisch-filosofische schets waarom mythen en de andere bovengenoemde belevingen zo moeilijk toegankelijk zijn voor ons westerlingen en waarom we daarmee het contact met onze ziel dreigen te verliezen. Het vierde tijdperk staat nog in de startblokken. Maar dat maakt het belang van dit tijdperk met zijn nieuwe denkwijze niet minder belangrijk, integendeel.

2.2. Het mythische beleven (prehistorie tot ongeveer 600 jaar voor Christus)

Een bijzonder groot verschil in denken, voelen en doen nemen wij westerlingen waar wanneer we kennis nemen van zogenaamde 'primitieve' culturen (voor zover ze nog bestaan). Deze culturen leven – vanuit ons perspectief gezien – in de prehistorie met een volstrekt andere werkelijkheidsbeleving. Zij leven in een wereld van mythen, waarin de hele natuur (en ook hun eigen leven) doordrongen is van geestelijke krachten en deel uitmaakt van een onzichtbare werkelijkheid. Het denken van de groepsleden is sterk collectief bepaald en het collectief *lééft* de mythe. Deze mensen vertellen elkaar geen mythen bij het kampvuur. Nee, ze maken er deel van uit, zij zijn de mythe¹³. Eenvoudig gezegd, het goddelijk-geestelijke en de natuur zijn bij deze culturen *niet te scheiden*, maar lopen door elkaar heen. Goden en engelen maken deel uit van het dagelijks leven.

De mythische periode is de langste periode van de mensheid. Vanuit modern perspectief zou deze periode gekenschetst kunnen worden als de periode van de overgang van een vorm van instinctief leven in onbewustheid naar een vorm van beginnend bewust leven¹⁴. In de termen van Carl Gustav Jung: honderdduizenden jaren waren nodig om bewustzijn te onttrekken aan het collectieve onbewuste¹⁵. De moderne biologie ondersteunt een dergelijke visie door middel van haar epigenetische inzichten: het leven ontwikkelt zich evolutionair niet alleen via het doorgeven van het DNA, maar via het doorgeven van alle belevingen (die de werking van het DNA in hoge mate bepalen)¹⁶. Vanuit deze visie is het een illusie om te denken dat mensen door en door individueel voelen, denken en handelen. Dit voelen, denken en handelen is slechts mogelijk dankzij de hele evolutionaire, diachrone voorgeschiedenis, inclusief die van het aan ons voorafgaande dierenrijk tot aan het eerste eencellige leven op aarde. Miljoenen generaties hebben bijna

oneindig vaak indrukken en belevingen opgedaan, opgeslagen en epigenetisch doorgegeven. Al deze doorgegeven en opgeslagen informatie wordt door archetypische psychologen als Jung aangeduid als het 'collectieve onbewuste'¹⁷.

Het bijzondere van de menselijke soort is dat deze zich bewust is geworden van haar eigen zelfbeleving en daar actief invloed op kan uitoefenen.

Ik vind het heel bijzonder dat dit ontstaan is, want als je er even over nadenkt over wat er zou gebeuren als dit nooit zo was geweest. Hierdoor heeft de mens technologie ontwikkelt.

En ik denk dat er wel mensen zijn die vinden dat dit nooit heeft mogen gebeuren.

Voorals omdat het zo'n grote invloed heeft gehad op het milieu en de levens rond ons. (JLH)

Op het historische moment dat de mensheid daartoe nadrukkelijk en als individu toe in staat was, verscheen een nieuw perspectief dat gekenmerkt kan worden als het 'sacramentele' denken.

2.3. Het 'sacramentele' denken

De volgende periode in de mensheid, globaal vanaf 600 voor Christus tot einde Middeleeuwen, zouden we 'sacramenteel' kunnen noemen¹⁸. In Griekenland zien we de natuurfilosofen opkomen, terwijl in India prins Siddharta als de latere Boeddha het hindoeïsme vernieuwt en transformeert.

Deze periode kan als sacramenteel gekenmerkt worden, weliswaar niet in de specifiek christelijke betekenis, maar in de algemeen religieuze zin van het woord. Een sacrament veronderstelt immers een onderscheid tussen het heilige en het gewone natuurlijke / menselijke. Een sacrament is een symbool dat een goddelijke werking of werkelijkheid aanduidt en bewerkt. Zo kan brood bijvoorbeeld gewoon dienen als voedsel, maar ook als Sacrament van het Lichaam van Christus gezien worden door katholieken. Water kan naast gebruiksmiddel óók doopwater zijn: goddelijk vruchtwater. Olie dient als medicijn, brandstof, voedingsmiddel, maar kan ook dienen als heilig Chrisma op belangrijke levensmomenten. Een koe kan dan ook een heilige koe zijn.

Ik vind het interessant om te zien dat objecten een heilige betekenis krijgen. Voor gelovigen kan bijvoorbeeld achter een brood al een gedachte zitten en dat vind ik erg bijzonder. Voor mijzelf werkt het niet zo, maar kan zeker begrijpen dat het voor aanhangers van een geloof wel een betekenis heeft. (RM)

Het onderscheid betekent in dit tijdperk nog geen scheiding: het heilige en het natuurlijke kunnen elkaar wederkerig doordringen, maar die wederkerigheid is niet vanzelfsprekend meer. Uiteraard is deze belevingsfase niet alleen binnen het christendom te vinden, maar ook daarvoor en daarbuiten. Zo namen de Griekse natuurfilosofen en iets later filosofen als Socrates, Plato en Aristoteles afscheid van het mythische denken zoals dat bij de dichter Homerus (ongeveer achtste eeuw voor Christus) nog wel voorkwam. De Griekse mens leerde geleidelijk aan om – naast een meer mythische benadering die lang bleef doorwerken – in meer of mindere mate tegenover de natuur te staan in plaats van er totaal in op te gaan. In deze periode wordt de overgang van het magische naar het analytische denken voorbereid.

2.4. Het analyserende denken (van 1500 tot nu steeds sterker)

De tijd waarin wij leven vindt haar oorsprong in de grote wetenschappelijke en technische ontdekkingen die na de middeleeuwen zijn gedaan in West-Europa (de wortels van deze ontwikkelingen liggen in de middeleeuwen waarin de universiteiten zijn ontstaan). Door de wetenschap leerden mensen de natuurwetten kennen, waardoor de natuur gaandeweg haar betoverende werking verloor: zo is onweer een gewoon natuurverschijnsel geworden en niet langer het gevolg van een woedende Donar of Zeus (*Entzauberung der Welt*)¹⁹.

Niet alleen de natuur onderging dit verschijnsel, maar ook de psyche van de mens verloor gaandeweg haar betovering. Zo heeft binnen de psychologie vanaf eind negentiende eeuw een soortgelijke 'ontmythologisering' plaatsgevonden. Hierdoor werd bijvoorbeeld het geweten niet langer gezien als een goddelijke stem, maar gereduceerd tot het effect van socialisatieprocessen al dan niet in wisselwerking met de strijd tussen 'ons *Ueberich*, het boven-ik of geweten, naast en tegenover ons *Ich*, het ik' (Verhaeghe 2012: 31).

Aan de ene kant is het jammer dat dit magische weg gaat, maar de echte reden weten geeft meer duidelijkheid en zekerheid. Toch zullen er altijd vragen blijven die we nooit zullen kunnen beantwoorden. Op elk vlak dus zullen we toch altijd nog een deel van dat magische behouden, alleen nu in mindere maten. Wel helpt het met het logischer nadenken waar we veel goeds en ook slechts uit hebben gekregen. We kunnen ook zo nog steeds de nieuwsgierigheid van de mens blijven voeden. Wat iedereen heeft. (T, vwo-5)

17

2.4.1. Het beheersingsdenken

Door de techniek wisten mensen de onttoverde natuur ook productief te maken, namelijk tot grondstof voor industriële processen. De natuur heeft binnen dit beheersingsdenken géén eigenwaarde meer, laat staan een goddelijke betekenis. De mens wist via wetenschap en techniek de natuur dus niet alleen te exploreren, maar ook te exploiteren. De natuur werd op deze wijze gedegradeerd tot materiaal om geld aan te verdienen. Deze benadering wordt in de filosofie gekenmerkt als het 'beheersingsweten' of ook wel het 'rationeel-instrumentele denken'²⁰. Eenvoudiger gezegd kan de moderne, westerse denkhouding gekarakteriseerd worden als ontledend / analyserend: alle dingen (mensen, dieren, planten en levenloze natuur) verliezen hun geheim, omdat ze worden ontleed in hun onderdelen²¹. Ieder ding is hoogstens zichzelf, nee, zelfs dat niet eens. Ieder ding bestaat uit allemaal deeltjes, die ook weer deelbaar zijn, waarbij het geheel niet langer méér is dan de delen. Zo versplintert de werkelijkheid in onze waarneming.

Zelf vind ik het heel natuurlijk om de natuur te exploreren, maar naar mijn mening gaat exploiteren veel te ver. Het gaat namelijk nu zo ver dat we de temperatuur van de aarde aan het opwarmen zijn. Wat eerst natuurlijk gebeurde, maar niet zo snel als nu. Kijk naar de smeltende ijskappen waardoor de zeespiegel stijgt. Als dit zo doorgaat zullen miljoenen mensen dakloos zijn en onze aarde zal kapotgaan. (JR)

Het analyserende denken werkt dus reducerend. Als dingen zichzelf niet meer zijn, kunnen ze al zeker niet meer doordringen zijn van een hogere of diepere werkelijkheid. Het analyserende, reducerende denken gaat dan ook vaak samen met het verdwijnen van verwondering, eerbied en respect voor medemens en natuur. Onze eigentijdse, analyserende en reducerende bril verhindert ons de schoonheid van het geheel te zien. Het is dan ook geen wonder dat een religieus geladen woord als 'eerbied' uit ons vocabulaire aan het verdwijnen is. 'Eerbied' duidt immers op respect voor het intrinsieke geheim in de dingen, in de ander²².

Ik ben het hier mee eens. Mensen focussen te veel op onderdelen van bepaalde dingen en kijken niet naar het geheel. Wanneer er naar het geheel gekeken wordt kunnen de schoonheden beter begrepen worden en de problemen effectiever aangepakt worden doordat de werking in het geheel veranderd kan worden. (SP)

Het 'beheersingsweten' reduceert de aarde tot levenloze natuur en het lichaam tot een machine²³. Zo heeft de rationalisering van de tijd (denk aan de ontwikkeling van de klok) de relatief open tijdsbeleving gaandeweg getransformeerd in agenda-tijd: de werkelijkheid wordt materiaal en tijd om mee te werken en om geld aan te verdienen. Ook het lichaam komt zo in dienst te staan van de arbeid: levenstijd wordt ondergeschikt gemaakt aan arbeidstijd. Een mens is waard wat hij presteert. De exploiterende houding op basis van wetenschap en techniek schept bovendien een kloof tussen de mens als subject en de dingen om hem heen. Een kloof die zelfs in het innerlijk van de mens doorwerkt. Mensen vervreemden niet alleen van de hen omringende natuur, maar kunnen ook vervreemd raken ook zichzelf, zowel psychisch als lichamelijk; met alle ernstige gevolgen van dien²⁴.

2.4.2. Negatieve bijwerkingen van het beheersingsdenken

De analytische denkhouding heeft grote wetenschappelijke en technische prestaties opgeleverd en dat is winst. Tegelijkertijd dienen we onder ogen te zien dat deze denkhouding ook een donkere keerzijde heeft: de werkelijkheid verliest haar geheim en wordt genadeloos geëxploiteerd. Terwijl in de renaissance nog een brede opvatting van redelijkheid aanwezig was, werd deze visie gaandeweg de zeventiende eeuw verdrongen door een op zekerheid, beheersing en exploitatie gefixeerd rationalisme²⁵. Deze ontwikkeling heeft zich sindsdien alleen maar uitgebreid en verdiept. Zoals boven aangegeven spelen hier problemen als de exploitatie van de leefwereld van jongeren en de wereldwijde ecologische bedreigingen ten gevolge van de uitbuiting der natuur.

Een andere negatieve bijwerking betreft het volgende. De rationalistische mens kijkt vaak neer op de mythische en sacramentele werkelijkheidsbeleving als zouden deze volstrekt achterhaald zijn. Er wordt sinds de negentiende eeuw niet voor niets gesproken over zogenaamde 'primitieve culturen'²⁶. Geloven in een bovennatuurlijke werkelijkheid staat voor de scientistische benadering gelijk aan naïef en zelfs aan achterlijk en lui, omdat een mens door te geloven per definitie de eigen verantwoordelijkheid op een God af zou schuiven. Voor dit moderne denken vormen mythen dan ook achterhaalde bedenksels: mythen, sagen, legenden, sprookjes en religieus geloven zijn hooguit esthetisch of literair nog interessant, maar inhoudelijk hebben zij niets meer te bieden²⁷. Daarmee verliest de moderne mens niet alleen de mogelijkheid tot een vruchtbaar contact met de 'primitieve volkeren', maar ook met de diepere lagen van de eigen psyche en de evolutionaire voorgeschiedenis die in hem leeft. Daarnaast vormt het ontkennen van de diepere betekenissen van mythen, sprookjes, dromen en geloofsverhalen ook een uitholling van de persoonlijkheid en van de cultuur, een uitholling die – om met Jung te spreken – een gebrek aan *Lebensintensität* tot gevolg heeft, of, zoals Romano Guardini zegt: de bronnen van het bestaan komen hierdoor droog te liggen²⁸. Een dergelijke negatie heeft consequenties voor de psychische gesteldheid van de moderne mens. Wonderlijk genoeg kunnen dromen en waangedachten de zogenaamd autonome mens behoorlijk dwars zitten, totdat men de les ervan beseft en men diepere gevoelens toelaat in het eigen leven²⁹.

Zulke waangedachten kunnen veel onrust veroorzaken, waardoor je gaat piekeren over dingen die misschien wel helemaal niet van belang zijn. Als je uiteindelijk de diepere betekenis begrijpt zal dat ook voor rust zorgen en zal je de gedachte achter sommige gebeurtenissen beter begrijpen. (RM)

Op technisch gebied zijn veel problemen door nieuwe ontdekkingen op te lossen of op zijn minst te neutraliseren. Niet alle problemen zijn echter door nieuwe ontdekkingen op te lossen. Hierbij moeten we denken aan de fundamentele onmogelijkheid om de werkelijkheid in onze macht te krijgen, zoals bij sommige identiteits- en / of relatieproblemen en de dood. De trage vragen die dergelijke kwesties oproepen zijn fundamenteel niet op te lossen met een 'snelle rationaliteit' die uit is op beheersing. Paradoxaal genoeg leidt het verlangen naar rationele beheersing regelmatig tot een irrationele drang naar beheersbaarheid, een drang die onvermijdelijk leidt tot ernstige frustraties³⁰. Hier raken we aan een van de onderliggende redenen van stress in de westerse samenleving. Een mens móet presteren, móet er goed uitzien, anders valt de mens in 'het grote niets'. Want het geheim uit het mythische en sacramentele tijdperk bestaat voor de moderne mens niet meer. In een beeldspraak: als vroeger een mens viel, dacht hij in Gods hand te vallen. Als hij nu valt, denkt hij in het grote niets te vallen. En dat kan hevige angsten en stress veroorzaken.

Hier ligt een levensbeschouwelijke opgave voor de toekomst, want zoals docent levensbeschouwing Hans van den Bemt stelt: "... het sciëntisme dat de werkelijkheid reduceert tot een reeks van doodse causaal gedetermineerde interacties zal overwonnen moeten worden"³¹. Ook in het onderwijs komt de eenzijdige toepassing van het beheersingsdenken voor. In de volgende paragraaf zal hier kort op in worden gegaan.

2.4.2. Het beheersingsdenken in het onderwijs³²

Volgens veel onderwijsauteurs vinden tal van problemen in het onderwijs hun (mede-)oorsprong in het eenzijdig toegepaste beheersingsdenken (instrumentele rationaliteit). Zo komt bijvoorbeeld de overtuiging "*daß man (...) alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne*" (Weber 1919; cursivering B.B.) op alle niveaus voor. In de onderwijspraktijk wordt dit het 'meten-is-weten'-principe genoemd (Visser 2013: 23-25). Riskant hierbij is echter dat de "vertaling van kwaliteiten in kwantiteiten ertoe leidt dat die kwantiteiten als maatstaf voor kwaliteit gaan functioneren" (Laeyendecker 2013: 709). Te meer wanneer dit denken post vat binnen beleidsmatige en evaluerende instanties. Voor de uitwerking van de rol die de instrumentele rationaliteit speelt, zie '*Leraren, wat boeit jullie?*' over doelrationaliteit, kwantitatief denken en beheersingsweten en de invloed daarvan op het onderwijs³³.

In de volgende paragraaf wordt een fundamenteel nieuwe denk- en handelwijze geschetst die een uitweg biedt uit bovengenoemde impasses van een eenzijdig begrepen rationaliteit.

2.5. Vormgeven aan de brede rationaliteit: magisch-analytisch

Vanuit het hierboven beschreven perspectief hebben zaken als de grootscheepse vernietiging van de natuur, de psychische problematiek van nogal wat (jonge) mensen en veel onderwijsproblemen voor een deel dezelfde wortels. Vandaar dat het tijd wordt om vanuit deze analyse een beeld te schetsen van een nieuwe rationaliteit. Deze vorm van rationaliteit doet enerzijds de verworvenheden van de wetenschap en techniek recht, maar vangt anderzijds de negatieve keerzijden daarvan op vanuit een integrerende visie waarbij het mysterieuze van de betovering mag weer terugkeren³⁴. Het is dus tijd voor een rationaliteit die, zoals Max Weber al een eeuw geleden stelde, oog heeft voor: 'Pflicht, Würde, Schönheit, religiöse Weisung, Pietät' (Weber 1921/1984: 45; 1985: 566). De te ontwikkelen brede rationaliteit dient wezenlijk oog te ontwikkelen voor de intrinsieke waarden van mens en natuur. Slechts vanuit die basis zal een verantwoorde toekomst mogelijk worden. Hiermee zijn we aanbeland bij de vierde periode uit onze mensheidsgeschiedenis.

Ik vind ook dat we meer moeten kijken en erop letten op de schoonheid en de intrigerende eigenschappen van de natuur en de mens. Nu kijken we alleen naar wat voor ons belangrijk is en waar wij het meeste mee kunnen. Er is zoveel meer dan dat. We zouden meer moeten stil staan bij de natuur en bij het leven om te kijken naar de schoonheid ervan en niet constant gebruik ervan te maken. (T, vwo-5)

2.5.1. Tegenbewegingen

Al eerder in de geschiedenis zijn er tegenbewegingen te bespeuren die zich verzetten tegen een al te eenzijdige toepassing van de instrumentele rationaliteit, o.a. in de kunst en in de theologie. Zo verzette de romantiek zich tegen het objectiverende denken van het rationalisme en koos het voor een meer gevoelsmatige benadering. In de theologie koos Schleiermacher (1768-1834) voor een soortgelijke ommekeer: godsdienst was voor hem geen zaak van weten en doen, maar van gevoel voor het Oneindige: religie als het gevoel van volledige afhankelijkheid van het Absolute. In de schilderkunst keerden de impressionisten zich tegen het naturalisme en de opgedrongen moraal, zoals ook esoterische bewegingen (Rozenkruizers, Theosofie en Vrijmetselarij) een reactie vormden op enerzijds de strakke rationalistische dogmatiek van de kerk en anderzijds op de eenzijdige instrumentele rationaliteit van wetenschap en techniek. Ook in onze tijd zijn veel pleidooien te vinden voor een andere grondhouding. Hierbij valt te denken aan de Kabouters uit de jaren zestig, aan de nog steeds bestaande aandacht voor Oosterse mystiek (denk aan het boekje *Oosterse Renaissance* van Fortmann³⁵), aan de uiteenlopende New Age-achtige bewegingen tot op heden, aan de opkomst van vele natuur- en milieubewegingen en aan het pleidooi voor een tegenbeweging vanuit literaire, psychiatrische, verpleegkundige, juridische en architectonische zijde³⁶. Zelfs binnen de natuurkundige wereld gaan stemmen op om het natuurkundig wereldbeeld te verbinden met andere perspectieven, zoals in 'De Tao van de Fysica' van Fritjof Capra³⁷. Hieronder wordt een visie voor de toekomst geschetst vanuit de voorgenoemde tijdperken. Daarvoor hanteren we de filosofische drieslag these, antithese en synthese. Door middel van deze drieslag wordt een poging gedaan om de diepten van de mythische beleving te combineren met een wetenschappelijk-kritische denkhouding. De uitkomst van deze integrerende combinatie zal gekenschetst kunnen worden als een magisch-analytisch mens- en wereldbeeld.

Juist het rationele denken heeft ervoor gezorgd dat er op een negatieve manier gekeken wordt naar magisch denken. Ik denk dat het juist heel goed zou zijn om het rationele denken te combineren met de mythologische en magische manier van denken, omdat er juist dan nieuwe ontwikkelingen kunnen plaatsvinden. (AvdA)

2.5.2. These, antithese en synthese als ontwikkelingsproces

De benadering van menselijke ontwikkelingen in de drieslag these, antithese en synthese is bedacht door de filosoof Fichte als een schema van ontwikkeling. Binnen deze ontwikkeling conflicteert de antithese met de oorspronkelijke these; de synthese lost het conflict op door de gezamenlijke waarden in beide te verzoenen in de integrerende synthese. Binnen onderhavige context staat de these voor de magisch-naïeve beleving van het mythische tijdperk, de antithese voor het verzet tegen en het ontsnappen aan deze naïviteit op basis van een kritische reactie, en de synthese voor de integratie op een hoger niveau van enerzijds de oorspronkelijke naïef-magische beleving en anderzijds de kritische reactie. Deze synthese zorgt voor een zogeheten tweede naïviteit, waarbinnen zowel het magische als analytische aspect vertegenwoordigd zijn³⁸.

Ik heb eerlijk gezegd nog nooit zo naar de These, Antithese en Synthese gekeken. Eerder keek ik alleen naar hoe deze theses waren verwerkt in verhalen, zoals in Jonas en de Walvis. Nadat ik deze zin lees dat ze meer in verband met elkaar zijn, is het eigenlijk ook best wel logisch. Zo leer je ook elke dag steeds wat meer en dat zijn belangrijke ontwikkelingen die steeds meer plaats moeten vinden. (BvdP)

De mythische periode uit de mensheidsgeschiedenis kan als de naïeve theseperiode gekenmerkt worden, waarbij de sacramentele periode een overgangsfase naar de antitheseperiode van het analyserende en instrumentele denken vormt. Laatstgenoemde periode valt te begrijpen als een verzet tegen de onmacht ten opzichte van de natuurverschijnselen (en ten opzichte van zichzelf) die de 'primitieve' mens ondervond. Het succes van deze antithesehouding leidde en leidt tot grote technische prestaties. Tegelijkertijd leidt deze antithese-houding tot een diepgaande afsplitsing van delen van de werkelijkheid. Het moderne antithetische en zelfbewuste 'ik' dient volgens godsdienstpsycholoog Fortmann contact te blijven onderhouden met de archaische lagen in zichzelf³⁹. Anders gezegd, de eenzijdig rationele functie heeft de aanvulling van de diepere lagen van het mens-zijn, zoals die in de mythische en sacramentele periode beleefd werden, maar dan zonder de naïeve beleving die deze perioden aankleeft. Het gaat hier om een rationeel overwogen, dus bewust toelaten van de diepere, irrationele lagen van het persoon-zijn binnen de persoonlijkheid. Hier kan een vergelijking gemaakt worden met wat Guggenbühl-Craig (1983: 93) schrijft over bepaalde volwassenen:

“Veelal is de volwassene star geworden door zijn kennis en is hij niet meer toegankelijk voor iets nieuws. Het irrationele experimenteren van het onwetende kind, zijn naïeve openheid, moet door ieder mens als mogelijkheid in stand worden gehouden, anders sterft hij geestelijk af. De volwassene is dus nooit helemaal volwassen maar integendeel, als hij psychisch enigszins gezond is, altijd ook vol onwetende kinderlijkheid”.

Zoals de volwassene zich open dient te stellen voor zijn eigen – deels irrationele – kinderlijke lagen, zo dient de moderne mens zich ook open te stellen voor de eigen – irrationele – evolutionaire voorgeschiedenis die in hem leeft. De moderne mens moet – vanuit een welbewuste keuze – om leren gaan met de – voor een groot deel irrationele – krachten die in hem leven⁴⁰. Daarvoor is af en toe een bewust toegelaten regressie naar de diepere lagen van het persoon-zijn nodig. Deze regressie bestaat erin “dat sommige [eenzijdig rationele, BB] deelfuncties [af en toe, BB] van het ik terugtreden in dienst van de totale persoon”⁴¹. Fischle-Carl (1984: 61) spreekt ook over een dergelijke regressie, waarbij ‘de archaische lagen in de mens opnieuw worden opengebroken’. Via een dergelijke regressie wordt ‘gezocht naar de toevoer van vitale krachten’⁴².

Deze vorm van regressie maakt niet alleen bepaalde vormen van artistieke creativiteit mogelijk⁴³, maar zorgt ook voor nieuwe ontwikkelingsmogelijkheden van de persoon: “Er treedt een ontspanning op van het ik, die een doorbreking meebrengt van allerlei oude en star geworden kaders: de rollen die men op zich genomen heeft, reactieformaties, verdedigingsmechanismen. Een bevrijding en verjonging wordt ervaren, die mogelijkheden, welke na de kinderjaren begraven leken te zijn, weer activeert, zoals het symbolische denken en de verbeelding, dwz. de ‘primaire processen’, waarvan wij al eerder hebben gezegd dat zij een onmisbare verrijking zijn (...). Hun kenmerk is de moeiteloosheid”⁴⁴.

Een dergelijke levenshouding valt te kenschetsen als de bovengenoemde tweede naïviteit⁴⁵. Het contact maken met de diepere lagen van het eigen innerlijk wil immers niet zeggen dat de kritische functies verwaarloosd moeten worden (hetgeen tot infantiliteit zou leiden). Het gaat hier juist om een waarachtige integratie tussen die kritische functies en alle andere aspecten van het persoon-zijn. De primaire verbondenheid van de mythische mens komt hier terug, maar op een hoger en kritischer niveau. Het

evangelie doelt waarschijnlijk op deze toestand in het woord: 'Indien gij niet wordt als kinderen...' (Mattheus 18: 3). Deze vorm van integratie brengt een diep vertrouwen in het leven met zich mee.

2.5.3. Rol van de leraar

De leraar dient volgens bovenstaande levenshouding niet volledig op te gaan in de sociale rol van zijn leraarschap met alle verplichtingen, verwachtingen en kritiek die deze rol met zich meebrengt. Hij loopt dan het gevaar op termijn te stagneren in zijn ontwikkeling en zogezegd vast te roesten⁴⁶. Een zekere vorm van regelmatige regressie maakt nieuwe krachten los, doordat de diepere lagen van zijn persoonlijkheid een kans krijgen door te breken in de (eventueel nieuwe vormgeving van de) sociale rol. Wanneer een leraar dergelijke groeiprocessen doormaakt, zal hij vertrouwen genereren en – vanuit zijn eigen doorleefde en doordachte ervaring – ook beter leerlingen kunnen bijstaan bij en voorbereiden op dergelijke identiteitsprocessen (zie par. 4.3.6 en 4.3.7).

2.5.4. Een voorbeeld van brede rationaliteit: religieuze belevingen positief bekeken

Op grond van de voortschrijdende rationalisering van het wereldbeeld is lange tijd gedacht dat alle vormen van religieus geloven gedoemd waren uit te sterven, op enkele archaïsche en wetenschappelijk niet verantwoorde vormen na (de seculariseringsthese). De praktijk van de moderne wereld laat echter zien dat bepaalde religieuze belevingen zowel uiterst vitaal als maatschappelijk-wetenschappelijk verantwoord kunnen zijn (hetgeen niet wegneemt dat er ook naïeve en zelfs fundamentalistische vormen van geloofsbeleving zijn)⁴⁷. Of zoals Hans van den Bemt – verwijzend naar Jurgen Habermas – zegt: "Religie is niet onredelijk en achterhaald. Religie is eerder een bewaarplaats voor betekenis en zin, die verloren zijn gegaan in het rationaliseringsproces."⁴⁸

Hier ben ik het mee eens religie is belangrijk voor een samenleving en voor de sociale cohesie. Voor sommige mensen geldt religie bijvoorbeeld als sociaal vangnet en kan daarom best wel goed en nuttig zijn voor de samenleving. Ik ben het dus op zich wel eens met wat Jurgen Habermas stelt. (SdJ)

Het is een cultureel-maatschappelijke opgave om die bewaarplaats – naast andere vindplaatsen – voor betekenis en zin weer beschikbaar te maken voor moderne mensen⁴⁹, zodat ze kunnen "(...) bijdragen aan een beter begrip van en een betere omgang met het individuele en collectieve bestaan" (Borgman 2006: 275). Zo kunnen religieuze verhalen, symbolen en (meditatie-)rituelen 'ontstold' worden, dat wil zeggen: inzichtelijk en beleefbaar gemaakt worden voor moderne (jonge) mensen⁵⁰. Analooq hieraan kunnen ook sprookjes en mythen een diepere en meer reële betekenis krijgen, evenals dromen en associaties (zoals auteurs als Roebben, Drewermann, Hillman, Meves en Ulanov-Ulanov beogen⁵¹). Jonge en oudere mensen kunnen via deze benadering meer toegang tot 'zin creëren' krijgen in hun dagelijkse leven⁵².

Ik vind het fijn dat mensen de moeite nemen om de diepere en meer reële betekenissen uit sprookjes en mythen te halen. Dit zorgt ervoor dat de sprookjes en mythen meer toegankelijk zijn voor iedereen die hier aandacht aan geeft. Soms is het lastig om echt de boodschap van een verhaal mee te krijgen en zij helpen hierbij. (RvA)

Tevens kan via deze invalshoeken iets van een mythische verbondenheid hervonden worden die tot mededogen leidt met al wat leeft en waardoor zich een 'integrale ecologie' kan ontwikkelen⁵³. Gaandeweg kan men immers beseffen dat het eigen persoonlijke bewustzijn het topje van de ijsberg is dat we delen met de hele mensheidsgeschiedenis en de aan ons voorafgaande dierenwereld. Dergelijke inzichten kunnen leiden tot bescheiden- en dankbaarheid. Bescheidenheid, omdat de eigen begrensdheid en afhankelijkheid dieper beseft wordt. Dankbaarheid, omdat het een 'wonder' is dat de evolutie zo gelopen is dat ze in mensen, in déze mens tot bewustzijn komt zoals de bioloog Rupert Sheldrake aangeeft⁵⁴.

Bijkomend voordeel van een dergelijke benadering is dat fundamentalistische tendensen in de kern kunnen worden tegengegaan⁵⁵. Door religieuze belevingen niet af te schrijven, maar serieus te nemen en uit te diepen worden (jonge) mensen geholpen om op een verantwoorde en zinvolle manier om te gaan met hun eigen religieuze traditie. En wel zo dat zij niet alleen voor zichzelf in staat zijn tot een kritische verantwoording, maar tevens in staat zijn om een zinnige en verbindende dialoog te voeren met de 'buitenwereld'.

Ik vind deze tekst heel mooi weergeven dat religieuze belevingen veel met mensen kunnen doen en dan vooral in positieve zin. Door deze belevingen kunnen jongeren, maar ook zeker andere mensen, tot nieuwe inzichten komen of zelfs geholpen/steun krijgen in de tijd die ze doorstaan. Ik vind het bijzonder om te zien dat religie zoveel impact in mensen hun leven kan hebben. (BvdP)

Vanuit deze visie bezien zit een fundamentalist als het ware gevangen in een 'monologisch zelf' dat niet in staat is tot een interne en externe dialoog⁵⁶. Jonge mensen levensbeschouwelijk en religieus alfabetiseren helpt hen daarentegen om uit te groeien tot dialogiserende mensen die zin en plezier kunnen putten uit een 'meerstemmige' beleving van hun innerlijk in wisselwerking met hun contacten in de globaliserende samenleving (vgl. ook par. 4.3.6)⁵⁷. In het volgende hoofdstuk wordt de ontwikkeling van dat zelf – in interactie met anderen – beschreven.

2.5.5. Voorbij het beheersingsweten: leren vertrouwen

Eerder werd er al op gewezen dat het rationele beheersingsweten paradoxaal genoeg kan leiden tot een irrationele drang tot beheersbaarheid. Een dergelijke drang levert vroeg of laat frustraties op omdat men altijd op grenzen en onbeheersbaarheid zal stuiten. Bovendien staat beheersen als streven haaks op de menselijke omgang met elkaar als vrije wezens⁵⁸. Er dient daarom een – rationeel verantwoorde – visie ontwikkeld te worden die ruimte maakt voor de vrijheid van de medemens⁵⁹ en het leren omgaan met onbeheersbare zaken⁶⁰. Hiervoor is het nodig dat mensen vertrouwen ontwikkelen, omdat alleen binnen wederkerig vertrouwen vrijheid zich optimaal kan ontplooiën.

Ik ben het volkomen eens met deze zin. Heel veel mensen vinden het moeilijk om om te gaan met onbeheersbare zaken. Daarbij is het belangrijk dat mensen leren omgaan met hun medemens en misschien juist wel steun uit elkaar halen over deze onbeheersbare zaken. Daarbuiten zijn de mensen in je omgeving, zoals familie en vrienden, ook een heel belangrijk: samen kun je leren omgaan met deze zaken. (BvdP)

Ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson werkt het fundamentele belang van het vertrouwen van de ouder (respectievelijk leraar) uit voor het kind (respectievelijk leerling). Daarbij maakt hij een boeiende parafrase op de Webster Dictionary:

“De Webster Dictionary is zo vriendelijk ons te helpen bij de voltooiing van deze cirkelvormige schets. Vertrouwen (de eerste van onze ego-waarden) wordt hier omschreven als ‘het rustige vertrouwen in de integriteit van de ander’, de laatste van onze waarden. Ik vermoed dat Webster daarbij meer aan de handel heeft gedacht dan aan de wandel van baby’s, meer aan krediet dan aan geloof. Maar de formulering past ook ons. En het lijkt mogelijk nog verder te parafraseren op de verhouding tussen volwassen integriteit en kindervertrouwen, door te zeggen dat gezonde kinderen niet bang zullen zijn voor het leven als hun ouders zoveel integriteit bezitten dat zij de dood niet vrezen”⁶¹.

Naar het onderwijs vertaald houdt deze visie in dat leraren (naast de ouders) vertrouwen mogen genereren bij de leerlingen door te komen tot een integriteit die uiteindelijk ‘de dood niet vreest’, aldus Erikson⁶².

Leraren zouden wel vertrouwen en respect moeten generen als ze les willen geven anders wordt er simpelweg over hen heengelopen. Verder is het handig om als leraar niet schuw te zijn, maar juist veel energie te hebben zodat ze met enthousiasme hun verhalen kunnen vertellen. Hierdoor pakt een leraar dan ook de volledige aandacht van de leerlingen. (JR)

24

In het volgende hoofdstuk wordt de ontwikkeling van dit vertrouwen uitgewerkt: het geven en ontvangen van vertrouwen zal – als wederkerig proces – het beginsel blijken te zijn van menselijke ontplooiing en van menselijk samenleven.

Zelf heb ik hier wat moeite mee, ik vind het moeilijk om bijvoorbeeld mijn vrienden toe te vertrouwen met mijn gevoelens. Als ik dit doe krijg ik namelijk het gevoel van zwakte en ben ik bang dat ze dat misschien tegen mij zullen gebruiken. Daarom deel ik niet zo veel over hoe ik me voel en houd ik me sterk. Probleem hiervan is wel dat ik hiermee soms juist vrienden uitsluit. (RvA)

Daarmee vormt dit hoofdstuk een concrete uitwerking van de magisch-analytische denk- en levenshouding. In plaats van te streven naar activistische beheersbaarheid dient de mens van de toekomst ook te leren omgaan met de onbeheersbaarheid van het bestaan. Bovendien mag hij in de menselijke relatie een uitdaging vinden om te leren ontvangen om daarmee het vermogen tot receptiviteit te versterken⁶³. Analoog hieraan zal de moderne mens moeten leren eerbiedig om te gaan met de natuur – als ware het een persoon⁶⁴. De natuur waarvan zij alles ontvangen heeft en ontvangt. Wanneer het onderwijs deze visie weet te integreren in de pedagogisch-didactische grondhouding zal de betovering haar plaats hervinden in het onderwijs.

3. Banden binden: begin en beginsel van (zelf-)vertrouwen



AFBEELDING 1. HET DELEN VAN BANDEN MET ELKAAR.

3.1. Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk werd een pleidooi gehouden voor de ontwikkeling van een brede rationaliteit die als magisch-analytisch gekenschetst kan worden. Binnen deze vorm van rationaliteit is ook ruimte voor diepere en soms (min of meer) irrationele belevingen. In dit hoofdstuk wordt een ten diepste ongrijpbaar en allesbepalend thema als het (zelf-)vertrouwen besproken⁶⁵. Daarbij zullen enkele Bijbelverhalen aan bod komen die blijf geven van inzichten die mensen wellicht kunnen inspireren (als voorbeeld van de bovengenoemde 'ontstolling')⁶⁶.

Vanuit een rationele invalshoek wordt het proces van de ontwikkeling van (zelf-)vertrouwen geschetst. Hieruit zal blijken dat een persoonlijk gegeven als zelfvertrouwen onuitwisbaar gekleurd is door ander-vertrouwen: het vertrouwen van anderen in deze persoon en het vertrouwen van betreffende persoon in anderen. Deze visie wil twee – samenhangende – kwesties binnen het onderwijs voor het voetlicht brengen. Allereerst het pedagogische belang van relaties binnen het onderwijs en ten tweede het gegeven dat het thema 'levensbeschouwelijke vorming' fundamenteel dialogisch van aard is. Laatstgenoemd thema wordt echter pas in hoofdstuk 4 besproken waar een visie op eigentijds katholiek onderwijs kort wordt uitgewerkt. Hieronder wordt de ontwikkeling van het (zelf-)vertrouwen in een aantal paragrafen uitgewerkt. Deze visie dient als basis voor een pedagogische visie waarbinnen de ontwikkeling van (zelf-)vertrouwen centraal staat.

3.2. Erkenning en de ontwikkeling van het zelfvertrouwen vanaf de conceptie⁶⁷

Iedereen zal het erover eens zijn dat zelfvertrouwen belangrijk is voor het menselijk functioneren, maar minder duidelijk is hoe en vanaf wanneer dat zelfvertrouwen zich ontwikkelt. Hier wordt de hypothese gelanceerd dat deze ontwikkeling al begint vanaf de conceptie. Daarbij wordt uitgegaan van de wijsheid van onze taal die een onderscheid maakt tussen drachtig zijn en in verwachting zijn. Bovendien wordt een Bijbelverhaal aangevoerd om deze visie – puur menselijk – te ondersteunen.

Wanneer iemand zou zeggen: 'Hé, mevrouw, bent u drachtig?', zullen de meeste mensen met hun wenkbrauwen fronsen. Het lijkt *not done* om dat te zeggen. Waarom eigenlijk niet? Ik vermoed dat onze taal een diepe wijsheid herbergt. Een zwangerschap is – idealiter – meer dan het dragen van een foetus in de schoot ('drachtig'), het is het prille leven hartelijk verwelkomen door 'in blijde verwachting' te zijn. Deze verwachtingsvolle houding laat het kind voelen dat het welkom is. Door dit welkom heten wordt het kind erkend als mens. En dat lijkt me voor het kind een vreugdevolle ervaring. Een oude schriftelijke neerslag van een dergelijke ervaring lijkt te staan in het evangelie van Lucas:

In die dagen reisde Maria met spoed naar het bergland, naar een stad in Judea. Zij ging het huis van Zacharias binnen en groette Elisabeth. Zodra Elisabeth de groet van Maria hoorde, sprong het kind op in haar schoot; Elisabeth werd vervuld met de heilige Geest en riep met luide stem uit: 'Gij zijt gezegend onder de vrouwen en gezegend is de vrucht van uw schoot. Waaraan heb ik het te danken, dat de moeder van mijn Heer naar mij toe komt? Zie, zodra de klank van uw groet mijn oor bereikte, sprong het kind van vreugde op in mijn schoot.' (Lucas 1: 39-45)

Het kind springt bij het horen van de groet op in de schoot van Elisabeth. Het springt echter niet zomaar op, het springt van vreugde op in haar schoot. Iedereen die het genoeg heeft gesmaakt bij een moeder in blijde verwachting de hand op de buik te mogen leggen en het schoppen van de kleine te mogen voelen, kan zich waarschijnlijk van alles voorstellen bij bovenstaand gebeuren. In een dergelijke sfeer van liefdevolle verwachting en erkenning van het (ongeboren) leven wordt mijns inziens de basis van het zelfvertrouwen gelegd. Doordat het kind zich welkom voelt, kan het zich bemind voelen en daarmee wordt een positief zelfbewustzijn 'wakker gekust'.

Ik vind het mooi hoe een ongeboren kindje al wil communiceren met de buitenwereld en niet kan wachten om de grote wereld te ontdekken. (BS, vwo-5)

Ik kan me heel goed verplaatsen in dit citaat, want ieder mens (jong of oud) wil zich welkom voelen als hij ergens komt en dat geeft dan een goed gevoel, het gevoel je bemind te voelen en daardoor ontwikkel je dus ook dat zelfbewustzijn. Dit heb ik zelf ok ervaren en anderen denk ik ook. Als je voor het eerst ergens nieuw komt is het altijd heel fijn om te zien dat goed wordt opgevangen in de groep en ik ben blij dat ik dat heb mogen meemaken. BvdP.

Om deze ontwikkeling van het (begin van het) zelfvertrouwen nader te beschrijven, gebruik ik een beeld dat met veel klassen besproken is⁶⁸. Gezien de reacties van leerlingen (en ouders) op deze 'beeldspraak' bleek het een waardevolle keuze geweest te zijn.

3.3. Het trampolinedoek als beeld van groeiend zelfvertrouwen

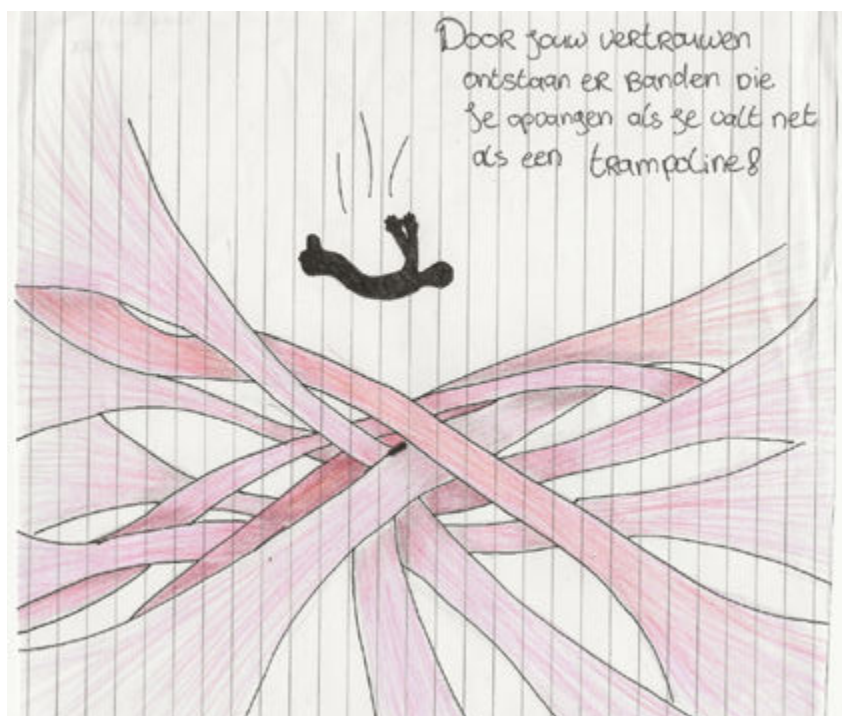
Alle contactmomenten van moeder en vader (en hopelijk ook van andere betekenisvolle mensen) met het ongeboren kind zijn 'banden' met het kind: interpsychische banden⁶⁹. Al deze contactmomenten laten herinneringen achter in het kind; deze herinneringen vormen de intrapsychische banden binnen in het kind⁷⁰. Aangezien deze intrapsychische processen zich onzichtbaar voltrekken, wordt hier een beeldspraak gebruikt. Stel je een weefgetouw voor, waarbij de intrapsychische banden met moeder en met vader verweven worden: hier wordt het weefsel van het zelfvertrouwen geweven. Het kind wéét dat het terug kan vallen op de liefdevolle aandacht en zorg van zijn ouders en zijn omgeving. Met een oude uitdrukking: het kind weet zich beminneenswaardig. En juist die ervaring geeft vertrouwen⁷¹.

Dit is erg belangrijk voor het vertrouwen van het kind omdat hij of zij zo weet dat er altijd mensen zijn die hem steunen en er voor hem zijn wanneer dat nodig is. Ook is het een fijn gevoel voor een kind om ouders te hebben die liefdevol tegenover je zijn zodat je je thuis voelt in het gezin waar je thuis hoort.

(Anoniem, havo-3)

Dit 'geweven doek' van zelfvertrouwen vormt als het ware een innerlijk trampolinedoek: het geeft de kracht om te springen en het vertrouwen om te vallen. Zelfvertrouwen als een veerkrachtig intrapsychisch weefsel dus. Of zoals een leerling zei: 'Wanneer er een interpsychische band breekt of een beetje breekt, heb jij jouw intrapsychische banden om de klap op te vangen en jou weer terug te veren. Dat is wat het trampolinedoek doet' (Sanne).

Ik vind het trampolinedoek erg mooi en bijzonder. Voor het vak levensbeschouwing had ik er nog nooit van gehoord. Ik vind het mooi dat alle betekenisvolle mensen om jou heen ervoor zorgen dat jij vertrouwen hebt. (NV, vwo-5)



AFBEELDING 2. BANDEN BINDEN:
ALS JE VALT WORD JE OPGEVANGEN
DOOR JE DIERBAREN.

Ieder nieuw contactmoment tussen betekenisvolle anderen en het kind vormt bij het kind in de moederschoot een nieuwe innerlijke band. Dit proces gaat na de geboorte uiteraard verder, zij het met dit verschil dat het kind nu nadrukkelijker zelf als actor in beeld komt (hierover meer in volgende paragraaf). Door de toename van het aantal innerlijke banden en daarmee van het sterker wordende innerlijke trampolinedoek neemt niet alleen het zelfvertrouwen toe, maar neemt ook de communicatiepotentie van het kind toe. Binnen het geweven trampolinedoek bevinden zich immers talloze herinneringen aan relationele contactmomenten en die helpen het kind – en later ook de volwassene – om creatief communicatief met anderen om te gaan⁷².

Vanuit deze lijn doordenkend zouden we kunnen stellen: hoe dieper, rijker en diverser de contacten met het kind waren en zijn, des te meer communicatiemogelijkheden en communicatiedrang het kind in zich kan ontwikkelen (uiteraard zijn die mogelijkheden ook afhankelijk van factoren als aanleg en karakter). Al die oorspronkelijke contactmomenten liggen immers als kiemen in de psyche van het kind opgeslagen om tot uitgroei en wasdom te komen in de loop van het latere leven. Zo is de cirkel rond: door de interpsychische banden kan het (ongeboren) kind verrijkende intrapsychische herinneringen krijgen, die op hun beurt weer kunnen leiden tot een rijke interpsychische communicatie met de mensen om hem / haar heen. Het omgekeerde lijkt helaas ook waar te zijn.

Psychologe Janneke Gieles benadrukt ook de invloed die onze jeugd op ons latere leven (en op ons omgaan met communicatie en problemen) heeft.

“De dingen die we al heel jong meemaken kunnen later nog steeds invloed hebben. Op ons gevoelsleven, relaties, de liefde, zelfs op onze gezondheid. Als je jeugdervaringen beroerd zijn, kun je dan nog aan je lot ontsnappen? En hoe voorkom je dat je je eigen kind belast? Onlangs werd een link gelegd tussen de band die we met onze ouders hadden als eenjarige dreumes, en de manier waarop we ruzies bijleggen met onze geliefde als twintiger. Jonge stelletjes kregen tien minuten de tijd om te discussiëren over een kwestie waarover ze het hartgrondig oneens waren, gevolgd door een afkoelmoment waarin ze konden praten over iets waar ze het wel over eens waren. Wie als kind een goede band had met zijn ouders, kon die overgang beter maken en na een heftige discussie prima een vrolijk gesprekje voeren over een ander onderwerp, zo bleek. Maar wie een minder goede band met zijn ouders had als dreumes, bleef negentien jaar later vaak nog hangen in de discussiesfeer en had moeite om de overgang te maken naar luchtige praat. Wanneer je ouders vroeger beter je negatieve emoties konden reguleren – en je dus ‘veilig gehecht’ raakte, in psychologentermen – kun je als volwassene zelf je emoties beter de baas na een conflict, concluderen de onderzoekers.”⁷³

“Maar wie een minder goede band met zijn ouders had als dreumes, ...” Dit is een erg slecht teken omdat er een slechte of minder goede band is en dit blijf je dus je hele leven merken. Het gevoel dat je je niet echt welkom voelt is natuurlijk niet fijn en al helemaal niet goed voor je ontwikkeling. (Anoniem, havo-3)

Samengevat, de interpsychische banden vertalen zich in het innerlijk van het kind tot intrapsychische banden die het weefsel van het zelfvertrouwen vormen: zelfvertrouwen is in de oorsprong ‘ander-vertrouwen’ zoals Verhaeghe (2012: 29) stelt⁷⁴. Op basis van dat ‘doek’ kan het kind zich ontplooien, kan het zich überhaupt als een ‘zelf’ ervaren en manifesteren. In bovenstaande zin zouden we kunnen zeggen dat zelfvertrouwen, ontwikkelingsmogelijkheden, veerkracht en autonomie door en door relationeel gekleurd

zijn: je ontvangt het in eerste instantie via de 'bemiddeling' van betekenisvolle anderen⁷⁵.

De beeldspraak van de trampoline valt nog verder uit te diepen met behulp van de veren van het trampolinedoek. De liefhebbende personen (moeder, vader en alle betekenisvolle anderen) verinnerlijken zich in de herinnering van het kind tot de veren van de trampoline: de wetenschap dat er mensen zijn op wie je terug kunt vallen geven het kind extra innerlijke veerkracht om goed met de mooie en moeilijke dingen van het leven om te gaan. En op zijn beurt kan het kind later weer anderen tot steun en inspiratie zijn, waardoor – over en weer – steeds weer nieuwe 'veren' worden gesmeed en sterkere banden worden geweven in ieders innerlijk⁷⁶.

Virginia Satir heeft deze visie prachtig samengevat: "Ik geloof dat ik geen groter geschenk kan ontvangen dan door de ander te worden gezien, te worden gehoord, te worden begrepen en aangeraakt. Het grootste geschenk dat ik kan geven, is de ander te zien, te horen, te begrijpen, aan te raken. Wanneer dat gebeurt voel ik dat er contact is gelegd."⁷⁷

Ik ben het hier honderd procent mee eens. Het grootste geschenk op deze aarde is toch echt wel gezien, gehoord, begrepen en voor sommige mensen ook aangeraakt worden. Het geeft iemand het gevoel van waardering. Dit zijn ook de dingen waar iedereen mee worstelt in het leven. Mensen willen gezien worden, dus gaan ze extra hard werken, extra veel moeite doen aan het uiterlijk, extra plannen maken zodat ze niemand te kort schieten, etc. Door een hoge functie op je werk te hebben kan het voelen, of misschien is het alleen maar lijken, alsof je dan wel gehoord wordt. Is dit wel zo? Je kan mensen misschien meer commanderen of je hebt meer kennis of ervaring, maar betekent dat ook dat je meteen gehoord wordt. Op een bepaalde manier zeker, maar ik denk niet op de manier die je eigenlijk zou willen.

(Anoniem)



AFBEELDING 3. HET TRAMPOLINEDOEK IN DE VORM VAN EEN SPINNENWEB

Mijn mening over de banden van het trampolinedoel is:

Ik vind dat de banden een grote betekenis hebben, want het is heel belangrijk om bepaalde banden te creëren. Bijvoorbeeld met je ouders, gezin, familie en vrienden. Natuurlijk gewoon alle mensen om je heen betekenen iets voor je zelfvertrouwen al ken je ze helemaal niet goed. Mijn ouders hebben mij al zelfvertrouwen gegeven sinds het moment dat ik geboren ben. Vanaf de eerste dag dat je er bent bouw je al een band op met mensen. Maar de meeste zelfvertrouwen heb ik zelf opgebouwd doordat mijn ouders altijd achter mij staan met mijn keuzes en dingen die ik doe. Ik had het op de basisschool best moeilijk gehad, ik had heel erg last van heimwee daardoor was het best een moeilijke tijd maar mijn ouders waren er altijd voor mij. Ook als ik dan iets had gedaan waar ik eerst altijd moeite mee had was dat voor mij een hele overwinning en doordat mijn ouders lieten zien dat ze echt trots op mij waren voelde dat nog beter en ging ik mij daar heel zeker van voelen. Daarom ben ik het helemaal eens met de banden trampoline, hoe meer banden je krijgt met mensen, hoe zekerder je over jezelf gaat denken omdat je dan echt weet dat er mensen zijn die echt om je geven. (RB, havo-4)

3.4 Eigen actorschap en meeleven van anderen

Een kind kan al heel jong de ervaring opdoen dat hem iets lukt. Dat begint al in de moederschoot wanneer het door bijvoorbeeld te schoppen of te draaien de aandacht van moeder en vader weet te trekken. Het kind handelt en krijgt vervolgens een bevestiging van zijn actorschap (agency) vanuit zijn moeder en / of vader. Na de geboorte doet een kind die ervaring op bij het zoeken en vinden van de 'memmen' van de gelijknamige 'mama' met de erop volgende, gelijklopende ervaring van intense lichamelijke en geestelijke voldoening tijdens het drinken: Mmmmmmmmm! Dat drinken kost weliswaar moeite, maar levert ook wat op! Zo ontdekt het kind al zeer jong het verband tussen inspanning en resultaat. Bovendien ervaart het kind de moeder als een positief 'tegenover' die er voor hem is.

Als je een inspanning levert, heb je altijd resultaat. Het is misschien niet het resultaat waar je naartoe streefde, maar het is resultaat. En op jonge leeftijd gaan jonge kinderen op avontuur. Ze gaan dingen in en buiten het huis ontdekken, en ze besluiten dat ze bepaalde dingen willen gaan doen. Dat zorgt ervoor dat ze een inspanning leveren en er een resultaat uitkomt. (Anoniem, vwo-3)

Ik vind dat dit goed is voor je ontwikkeling omdat je zo bijvoorbeeld weet dat je aandacht krijgt en hierdoor ontstaat zelfvertrouwen, dat vind ik erg belangrijk zodat je sterk in je schoenen staat en je weet dat er altijd iemand voor je is. Dit gevoel vind ik zelf erg fijn. (Anoniem, havo-3)

In de loop van zijn verdere ontwikkeling ontdekt het jonge kind als actor talloze mogelijkheden om iets voor elkaar te krijgen⁷⁸. Het leert iets grijpen en vastpakken, het leert kruipen, het krijgt een eigen willetje en het leert communiceren via de taal, niet voor niets meestal beginnend met de 'm' van 'mama'. Het leert contact maken met andere kinderen in het gezin, op de crèche en op school; het leert via een club de combinatie van sportieve en sociale ontwikkeling, bijvoorbeeld vrienden maken. Deze ontwikkeling gaat een leven lang door. Leerlingen kunnen hele persoonlijke en soms ook ingrijpende verhalen vertellen over hoe zij hun ontwikkeling zien, met vallen en opstaan, met pijn en dankbaarheid⁷⁹. Zo ontwikkelt zich gaandeweg een vorm van relatieve autonomie.

Naar aanleiding van een Praktische Opdracht 'Levensvisiewerkstuk' schreef een leerling (die zeer veel doorstaan had):

Ik heb zoveel respect voor u gekregen hoe u mij dit heeft laten schrijven en wat ik van u heb geleerd in de lessen. Ik ben erg dankbaar dat ik u als docent heb mogen hebben, het was een eer.

Dank u zeer voor de mooie feedback ik ben u zeer dankbaar □□□□. En natuurlijk mag u die zin gebruiken voor uw artikel! Zeker weten u mag alles gebruiken! Dat is voor mij alleen maar een eer als u dat wilt gebruiken! (DvD)

Dit is erg belangrijk voor jezelf, maar ook voor de ontwikkeling van anderen omdat ik denk dat je hierdoor beter gaat beseffen hoe blij je mag zijn met je leven of hoe meelevend je bent tegenover een andere leerling. Dit is erg respectvol en ik waardeer het als kinderen hun verhaal durven te vertellen en hiervoor is respect een belangrijk aspect. (Anoniem, havo-3)

Zelfvertrouwen ontwikkelt zich – wederom idealiter gesproken – dus via twee, samenhangende, invalshoeken. *Enerzijds* geven de succeservaringen het kind een stuk zelfvertrouwen: 'Dat heb ik toch maar mooi voor elkaar gekregen'. Daarbij zal het kind ook leren dat een eerlijke maar mislukte poging ook waardevol is (onder het motto: van proberen kun je leren). *Anderzijds* krijgt het kind extra zelfvertrouwen, wanneer het merkt dat mensen in zijn omgeving meeleven met zijn ontdekkingstocht. Dat merk je bijvoorbeeld op een schoolspeelplaats: als je daar als volwassene rondloopt, kijken de kinderen tijdens hun spel af en toe of jij hen ziet⁸⁰. Als er dan even oogcontact is, gaan ze extra vreugdevol door met hun rennen en springen. Dat geldt ook voor het contact dat je als leraar met leerlingen in de klas of op de gang kunt hebben: 'even zien en gezien worden' doet blijkbaar goed.

'Als een kind bijv. een voetbalwedstrijd speelt zal het aanmoedigen helpen met het vertrouwen van het kind te verhogen net zoals bij een thuiswedstrijd met voetbal'. (Anoniem)

Helemaal mee eens, ik zit zelf op voetbal en mijn vader is er altijd om mij te supporten. Eer zijn altijd veel ouders mee en het is altijd fijn om vanaf de zijkant van het veld "goed gedaan!" of "fantastisch!" te horen. Het geeft mij meer zelfvertrouwen en dan speel ik gewoon beter en leuker. Het punt is dat als iemand je aanmoedigt, je gaat denken "ik kan dit". Het maakt niet uit of het een voetbalwedstrijd is of iets anders, aangemoedigd worden geeft je meer zelfvertrouwen. (87 woorden)

Deze vorm van contact houdt een erkenning van hun bestaan in⁸¹. Anders gezegd, je kunt de rechten van het kind wel ondertekenen, maar als je in de praktijk de kinderen niet laat merken dat je met hen meeleeft, heeft dat ondertekenen weinig zin. Wie kinderen negeert, wie bijv. de inzet van een leerling veronachtzaamt, ontkent eigenlijk hun bestaan als bewuste, naar socialiteit verlangende wezens en ontkent daarmee ook hun waardigheid als mens⁸². Of milder gezegd, die draagt niet bij aan het kunnen voelen van die waardigheid door dat kind⁸³.

Ik ben het hier mee eens omdat je moet laten merken aan kinderen dat je meeleeft met ze, dat je ze respecteert en waardeert zoals ze zijn en zeker voor de ontwikkeling voor een kind lijkt het me heel belangrijk dat je ze aandacht geeft zodat ze het gevoel hebben dat ze veel betekenen en ik denk dat hierdoor ook een beetje zelfvertrouwen ontstaat omdat mensen je aandacht geven. Dit lijkt me erg fijn.

(Anoniem, havo-3)

Ik vind dit heel mooi gezegd. Ik ga als voorbeeld school gebruiken. Je stuurt je kind wel naar school, maar als je totaal geen interesse hebt in wat je kind doet, dat zal het kind zich rot voelen. Als ouder moet je je kind ook complimenten geven als hij/zij iets goed heeft gedaan. En ook aandacht tonen als je kind iets moois heeft gemaakt op school. Het kind zal zich daardoor inderdaad beter voelen. (Anoniem, havo-3)

In het verlengde van dit meeleven staan zaken als je waardering laten merken of opbouwende kritiek geven. Deze vorm van meeleven heeft dus twee lagen: fundamenteel de laag van het boven beschreven meeleven met een persoon en daarbovenop de laag van de (kritische) waardering voor wat die persoon doet (of niet doet)⁸⁴. Als het kind bijvoorbeeld hoort: 'Leuk gedaan', 'Mooi geprobeerd' of 'Mag ik je een tip geven...?' kan dat als een stimulans werken om de geleverde inspanning als actor intenser te beleven (althans wanneer het binnen de subjectieve betekenisgeving als zodanig wordt beleefd). Een mooi voorbeeld hiervan geeft stijlpastoor Arno Kantelberg die pas door een compliment van zijn leraar echt zelfvertrouwen kreeg – een ervaring die hem al een leven lang begeleidt en inspireert⁸⁵.

3.5. Sociale cohesie

De ontwikkeling van het zelfvertrouwen hangt van meet af aan samen met de wisselwerking met andere mensen: zelfvertrouwen is een vorm van ander-vertrouwen en vice versa. Het vermogen om te gaan met andere en zelfs zeer verschillende mensen wordt zowel mogelijk gemaakt door de gegroeide intrapsychische processen als door de opgebouwde handelingsvaardigheden in de loop van het leven. *Binnen vertaalt zich dan in buiten en buiten in binnen; interpsychisch wordt intrapsychisch en intrapsychisch wordt interpsychisch.* Hoe meer zelfvertrouwen iemand ontwikkelt, des te meer zelfstandig en vrij kan zo iemand communiceren met de buitenwereld. Waardoor andere mensen zich weer – dankbaar – erkend, bevestigd en verbonden voelen en daarom graag iets terug willen doen voor die ander. Deze wederkerigheid vormt het 'bindweefsel van de samenleving'⁸⁶. Zo ontstaat wat wetenschappers 'sociale cohesie' noemen:

“Het aantal en de kwaliteit van de bindingen die mensen in een ruimer sociaal kader met elkaar hebben, het gevoel een groep te zijn, lid te zijn van een gemeenschap, de mate van verantwoordelijkheid voor elkaars welzijn, en de mate waarin anderen daar ook een beroep op kunnen doen.”⁸⁷

Opvallend is dat in bovenstaande omschrijving de onderliggende *intrapsychische* aspecten (in wisselwerking met het *interpsychische*) als 'ziel' van de sociale cohesie niet aan bod komen. De kwaliteit van de bindingen die mensen in een ruimer sociaal kader met elkaar hebben en het gevoel lid te zijn van een groep / gemeenschap veronderstellen intrapsychische processen in ieder van de leden van deze gemeenschap. Alleen in dat innerlijk kan de verantwoordelijkheid voor elkaars welzijn beseft worden. Vanuit dat innerlijk wordt het handelen gevoed en gericht, waarbij dat innerlijk uiteraard – zoals boven al vaker aangegeven – weer onder de invloed van de reacties van de buitenwereld staat.

Door een diep innerlijk zelfvertrouwen durven mensen zich ook in te zetten voor sociale cohesie waar geen

sociale cohesie ervaren wordt. Denk hierbij aan mensen als Gandhi, Martin Luther King en Nelson Mandela⁸⁸. Vanuit een diepe innerlijke kracht durven mensen soms tegen de stroom in te gaan, durven ze te protesteren tegen mensen die onrecht aanrichten. Het sociaal-psychische 'trampolinedoek' is dan zo sterk dat weerstand en onderdrukking juist veerkracht en nieuwe energie oproepen. Dergelijke mensen zijn op een zeer diepe wijze intrinsiek gemotiveerd. Maar ook hierbij mag nooit uit het oog verloren worden dat deze diepe innerlijke krachten ontwikkelingspsychologisch gezien oorspronkelijk gewekt zijn door de aandacht en liefde van betekenisvolle anderen.

Ik wil dit toepassen op een actueel onderwerp "black lives matter". Voor een demonstratie is er veel moed nodig, omdat de politie en andere mensen het niet waarderen dat je protesteert, vooral in Amerika gaat het er hard aan toe, de politie zet veel geweld in om de demonstranten tegen te gaan. Ik vind het goed dat mensen protesteren omdat iedereen gelijk is op deze wereld, of je nou een jongen of meisje bent, jong of oud, werkend of werkeloos, blank of getint. Iedereen heeft dezelfde rechten op een goed leven. Behandel elkaar zoals je zelf behandeld wilt worden. Niemand verdient het slecht behandeld te worden en al helemaal niet door de kleur van iemand. (Anoniem, vwo-3)

3.6. Dankbaar besef op basis van vertrouwensbanden

Door persoonlijk of gemeenschappelijk stil te staan bij deze intra- en interpsychische banden kan een persoon, kunnen personen een sterker innerlijk trampolinedoek met extra sterke veren creëren: door dankbaar te beseffen hoe bijzonder de ontwikkeling van al die banden is, nemen de intrapsychische banden in kracht en diepte toe. Deze dankbaarheid kan dus zowel het innerlijke zelfvertrouwen als het daarmee samenhangende vertrouwen in elkaar betreffen. Vertrouwen wordt dan niet meer – naïef – als iets vanzelfsprekends aangenomen, maar men beseft hoe wonderlijk en gecompliceerd de ontwikkeling daarvan is. Bijkomend voordeel van dit besef zou kunnen zijn dat men hierdoor meer in staat en geneigd zal zijn om mensen met – tijdelijk of langdurig – minder vertrouwen serieus te nemen en te helpen. Op die manier wordt dat kwetsbare vertrouwen van die ander(en) in elk geval niet nog verder gekwetst maar wellicht / hopelijk juist gesterkt.

Bij een tegenslag wordt het pas duidelijk dat je mensen achter je hebt staan, ouders, opa en oma, vrienden... Dus heb hen lief, want banden binden. (Ilona Samuels havo-4)

Ik vind dit een mooi citaat, want het is ook echt zo. Wanneer je je in een moeilijke periode bevindt, zullen de mensen die echt om je geven er altijd voor je zijn. In deze periode kom je er dus ook pas echt achter wie er echt om je geven en wie er alleen voor de leuke tijden zijn. Dit noem je geen dierbaren en of je dus ook niet zoveel moeite voor te doen als ze je uiteindelijk toch wel laten zitten als het moeilijk wordt. Ben zelf dus goed voor je dierbaren en heb ze lief, want aan neppe vriendschappen heb je echt lang niet zo veel. (Tygo D., vwo-3)

3.7. Veerkracht schept vrijheid

De beeldspraak van de trampoline levert nog een ander inzicht op. Als het sociaal-psychische weefsel goed ontwikkeld is, kan de veerkracht van het 'trampolinedoek' iemand zo omhoog doen veren dat hij even boven anderen uit mag stijgen⁸⁹. Deze beeldspraak laat zien dat het getuigt van een mooie innerlijke en

sociale ontwikkeling wanneer iemand zich vrij beweegt ten opzichte van zijn ouders en ten opzichte van betekenisvolle anderen: échte banden scheppen vrijheid. Echte banden claimen niet, laat staan dat ze morele chantage uitoefenen om iemand een bepaalderichting in te forceren⁹⁰. Het innerlijke doek van het zelfvertrouwen is dan ook het volstreckte tegendeel van een verstikt worden in al te kleffe of claimende relaties (het woord 'relatie' is in dit verband de naam 'relatie' eigenlijk niet waard)⁹¹. Een echte relatie maakt vrij: verbonden met anderen in vrijheid en groeiende zelfstandigheid.

“Het zelfvertrouwen groeit gaandeweg, waardoor het kind zich niet alleen in zijn eigen huis thuis voelt, maar zich zelfs op de wereld thuis voelt”. (Jordi, Giuseppe en Willem, A5B)

Ze zeggen ook wel: Thuis is waar het hart is. Dus dat kan overal zijn. Dat komt omdat je hart maakt wie je bent, wat je doet en waarom je dingen doet. Door zelfvertrouwen durf je ook andere plekken je hart in te laten, waardoor die plekken ook als een thuis gaan voelen. (Anoniem, havo-3)

Een kind met een beschadigd sociaal-psychisch weefsel daarentegen blijft zoeken naar de aandacht en goedkeuring van zijn ouders (en anderen) en kan zich daarom niet zo gemakkelijk vrij bewegen. Gebrek aan veerkracht vanwege een (ver)zwak(t) zelfvertrouwen kan er ook toe leiden dat iemand vast blijft zitten in zijn 'vertrouwde' oude omgeving. Het kan er echter ook tot gevolg hebben dat iemand zich juist zozeer tegen ouders en anderen afzet dat hij in dit afzetten vast blijft zitten aan deze mensen; een dergelijk afzetten verhindert ook om tot vrijheid te komen.

Ik vind het oneerlijk dat het ene kind zoveel meer boven het andere kind uit kan stijgen. Het kind kan er niet veel aan doen als ze in een slecht gezin / leefomgeving geboren zijn. Het is heel logisch dat kinderen met een goede jeugd en goede banden boven een ander uit kunnen stijgen, maar dat maakt het niet eerlijk. Ik had het er laatst over met mijn moeder over hoe oneerlijk het was en ze was het volledig met mij eens dat de jeugd van een kind en de banden die het kind vormt invloed kunnen hebben voor de rest van het leven. Ik heb haar daarna meteen bedankt voor het feit dat ik in mijn jeugd goede banden heb kunnen vormen. (J-L H.)

3.8. Kwetsbaarheid en gekwettheid, troost en steun⁹²

Het boven beschreven 'trampolinedoek' is het innerlijke weefsel dat in eerste instantie ontstaat door de liefde van moeder, vader en andere betekenisvolle anderen. Waar deze liefde in de allereerste levensfase ontbreekt, zal een kind opgroeien in het besef ongewenst, onbemind of zelfs verstoten te zijn. Het trampolinedoek wordt – om op deze beeldspraak door te gaan – dus geweven boven de psychische afgrond van het niet-gekend, niet-bemind of verstoten zijn. Die afgrond is angstaanjagend: daar wil je niet invallen. Als het doek sterk genoeg is, kan er wel sprake zijn van een (gezonde) angst, maar hoeft men geen wezenloze, verschrikkelijke angst te vrezen. Als iemand door te weinig oprechte aandacht of door een of andere vorm van mishandeling 'gaten' heeft in zijn zelfvertrouwen, dan kan die afgrond dreigend gevoeld worden: het gevaar om in het lege niets terug te vallen.

Alles wat we nu in corona nodig hebben: het gevoel dat je niet alleen bent en dat er naar je geluisterd wordt kan al een hele hoop betekenen. (DvB, vwo-3)

Een beschadigd kind kan uit die nood sociaal-wenselijk gedrag gaan vertonen om die afgrond te bezweren: een kind kan niet zonder aandacht en dwingt in dat geval dan liever aandacht af. Maar de tragiek is afgedwongen aandacht geen echte aandacht is, waardoor er geen 'trampolinedoek' geweven, maar een kaartenhuis gebouwd wordt. Een dergelijk kaartenhuis bezweert de eerste angst, maar is helaas niet bestand tegen de wat heftiger schokken die het leven met zich mee kan brengen. In het ernstigste geval kan het kaartenhuis instorten waardoor iemand aan heftige angsten wordt blootgesteld. Dan heeft zo iemand een *driedubbel probleem*: én geen vangnet om op terug te vallen, én niet geleerd met dergelijke problemen om te gaan, én geen betekenisvolle anderen in zijn of haar netwerk die hem van buitenaf kunnen opvangen (of het vermogen missen om eventuele wel betekenisvolle anderen op een zinnige manier te 'mobiliseren' voor het eigen welzijn).

Het moge duidelijk zijn dat het in zo'n situatie van onvoorstelbaar groot belang is dat er toch ergens mensen in de buurt zijn die uit eigen beweging deze persoon tot troost, steun en uitdaging willen zijn. Dan mag iemand als het ware even leunen op het trampolinedoek van de ander, om vervolgens zelf te genezen. Maar dit laatste is simpeler gezegd en gedaan, want het gekwetste vertrouwen maakt wantrouwend: 'Zal ik niet weer gekwetst worden?' Mensen kunnen uit angst zelfs uitgestoken handen afwijzen. Men verkiest dan – in zekere zin begrijpelijk – liever de eenzaamheid dan het gevaar lopen opnieuw verstoten te worden. Dan is er iets gestorven dat slechts moeilijk ten leven kan worden gewekt. Toch zien we af en toe mensen die zich weten te ontworstelen aan de problematiek van diepe gekwettheid.

Ik vind dit een goede zin. Ik vind het erg dat er zulke dingen met mensen gebeuren en daarom vind ik het fijn dat er mensen zijn die uit deze situatie komen. (Anoniem, vwo-3)

35

Bij veel mensen die worstelen met hun leven zijn er gelukkig bronnen van veerkracht beschikbaar. Deze bronnen kunnen op allerlei wijzen aangeboord worden, maar soms vraagt het om hulp van buitenaf. Die hulp kan echter alleen geboden worden door mensen die weten vol te houden, ook wanneer de uitgestoken hand voor de zoveelste keer wordt afgewezen. Om dat vol te kunnen houden is niet alleen liefde nodig, maar ook inzicht in de aard van deze problematiek⁹³. Martine Delfos maakt ons er op attent dat het meeleven met anderen die lijden niet zo gemakkelijk is als het lijkt:

“Wanneer we met kinderen spreken, worden we, bewust of onbewust, ook herinnerd aan onze eigen kindertijd. Zo kan het ook gebeuren dat onderdrukte gevoelens uit de kindertijd naar boven komen en een rol gaan spelen in hoe de volwassene zich naar het kind opstelt. Is de volwassene als kind vaak gekwetst – en Miller (2002) zegt dat we ons te weinig realiseren hoezeer we als kind gekwetst zijn – dan lopen we het risico dat we hetzelfde gedrag vertonen naar het kind waarmee we in gesprek zijn en dit kind kwetsen. Een van de manieren waarop dit het sterkst gebeurt, is door het kind niet serieus te nemen, het kind het gevoel te geven dat zijn of haar verhaal niet zo belangrijk is en niet oprecht naar het kind te luisteren. Volwassenen schatten vaak de capaciteit tot spreken over emotionele onderwerpen van kinderen te laag in. Dit hangt vermoedelijk samen met hun eigen moeite om over pijnlijke onderwerpen te praten. Zij projecteren hun eigen moeite op het kind.” (Delfos 2001: 93)⁹⁴.

Juist de afwijzing van de aangeboden hulp vraagt om een krachtig uithoudingsvermogen, vraagt om 'een liefde die sterk is als de dood' (Hooglied 8: 6)⁹⁵. De term 'in verwachting' krijgt hier een extra lading en

betekenis: men staat die ander in zijn nood bij, verwachtingsvol uitziend naar het nog onzichtbare 'kind' dat opnieuw geboren mag worden. De groei en geboorte van een nieuwe mens kan vaak met intense pijn en verdriet gepaard gaan. Maar ook hier geldt: de aanhouder wint. Liefde, houden van is hier vooral een kwestie van uithoudingsvermogen.

Wie op deze wijze door een crisis heen weet te komen, met vallen en opstaan, en meestal niet zonder kleerscheuren, mag ervaren dat een nieuwe geboorte mogelijk is. Een wedergeboorte bij wijze van spreken die de kijk op het eigen leven (intra- en interpsychisch) intens verandert: een dergelijke persoon weet dat zelfvertrouwen niet iets vanzelfsprekends is maar een kostbaar geschenk. Een geschenk dat je ten diepste ontvangt, maar waar je ook hard voor moet werken.

Een crisis is nooit leuk. Maar om een crisis op te lossen, moet je actie ondernemen en kom je toe aan zelfontdekking. Als je de crisis hebt opgelost, ben je dan ook wijzer geworden en heb je meer inzicht in jezelf. Je kunt er een heel andere persoon na zijn. In de meeste gevallen is de verandering goed, maar dat is niet altijd het geval. (Anoniem, vwo-3)

Ik vind dit prachtig. Ik heb zelf over de jaren heen mijn trampolinedoek ontwikkeld door nieuwe banden met mensen te creëren, zoals vriendschappen, waarin hun liefde mij omhoog veert. Maar ik heb ook mensen verloren, waardoor veren kapot gingen en gaten in het doek ontstonden. Maar die nieuwe inter- en intrapsychische banden maakten mijn doek weer heel. (Anoniem, havo-3)

Leraren

De psychologe Alice Miller (2002-b) wijst erop dat ook voor leraren hier een belangrijke taak is weggelegd⁹⁶. Door mee te leven met een kind of jongere, kunnen leraren een belangrijke bouwsteen leveren aan het (latere) herstel van eventueel gekwetst vertrouwen. Hierbij maakt Miller een onderscheid tussen een 'helpende getuige' die een mishandeld kind bijstaat op de een of andere manier en een 'wetende getuige' die bewust is van de gevolgen van verwaarlozing en mishandeling en deze jonge mensen begripvol bijstaat⁹⁷. Beide vormen van 'getuige' zijn helpen een gekwetst kind of jongere bij het herstel van het geschonden zelfvertrouwen. In het verlengde van de ervaren steun van betekenisvolle ander(en) gaat die ervaring deel uitmaken van het eigen innerlijke krachtenveld, van het eigen trampolinedoek. Dit heeft een dubbel voordeel. Ten eerste zal zo iemand zich in de regel gemakkelijker kunnen inleven in de noden en behoeften van (gekwetste) anderen en zo zelf tot een helpende of wetende getuige kunnen uitgroeien. Ten tweede zal in de toekomst – bij latere ernstige psychische problemen – de psychologische hulp beter 'aankomen' en werken, wanneer iemand al een betekenisvolle ander heeft ervaren naast zijn ouders.

3.9. Ontvangen en geven: begin en beginsel van menselijke ontwikkeling

In de bovenstaande paragrafen van dit hoofdstuk is aandacht besteed aan de ontwikkeling van het zelfvertrouwen. Fundamenteel ontvangt het kind zijn bestaan en – *idealiter* – de eerste liefde van zijn ouders: het kind wordt in liefde verwekt en verwachtingsvol tegemoet getreden. Daar worden de eerste 'draden van het weefsel' van het zelfvertrouwen 'geweven'. Dit begin zou echter niet tot gezonde uitgroei kunnen komen als een tweede fundamenteel beginsel niet in werking zou treden: het kind ontvangt niet alleen, maar gééft ook. De allereerste tekenen van leven van het ongeboren kind laten zien dat het kind zelf actief is: met de schopjes en bewegingen in de moederschoot laat het ongeboren kind merken dat ie er is en 'gehoord' wil worden. Deze activiteit wordt – *idealiter* – weer opgepakt door de ouders die laten merken hoe blij ze hiermee zijn. Frederik van Eeden wijst op deze wisselwerking in zijn gedicht 'Toen ons kindje

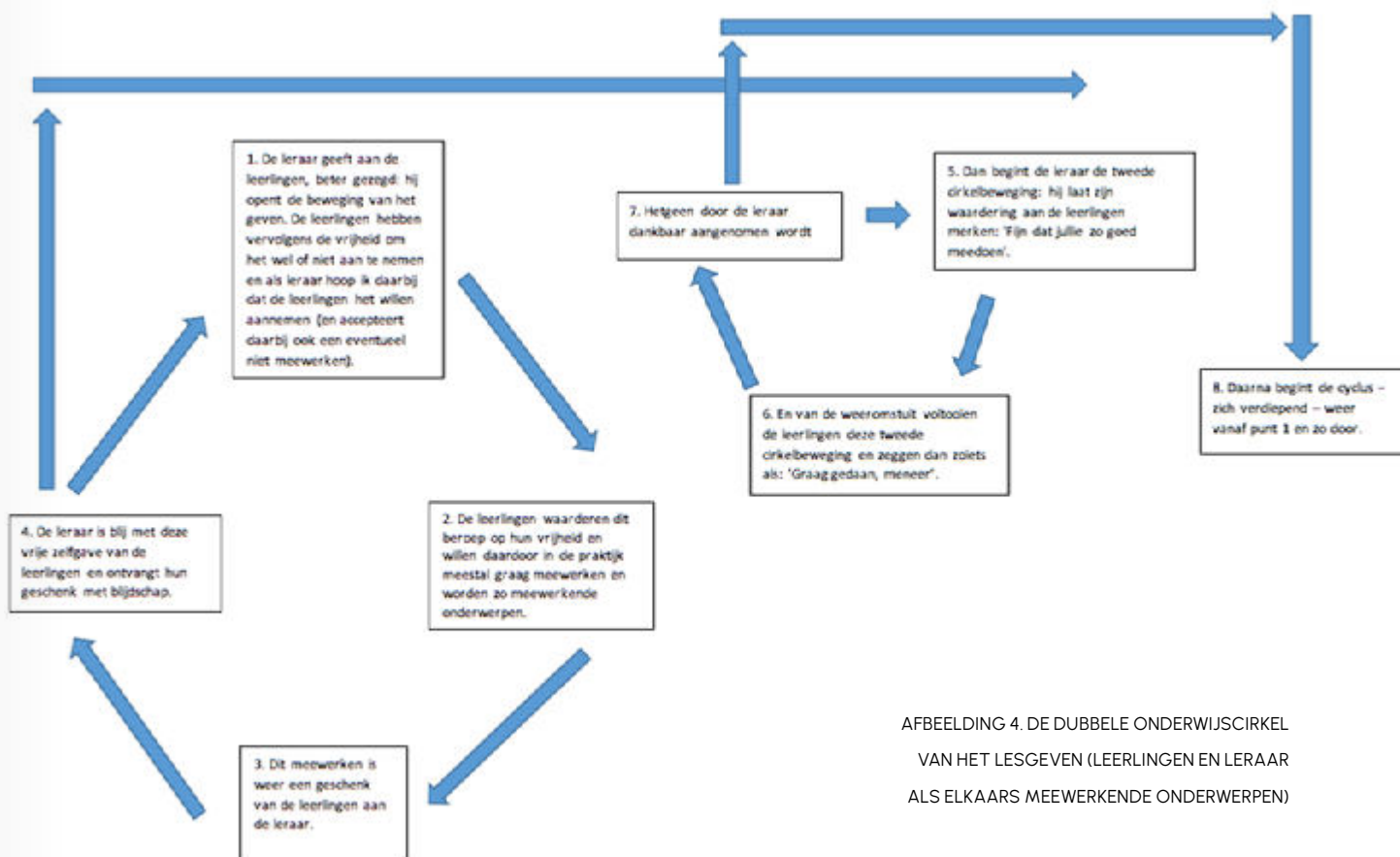
glimlachte⁹⁸: moeder en vader glimlachen naar het kind, het kind neemt het wonder van hun lach waar en zendt het liefde-teken naar hen terug: hij lacht zelf – en is niet eenzaam meer.

Wederkerige wisselwerking wordt zo het beginsel van menselijke ontwikkeling: iets aangeboden krijgen, dit willen ontvangen, zelf actief reageren, waarop weer gereageerd wordt, etc. etc.. Zo ontwikkelt het jonge kind actorschap in een sfeer van veiligheid en vertrouwen. Het ontwikkelings- en leerproces kan gezien worden als een verdere uitwerking van dit basisbeginsel van wederkerig ontvangen en geven⁹⁹.

Onderwijs

Naar het onderwijs vertaald is hier sprake van een dubbele cirkel van geven en ontvangen (pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk), die uit zes stappen bestaat:

- 1 De leraar begint en 'opent' zijn onderwijswerk door zijn aandacht, energie en kundigheid aan de leerlingen te schenken vanuit zijn oorspronkelijke inspiratie en kennis als leraar (het initiërende geven)¹⁰⁰.
- 2 Vervolgens mag hij merken dat deze inzet wordt gezien en gewaardeerd door de leerlingen (het ontvangen van de leerlingen).
- 3 Dit ontvangen door de leerlingen wordt op zijn beurt weer een geven, namelijk in de vorm van waardering en de welwillende medewerking die de leerlingen geven aan de leraar (het geven van de leerlingen).
- 4 De leraar mag dit op zijn beurt weer ontvangen van de leerlingen. Dit is voor de leraar een bevestiging van zijn oorspronkelijke inspiratie om iets aan het welzijn en de ontwikkeling van de leerlingen bij te dragen. Zo mag de leraar in zekere zin terug ontvangen wat hij geschonken heeft (het terugontvangen van de leraar).
- 5 De leraar laat de leerlingen merken dat hij blij is met het 'geschenk' van de leerling (het vervolg-geven van de leraar).
- 6 Vrijwel altijd reageren leerlingen hierop met: "Graag gedaan, meneer/mevrouw." (het vervolg-ontvangen en geven van de leerlingen). Hiermee is de onderwijscirkel voor de tweede keer rond¹⁰¹.



AFBEELDING 4. DE DUBBELE ONDERWIJSCIRKEL VAN HET LESGEVEN (LEERLINGEN EN LERAAR ALS ELKAARS MEEWERKENDE ONDERWERPEN)

Op de hierboven beschreven wijze doet de leraar recht aan de leerlingen op een dubbele manier: hij nodigt leerlingen enerzijds uit om hun actorschap te tonen en anderzijds bevestigt hij het door hen in de praktijk gebrachte actorschap. In het kielzog van de houding en het gedrag van de leraar krijgen leerlingen op hun beurt de kans om enerzijds de leraar uit te nodigen om zijn actorschap te tonen en anderzijds de leraar te bevestigen in zijn actorschap. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de leraar de professional is die het voortouw dient te nemen en verantwoordelijkheid draagt voor het blijven initiëren van deze voortgaande dubbele pedagogische cirkel.

Gaandeweg kan het actorschap van de leerling sterker worden, waarbij de naar volwassenheid toegroeiende mens gaandeweg minder afhankelijk wordt van zijn omgeving. Het delen met de omgeving wordt dan veeleer een vreugdevolle ervaring die extra kracht en inspiratie geeft om wederom op nieuwe manieren actief te worden. Doorheen dit wederkerige geven en ontvangen resoneert vanuit een spirituele visie gezien een transcendent Gij: ten diepste kunnen we niets afdwingen en is alle geven en ontvangen onverschuldigde genade die wij elkaar mogen schenken. Zo mogen wij elkaars genadebrood zijn en meewerken met genade¹⁰².

Wat hier verteld wordt vind ik een van de belangrijkste onderdelen van de opvoeding van een kind, en niet alleen in het Christendom. Een kind dat weet niet wat liefde is, kan deze liefde op een later moment ook niet geven. (TA, vwo-5)

[Naar aanleiding van het bespreken van een collage bij dit hoofdstuk en van bovenstaande theorie] Beste meneer Banning, ik vind het ook heel mooi dat we er allemaal iets van hebben geleerd! Zo hebben we elkaar allemaal geholpen. Ik wil u nog een keer bedanken voor uw aandacht naar onze creatie. Fijne avond nog! (Amber Proveniers, vwo-3)

3.10. Autonomie als intersubjectiviteit

In de literatuur worden de begrippen 'autonomie' en 'relatie' vaak naast elkaar en soms zelfs als tegengesteld aan elkaar gebruikt. Binnen de zorgsector is de laatste jaren herhaaldelijk gewezen op de onhoudbaarheid daarvan¹⁰³. Er bestaat ontwikkelingspsychologisch geen op zichzelf staande autonomie¹⁰⁴. Met alle vezels van ons bestaan, zowel fysiek als psychisch, zijn we verbonden met andere, meer of minder betekenisvolle, medemensen. En juist binnen de positieve relationaliteit kan de eigen - gerelativeerde - autonomie opbloeien: intersubjectiviteit. De achtergrond hiervan is dat een psychische werkelijkheid pas een echte menselijke werkelijkheid wordt, wanneer de psychische werkelijkheid gezien en erkend wordt door een ander of anderen. Of zoals Martin Buber stelde: in de ontmoeting ontstaat het 'ik' pas door het 'gij' van de ander die hem aanspreekt¹⁰⁵. De sociologische pendant daarvan is de overgang van een paternalistische maatschappij naar een samenleving van raden, waar mensen met elkaar in dialoog gaan om inzichten te delen en uit te diepen, inclusief de confrontatie die daarbij hoort. De psychologische variant is de visie dat de concrete werkelijkheid van het 'ik' niet statisch is, maar wordt gezien binnen het netwerk van onmiddellijke relaties tussen mensen die elkaar bezielend activeren: in plaats van de heroïsche, autonome alléén-verantwoordelijkheid komt de gemeenschappelijke, gedeelde verantwoordelijkheid (intersubjectiviteit)¹⁰⁶. Als geen ander heeft Emmanuel Levinas de wederkerige relationaliteit op de kaart gezet als ethische dimensie van het mens-zijn: in de ontmoeting kunnen we niet meer schuldeloos in het middelpunt van de omringende werkelijkheid staan. De ander verschijnt 'als weduwe en wees' en is daarmee een eis tot erkenning¹⁰⁷. Daarmee wordt de ander tot een bron van zin die ik niet uit mijzelf kan en ook niet hoeft voort te brengen.

3.11. Excursie: Augustinus en de kracht van een meelevend hart

Wellicht heeft niemand de kracht van het in- en meeleven met de ander intenser geformuleerd dan bisschop Augustinus (354-430). Deze kerkvader biedt een inmiddels klassiek geworden visie op het relationele aspect van het onderwijs. Wanneer een leraar – begrijpelijkerwijs – het eens vervelend vindt om vertrouwde stof voor de zoveelste keer te herhalen, spoort hij zichzelf en alle andere leraren aan om verbinding te zoeken met het hart van de leerlingen, als waren zij hun broer, vader of moeder. Want vanuit die verbondenheid zal de stof ook voor de leraar weer nieuw lijken. Voor de bewijsvoering doet hij een beroep op het inlevingsvermogen van de leraar (*affectus compatiens animi*): "Want groot is de kracht van het inlevingsvermogen: als het hun iets doet wanneer wij spreken en ons wanneer zij leren, dan wonen wij in elkaar. Wat zij horen, spreken ze zo in zekere zin uit in ons, en wij leren in hen op een bepaalde manier wat wij zelf doceren."¹⁰⁸

Ik vind dat dit waar is. De kracht van met anderen inleven is zeer groot want als je met de ander meeleeft dan begrijp je hun problemen en dan weet je wat hun stoort en hiermee kan je de ander helpen en als de ander ook zich inleeft kan je elkaar helpen. (Anoniem, havo-3)

Augustinus beseftte blijkbaar al *avant la lettre* de intersubjectiviteit van het lesgeven: een echte leraar verstaat zijn leerstof pas echt en telkens weer opnieuw in het begripen van de leerlingen. Hij illustreert dit met het volgende tijdloze voorbeeld:

*"Gebeurt zoiets niet ook met ruime, fraaie plekken in een stad of op het land, die we al vaak gezien hebben en waar we zonder speciaal plezier aan voorbijgaan? Als we die tonen aan mensen die ze nog nooit hebben gezien, wordt door hun verrukking over het nieuwe onze verrukking hernieuwd! En dat is eens te meer zo naarmate zij meer onze vrienden zijn. Want hoe meer wij via de liefdesband in hen zijn, des te meer wordt ook voor ons alles wat oud was nieuw."*¹⁰⁹

Hier ben ik het helemaal mee eens, want een plek die ik mijn hele leven elke dag zie wordt niet vernieuwd voor mij omdat ik het aan iemand anders laat zien. Wat er wel gebeurt is dat ik deze plek meer ga waarderen. Omdat die ander het zo mooi vindt, denk ik er meer aan hoe veel geluk ik wel niet heb om die plek elke dag te kunnen zien.

"Een leerling kan de leraar helpen door vragen te stellen of dingen te zeggen die hij nog nooit gehoord heeft en die een nieuw perspectief inbrengen. Bijvoorbeeld, de wiskundedocent legt al jaren een som op een bepaalde manier uit, dan vraagt een leerling: kan het ook zo? En de wiskundedocent zegt: 'Daar had ik nog nooit aan gedacht, dat is veel beter'. Dit is een bijzondere visie aangezien je meestal alleen maar hoort dat de leraar het beter weet en alles uitlegt. En niet dat de leerling ook bijgedragen heeft. Dit vind ik zeer interessant want zo zie je dat de leerling ook inbreng heeft op datgene wat de docent heeft te vertellen." (FH, vwo-3)

4. Beknopte visie op toekomstgericht onderwijs¹¹⁰

4.1. Inleiding

In het verlengde van de hierboven ontwikkelde ideeën wordt in dit hoofdstuk een visie op (katholiek) onderwijs ontwikkeld. Deze visie wil bijdragen aan het zin-zoeken van jonge mensen met het oog op een waardevolle toekomst. Uiteraard is onderstaande tekst een *work-in-progress* dat nooit af is en vraagt om de eigen inkleuring en invulling van alle betrokkenen binnen het (katholiek) onderwijs. De onderstaande (sub)paragrafen pretenderen dan ook niet dé visie op (katholiek) onderwijs te brengen, maar mogen gezien worden als mijn inbreng voor een open gesprek over waardevol onderwijs vanuit katholiek perspectief. De onderliggende idee van deze visie vormt het beginsel van ontvangen en geven. Hierbij geef ik mijn verhaal, het zou prachtig zijn om andere verhalen en visies terug te ontvangen. Want alleen in de dialoog licht het waardevolle op.

4.2. Een open model

Een katholicisme, dat gekenmerkt wordt door openheid naar alle mensen en naar al wat leeft, wordt niet door iedereen als vanzelfsprekendheid ervaren. Toch zou deze openheid een wezenlijk kenmerk dienen te zijn van alles wat ook maar iets met katholiek te maken heeft. Naar zijn oorsprong betekent katholiek immers: het geheel betreffend, of: de hele wereld inbegrepen (*kata olos*).¹¹¹ Katholieken zouden hun inspiratie verkeerd vertalen als ze de dialoog niet zouden onderhouden met degenen die in andere religieuze of levensbeschouwelijke tradities staan.

Praten met mensen die anders denken dan jijzelf is heel belangrijk. Als mensen niet de dialoog met elkaar aangaan kunnen mensen radicaliseren. En als mensen radicaliseren is dat heel gevaarlijk. (BS, vwo-5)

Deze fundamentele openheid is geen gebrek aan zelfbewustzijn of een concessie aan andere godsdiensten of aan de samenleving, maar is ten diepste een christelijk grondhouding, door Erik Borgman (2006: 238) gefundeerd in 'het waagstuk van de niet-identiteit' (J.B. Metz), ons geopenbaard in de zelfontlediging van God in de mens Jezus. In het verlengde hiervan fundeert Borgman 'de confrontatie met de bodemloosheid, breekbaarheid en onbeheersbaarheid van het bestaan' op een theologische wijze als 'ruimte om te leven' waar het soms geen leven lijkt (*idem*).

Ik denk dat het idee wat hier geprojecteerd wordt zich niet alleen kenmerkt als de fundering van het christendom, maar ook op veel andere plekken gebruikt kan worden. Openstaan voor nieuwe kennis, ervaringen en belevingen zorgt een stuk minder geweld in de wereld. (TA, vwo-5)

Eenvoudiger gezegd, het dient christenen niet te gaan om een krampachtig vasthouden aan een vermeende eigen identiteit, maar om open te staan voor de hele werkelijkheid, hoe chaotisch en bedreigend die er soms ook uit lijkt te zien¹¹². Juist dit open staan maakt een diepgaande dialoog mogelijk die alle betrokken partijen alleen maar verrijkt en vermenselijkt. Dat is de kernboodschap van het christendom.

Ik vind het mooi en goed dat ze ondanks iets dreigend kan zijn of chaotisch toch open zijn naar die mensen. Ik vind het goed dat ze open proberen te zijn en de hele werkelijkheid proberen te zien. Ook is het goed dat ze van hun eigen identiteit proberen los te laten. (T, vwo-5)

4.3. Katholieke visie altijd in transformatie

De uitdaging voor de katholieke school is volgens Borgman erin gelegen om de rijkdom en waardevolheid van de eigen traditie weer te ontdekken – uiteraard in samenspraak met alle mensen van goede wil¹³. Katholieke scholen kunnen putten uit uiteenlopende katholieke en andere tradities. Zo kunnen de goede elementen en waarden uit deze tradities vertaald worden en op een nieuwe manier een plaats krijgen in de moderne schoolcultuur. Het met elkaar zoeken naar en transformeren van waarden uit eigen en andere tradities ten behoeve van de eigen schoolcultuur houdt een zoekproces in waarbij jongeren wezenlijk betrokken dienen te worden¹⁴. Een dergelijke gezamenlijke zoektocht naar essentiële oriëntaties kan de pedagogische opdracht van de school als waardengemeenschap verdiepen en legitimeren. Een uitspraak van de boven al genoemde bisschop Augustinus kan daarbij richtinggevend zijn: 'Laten we door te zoeken proberen te vinden, en laten we vooral door te vinden verder blijven zoeken'¹⁵.

Ik vind dit hele mooie en inspirerende woorden waar ik het zeker mee eens ben. Ik denk dat het inderdaad goed is om dóór te zoeken, als je niet zoekt zul je namelijk ook niks vinden. En door nieuwe dingen te vinden leer je ook meer en ontwikkel je jezelf dus ook meer. (FG, vwo-5)

41

Hieronder komen verschillende invalshoeken aan bod waardoor een katholieke school zich zou kunnen laten inspireren om zelf op haar beurt ook inspirerend naar leerlingen zou kunnen zijn (uiteraard is het ondoenlijk en niet wenselijk om aan alles aandacht te willen schenken)¹⁶. Nogmaals, dit is slechts een insteek die vraagt om de inbreng van vele anderen.

4.3.1. Openheid voor alle levensbeschouwingen en voor al wat leeft

Katholieke scholen dienen fundamenteel oog te hebben voor ieder mens en voor alles wat er leeft aan angst en zorg, aan nood en verlangen, aan vreugde en hoop in de wereld¹⁷. Sinds het Tweede Vaticaans Concilie dienen katholieken en dus zeker ook het katholiek onderwijs wezenlijk het gesprek aan te gaan met en te leren van andersdenken: joden, moslims, hindoes, boeddhisten, agnosten en atheïsten. Sterker nog, het is volgens dit Concilie onmogelijk zich katholiek te noemen zonder die dialoog te voeren¹⁸.

Ik vind het super goed dat er ook andere geloven worden toegelicht op school, ondanks dat de school katholiek is. Dit laat zien dat je als school welkom bent voor iedereen en dat je geloof niet uitmaakt. (IK, vwo-5, moslima)

In het Christendom wordt er vaak gezegd dat je zowel je naasten als je vijanden lief moet hebben. Ik vind dat dit wel goed aansluit op wat er hier gezegd wordt, er moet oog zijn voor alles en iedereen die dat nodig heeft. De mens heeft steun nodig van de medemens, ook al wordt dat soms niet toegegeven. (RA, vwo-5)

Al in 1965 – lang voor onze onderwijsvernieuwingen – werd een intens pleidooi gehouden voor een wezenlijke, wereldwijde dialoog: "Ook tot hen die op sociaal, politiek en ook godsdienstig gebied anders

denken en handelen dan wij moeten respect en liefde zich uitstrekken. Hoe meer en hoe dieper begrip wij in menselijkheid en christelijke liefde van hun ideeën krijgen, des te gemakkelijker zullen wij met hen een dialoog kunnen aangaan" (GS 28). De openheid voor andersdenkenden dient daarom de geest van een katholieke school te zijn: katholiek als dialogiserende openheid¹¹⁹. Vanuit dit perspectief kan het vluchtelingenvraagstuk ook als een waardevolle uitdaging gezien worden: de veelheid van andere mens-, wereld- en geloofsvisies van de concrete vluchtelingen(kinderen) vormt voor alle scholen en zeker ook voor de katholieke school een uitdaging om de menselijkheid zo breed mogelijk te ontwikkelen.

Klopt, want je moet dan jezelf openen voor de culturen van de vluchtelingen, zodat ze zich thuis voelen. Ik vind het fantastisch als een docent dat kan doen, vooral ook een katholieke docent die zijn eigen levensvisie heeft. (MB, vwo-5)

Ik denk dat de betekenis van dit citaat erg belangrijk is omdat we goed met elkaar om moeten gaan, zeker in tijden zoals deze waar mensen worden doodgeschoten en gebombardeerd in verschrikkelijke oorlogen zoals in Oekraïne is het belangrijk dat we aan elkaar denken, elkaar accepten en elkaar waarderen. (RP, vwo-5)

Hoewel de katholieke visie fundamenteel ook gericht staat op de heiligheid van de schepping, was het ecologische bewustzijn nauwelijks ontwikkeld. Weliswaar heeft de Franciscaanse traditie hier altijd aandacht voor gevraagd¹²⁰, maar het is nooit een hoofdstroming geworden. Onder de huidige paus lijkt een inhaalslag gemaakt te worden. Kerkelijke vernieuwing gaat voor hem gelijk op met wereldwijde ecologische betrokkenheid en inzet: in het Vaticaan lopen nu zowel mensen met een Indianenverentooi (Amazonergebied) als met een mijter op hun hoofd. Plaatselijke kerkelijke gemeenschappen worden opgeroepen om zich met de autochtone bevolking in te zetten voor het behoud van de natuur en van de traditionele leefgemeenschappen.

Ik vind het goed dat de kerk een vernieuwing heeft. De kerk bereikt veel mensen en heeft daarom best wel wat macht. Met die macht en gezag zou de kerk de mensen kunnen aansturen om bijvoorbeeld iets goeds voor het milieu te doen. (Anoniem, vwo-5)

4.3.2. Solidariteit en subsidiariteit

Solidariteit en subsidiariteit hangen binnen de katholieke visie rechtstreeks samen met de waardigheid van de menselijke persoon. Hier worden deze begrippen toegelicht om ze vervolgens kort naar het onderwijs toe te vertalen.

Solidariteit verwijst naar sociale verantwoordelijkheid van de mens. Zoals in vorig hoofdstuk beschreven staat de ontwikkeling van ieders persoonlijkheid met alle 'vezels' in verband met die van andere mensen: menselijke ontwikkeling is dus altijd inclusief. Vanuit deze visie is het dan ook niet vreemd dat mensen zich solidair met elkaar verklaren. Deze solidariteit strekt zich niet alleen uit tot het elkaar troosten en steunen bij psychische gekwetstheid, maar ook tot alle andere sociale situaties waar mensen in de problemen komen. Ook in de bijbelse traditie wordt de mens niet beschouwd als een geïsoleerd individu, maar als een gemeenschapspersoon. De gemeenschapsrelatie wordt vooral omschreven in termen van rechtvaardigheid of gerechtigheid. Zo spreekt de Bijbel over de plicht tot solidariteit als zorg voor armen, weduwen, wezen en vreemdelingen. Met andere woorden: de zorg voor allen die arm en maatschappelijk kwetsbaar zijn. Deze plicht is niet alleen een kwestie van persoonlijke caritas, maar ook en juist van 'voldoen aan de eis van rechtvaardigheid'. Iemand die solidariteit toont doet niet zozeer iets wat extra goed is, maar doet wat

van hem verwacht mag worden in een situatie waarin een ander in nood verkeert. Met de woorden van het Nieuwe Testament: hij wordt dan een naaste voor de ander. Ten diepste zijn we tot solidariteit geroepen omdat God ons liefheeft: wij worden op onze beurt opgeroepen om Hem lief te hebben met heel ons hart, heel onze ziel en heel ons verstand, en onze naaste als onszelf (Mat. 22, 37-39). Solidariteit is dus niet een vaag gevoel van medelijden, maar een persoonlijke betrokkenheid bij het welzijn van alle medemensen.

Bij deze solidariteit wordt vaak gedacht aan het troosten en steunen bij psychische gekwetsten, maar ook andere sociale situaties waar problemen in voorkomen doen er toe. Ik vind het mooi dat de breedte van deze solidariteit zo wordt benoemd. (Y. Beens, vwo-5)

Daar ben ik het mee eens! Want je zou het immers ook fijn vinden als iemand je te hulp schiet om je te troosten of om gewoon bij je te zijn als je in nood verkeert of als alles even niet zo goed gaat. (IK, vwo-5)

Ik vind het heel belangrijk om er te zijn voor mensen in tijden van nood. Vaak komen in die tijden van nood ook pas echt tevoren wie nu echt je vrienden zijn. Die persoonlijke betrokkenheid waar hierover gesproken wordt is heel belangrijk voor de mens en mentale toestand. Als je niemand hebt die solidair met jou is, ga je je eenzaam voelen en dat heeft zware gevolgen. (RA, vwo-5)

Ik vind het belangrijk dat je zorgt voor mensen die arm en maatschappelijk kwetsbaar zijn. Wij in Nederland hebben het zo goed en het is voor ons een kleine moeite om iets voor een ander te doen, dat kan iemand zo erg helpen. Zelf heb ik pas kleding afgestaan aan Oekraïense vluchtelingen die bij een vriendin van mijn moeder verblijven. Die mensen hadden zo weinig bij zich, ze dachten ongeveer drie dagen weg te gaan, ondertussen zijn ze al drie weken van huis. Het voelt goed om dat soort mensen een steuntje in de rug te bieden aangezien ik het makkelijk kan missen. (LE, vwo-5)

Binnen het onderwijs mogen kinderen en jongeren op alle mogelijke manieren gestimuleerd worden om solidariteit te ontwikkelen en te tonen met medemensen, dichtbij en veraf. De talloze goede acties, regelmatig zelf door leerlingen georganiseerd, laten zien dat solidariteit een geen illusoire droom maar een waardevolle optie is. Hiervoor dienen ze wel vrijheid te krijgen om hun eigen inspiratie te laten stromen en daarmee zijn we aangekomen bij het thema subsidiariteit.

Ik vind de basis van solidariteit een mooi begrip, vooral omdat deze sociale en liefdevolle houding alleen maar geaccepteerd kan worden op een positieve manier, maar kinderen moeten ook leren om voor zichzelf te kunnen zorgen, en geen afhankelijkheid van anderen hierdoor opbouwen. (TA, vwo-5)

Subsidiariteit wil zeggen dat verantwoordelijkheden zo dicht mogelijk neergelegd dienen te worden bij de mensen die het aangaat; slechts wanneer de mensen die het aangaat er niet uitkomen kan hulp van buiten- of bovenaf gegeven worden. De overtuiging van de waardigheid van de menselijke persoon wordt hier vertaald naar wat boven het *actorschap* is genoemd: de mens kan en moet zelf actief zijn. Dit eigenaarschap van eigen handelen moet de mens niet uit handen genomen worden, maar dient juist gestimuleerd te worden. Tegelijkertijd geeft de 'verwevenheid' van alle mensen aan dat wanneer iemand het niet redt, anderen die beter toegerust zijn dienen bij te springen. Maar altijd op een zodanige manier dat betreffende persoon zijn actorschap niet verliest, maar juist geholpen wordt om in eigen actorschap te groeien. Dit beginsel geldt op dezelfde wijze voor groepen mensen. Deze visie op subsidiariteit werd voor het eerst geformuleerd door paus Pius XI in 1931 in de rondzendbrief *Quadragesimo Anno*¹²¹.

Het subsidiariteitsbeginsel geldt ook voor het onderwijs, zowel op macro- als microniveau. Zo zijn op *macroniveau* niet alleen de 'Haagse politiek' of de Inspectie verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs, maar vooral de scholen zelf. Zelfs wanneer een school een verbeterplan moet opstellen van de Inspectie, is zij daar toch zelf verantwoordelijk voor. Op eenzelfde manier is niet de staat verantwoordelijk voor de opvoeding van kinderen, maar zijn dat de ouders zelf. In het verlengde van het opvoedingsrecht van de ouders geeft subsidiariteit aan dat ouders zelf over de stichting, richting en inrichting van scholen gaan. Deze visie heeft indertijd zijn beslag gekregen in artikel 23 van de Nederlandse grondwet. Alleen als de doelen niet door scholen / schoolbesturen kunnen worden gerealiseerd, mag de overheid tussenbeide komen om de gestelde doelen alsnog te realiseren. Subsidiariteit geeft scholen op deze manier de ruimte haar doelen zelf te bepalen en haar eigen waarden te ontwikkelen en te realiseren om aldus de school als pedagogische leergemeenschap vorm te geven. Vrijheid en verantwoordelijkheid horen zo bij elkaar, waardoor de school een veilige oefenplaats wordt om verantwoordelijk te zijn voor jezelf, voor de ander en voor de wereld waarin wij leven.

Op het microniveau van het onderwijs wil het subsidiariteitsbeginsel zeggen dat een leraar zijn leerlingen niet moet 'hospitaliseren'. Leerlingen dienen – aangepast aan leeftijd en mogelijkheden – vormen van vrijheid te krijgen om zelf (mede-)verantwoordelijkheid te dragen voor hun leer- en ontwikkelingsproces. Fouten mogen maken hoort hier fundamenteel bij. Leerlingen worden zo – binnen veilige marges – uitgedaagd om eigen initiatieven te ontplooiën om bij te dragen aan een beter leerklimaat en zelfs ook aan een betere wereld, dichtbij en veraf. De bovengenoemde Gretha Thunberg laat zien wat er mogelijk is wanneer kinderen en jongelui de ruimte krijgen.

Ik vind het subsidiariteit beginsel misschien wel een van de belangrijkste beginselen die er zijn. Ik ben het er helemaal mee eens dat verantwoordelijkheid gelegd moet worden bij de mensen die het aangaat. Het heeft ook helemaal geen nut bepaalde informatie met andere te delen als het hun niks aangaat, vooral als de betrokkenen het liever voor zichzelf houden. (Anoniem, vwo-5)

Ik vind dat leerlingen inderdaad zelf de vrijheid moeten krijgen over wat ze leren, hoe ze leren en hoe snel ze dat leren. Ik denk dat het daardoor veel leuker wordt om te leren, waardoor de leerlingen veel gemotiveerder zijn. (Anoniem, vwo-5)

4.3.3. Ignatiaanse en Benedictijnse inspiratiebronnen

Er zijn in de loop der eeuwen vele vormen van katholiek onderwijs ontstaan en vaak ook weer verdwenen. Omdat inspiratiebronnen pas vruchtbaar kunnen worden als ze vertaald worden naar concrete situaties, namen en nemen die inspiratiebronnen heel uiteenlopende vormen aan. Zo ontstonden in het kielzog van Benedictus van Nursia, Franciscus van Assisi, Dominicus, Ignatius van Loyala, Jean-Baptiste de la Salle en vele anderen uiteenlopende onderwijsvisies met steeds weer andere accenten. Hoewel het hier niet de plaats is om de geschiedenis van deze tradities te beschrijven, willen we ter illustratie twee stromingen noemen die wereldwijd nog steeds werkzaam zijn.

De ignatiaanse pedagogiek wordt gekenmerkt door de methodische aandacht voor reflectie op ervaringen, zodat leerlingen een onderscheid leren aanbrengen tussen wat er écht toe doet en wat niet. Deze pedagogiek wordt voorts gekenmerkt door het ontwikkelen van wederzijds vertrouwen (*mutua fides*) tussen docenten en leerlingen¹²².

Ik denk stiekem dat iedereen dit wel nodig heeft, want ieder mens heeft een periode in het leven waarin ze het zo druk hebben dat ze even niet meer weten wat nou echt belangrijk is en wat niet. (IK, vwo-5)

Reflectie is ontzettend belangrijk om jezelf te ontwikkelen en te verbeteren in het leven. Als je terugkijkt op je ervaringen, kun je bedenken waar iets misging of wat er juist heel goed ging en er over nadenken hoe dat dat komt. Daardoor kun je je bedenken wat je de volgende keer ook of juist niet moet doen en dat helpt je om bewuster te zijn tijdens je toekomstige ervaringen. Je leert door zelfreflectie bewuster te leven en te handelen en daardoor kom je er ook achter wat belangrijk is om wel of niet te doen.

(MW, vwo-5).

Recent is er ook veel aandacht voor de inzichten van Benedictus. Met name worden de inspiraties van Benedictus gebruikt om te reflecteren op eigentijdse vormen van (school)leiderschap (Derkse, 2000; Grün, 2002). Daarnaast kan de visie van Benedictus worden geëxtrapoleerd naar onderwijs en vorming. In die toepassing is de visie van Benedictus, die geïnspireerd is door het motto *ora et labora*, te vertalen als een integrale en evenwichtige pedagogiek. Integraal omdat er aandacht is voor hoofd, hart en handen. Evenwichtig omdat momenten van beschouwen, reflectie en werken-in-je-eentje, worden afgewisseld met momenten van actief zijn en groepswork¹²³.

4.3.4. De pedagogische opdracht

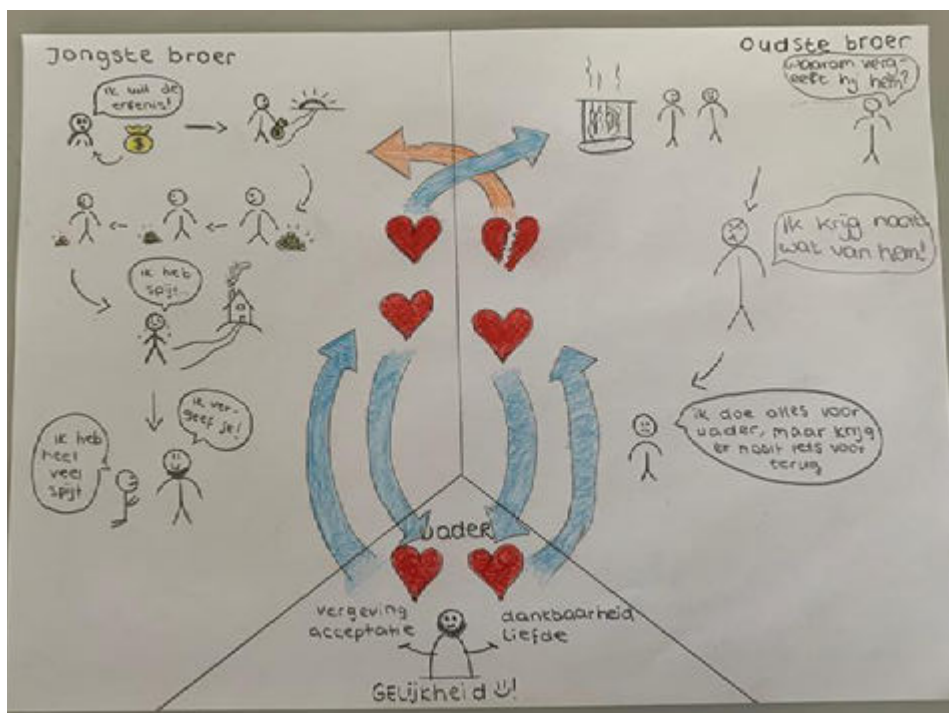
De pedagogische opdracht van de school is een waardegeoriënteerde visie. Binnen een dergelijke visie spelen belangrijke waarden een rol in de schoolcultuur en geven deze ook kleur. Deze waarden kunnen hun inspiratie in christelijke en andere tradities vinden, maar ook plaatselijk bepaald zijn. De pedagogische opdracht betreft ook de doorwerking van waarden in het curriculum van de school. Dit laatste geldt ook voor het vak levensbeschouwing dat binnen de confessionele school een sleutelpositie heeft. De kern van de pedagogische opdracht van katholieke scholen is hierin gelegen dat ze de humaniteit wil bevorderen. Waarden zoals liefde, tolerantie, respect, veiligheid, vergevingsgezindheid en rechtvaardigheid vormen daarbij belangrijke inspiraties voor de schoolcultuur en het curriculum¹²⁴.

Ik kan me voorstellen dat deze waarden belangrijk zijn voor de school, want het heeft toch wel een belangrijke invloed op iemands leven. Ik denk persoonlijk dat de manier waarop iemand is opgevoed zo'n 90% uitmaakt hoe die persoon in de toekomst zal zijn. Dus waarden als liefde, tolerantie, respect, veiligheid, vergevingsgezindheid en rechtvaardigheid zullen belangrijk zijn voor de jeugd van iemand.

(CK, vwo-5)

Ik vind dat de waarden die genoemd worden erg mooie waarden zijn en ook erg belangrijk. Ik vind het daarom mooi dat deze waarden verwerkt worden in de schoolcultuur en het curriculum. (DV, vwo-5)

Vanwege de gerichtheid op menswaardigheid laat de school zich niet alleen leiden door effectiviteit, maar vooral door de menselijke maat, door menswording als uitgangspunt van handelen en beleid¹²⁵. De menselijke maat vraagt om aandacht voor iedere leerling en met name voor die leerlingen die extra zorg nodig hebben¹²⁶. Kort samengevat, onderwijs voor alle mensen en voor héél de mens. Bij deze inzet voor menswaardigheid kunnen ook uiteenlopende rituelen, symbolen en (Bijbel)verhalen een rol spelen¹²⁷, al dan niet binnen levensbeschouwelijke vieringen – en ook hier weer: altijd in samenwerking met leerlingen¹²⁸. De menselijke maat betekent zo dat (jonge) mensen elkaar kunnen ontmoeten op velerlei vlak, dat hun onderling vertrouwen kan groeien en dat het verlangen om een bijdrage te leveren aan de wereld van morgen gestimuleerd wordt.



AFBEELDING 5. HOE
HET VERHAAL VAN DE
VERLOREN ZON
INSPIREND KAN WERKEN
VOOR MENSELIJKE
RELATIES (MARLIES VAN
HELVOIRT EN ZT, VWO-3)

De pedagogische opdracht houdt daarom een integraal proces in dat zich richt op alle aspecten van menswording, dat wil zeggen op de cognitieve, emotionele, ethische, sociale, motorische, praktische, levensbeschouwelijke en religieuze aspecten. Vorming is, om het in de geest van Benedictus te zeggen, een proces waarin hoofd, hart, handen, kortom heel het lichaam een rol mag spelen¹²⁹.

Ik denk dat dit zeer belangrijk is voor een kind zijn ontwikkeling. Dit zijn belangrijke aspecten en onderdelen dat ieder kind moet leren om een beter mens te worden en beter in de samenleving past en beter is voorbereid op hun later leven. Ze zullen er ook later veel aan hebben. (TW, vwo-5)

4.3.5. Levensbeschouwelijk leren op de katholieke school

Het levensbeschouwelijk leren gaat over de relatie van de mens tot het geheel van de werkelijkheid; het gaat daarbij om de zin die mensen aan het leven geven. Levensbeschouwelijke onderwijs wil een bijdrage leveren aan de levensbeschouwelijke, morele en eventueel ook religieuze identiteitsontwikkeling van jonge mensen. De identiteit van jongeren is volop in ontwikkeling en wordt soms zwaar beproefd. Via allerlei invalshoeken kan de school – en meer specifiek het vak levensbeschouwing – leerlingen bijstaan in deze zoektocht. Het is hier niet de plaats om op de verschillende didactieken en vakinhouden in te gaan die deze identiteitsprocessen faciliteren. Hier is van belang te benadrukken dat jonge mensen in hun vormingsproces waarden vanuit vele ingangen kunnen oppakken en desgewenst weer van zich afschudden om zo hun eigen weg te vinden. Dit proces vraagt van de begeleidende leraren een precair samenspel van aanbieden, begeleiden, aanmoedigen, bevestigen en steunen – liefst ook tussen de leerlingen onderling. En wel op een dusdanige manier dat het eigen actorschap van de leerlingen niet overbelast maar juist uitgedaagd wordt.

Ik ben het eens met deze stelling, want er zijn naast levensbeschouwing op school geen vakken die leerlingen het aanbieden om kritisch na te denken over thema's waar je normaal niet eens naar kijkt. Ik dacht namelijk in de eerste klas ook dat levensbeschouwing een nutteloos vak was, maar hoe langer ik het vak had, hoe meer ik me in ging zien wat de betekenis ervan was en hoe leuker ik het vak ook begon te vinden. (CK, vwo-5)

Ik denk dat het heel belangrijk is dat kinderen op school leren over andere perspectieven in het leven en andere godsdiensten. Sommige kinderen groeien op in een zeer streng geloof en zien alleen de negatieve kanten of helemaal geen kanten van het verhaal van een andere godsdienst en daarom kan levensbeschouwing niet alleen niet-religieuze, maar dus ook religieuze mensen helpen met het openstaan voor andere realiteiten. (MW, vwo-5)

Dit vind ik een hele mooie. In plaats van op school “indoctrineren” tot christenen met het vak levensbeschouwing, hebben wij op onze school het ook over de relatie van mens tot het geheel bij het vak levensbeschouwing. Dit zouden vind ik alle scholen op deze manier moeten doen. (Y. Beens, vwo-5)

Het inzicht in het belang van de leefwereld heeft tot nieuwe ontwikkelingen geleid. Levensbeschouwelijke vorming vindt niet alleen in het klaslokaal plaats aan de hand van schoolboeken, maar ook in het alledaagse leven. Leerlingen leren immers niet alleen op school, maar ook daarbuiten. Leerlingen kunnen gefaciliteerd worden om in aanraking te komen met levensechte situaties, met plaatsen waar religie te vinden is. Het aanbieden van nieuwe onderwijscontexten buiten de school betekent dat het klaslokaal af en toe wordt verlaten om gericht de buitenwereld te verkennen. De theorie wordt dan aangevuld met praktijksituaties waaraan leerlingen vrijwillig kunnen deelnemen, voorbeelden hiervan zijn het kloosterbezoek en de maatschappelijke stage¹³⁰.

Ik vind dat deze citaat goed het vak levensbeschouwing samenvat. Ik vind het ook mooi dat de citaat zowel letterlijk als figuurlijk waargenomen kan worden; je verlaat de klaslokaal letterlijk om te weten hoe de wereld daarbuiten is en “verlaat” het figuurlijk om vanuit meerdere perspectieven iets te kunnen bekijken. (vwo-5)

In het verlengde van dit buitenschoolse leren heeft levensbeschouwelijke vorming ook oog voor de relaties die leerlingen hebben met de gemeenschappen waar ze onderdeel van uitmaken. Voorbeelden van die gemeenschappen zijn het gezin, het bredere familieverband, de school, de vriendengroep, de sport- of hobbyclub en / of de geloofsgemeenschap. Levensbeschouwelijk leren kan leerlingen helpen deze relaties te verdiepen, zodat leerlingen leren verantwoordelijkheid te dragen voor de gemeenschappen waartoe ze behoren of waarmee ze zich verbonden voelen. De genoemde gemeenschappen vormen een onderdeel van de grote samenleving. Via de TV en de vele andere media komt het nieuws uit de grote wereld dagelijks bij jonge mensen binnen. De wereld lijkt hierdoor onder handbereik te komen en zo kan men zich gemakkelijker betrokken voelen bij *the Global Village* en *the Global Nature*. Als school mogen we deze betrokkenheid via projecten en acties stimuleren om zo de medeverantwoordelijkheid voor de wereld en de natuur te verdiepen en te concretiseren.

Her en der mag het vak levensbeschouwing zich in een toenemende belangstelling bij jongeren verheugen. Dit zal ongetwijfeld te maken met hun – vaak versplinternde – leefwereld, met hun vragen en twijfels, met de multiculturele en multireligieuze samenleving en met de behoefte om meer te weten over levensbeschouwelijke overtuigingen van anderente maken hebben. Daarbij spelen niet zelden existentiële

zingevingsvragen een rol, zoals vragen op psychologisch, spiritueel, sociaal, maatschappelijk en ecologisch terrein. De cruciale vraag voor het (katholiek) onderwijs is of het in staat is om deze jongeren bij hun zoektocht te zinvol begeleiden. Deze begeleiding vraagt om inzicht in en ervaring met de wijze waarop levensbeschouwelijke processen zich voltrekken. Anders gezegd, het vraagt om hermeneutisch-communicatieve vaardigheden.

Ik vind dat scholen veel meer moeten doen met de interesses van het kind. En dat ze moeten helpen met de zoektocht naar die interesses waarbij de jongeren zinvol worden begeleid. (Anoniem, vwo-5)

4.3.6. Hermeneutisch-communicatief levensbeschouwelijk leren ¹³¹

In plaats van het vroegere catechismusonderwijs waarin geloofswaarheden gememoriseerd dienden te worden, pleit de huidige godsdienstdidactiek voor een hermeneutiek van het zich over en weer kritisch-verhouden. In zo'n benadering staat niet het overdragen van geloofsinhouden centraal, maar gaat het om de wijze waarop leerlingen zich ontwikkelen en waarop leerlingen met elkaar en met uiteenlopende tradities in gesprek kunnen komen; bij dit gesprek heeft iedere individuele leerling een eigen zeggingskracht als sprekende en zich ontwikkelende mini-traditie (Roebben 2007: 91; Pollefeyt 2020)¹³².

Hier ben ik het ook helemaal mee eens. Natuurlijk is het belangrijk om geloofsinhouden te delen, maar dat moet niet centraal staan. Centraal moet staan hoe leerlingen zich moeten kunnen ontwikkelen. Dat is erg belangrijk, niet alleen voor het individu maar ook voor de maatschappij. (FG, vwo-5)

Dit hermeneutische uitgangspunt gaat ervan uit dat zingeving een proces inhoudt waarbij een persoon reflecteert op zijn gevoelens, gedachten, veronderstellingen, overtuigingen en handelingen en wel in wisselwerking met de gevoelens, gedachten, veronderstellingen, overtuigingen en handelingen van zijn omgeving, zowel wat betreft individu als groep, zowel diachroon als synchroon, zowel dichtbij als veraf. Deze benadering sluit aan bij het boven beschreven ontwikkelings- en leerproces waarbij ontvangen en geven zowel begin als beginsel vormen van de menselijke ontwikkeling (zie par. 3.9)¹³³. Jonge mensen worden in het (katholiek) onderwijs uitgenodigd om na te denken over allerlei levensbeschouwelijke kwesties om zich daartoe te (kritisch) te verhouden en om zich mede daardoor verder te ontwikkelen. Zoals boven al aangegeven is het van groot belang het actorschap van de leerlingen daarbij te stimuleren door hen actief bij het zoekproces naar wat hen waardevol lijkt en naar wat voor anderen waardevol is te betrekken.

Hoewel dit momenteel nog geen verplichting is van het onderwijs, lijkt het me geen slecht idee om het kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties verplicht te stellen op iedere school. Dus ook op fundamentalistische scholen. (Anoniem, vwo-5)

Deze vorm van levensbeschouwelijk leren past goed bij de multi-levensbeschouwelijke en geseculariseerde samenleving van vandaag. De verscheidenheid aan levensbeschouwelijke overtuigingen vraagt om een eigen plaatsbepaling en – daarmee samenhangend – het vermogen tot dialogiseren. Identiteit is namelijk geen statisch gegeven, maar bestaat van begin tot einde als een steeds wisselend meerstemmig proces: mensen kunnen alleen met elkaar helderheid krijgen over de – wisselende – zin (en onzin) van hun eigen en andermans leven in een globaliserende, plurale wereld¹³⁴.

Hier ben ik het mee eens. Iemands identiteit verandert continu en dit vraagt voor extra welwillendheid om anderen te accepteren zoals ze zijn. Hiervoor is inderdaad een globaliserende plurale wereld voor nodig en ik ben dan ook blij dat we daar steeds meer naartoe aan het werken zijn. (DV, vwo-5)

Het vak levensbeschouwing biedt leerlingen een veilige ruimte om zich levensbeschouwelijk te ontwikkelen (Roebben 2007: 144; vgl. ook Boeve 2014: 89¹³⁵). De aanwezigheid van dit vak ontslaat andere vakken echter niet van de taak om ook aan waardeoriëntatie en dialoog te doen – al dan niet via vakoverstijgende projecten¹³⁶. We leven immers met zijn allen in een verscheurde wereld die vraagt om zin¹³⁷. Aan ons allen de taak om – binnen de grenzen van het mogelijke – te werken aan zin en verbinding met mensen, dieren en natuur.

Binnen- en buitenperspectief

Bovenstaand hermeneutisch proces kan verder verduidelijkt worden met de termen binnen- en buitenperspectief. Ieder mens voelt, denkt en handelt in eerste instantie vanuit zijn eigen *naïeve binnenperspectief* dat zich nog niet expliciet bewust is van zijn standpunten en van de enorme veelheid van door anderen beleefde perspectieven (of van de interne pluraliteit van zijn eigen visie)¹³⁸. Het is de kunst om gaandeweg open te leren staan voor de binnenperspectieven van andere mensen, de zogeheten buitenperspectieven en langs deze wegen ook het eigen binnenperspectief te verdiepen. Deze buitenperspectieven betreffen zowel alle mensen met wie iemand te maken heeft alsook de levensbeschouwelijke groeperingen waarmee iemand in contact komt.

Deze psychologische visie vind ik interessant. Het gaat er vanuit dat er altijd eerst geneigd wordt naar het binnenperspectief dat zich nog niet bewust is van zichzelf en van de enorme veelheid van door anderen beleefde perspectieven. Hier is goed over te filosoferen. (Y. Beens, vwo-5)

Wanneer (jonge) mensen groeien in het vermogen om zich in te leven in het buitenperspectief van anderen (en andere groepen), dan wordt hun eigen perspectief 'verrijkt' door dit proces, al gaat dat in de praktijk vaak samen met irritatie, desoriëntatie en soms zelfs radicale heroriëntatie. Allereerst wordt het eigen binnenperspectief 'opgerekt' door het zich inleven in anderen, vervolgens kunnen (jonge) mensen geraakt en soms geïnspireerd te worden door wat die ander voelt, denkt en doet¹³⁹ – deze processen kunnen overigens met de nodige schokken gepaard gaan. Men is dan als het ware even te gast bij die ander, om verrijkt en verdiept weer huiswaarts te keren (Pollefeyt 2020). Het naïeve binnenperspectief transformeert dan in een volwassen, gezond binnenperspectief dat diepgaand *feeling* heeft met de vele andere binnenperspectieven om hem heen en zich daar op een kritisch-opbouwende manier toe kan verhouden (vgl. H. Hermans (2019) en C. Hermans (2001))¹⁴⁰. De vraag is derhalve of we de door Hermans (2001: 304) voorgestelde test kunnen doorstaan: "A test for quality of interreligious communication would not be the growth of consensus through comparison, but the growth of diversity of religious voices through dialogue and the quality to sustain the ongoing dialogue between religious voices."

Vanuit bovenstaande hermeneutische benadering kunnen zowel opvattingen van klasgenoten, mediaberichten als allerlei levensbeschouwelijke denkbeelden aanleiding tot kritische gesprekken zijn. Binnen deze gesprekken kan de buitenwereld het binnenperspectief van leerlingen verruimen en wellicht zelfs verrijken. Zo kunnen mediaberichten en levensbeschouwelijke denkbeelden mogelijk anderszins van betekenis zijn voor leerlingen en – in wisselwerking – kunnen leerlingen deze betekenissen op een geheel eigen wijze interpreteren en van nieuwe betekenissen voorzien (waarbij het afwijzen van een of meer betekenissen ook een vorm van betekenisgeving is). "Of anders uitgedrukt: jongeren 'ontdekken' vele en

nieuwe betekenissen in oude [en nieuwe, B.B.] verhalen en leren onder andere daarmee hun persoonlijke narratieve identiteit uitdrukken" (Roebben 2015: 41)¹⁴¹.

Dit vind ik zeker waar want in sommige lessen zie ik dit ook terug. Wanneer een klasgenoot een opmerking maakt of een vraag stelt kan het zo zijn dat we daar met de hele klas lang over nadenken of discussiëren (MR, vwo-5)

Bij deze onderwijsactiviteiten worden oude en eigentijdse verhalen gedeconstrueerd om binnen de identiteit van jonge mensen (en ook van hun leraren) wellicht een nieuwe betekenis te krijgen. Op deze wijze leren (jonge) mensen – over en weer – hun binnenperspectief dialogaal te verbinden met de buitenperspectieven in hun omgeving. Deze openheid maakt oog voor diversiteit mogelijk. Voor gelovige leerlingen mag men daarbij hopen dat zij zich zowel gezond kritisch én betrouwbaar tot de eigen traditie leren verhouden als ook open staan voor de visies en belevingen van andere – al dan niet – gelovige medemensen. Voor niet-gelovige jongeren mag je – *mutatis mutandis* – hetzelfde hopen. Door dergelijke processen zullen leerlingen in zowel zelf- als in andervertrouwen kunnen groeien.

Bovenstaande dialogisch-hermeneutische processen veronderstellen een dubbel vertrouwen. Enerzijds wordt verondersteld "(...) een oprecht wederzijds vertrouwen, een fundamenteel 'ja' om door de ander verrijkt te worden en een gemeenschap die overtuigd is van de waarde van het gezamenlijk zoeken naar waarheid." (Roebben 2007: 33). Anderzijds is ook het vertrouwen vereist dat "(...) de ziel wezenlijk open staat voor het mysterie van de werkelijkheid zoals zich dat in het leven van de menselijke persoon ontplooft (...)" (Roebben 2007: 114).

Niet naïef maar volwassen en gezond kritisch

Wanneer (jonge) mensen hun eigen binnenperspectief – met vallen en opstaan – weten te openen voor het buitenperspectief van anderen kunnen zij toegroeien naar wat Fortmann en Ricoeur omschrijven als de 'tweede naïviteit' (zie par. 2.5.2). Het oorspronkelijk naïeve levensbeschouwelijke binnenperspectief wordt dan getransformeerd naar een volwassen (zelf)kritische visie, die zich "(...) bewust is van de eigen complexiteiten, kwetsbaarheden, ambiguïteiten" om zo 'authentiek, menselijker' te worden. Een dergelijke ontwikkeling draagt bij aan zowel de zelfverheldering van jonge mensen als aan hun dialoogbereidheid (Pollefeyt 2020)¹⁴².

Creëren van welwillendheid

Zoals de verwachtingsvolle liefde van de ouders (en andere betekenisvolle anderen) het jonge kind intens goed doet en een basis voor het zelfvertrouwen legt, zo opent de welwillende bereidheid om zich in te leven in anderen – vroeg of laat – in die ander ook een vorm van welwillendheid om de beweging terug te maken. Dan is de pedagogische cirkel pas echt rond: het geven wordt ontvangen en dit ontvangen vertaalt zich vervolgens in een zelf willen geven (verdieping van eigen actorschap). Zoals boven aangegeven wordt via deze wederkerigheid sociale cohesie gecreëerd en wordt men een 'bruggenbouwer' (par. 3.5.). Ontvangen en geven, geven en ontvangen kan dan de hartslag van hun bewuste leven worden in een hermeneutisch zelf- en anderverstaan (vgl. paragraaf 3.9.).

Ik ben het hier mee eens. Als je samen geeft en zo dus ook ontvangt en zo ook de wil krijgt om zelf te geven, krijg je een oneindig lopende loop die alleen maar door gaat en sterker zal worden als iedereen mee doet. Je kunt door die loop dus een sterkere sociale cohesie opbouwen. Zoals ze die brug willen opbouwen en zo worden wij dus met zijn allen die bruggenbouwers van de sociale cohesie. (T, vwo-5)

Uit deze tekst valt af te leiden dat het heel belangrijk is om verwachtingsvolle liefde voor anderen te hebben. Op deze manier wordt welwillendheid gecreëerd en persoonlijk vind ik dat een belangrijk aspect binnen relaties tussen mensen, of het nou over relaties binnen een gezin gaat of bijvoorbeeld een vriendengroep (NH, vwo-5)

De leraar als hermeneutisch facilitator¹⁴³

In zekere zin heeft iedere leraar te maken met de bovengenoemde processen rond binnen- en buitenperspectief. Daarom is het voor iedere leraar, en in het bijzonder voor de docent levensbeschouwing, van groot belang niet alleen inzicht, maar ook ervaring te hebben met deze processen. Een leraar die zich bewust is geworden van de eigen oorspronkelijke naïviteit van het eigen binnenperspectief en naar een verrijkt en verdiept dialogisch perspectief is gegroeid zal gemakkelijker en beter leerlingen bij deze processen kunnen begeleiden. De zogenaamde 'moeilijke leerling' zal dan juist een inspiratiebron van vernieuwing kunnen blijken te zijn; problemen worden dan uitdagingen voor de professionele en soms ook voor de persoonlijke ontwikkeling (zie par. 2.5.2 en 2.5.3). De docent levensbeschouwing dient daarbij zoals Pollefeyt (2020) aangeeft te beschikken over "(...) voldoende kennis van andere religies en levensbeschouwingen, niet alleen van de buitenkant, maar [hij, B.B.] moet er in zekere zin ook te gast zijn geweest. Een dergelijke leerkracht kan voorgaan in levensbeschouwelijk en religieus spreken, kan in de klas recht doen aan verschillende hermeneutische perspectieven en kan leerlingen begeleiden in de vorming van hun eigen levensbeschouwelijke groei."¹⁴⁴

4.3.7. De leerkracht: eigenaar door integratie en spiritualiteit

Een leraar is meer dan een uitvoerder van door anderen vastgestelde vakinhouden via door anderen vastgestelde vakdidactiek met behulp van door anderen geschreven leermiddelen. Een echte leraar inspireert zijn leerlingen omdat hij blijk geeft van een aantal zaken. Hij geeft zowel blijk van zijn vakinhoudelijke kennis als blijk van zijn vermogen om dit op aan de leerling op aangepaste wijze over te brengen. Ook weet de echte leraar zijn passie over te doen slaan op zijn leerlingen, zodat ook zij zich geraakt weten door het onderwerp dat bestudeerd wordt. Daarom dit pleidooi voor het in ere herstellen van de leraar met inhoud en passie voor lesgeven.

Authentiek lesgeven door integratie

Een echte leraar verdiept zich dus voortdurend in zijn lesstof (met bijbehorende didactiek) en maakt zich deze lesstof innerlijk eigen. Anders gezegd met een woordspeling: als een leraar de voorbereiding op de lessen goed uitwerkt, dan werkt hij dat uiteindelijk ook in. Als de leraar de lesstof dan brengt in de les, ligt er iets van hemzelf in: hij is in staat zelf te spreken. Kortom, kan hij authentiek lesgeven. De lesinhoud en bijbehorende didactiek zijn immers iets van hemzelf geworden. Hij is er dan zowel verstandelijk als affectief diepgaand in geïnvolveerd. Zo bereidt de leraar het leerproces van de leerlingen voor: wat hij op zijn manier gedaan heeft, daarvan mag hij nu hopen dat de leerlingen dat op hun eigen manier doen. Hiermee wordt de druk van het presteren losgelaten en doet de leraar een beroep op de eigen leergierigheid van de leerling. De motivatie van de leerlingen zal hierdoor enorm verbeteren (vgl. Banning 2010-1).

Wellicht ten overvloede wil ik hier nog een stap verder gaan om de betrokkenheid van de leraar nog meer voor het voetlicht te brengen. De leraar dient zich uiteraard in (meer dan de) lesstof en didactiek te verdiepen. Wanneer hij zich die zaken eigen heeft gemaakt, dient hij als het ware al die zaken te vergeten,

zodat hij vrij en onbevangen het klaslokaal kan binnentreden. Binnen de interactie met de klas kan ter plekke dat wat nodig is voor het leerproces 'bedacht' worden, zoals dat in een alledaags gesprek ook gaat. Dan is de lesstof en de didactiek geen belemmering meer in de communicatie met de leerlingen. Lesstof en didactiek zitten dan zagezegd niet meer tussen leraar en leerlingen in. De leraar IS dan de lesstof, hij kent het van binnen en van buiten. Bovendien nemen de leerlingen deze leraar meer serieus. Allereerst omdat hij echt op hun vragen in kan gaan, en vervolgens omdat ze merken dat de leraar boven de lesstof staat. Kort samengevat, hij draait zijn lesje niet af, maar beleeft zijn les.

Het is inderdaad goed als de leerlaar de lesstof zo goed kent dat de leraar de lesstof is geworden. Bij interactie met de klas kunnen er dan onderwerpen en verdiepingen aan bod komen, die dan makkelijk met een goede uitleg kunnen worden besproken. Daarnaast is het ook goed als de leraar zijn eigen authentieke manier heeft van de stof overdragen. Want bij het proces van overdracht en verwerving zorgt een unieke vorm van lesgeven dat het voor de leerlingen ook interessanter is om te volgen, dan wanneer iemand op een monotone saaie manier de stof probeert over te dragen. Het eigen maken van de lesstof door de leraar zorgt ervoor dat het leerproces evolueert van alleen de stof overdragen naar een leuke manier waarop iedereen – zowel leraar als leerling – het beter begrijpt. (AV, vwo-5)

Zelf zie ik graag een leraar met liefde/passie en kennis over zijn vak, het vergroot mijn respect en bewondering voor de docent. Qua motivatie is voor mij de docent voor een groot deel doorslaggevend. Het is voor mij dan ook van belang dat mijn docent geïnteresseerd is in de door leerling gestelde vragen. De docent moet zich kwetsbaar opstellen voor zijn leerlingen in de zin van: "De docent moet toegeven dat hij niet op alles een antwoord heeft, maar bereid is zich te verdiepen in de gestelde vraag." En daarmee maakt de docent nog meer informatie en kennis, eigen. En neemt hij zijn leerlingen mee in het leerproces, waardoor er antwoord gevonden kan worden op de vraag en zowel de docent als de leerling, hun kennis hebben vergroot. Ook dit doet een beroep op de leergierigheid. Probeer dus als docent zijnde de leerlingen mee te nemen in je eigen leerproces. Wanneer de leraar de stof tot zijn eigen gemaakt heeft, zijn eigen vak serieus neemt, zijn kennis wilt doen verrijken en liefde, passie en echte motivatie toont voor eigen vak, wordt hij geloofwaardiger en naar gevoel betrouwbaarder. Leerlingen tonen meer respect naar de leraar en daarmee wordt hij dan ook serieuzer genomen. Zoals de tekst leest: "Daarmee vervult de leraar een wezenlijke voorbeeldfunctie." En dus voelen leerlingen zich uitgedaagd, betrokken en geïnteresseerd. (RvV, vwo-3)

Zo kan de leraar ook op iedere vraag op een volstrekt eigen manier – rekening houdend met de specifieke behoeften van de leerling – op die vraag ingaan en de leerling helpen tot inzicht te komen (zoals hijzelf op zijn eigen manier ook steeds weer tot inzicht komt). De leraar die zo lesgeeft zal merken dat iedere opmerking, iedere vraag zo weer mogelijkheden geeft om ook zelf dieper in de stof (en didactiek) door te dringen. Er bestaan zo gezien nooit twee dezelfde vragen, want iedere leerling vraagt vanuit zijn eigen biografische ontwikkeling (zie 3.11.).

Dit zich eigen maken van de lesstof vraagt van de leraar dat hij zich met zijn gehele persoon, dus met zijn verstand, zijn hart en wil involveert in dat leerproces. Daarmee vervult de leraar een wezenlijke voorbeeldfunctie, want hoe zouden leerlingen zich uitgedaagd weten om zich de vakinhoud eigen te maken, wanneer de leraar dat achterwege laat en zichzelf zo ongeloofwaardig maakt? Wanneer een leraar zijn eigen vakgebied én de leerlingen die hij mag inwijden in zijn vak werkelijk serieus neemt, dan mag deze leraar zich terecht meer dan een uitvoerder weten. Hij is dan eigenaar van zijn werk: hij eigent zich leerprocessen toe opdat ook de leerlingen gemotiveerd raken zich dergelijke leer- en ontwikkelingsprocessen eigen te maken¹⁴⁵.

Ik ben het hier erg mee eens. Als een leraar les geeft op zijn eigen manier blijft het voor hem of haar ook leuk. Als een docent 2x per dag 5x per week hetzelfde verhaaltje moet vertellen blijft het niet leuk. Ook vind ik dat als je de vragen van leerlingen meeneemt in de les je de aandacht van de leerlingen beter erbij kan houden. Immers is de vraag die de leerling stelt, hetgeen waar hij of zij nieuwsgierig naar is. Ik vind dat als leraar zijnde je meer moet kunnen dan stof doorvertellen. Lesgeven is niet alleen de stof vertellen, maar het ook op een leuke manier brengen en zorgen dat het begrepen wordt. Als het wordt verteld zoals de leraar het zelf heeft geleerd zal het niet interessant blijven, voor zowel de leraar als leerling zelf. Als iets op een unieke manier wordt verteld is de kans groter dat het blijft hangen. Een leraar hoeft niet antwoord te kunnen geven op elke vraag, maar wel bereid zijn het mee uit te zoeken of zich er in te verdiepen, vind ik. (Anoniem, vwo-4)

Spiritualiteit, stilte en dankbaarheid

Bij bovengenoemde integratie van vaardigheden kunnen vormen van spiritualiteit behulpzaam zijn, bijv. het stil worden in het aangezicht van de Ander. In deze stilte vallen alle innerlijke en uitwendige vermogens stil op de bodem van de ziel. Vanuit deze innerlijke diepte kunnen de afzonderlijke vermogens en vaardigheden opnieuw worden geïntegreerd. Aangeleerde en ingeoeffende vaardigheden kunnen een sta-in-de-weg vormen voor een natuurlijke, spontane communicatie in de klas (zoals vrijwel iedere leraar zal kunnen beamen vanuit zijn begintijd). Hier kan een Bijbelse spreuk ons inzicht bieden: *"Als de graankorrel niet in de aarde valt en sterft, blijft hij alleen: maar als hij sterft, brengt hij veel vrucht voort"* (Johannes 12: 24). Juist doordat de aangeleerde en ingeoeffende vaardigheden in de innerlijke stilte sterven, kunnen ze – in een onverwachte en nieuwe constellatie – opnieuw tot leven komen, passend bij de eigen persoon. Dit soort ontwikkelingsprocessen draagt bij aan authenticiteit: er staat geen welsprekende pop voor de klas.

Het betrachten van de stilte kan ook een pedagogische uitwerking hebben. De ontluikende eerbied voor het goddelijk geheim kan ook het pedagogisch respect voor de persoon van iedere leerling doen groeien. Bovendien helpt de ervaring van de innerlijke stilte ons om (ons beeld van eigen en andermans) gedrag niet met persoon te identificeren. We beseffen bovendien gemakkelijker dat ieder mens geschapen is in de richting van Gods beeld en gelijkenis, en dus een oneindig ontwikkelingspotentieel in zich draagt. Pedagogisch handelen wordt dan geïnspireerd door te geloven in wat onzichtbaar is; je gaat denken in mogelijkheden in plaats van enkel in termen van problematisch gedrag. Vaak zoekt een docent bevestiging voor zijn mening over een leerling en laat de leerling daarmee niet vrij: alles wordt dan door dezelfde bril bekeken. De stilte kan oproepen om deze bril af te zetten en zonder oordeel te kijken. In de stilte kunnen vaste patronen en oordelen losgelaten worden, waardoor er ruimte komt voor mogelijk verandering. In de stilte kan er ruimte ontstaan om elke leerling te zien als een uniek persoon. Ongeacht afkomst of geaardheid. In de stilte is iedereen gelijkwaardig.

Leerlingen voelen dat heel intens aan en gedragen zich vaak ook overeenkomstig. Dat zou een verklaring kunnen zijn voor het zeer uiteenlopende gedrag dat leerlingen kunnen vertonen bij verschillende docenten (vgl. Banning (2015: 15) en (2010-2)). Een leraar die denkt in mogelijkheden neemt zelf verantwoordelijkheid en toont zich daarmee eigenaar van zijn onderwijshandelen. Gelijk daarmee op roept hij *unconsciously*¹⁴⁶ bij zijn leerlingen op om ook verantwoordelijkheid te nemen en zo eigenaar te worden van hun eigen ontwikkelingsproces om uit te groeien tot de persoon waartoe zij bestemd zijn. Om hun eigen levenspad te ontdekken.

Het mogen ervaren van alle bovenstaande processen – bij jezelf en bij leerlingen – stemt diep dankbaar. Ook dat voelen de leerlingen en zo kunnen leraar en leerlingen samen dankbaar zijn. Deze ervaringen mag de auteur dagelijks meemaken met leerlingen van heel jong tot bijna twintig jaar. Zo verkeert ons onderwijs in staat van genade en mag ik in stilte met de psalmist uitroepen: "Zegen, mijn ziel, de Heer, en al wat in mij is zijn heilige naam" (Psalm 103, 1).

"Erg bedankt! Ik heb een aantal leerzame en leuke jaren bij u gehad. En eigenlijk niet alleen bij u, want met de opgedane kennis heb ik ook mijn eigen leven steeds weer wat leuker en leerzamer kunnen maken. Door het inzicht dat u, maar ook anderen tijdens de lessen, mij gegeven hebben. Ik ben u dankbaar voor de lessen en natuurlijk de rest van de klas ook dat ze goed meegedaan hebben, met respect hebben geluisterd en daardoor ook echt iedereen de kans gegeven hebben om te leren wat hij of zij wil of waar ze / hij iets aan zal hebben. Daarbij heeft ook u een rol gespeeld, want zonder docent met menselijk gevoel zou dit nooit gelukt zijn, naar mijn mening. Dank voor uw gevoel, uw begrip (verstandhouding) en uw lessen. Dank voor het zijn wie u bent!" (Anoniem, vwo-5)

4.3.8. Passivum divinum: het wordt ons geschonken

In bovenstaande hoofdstukken en paragrafen is regelmatig het belang van vertrouwen aan bod gekomen. Menselijke relaties gedijen immers het beste binnen een sfeer van (groeïend) vertrouwen. De Joodse filosoof Martin Buber zegt dan ook dat wij mens worden aan elkaar. We zeggen niet voor niets: iemand je vertrouwen schenken. Vertrouwen is zo een zelfgave van mensen aan elkaar. Binnen dat wederkerig geschonken vertrouwen springt als het ware de vonk over die de relatie haar betovering geeft. Michelangelo heeft dit inzicht in de Sixtijnse kapel op een religieuze wijze uitgebeeld. In de vonk die overspringt, tussen de uitgestrekte handen van Adam en God de Vader, gebeurt 'iets' wat ongrijpbaar en onbeheersbaar is.

Vertrouwen is iets wat je niet zomaar kan maken, daarom is het een soort cadeau voor iemand als je diegene vertrouwt. Iemands vertrouwen hebben, vind ik een hele bijzondere zelfgave wat je moet koesteren. (ES, vwo-5)

Ik vind dat het heel mooi is als je iemand gevonden hebt waar je je vertrouwen aan kan schenken, dat je diegene zo vertrouwt dat je alles met diegene deelt. Het jammere is dat sommige mensen daar niet zo zorgvuldig mee omgaan dat dat jijzelf doet en zo je vertrouwen heel flink kunnen beschadigen. (MR, vwo-5)

Dit vind ik een prachtig stukje tekst, omdat het waar is. Als je elkaar vertrouwen schenkt dan ontstaat er een band. En dan springt inderdaad de vonk over. Zonder vertrouwen kan er ook geen positieve band ontstaan naar mijn mening en daarom vind ik dit citaat erg mooi. (Anoniem, vwo-5)

Iedereen die ooit met onderwijs te maken heeft gehad weet hoe belangrijk die overspringende vonk is. Deze vonk maakt het klaslokaal tot heilige grond. Daar gebeurt iets dat ons armzalig pogen overstijgt. De rabbijnen benoemen deze ervaring als *Sjekina*: de heilige aanwezigheid van God onder ons. Anders gezegd, in onze onderlinge ik-gij-relatie, in ons gezamenlijk vertrouwen, resoneert een transcendent IEMAND / IETS die / dat ons doen en laten een goddelijke diepte geeft¹⁴⁷.

Dit is iets wat ik van mijn moeder (die in het onderwijs werkt) vaak hoor. Als er niet die klik is tussen een klas en een docent kun je net zo goed tegen een muur aan gaan praten, het komt niet binnen. Is die vonk er wel, dan loopt de les en dan werken klas en leraar goed samen. (TD, vwo-5)

Zelf vind ik dat soort momenten heel mooi en het zorgt er ook voor dat iedereen die aanwezig is de motivatie heeft om een bepaald moment tot een goed en mooi einde te brengen. (AA, vwo-5)

Ik had hier nog nooit zo over nagedacht. Ik vind het vertrouwen tussen mensen en in het klaslokaal een natuurlijk iets, iets wat er vanzelfsprekend is. Ik had er nog nooit bij stilgestaan dat er iets diepers achter zit en dit vind ik een mooie realisatie. (DV, vwo-5)

Hindoes gebruiken de term AUM voor deze diepmenselijke ervaring; joden en moslims spreken van RUAH en RUH. Christenen zeggen: het is de Heilige Geest die ons handelen inspireert, vervult en voltooit¹⁴⁸. Hierbij is het belangrijk te beseffen dat alle grote religieuze tradities erop wijzen dat woorden altijd te kort schieten. De naam van het hogere of diepere mag eigenlijk niet eens genoemd worden. Om aan dit inzicht tegemoet te komen heeft de christelijke traditie de term van het 'passivum divinum' bedacht: het *wordt* ons gegeven¹⁴⁹. Door deze grammaticale vondst blijft open wie het ons geeft. Wezenlijk is dat wij mensen elkaar over en weer vertrouwen geven. Dat vertrouwen te mogen ontvangen is een diepe bevestiging van het mens zijn die de inspiratie geeft om het leven actief en waardevol vorm te geven¹⁵⁰.

Ik vind het altijd heel mooi om uitspraken van christenen te leren en erover na te denken wat ze eigenlijk betekenen. Want meestal is er een diepere betekenis te vinden en als je daarnaar zoekt dan wordt je ook meteen beloond. Het vertrouwen dat God hen geeft laat ook mooi zien hoe ze als mens met hun geloof omgaan. (JH, vwo-5)

Ten slotte, de ervaring van het ontvangen vertrouwen zal in mensen ook de grondhouding van eerbied en respect voor al wat leeft kunnen versterken. Want ten diepste hebben we alles ontvangen via onze ouders, onze opvoeders, onze cultuur en onze historische en evolutionaire voorgeschiedenis. Dergelijke ervaringen kunnen leiden tot een intens en dankbaar besef van verbondenheid¹⁵¹. Een dankbaarheid die ons vervolgens kan inspireren tot toewijding aan en inzet voor mens, plant, dier en milieu, dichtbij en veraf¹⁵². *Kata olos*, we mogen, nee, we moeten het geheel in het oog houden.

“Ik ben het hier volledig mee eens. We moeten zorgen dat we met zijn allen op deze wereld kunnen blijven leven. Dit is het makkelijkst als we er met elkaar iets moois van maken.” (Anoniem, vwo-4)

Ik ben hiermee eens. Als je meer respecteert en met name waardeert wat je hebt en wat je voorouders en ouders voor je hebben gedaan, dan zul je mensen met meer respect behandelen en ben je eerder geneigd iets voor hen gaan doen. Als je dankbaar bent dan voor de dingen die je hebt zul je die ook eerder willen behouden, dus wil je hier sneller moeite in stoppen. (T, vwo-5)

Ik vind dit erg belangrijk, in mijn opzicht slaat dit op het verbinden met anderen. We kunnen niet alleen leven. We hebben mensen om ons heen nodig om het een geheel te maken. We moeten ons door alle dingen die ons gegeven zijn, ook echt gaan inzetten voor anderen. Dit past ook goed bij mijn leven. Ik vind het moeilijk om verder dan mijzelf te kijken en echt connecties te maken. Maar door meer te kijken naar wat andere mij kunnen bieden en ik hun gaat het steeds beter. Ik ‘open’ mij steeds beter voor het geheel. (Giel, vwo-3)

5. Literatuur

- Alma, H. & Avest, I. ter (Eds.). *Moral and spiritual leadership in an age of plural moralities*. London and New York: Routledge, 2019.
- Augustinus, A. (2008). *Goad onderwijs. Christendom voor beginners* [De catechizandis rudibus]. Ingeleid, bezorgd en vertaald door Vincent Hunink en Hans van Reisen. Budel (pp. 102-103).
- Banning, B. (2004). Bevestiging als pedagogische opdracht. Enkele sociaal-psychologische notities voor mensen werkzaam in het onderwijs. In H. Vekeman (ed.). *Bevestiging: Erfdeel en opdracht. Anna Terruwe – bevinding en perspectief* (pp.169-214). Budel: Damon.
 - (2007-a). *Onderwijsdier in hart en nieren. Een persoonlijke visie op groei, professionaliteit en pedagogisch vermogen*. Budel: Damon.
 - (2007-b). Authenticiteit binnen de pedagogische grondhouding. Jonassen als inspiratiebron voor het groeien in onbaatzuchtige inzet. In C. Hermans (red.). *Inspirerende leraren. Inspiratie van leraren en schoolleiding op katholieke basisscholen* (pp. 131-158)
 - (2010-1). Bewogen in beweging brengen... hoe doe je dat? *Thomas-bulletin* (speciale uitgave ter gelegenheid van het 60-jarig bestaan van Thomas van Aquino).
 - (2010-2). Leerlingen lijken wel schizofreen! Wat leraren van Franciscus en de wolf kunnen leren. In *Lichamelijke Opvoeding* (uitgaven van de KVLO), 98 (11): 40-41. Zie ook: <https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=5358&m=1447665027&action=file.download>
 - (2011). Een professionele leraar geeft les met hart en ziel en met kennis van zaken. In L. Braeckmans (red.). *De leraar met hart en ziel. Naar een pedagogiek van liefde en vrijheid* (pp. 65-182) (Diroo Academia, nr. 17). Gent: Academia Press.
 - (2013). Existentieel eigenaarschap: de pedagogische en vakinhoudelijke professionaliteit van de leraar. Een alternatief voor de instrumentele benadering van het onderwijs. In: R. Kneyber & J. Evers (red.). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* (pp. 115-130). Amsterdam: Boom.
 - (2015-a). *Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan* (proefschrift). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
 - (2015-b). Levensvisiewerkstuk als pedagogische krachtbron. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 15 (1): 70-75.
 - (2015-c). De onderwijswereld als één reusachtige zoemende bijenkorf vol verhalen. *De Cascade. Opinieblad van Stichting Cosmicus*, 12 (oktober): 14-17).
 - (2015-d). Maagdelijke verwekkingen op school. Smullen van Bijbelverhalen en kerstvieringen. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 15 (4): 11-15.
 - (2017-a). Leraar en leerling als meewerkend onderwerp. Een intersubjectieve visie op de verhouding van autonomie en relatie. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 17 (2): 37-43.
 - (2017-b). *De roe of de roeh? Over (w) onderwijs gesproken*. Gepubliceerd op 14 december 2017, https://www.omo.nl/actueel/cDU461_Actueel.aspx?intObjectId=3100
 - (2018). In en met verhalen bouwen wij ons leven, ons onderwijs, op. In: *Volwassenheid vanuit psychologisch perspectief. Wat is jouw verhaal, dat maakt wie je bent?* (pp. 9-14). NIVOZ-uitgave, nummer 5, april 2018 (e-book en print).
 - (2019). *In de interactie wordt 'het' gevonden. Over onderwijs, meewerkende onderwerpen en het passivum divinum* (coreferaat bij de lezing 'Vier ellen van de Halacha' van drs. Joost Jansen o. praem. Op de Dag van het Jodendom). Gepubliceerd op 29 januari 2019 op: <https://www.nksr.nl/in-de-interactie-wordt-het-gevonden-over-onderwijs-meewerkende-onderwerpen-en-het-passivum-divinum/>
 - (2020). Genadebrood als nieuw paradigma. Kwetsbaarheid vraagt om wederkerige afhankelijkheid. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 20 (4): 30-34.
- Banning, B. & Heuvelman, M. (2019). *Het goede leven delen en beschermen LAUDATO SI*, <https://www.nksr.nl/lesmateriaal/wko2019/>

- Barz, H. (1989). *Jung en zijn psychotherapie*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga.
- Bemt, H. van den (2018). *Gemeenschappelijke grondlijnen voor het vak levensbeschouwelijke vorming*. Geraadpleegd op: <https://docentonderzoekbrabant.files.wordpress.com/2015/04/hans-van-den-bemt.pdf>
- Berger, H. (1986). *Vragen naar zin. Een nieuwe inleiding in de metafysiek*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Berger, H. (2006). *Werkelijkheid, aandacht en mystiek*. Budel: Damon.
- Berghuis, J. (2018). *Meervoudig religieus. Spirituele openheid en creativiteit onder Nederlanders*. Amsterdam: AUP.
- Bertram-Troost, G. (2022). *Menswording in een laag-vertrouwensamenleving. Kansen en uitdagingen voor onderwijs (oratie)*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Beukel, K. van den (2001). *De dingen hebben hun geheim. Gedachten over natuurkunde, mens en God*. Baarn. *Beziel en zelfbewust* (2002). Utrecht: Nederlandse bisschoppenconferentie.
- Boeve, L. (2014). *Theologie in dialoog. Op het kruispunt van universiteit, kerk en samenleving*. Kalmthout: Pelckmans.
- W. Böhm (2011³). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem* (3., verbesserte Auflage). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Borgman, E. (2006). De onlosmakelijke verbondenheid van religie en publieke domein: pleidooi voor een 'omgekeerde doorbraak'. In *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. University Press: Amsterdam.
 - (2006-a²). *Metamorfosen. Over religie en moderne cultuur*. Kampen: Klement/Pelckmans.
 - (2006-b). In de school kun je katholiek worden, zonder het daarbuiten te willen zijn. In *Schoolbestuur*, jrg 26 nr 9.
 - (2008). *Want de plaats waarop je staat is heilige grond. God als onderzoeksprogramma*. Meppel: Boom.
 - (2011⁴). *Overlopen naar de barbaren. Het publieke belang van religie en christendom*. Kampen: Klement.
 - (2017). *Leven van wat komt. Een katholiek uitzicht op de samenleving*. Utrecht: Meinema.
- Buber, M. (1973⁴). *Ik en jij (met een epiloog)*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Burggraaff, H. (2002). *De hemel wagen. Spiritualiteit en christendom*. Zoetermeer: Meinema.
- Capel, P. (2018). 'Het emotionele DNA. Gevoelens bestaan niet, zij ontstaan' K.PI Education (zie ook: <http://www.pierrecapel.nl/het-emotionele-dna/>) en: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Epigenetica>.
- Capra, F. (1988). *De Tao van fysica. Een onderzoek naar de parallellen tussen de moderne fysica en oosterse mystiek*. Uitgeverij Atlas Contact.
- Van Crombrugge (2008). *Persoonsvorming in de basisschool: wie, wat waar, hoe? Een voorbeeld van nadenken over pedagogisch verantwoord basisonderwijs*. In L. Braeckmans (red.). *De basisschool in dienst van de persoonswording van het kind* (pp. 117-141). Gent: Academia Press.
- Delfos, M.F. (2001⁴). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Dijksterhuis, E.J. (1950/1980⁴). *De mechanisering van het wereldbeeld*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Francoise Dolto (1983). *Vrijgemaakt om te binnengaan. Het evangelie gelezen door een psychoanalyste*. IJsselstein-Antwerpen: Unistad.
- Donk, W.B.H.J. van der, Jonkers, A.P., Gronjee, G.J. & Plum, R.J.J.M. (red.) (2006). *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Bron: <www.wrr.nl>.
- Drewermann, E. (1990⁶-a). *Tiefenpsychologie und Exegese, Band I. Wunder, Vision, Weissagung, Apokalypse, Geschichte, Gleichnis*. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
 - 1990⁶-b). *Tiefenpsychologie und Exegese, Band II. Wunder, Vision, Weissagung, Apokalypse, Geschichte, Gleichnis*. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Erikson, E. (1971⁵). *Het kind en de samenleving* (oorspronkelijke titel *Childhood and Society* 1963, vertaald door C. Németh-Linnebank). Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Fischle-Carl, H. (1984: 61). *Wisselwerkingen. Zichzelf ontdekken en anderen begrijpen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Fortmann, H.M.M. (1964-a). *Als ziende de Onzienlijke. Een cultuurpsychologische studie over de religieuze waarneming en de zogenaamde religieuze projectie (in drie delen). Freud, Marx, Jung – referaat (Deel I)*. Hilversum/Antwerpen: Paul Brand.
 - (1970). *Oosterse Renaissance. Kritische reflecties op de cultuur van nu*. Baarn: Ambo.
- *Gaudium et Spes*. (1965). Vaticanum II.
- Gieles, J. *De invloed van je jeugd*. Geraadpleegd op 15-10-2019: <https://www.psychologiemagazine.nl/artikel/de-invloed-van-je-jeugd/>

- Haas, P. de (2019). Zin op het rooster. Ervaringen en gedachten ten aanzien van zingeving in het onderwijs. *NartheX. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, (19) 3: 5-9.
- Habermas, J. (2005). Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates? In: J. Habermas, J. / J. Ratzinger. *Dialektik der Säkularisierung - Über Vernunft und Religion* (pp. 15-37). Freiburg: Herder.
- Heijst, A. van (2011⁶). *Menslievende zorg. Een ethische kijk op professionaliteit*. Kampen: Klement.
- Het beheren voorbij. De essentiële zaken agenderen (2006). Den Haag. Bond KBVO.
- Hermesen, J. J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht: De Arbeiderspers.
- Hermans, C. A. M. (2001). The Other in Dialogue. Interreligious Communication from a Sociocultural Perspective. In: H.G. Ziebertz, F. Schweitzer & D. Browning (ed.). *The Human Image of God* (On the occasion of Johannes A. van der Ven's 60th birthday) (pp. 285-309). Leiden: Koninklijke Brill.
- Hermans, H. H. J. M. (2019). Dialogical self theory in a boundary-crossing society. In: H. Alma & I. ter Avest (2019: 27-47).
- Hillman, J. (1975). *Re-Visioning Psychology*. New York: Harpers & Row.
- Jaffé, A. (1962). *Erinnerungen, Träume, Gedanken von G.G. JUNG* (aufgezeichnet und herausgegeben von Aniela Jaffé). Zürich/Stuttgart: Rascher Verlag.
- Jung, C.G. (1982). *Oerbeelden. De structuur van de ziel – de psychologie van het kindarchetype – over de verschijningsvormen van de geest in het sprookje*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Jung, C.G. (1986). *Verzameld werk. Mensbeeld en godsbeeld* (deel 4). Rotterdam: Lemniscaat.
- Kind & Samenleving, geraadpleegd op 23-10-2019: <https://k-s.be/inspraak-participatie/kwalitatief-onderzoek-met-kinderen-l/acterschap-kinderen-geven-hun-leven-en-de-wereld-vorm/>
- König, J. (2019). Intercultural sensitivity in multicultural identities. In: H. Alma & I. ter Avest 2019: 128-152).
- Kort, B. de (2019). *Identiteitsontwikkeling van en in een lerarenopleiding. Antwoorden op het Appel van de Ander* (proefschrift). Den Haag: Eburon.
 - *Kwaliteit in identiteit. Identiteit als indicator voor onderwijskwaliteit* (2006). Den Haag. Bond KBVO.
 - *Leren en religie. Grondslagen van het godsdienstig en levensbeschouwelijk leren in katholieke en interconfessionele scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland* (Commissie herziening en actualisering raamleerplannen).
- Lévy-Brühl, L. (1921). *Das Denken der Naturvölker*. Wien.
- Levinas, E. (1984⁶). *Het menselijk gelaat* (Essays van Emmanuel Levinas. Gekozen en ingeleid door Ad Peperzak). Baarn: Ambo.
- Manen, M. van (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: NIVOZ.
- Marcel M. (1925). Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. *Zeitschrift Année Sociologique* (Paris). Geraadpleegd op 13 oktober 2019, <https://www.grin.com/document/188871>
- Meijel, T. van (2019). Culturalization of citizenship in Netherlands. In Alma & Avest (2019: 236-237)
- Meves, C. (1974). *Psychologische kijk op de bijbel. Actualiseren van bijbelse beeldspraak en symboliek* (vertaling van: *Die Bibel antwortet uns in Bildern. Tiefenpsychologische Textdeutungen im Hinblick auf Lebensfragen heute*). Haarlem: De Toorts.
- Miller, A. (2002²⁵-a). *Het drama van het begaafde kind. Op zoek naar het ware zelf* (bewerkte en aangevulde editie). Houten: Van Holkema & Warendorf.
 - (2002-b). *Eva's ontwaken. Over de opheffing van emotionele blindheid*. Houten: MOM (Unieboek).
- *Nostra Aetate* (1965). Vaticanum II.
- Peursen, C.A., van (1992⁸). *Cultuur in stroomversnelling* (geheel bewerkte uitgave van: *Strategie van de cultuur: een beeld van de veranderingen in de hedendaagse denk- en leefwereld*, Amsterdam, Elsevier 1970). Leiden: Martinus Nijhoff.
- Pollefeyt, D. (2020). Hermeneutisch leren in het vak godsdienst. In M. van Dijk-Groeneboer et al.. *Handboek vakdidactiek Levensbeschouwing en religie. Leren leven vanuit je wortels* (pp. 187-200). ISBN 978-94-6167-418-0. Gepubliceerd op: <https://expertisecentrumlerovo.nl/wp-content/uploads/2020/02/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf>
- Ratzinger, J. (2005). Was die Welt zusammenhält. Vorpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. In: J. Habermas / J. Ratzinger. *Dialektik der Säkularisierung - Über Vernunft und Religion* (pp. 39-60). Freiburg: Herder.

- *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century Learning: the treasure within* (1996). Parijs: UNESCO. Bron: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf (geraadpleegd op 19-11-2019).
- Reybrouck, D. van & d'Ansembourg, Th. (2017). *Vrede kun je leren*. Amsterdam: De Bezige Bij. Geciteerd uit de *Bildung Scheurkalender 2019*, 2 november.
- Riksen-Walraven, M. (2002). *WIE HET KLEINE NIET EERT . . . Over de grote invloed van vroege sociale ervaringen* (inaugurele rede). Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.
- - (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Roumen, T. (2008). *Pedagogiek van de aandacht*. Zoetermeer: Meinema.
- Sacks, O. (1993). *Een been om op te staan. Ervaringen van een arts als patiënt* (vertaling van: *A leg to stand on*, 1984, 1991). Amsterdam: J.M. Meulenhoff & Utrecht: Wetenschappelijke uitgeverij Bunge.
- - (2015). *Dankbaarheid*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Schimmel, A. J. (2019). Zin geven en zin krijgen. Een filosofisch gesprek met Laurens ten Kate. *NartheX. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, (19) 3: 17-21.
- Rupert Sheldrake (1983). *Een Nieuwe Levenswetenschap. De hypothese van vormende oorzakelijkheid*, Wassenaar: Mirananda.
- Tongeren, P. van (2015). *Dankbaar. Denken over danken na de dood van God*. Zoetermeer: Klement.
- Ulanov, A. & Ulanov, B. (1975). *Religion and the unconscious*. Philadelphia: The Westminster Press.
- Vergote, A. (1987). *Het meerstemmige leven. Gedachten over mens en religie*. Kapellen/Kampen: DNB/Uitgeverij Pelckmans & Agora Kok.
- Verhaeghe, P. (2012⁶). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Vink, R., Pal, S. van der, Eekhout, I., Pannebakker, F. en Mulder, T. (2016). *Ik heb al veel meegemaakt. Ingrijpende jeugdervaringen (ACE) bij leerlingen in groep 7/8 van het regulier basisonderwijs* (Rapport). Leiden: TNO. Geraadpleegd op 23-09-2019, <https://www.augeo.nl/~media/Files/Onderzoeken/161018-TNO-rapport-definitieve-versie.ashx?la=nl-NL>
- Waaijman, K. (2004). Spiritualiteit in de zorg. In de interactie tussen zorgvrager en zorgverlener (pp. 19-41). In J. Bouwer (red.). *Spiritualiteit en zingeving in de gezondheidszorg*. Kampen: Kok.
- Weber, M. (1919): *Wissenschaft als Beruf*. München.
- Wilgenburg, A. (2019). Zin leren putten uit diverse bronnen. In gesprek met Joantine Berghuis. *NartheX. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, (19) 3: 10-16.
- Yourcenar, M. (1982). *Met open ogen. Gesprekken met Matthieu Galey*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga (Rainbow Pocketboeken).

Geraadpleegde websites

www.maatschappijwetenschappen.nl

www.jongburnout.nl

<https://www.ipbes.net/> (Intergovernmental science-policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services)

Interview met prof. Dr. Ingrid Visseren (1970), hoogleraar *Environmental Governance and Politics* aan de Radboud Universiteit Nijmegen: https://www.vn.nl/ecologisch-leven-ingrid-visseren-hamakers/?utm_source=nieuwsbrief&utm_medium=email&utm_content=ABON&utm_campaign=NB20190626

6. Eindnoten

1 Bijna de helft van alle leerlingen tot 12 jaar heeft een of meerdere heftige gebeurtenissen meegemaakt, waarbij veel kinderen zelfs twee tot drie ingrijpende zaken hebben meegemaakt (11.0% resp. 11.4%), zo blijkt uit het rapport van de Jongerentaskforce. Leerlingen noemen hier zaken als: ernstig / ongeneeslijk zieke of overleden ouder(s), kindermishandeling of -verwaarlozing, seksueel misbruik, geweld tussen ouders, alcohol- en / of drugsmisbruik bij ouder(s), psychiatrische aandoening ouder(s), depressie of zelfmoord(poging) van huisgenoot, ouder(s) die in de gevangenis heeft gezeten of bedreiging met mes of vuurwapen. Zie het rapport Vink e.a. (2016) **Ik heb al veel meegemaakt** over ingrijpende jeugdervaringen van leerlingen in groep 7 en 8). Gesprekken met leerlingen uit havo-3-4 en vwo-3-4-5 maakten duidelijk dat deze problematieken voor hun leeftijdscategorie – helaas – nog niet verdwenen zijn, integendeel volgens hen. Vgl. ook www.jongburnout.nl.

Vgl. ook em. hoogleraar onderwijskunde en pedagogiek Max van Manen (2014): "Vandaag de dag kennen veel jonge mensen een jeugd van misbruik, verwaarlozing, verlating en armoede – een jeugd zonder liefde, respect of sensitiviteit. Die kinderen raken die beschadigingen vaak niet meer kwijt. Ook geldt dat jonge mensen die opgevoed worden zonder een gevoeligheid te ontwikkelen voor de angsten, de pijn en het lijden van anderen, geen invoelende, empathische mensen zullen worden. En zonder de aanwezigheid van pedagogisch sensitieve volwassenen, weet een samenleving niet wat ze aan moet met kinderen die pestkoppen of benedeled worden." (p. 30). (*Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: NIVOZ).

Deze problematieken beperken zich niet tot de jeugd. Zo schrijft psychiater Paul Verhaeghe (2012: 10) dat 'tien tot vijftien procent van de werknemers slachtoffer is van pesten'. Staatssecretaris Paul Blokhuis luidde onlangs de noodklok en gaf aan dat één op de vijf Nederlanders lijdt aan angstaanvallen en één op de twintig Nederlanders lijdt aan depressiviteit; daarbij wordt er inmiddels 1.1 miljard euro uitgegeven aan psychofarmaca om de effecten van psychische problemen tegen te gaan (Tv-uitzending Pouw, maandag 28 oktober 2019). Een ander psychisch probleem vormt het slaaptekort. Zo schijnt bijna een kwart van de werknemers te weinig te slapen en kost slaaptekort bedrijven 12.4 miljard euro per jaar, aldus slaapexpert Floris Wouterson (*Brabants Dagblad*, zaterdag 26 oktober 2019, vgl. ook: https://www.gezondheidenco.nl/nieuws/slaaptekort-kost-bedrijven-miljarden/?harvest_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F, geraadpleegd op 30-10-2019).

2 De term 'dialoog' is een van de voornaamste kernwoorden van deze tekst. Het belang van de dialoog valt zowel vanuit theologische als psychologische als filosofische zijde te beargumenteren. Voor wat de theologische fundering, zie hoogleraar Lieven Boeve die de dialoog – argumenterend vanuit het conciliedocument *Dei Verbum* – tot kern van het katholiek-christelijk zelfverstaan maakt: "Telkens opnieuw komt het historische en dialogale karakter van *Schrift, traditie, theologie en leergezag* naar voren, met inbegrip van het inzicht dat deze dialoog zijn impact heeft op het wat en hoe van de *Schrift, traditie, theologie en leergezag*. (...) Bovendien wordt zo duidelijk dat, eens men het historische en dialogale karakter van het kerkelijk leren aanvaardt, de dialoog nooit meer ophoudt; de geschiedenis gaat immers verder en contexten veranderen. Voor *Dei Verbum* is dialoog een blijvende opdracht voor het pelgrimerende volk god, op weg naar eschatologische voltooiing." (p. 35). Volgens Boeve betreft 'deze dialoog de kern van het christelijk geloof zelf.' (p. 42). Geciteerd uit: Boeve (2014).

3 Vgl. Borgman, E. (2011⁴: 125-126). Vgl. ook Roebben (2015: 58-76).

4 Barbara de Kort omschrijft secularisatie op een dubbele manier: "(...) het gaat enerzijds om het proces van ontkerkelijking en loslaten van geïnstitutionaliseerd geloof en anderzijds om ontgoddelijking van levensbeschouwing en daarmee samenhangende uitingen." Geciteerd uit: De Kort, B. (2019: 18).

5 Vgl. Verhaeghe (2012: 243) die aangeeft dat dit geldt voor de meeste individuen in de westerse samenleving: "Het individu is gereduceerd tot een consument, die in de illusie leeft uniek te zijn en zelf keuzes te maken, terwijl er nog nooit op zo'n grote schaal zoveel mensen hetzelfde gedrag en hetzelfde denken opgelegd kregen. Daarin ontbreekt de zorg voor zichzelf, omdat het consumptisme elk idee van zelfbeheersing en inperking van tafel veegt."

6 Eén miljoen soorten dieren worden bedreigd, 32 procent van de bossen is verdwenen, 55 procent van de oceanen is aangetast door visserij, het gebruik van plastic is vertienvoudigd. Dat is de conclusie van een alarmerend rapport dat in mei 2019 uitkwam (<https://www.ipbes.net/> Intergovernmental science-policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services).

- 7 Vgl. het interview met prof. Dr. Ingrid Visseren (1970).
- 8 Dat jonge mensen zich betrokken voelen bij deze problematiek bleek ook uit de inzet van drie klassen vwo-5 op het d'Oultremontcollege. Toen zij het verzoek kregen om lessen te ontwikkelen rond dit thema en de pauselijke brief *Laudato Si* hadden ze dat binnen de kortste keren voor elkaar. Daarbij vroegen zij hun docent met klem: 'Wel gaan gebruiken, hé, meneer!'. Zie het project dat via de NKSР beschikbaar gesteld zal worden: *Laudato Si*, het goede leven delen en beschermen met een 16-tal lessen rondom vijf invalshoeken (<https://www.nksr.nl/lesmateriaal/wko2019/>).
- 9 Greta Thunberg heeft in 2019 – samen met de beweging van scholieren die demonstreren tegen klimaatverandering (*Fridays for Future*-beweging) – de Ambassador of Conscience Award 2019 toegekend gekregen van Amnesty International. Hiermee komt zij op een lijn met illustere voorgangers als Nelson Mandela, U2 en Malala Yousafzai.
- 10 Vgl. Pim de Haas: "Het is niet pretentius zin van het leven te agenderen. Het is dringend. Hoogdravende cultuurbeschouwingen, maar ook gewone gesprekken maken duidelijk wat verlies aan zingevende verbanden voor mensen van nu betekent. Veel mensen zijn zoekend. Hyperindividualisering en fragmentatie van rollen helpen niet. Ook stress en onrust helpen niet. (...) Er is een schoolvak waar bezinning en gesprek ruimte krijgen. Werk aan dat vak.". P. de Haas (2019).
- 11 Deze indeling vertoont overeenkomsten met de volgende studies: Burggraaff, H. (2002). Peursen, C.A., van (1992⁸).
- 12 Vgl. Banning, B. (2015-a). Zie met name p. 39 en 46. Daar wordt uitvoerig naar literatuur verwezen.
- 13 Vgl. Lévy-Brühl, L. (1921).
- 14 In het ten onrechte als 'de zondeval' bekend staande Bijbelverhaal Genesis 3 wordt in mythische termen de overgang van onbewustheid naar bewustzijn beschreven. De oer-aap-mens wordt zich bewust van zijn naaktheid, verantwoordelijkheid en sterfelijkheid.
- 15 In het boek *Erinnerungen, Träume, Gedanken* von C. G. Jung (Jaffé 1962) wordt Jung's visie op de Afrikaanse 'primitieve' volken vermeld: „Diese Leute leben aus ihren Affekten, d.h. sie werden von ihnen gelebt. Ihr Bewusstsein reflektiert nicht, und dem Ich fehlt jede Selbständigkeit“ (p. 245-246). In een droom komt deze cultuurconfrontatie scherp tot uiting: Jung moest vechten tegen een koninklijke donkere Arabier, die hem probeerde te verdrinken. Jung interpreteert deze droom als een ontmoeting met een in hem wakker geworden psychische oerlaag. Deze oerlaag is door de westerse geciviliseerde mens collectief verdrongen (schaduw), maar kwam hier als een duveltje uit een doosje weer tevoorschijn. Jung merkt naar aanleiding van deze ervaring op: „Dem grossenteils rational bestimmten Europäer ist viel Menschliches fremd, und er tut sich darauf etwas zugute, ohne zu merken, dass dies auf Kosten seiner Lebensintensität geht [arcering B.] und dass der primitive Persönlichkeitsteil infolgedessen zu einer partiellen Untergrundexistenz verurteilt ist“ (p. 248).
- 16 Zie bijv. het boek van prof. Dr. Pierre Capel (2018), zie: <http://www.pierrecapel.nl/het-emotionele-dna/> en: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Epigenetica>. Marguerite Yourcenar (1982) wijst hier ook op wanneer zij – naar aanleiding van haar al jonge interesse in de zuidelijke Oudheid: "[vraag interviewer:] Voor iemand die uit het noorden kwam, uit een totaal ander land, zou men zich dat [de fascinatie voor de Romeinse Oudheid, B.B.] kunnen indenken. [M.Y.] Ja, maar ik denk dat het in mijn genen moet zitten; daar heeft zich een of andere interferentie moeten afspelen, daar moet ergens de kennis van de oudheid, door voorouders verzameld, of de humanistische traditie liggen opgeborgen." (p. 93).
- 17 Vgl. Jung, C.G. (1982). In de volgende alinea geef ik – in de lijn van Jung – mijn eigen kijk op de oorsprong van deze 'oerbeelden'.
- Bij zowel de niet-geslachtelijke als de geslachtelijke voortplanting worden deze indrukken en belevingen doorgegeven. Met dit verschil dat bij niet geslachtelijke voortplanting de hoeveelheid doorgegeven indrukken en belevingen lineair stijgt, terwijl bij geslachtelijke voortplanting de hoeveelheid indrukken en belevingen op haast explosieve wijze exponentieel stijgt. Bij iedere voortplanting kruisen immers twee lange reeksen ervaringen elkaar. Op de 'harde schijf' van ons oergeheugen ligt derhalve een onvoorstelbare hoeveelheid belevingsmateriaal. Genoeg om fantasieën, dromen, creativiteit, ingevingen, inspiratie van voeding te voorzien: kleuren, gevoelens, ervaringen van de meest uiteenlopende aard. Zo zijn binnen deze theorie de elementaire natuurtegenstellingen tussen bijv. licht en donker (warm en koud, overvloed en gebrek, leven en sterven) al door het plantaardige celplasma waargenomen en overgedragen. Later zijn ze ook door het dierlijke leven waargenomen en ten slotte spelen deze tegenstellingen een rol binnen de menselijke beleving. Licht en donker zijn dan ook niet zomaar symbolisch geladen voor ons. Ze hangen

samen met een miljoenen jaren lange reeks van indrukken en belevingen. Op het moment dat ze voor ons een symbolische betekenis krijgen, komt de in deze oerbeelden opgeslagen belevingsenergie boven drijven. Instinctmatige reacties vormen mijns inziens de neerslag van een lange reeks ervaringen over de grenzen van het individuele dier heen; een soort diachroon conditioneringsproces over de verschillende generaties heen: een Pavlov-effect dat zich in de soort heeft vastgezet (vgl. Iwan. P. Pawlow (1849-1936), Russisch fysioloog; ontving in 1904 de Nobelprijs voor geneeskunde voor zijn onderzoekingen op het gebied van de kliersecretie. Op deze onderzoekingen baseerde hij zijn theorieën van de geconditioneerde reflex ter verklaring van de werking van het centrale zenuwstelsel. Het meest bekende voorbeeld van het zogeheten Pawlow-effect is de hond die speeksel gaat produceren bij het horen van een bel, als hij gedurende lange tijd bij het eten een bel hoort. Ook als er een keer de bel geluid wordt, zonder dat er eten wordt geserveerd, zal de hond speeksel produceren).

18 De sacramentele manier van denken geldt overigens ook voor alle mensen van de moderne tijd, die – naast kritisch – op welke manier dan ook religieus kunnen denken. Maar dit sacramentele denken is – zoals filosofen dat zeggen – door de Verlichting heen gegaan en daardoor minder naïef van karakter.

19 Vgl. het volgende citaat van Weber „Die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung bedeutet also nicht eine zunehmende allgemeine Kenntnis der Lebensbedingungen, unter denen man steht. Sondern sie bedeutet etwas anderes: das Wissen davon oder den Glauben daran: daß man, wenn man nur wollte, es jederzeit erfahren könnte, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt. Nicht mehr, wie der Wilde, für den es solche Mächte gab, muss man zu magischen Mitteln greifen, um die Geister zu beherrschen oder zu erbitten. Sondern technische Mittel und Berechnung leisten das. Dies vor allem bedeutet die Intellektualisierung als solche.“ (Max WEBER 1919).

20 Vgl. Banning (2015-a). Zie met name p. 24 t/m 28. Daar wordt uitvoerig naar literatuur verwezen.

21 Prof. dr. Van de Beukel (2001) (emeritus-hoogleraar in de natuurkunde) verwoordde dit inzicht aldus: “De atomistische aanpak is in de natuurkunde zo overheersend dat hij in feite de enige is. Hij heeft ook onmiskenbaar tot indrukwekkende resultaten geleid. Vanuit de kleinste deeltjes wordt het beeld van het geheel opgebouwd. Vanuit de analyse naar de synthese. Maar het is de vraag of het beeld dat men op die manier verkrijgt niet een verminkt beeld is. Zoals de patholoog-anatoom in zijn snijkamer uit een lichaam dat hij in talloze kleine stukjes uit elkaar gesneden heeft niet, terugwerkend, een mens kan reconstrueren, maar op zijn best een lijk”.

22 Zie het verschil tussen het meer moderne woord ‘respect’ en het wat oudere woord ‘eerbied’.

Eerbied (eer brengen) is meer gericht op de waarde van iets (mens, dier, natuur).

Respect (omzien naar, intens kijken) verwijst meer naar de subjectieve houding van de waarnemer (een respectvolle houding). De waarde van de ander staat niet centraal.

23 Zie hiervoor het boek van dr. E.J. Dijksterhuis (1950/1980⁴): “De mechanisering van het wereldbeeld leidde met onweerstaanbare consequentie tot de opvatting van God als ingenieur-in-ruste en vandaar tot Zijn volledige uitschakeling was het nog slechts een stap”. En: “Toen moest er een gans nieuw standpunt ten aanzien van de natuur worden veroverd: het substantiële denken, dat naar het wezen der dingen vroeg, moest worden verruild voor het functionele, dat de gedragingen der dingen in hun onderlinge afhankelijkheid wil vaststellen... In onze eeuw echter bleef het functionele denken met zijn essentiële, mathematischen uitdrukkingsvorm niet alleen gehandhaafd, maar verkreeg het eerst ten volle heerschappij; de physica bleef het verloop der gebeurtenissen voorstellen door mathematische vergelijkingen (...)”.

24 Vgl. Berger, H. (1986). Vgl. ook Berger (2006).

25 Vgl. Borgman (2006-a: 52 en 148), Van Heijst (2011: 56-58) en ook Vergote (1987: 91-92). Zowel Borgman (2006-a: 52) als Van Heijst verwijzen naar S. Toulmin, *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*, New York 1990 (Ned. vert. *Kosmopolis: De verborgen agenda van de Moderne Tijd*, Kampen/Kapellen 1990) en Idem, *Return to Reason*, Cambridge/London 2001 (Ned. vert. *Terug naar de rede*, Kampen/Kapellen 2001).

26 Het is vanuit een dergelijke manier van denken dat indertijd de term ‘primitieve culturen’ in het Westen is ontstaan. Deze term getuigt van een misplaatst westers superioriteitsidee en doet volstrekt geen recht aan de waarde van de zogenaamde ‘onbeschaafde volkeren’. Inmiddels weten we dat deze volkeren een even rijk taal- en cultuurgevoel als onze volkeren hebben. Sterker nog, met het oog op de door onze westerse mentaliteit ontstane ‘global threats’ kunnen we ons afvragen of wij met al onze techniek niet ‘primitief’ zijn.

- 27 Het moge duidelijk zijn dat mythen e.d. met een dergelijke visie te kort worden gedaan. Zie voor een meer fundamentele benadering van mythische verhalen / belevingen bijvoorbeeld: Drewermann, E. (1990⁶-a) en (1990⁶-b).
- 28 '... wo die Grundwassers des Daseins versiegen', geciteerd uit: *Als ziende de Onzienlijke*, Han Fortmann. De cultureel filosoof Zygmunt Bauman waarschuwt voor 'atrofie': "(...) the situation in which people increasingly depend on themselves in their moral and spiritual quest, and this may result in embarrassment, loss of articulation, and even loss of moral and existential sensitivity (...)." Geciteerd uit: Hans Alma (2019). (pp. 70-88). Alma spreekt in dit verband over de corrosie van de geloofwaardigheid van bestaande tradities.
- 29 Vgl. Jung, C.G. (1986). Zie met name p. 22, waar Jung een eierzuchtige man ten tonele voert die alles aan zijn wil onderwerpt, totdat hij 'besmet' raakt met dwanggedachten: "Het was de ergste slag, die aan al zijn verstandelijke idealen en vooral aan zijn geloof aan de almacht van de menselijke wil kon worden toegebracht." Deze man had weliswaar waarschuwende dromen gehad, maar daar besteedde hij geen aandacht aan als 'irrationele rest'.
- 30 Vgl. Banning (2015-a: 27).
- 31 Hans van de Bemt (2018). Geraadpleegd op: <https://docentonderzoekbrabant.files.wordpress.com/2015/04/hans-van-den-bemt.pdf>
- 32 Vgl. Banning (2015-a). Zie met name p. 29 t/m 38. Daar wordt uitvoerig naar literatuur verwezen. Vgl. ook de inaugurale rede van prof. Dr. Bertram-Troost, G. (2022). Zij gaat hier uitvoerig in op de problemen die het maakbaarheidsdenken voor de samenleving en meer specifiek voor het onderwijs met zich meebrengt.
- 33 Zie Banning (2015-a) de paragrafen 2.2.2.2 tot en met 2.2.2.4. Zie ook: [Banning_Leraren_22_04_2015_embargo_tot_22_04_2020.pdf \(uvt.nl\)](#)
- 34 Vgl. Albert Einstein in zijn tot een uiterste minimum – maar daarmee niet minder krachtig – teruggebrachte 'geloofsbelijdenis': "Het mooiste wat we kunnen ervaren, is het geheimzinnige. Het is het fundamentele gevoel dat aan de wieg staat van ware kunst en wetenschap (...). De ervaring van het geheimzinnige heeft ook de religie voortgebracht. Het besef van het bestaan van iets dat we niet kunnen doorgronden, manifestaties van de diepste rede en de schitterendste schoonheid, die alleen maar voor onze rede toegankelijk zijn in hun meest eenvoudige vormen – dit besef en dit gevoel maken de ware religiositeit uit. In deze zin – en alleen in deze zin – behoor ik tot de diep religieuze mensen." Geciteerd uit: T. Van den Berk, *Mystiek* (geciteerd uit: Einstein, *Wie ich die Welt sehe*, 1931)
- 35 Fortmann, H.M.M. (1970).
- 36 Het betreft hier met name een vijftal studies die de (vaak overheersende) rationeel-instrumentele manier van denken en handelen in het betreffende vakgebied tot mede-uitgangspunt van het onderzoek hebben:
- *Betrokkenheid. Onderzoek naar situationele en instrumentele kwaliteiten in de gebouwde omgeving. Modernistische en postmodernistische vormgeving in een existentialistisch perspectief* (Krabbendam 2011);
 - *Menslievende zorg. Een ethische kijk op professionaliteit* (Van Heijst 2011);
 - *PRESENTIE & PRESTATIE. Sleutelbegrippen in een verpleegethiek* (Janssen 2004);
 - *POLITIEK DOOR DE STATEN: doel of waarderend handelen in het besloten overleg over de Wadden en het openbaar beraad over de ecologische hoofdstructuur* (Tromp 2001);
 - *Zicht op interne communicatie. De functionaliteit van teksten* (Vuijk 1996).
- Bovenstaande studies (op Van Heijst na allemaal promotieonderzoeken) ondernemen pogingen om op de betreffende wetenschapsgebieden (te weten architectuur, zorg /verpleegkunde, politicologie en communicatie-kunde) de genoemde eenzijdigheden te doorbreken en een alternatieve dan wel complementaire benadering uit te werken. Bij deze pogingen wordt een beroep gedaan op benaderingen die meer recht doen aan het typisch mens-waardige karakter van de fenomenen die een rol spelen in betreffend wetenschapsgebied. Zo kiest bijvoorbeeld Krabbendam voor een existentialistisch perspectief en Tromp voor het waarderend handelen als aanvulling op het doelrationeel handelen.
- Voor wat het pleidooi vanuit literaire zijde betreft, zie Marguerite Yourcenar (1982), die schrijft: "Het heilige is een woord dat wij heel ernstig moeten nemen. Ik beklag altijd mensen die in hun kinderjaren niet op een heel vanzelfsprekende manier volop in de religieuze mythe hebben geleefd. Ik heb een erg vrije opvoeding gehad, ze hebben mij nooit gezegd dat ik in dit of dat dogma moest geloven, maar ik heb er toch een gevoel aan overgehouden voor de onafzienbare wereld die onzichtbaar is en onbegrijpelijk en ons omringt." (p. 45-46). Ook Nederlandse auteurs Jan Wolkers en Maarten 't Hart, die beiden hun protestantse jeugd achter zich hebben gelaten, maken intensief gebruik van religieuze thema's en symbolen.

Voor wat het pleidooi vanuit psychiatrische zijde betreft, zie Verhaeghe (2012: 243) die in het verlengde van Michel Foucault pleit voor een kritische tegenbeweging ten opzichte van het consumeren en produceren van het neoliberalisme. Vgl. ook psychiater Oliver Sacks: "De neurologie baseert zich nog steeds op een mechanisch model, zelfs de systematische neuropsychologie van Luria en Leontjev. Dat mechanische model gaat terug op Descartes' tweedeling van 'lichaam' en 'ziel', zijn idee van het lichaam als automaat met een kennend en willend 'ik' dat daarboven zweeft. Maar de klinische en persoonlijke ervaring – zoals ik heb verhaald in dit boek – is volkomen onverenigbaar met zo'n tweedeling; ze toont aan dat het klassieke model bankroet is en dat er een persoonlijke neurologie nodig is voor de bewustwording, dat onze zenuwen en hersenen van begin af aan van ons zijn en dat ze, met hun gewaarwordingen en categorieën en herinneringen en modellen, en met de bijbehorende niveaus van besef en bewustzijn, van ons blijven, door en door zelfreferent. Het is nu aan de neurologie de grote stap te maken: om van het mechanische, 'klassieke' model, dat ze zo lang heeft aangehangen, over te stappen op het volstrekt persoonlijke, zelfverwijzende model van hersenen en geest. Er zijn tekenen dat er zo'n overgang komt. Als dat gebeurt is het de belangrijkste revolutie van onze tijd, zegt Edelman, evenzeer revolutionair als de opkomst van de natuurwetenschap, het Galileïsche denken, vierhonderd jaar geleden" (Sacks 1993: 210-211-212).

37 Capra (1988).

38 Dergelijke synthesespogingen zijn eerder binnen de christelijke wereld voltrokken. Op dat punt is het christendom een geschiedenis van interpretaties en herinterpretaties, om in iedere cultuur binnen te kunnen gaan. Zo assimileerden kerkvaders aspecten van de Griekse cultuur (waarbij met name aandacht was voor Platoonse en Neo-Platoonse ideeën), zo gingen middeleeuwse theologen aan de slag met Aristoteles (mede geholpen en geïnspireerd door islamitische denkers). In de moderne tijd zien we soortgelijke pogingen in Latijns-Amerika, Afrika en de Oosterse Wereld om tot integratie te komen. Vgl. ook het pleidooi dat Joseph Ratzinger (de latere paus Benedictus XVI) houdt in zijn dialoog met Jurgen Habermas: zie met name p. 57 waar hij spreekt over een 'polyphone Korrelation' (meerstemmige overeenkomstigheid) (Ratzinger 2005).

De katholieke liturgie is op verschillende punten ook diepgaand getekend door synthesespogingen. Door 'heidense' rituelen als de onderdompeling van een kaars in het water op te nemen in de Paaswake-liturgie worden diepe seksueel-symbolische betekenissen geïntegreerd waardoor de diepere belevingslagen van de mens recht wordt gedaan. M. Yourcenar (1982: 77) brengt hierover een voor dit artikel op twee manieren boeiende visie naar voren. Enerzijds geeft zij aan dat de mythisch-religieuze beleving van groot belang is voor bijv. de seksualiteitsbeleving, anderzijds geeft haar tekst blijk van een zekere onwetendheid op dit punt: "Ik moet ook zeggen dat er nog iets is dat mij altijd erg gehinderd heeft in de Franse opvatting over de liefde, en dat is de afwezigheid van het heilige, het feit dat wij, door onze christelijke of laten we zeggen post-christelijke opvoeding, door psychologie die vijftienhonderd jaar aan ons voorafgaat, het gevoel verloren hebben dat de liefde... of eenvoudiger, dat de zinnelijke banden, of zelfs alle dagelijkse relaties heilig zijn. Die zijn heilig, die zinnelijke relaties, omdat ze een van de grote verschijnselen zijn van het universele leven. In tegenstelling tot de Hindoe-bruid, die het gevoel heeft een godin te zijn, voor een ogenblik Sita in haar vereniging met Rama te vertegenwoordigen, ervaart het grootste gedeelte van de minnaars niets dergelijks; integendeel, als een van beiden toevallig dat gevoel voor het heilige ervaart, is het zeer te betwijfelen of de ander dat op hetzelfde moment ondervindt. Er is eerder een achtergrondgevoel waarin sensualiteit als iets grofs beschouwd wordt. Het heilige lijkt tamelijk afwezig; het is vervangen door preutsheid of schuine taal." (p.77-78). Blijkbaar is deze uitmuntend geleerde en wijze vrouw niet op de hoogte van de betekenissen van het katholieke paaswakeritueel. Eenzelfde onbekendheid geldt ook voor het links- en rechtsom draaien met het wierookvat, een krachtig beeldend ritueel dat in de sterk rationeel gekleurde hervormingsdrang van de zestiger en zeventiger jaren van de vorige eeuw gesneuveld is. Voor mogelijke betekenissen van deze en andere katholieke rituelen, zie bijv. Jung (1986: 111-203) over het transformatiesymbool in de mis.

39 Vgl. ook Jung (1982: 28; 32; 35; 38).

40 Vgl. Helmut Barz (1989). Zie m.n. p. 75: "Want voor de gezondheid van lichaam en ziel is het voor de mens van wezenlijk belang dat het bewustzijn zich niet in een bedrieglijke autonomie afzondert, maar dat het zich steeds opnieuw oriënteert op zijn oorsprong, het onbewuste." Daarbij "is het de bedoeling beslist niet, zoals Jungs critici menen, het onbewuste blindelings te verheerlijken, maar integendeel het bewustzijn te steunen en te beveiligen."

41 Fortmann (1968: 170).

Vgl. Fischle-Carl (1984: 61). Zij haalt hierbij een Frans gezegde aan: 'Il faut reculer pour mieux sauter' (je moet een eindje

teruggaan, om beter te kunnen springen). (Fischle-Carl, H. (1979). *Wisselwerkingen. Zichzelf ontdekken en anderen begrijpen*. Rotterdam: Lemniscaat.)

42 Analoog hieraan wordt in een werkelijke ontmoeting de rationeel-kritische functie verlaagd "ten gunste van de liefde tot en het geloof in de ander" (Fortmann 1968: 170).

43 Vgl. Fortmann (1968: 170): "Nieuwere psychoanalytische auteurs, onder meer Ernst Kris, hebben erop gewezen dat een regressie van de rationele functie dienstbaar kan zijn voor de artistieke creativiteit".

44 Fortmann (1968: 171).

45 Vgl. ook Ricoeur.

46 Vgl. Helmut Barz (1989: 133). Vgl. ook Van Manen (2014: 24).

47 Vgl. ook bijv. Van der Donk, Jonkers, Gronjee & Plum (red.) (2006).

Een nieuw verschijnsel betreft de meervoudige religieuze betrokkenheid (MRB) zoals onderzocht door Joantine Berghuis. In haar onderzoek constateert zij dat 23/24% van de Nederlandse bevolking elementen uit de verschillende religieuze tradities in zijn leven combineert. Berghuis, J. (2018: 92 en 137).

48 Hans van de Bemt (2018). Habermas geeft hierbij aan dat 'Dogmatismus und Gewissenszwang' vermeden dienen te worden (p. 31). Hij spreekt in dit verband van 'religiös verkapselter Bedeutungspotenziale' die blootgelegd dienen te worden op een rationeel begrijpelijke wijze, dat wil zeggen om "(...) relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen" (pp. 32-36). Habermas wijst er op dat de Westerse filosofie schatplichtig is aan authentiek christelijke gedachten, aan "(...) schwer beladenen normativen Begriffnetzen wie Verantwortung, , Autonomie und Rechtfertigung, wie Geschichte und Erinnerung, Neubeginn, Innovation und Wiederkehr, wie Emanzipation und Erfüllung (...)". De westerse filosofie heeft de oorspronkelijke religieuze betekenis weliswaar getransformeerd, maar niet kapot gemaakt. Als voorbeeld verwijst hij naar de verworteling van de waardigheid van alle mensen in het beeld en gelijkenis van God zijn: "Die Übersetzung der Gottesebenenbildlichkeit des Menschen in die gleiche und unbedingt zu achtende Würde aller Menschen ist eine solche rettende Übersetzung. Sie erschliesst über die Grenzen einer Religionsgemeinschaft hinaus den Gehalt biblischer Begriffe einem allgemeinen Publikum von Andersgläubigen und Ungläubigen" (p. 32). Vgl. Habermas, J. (2005). Freiburg: Herder. Vgl. ook Borgman (2006: 272) die er op wijst dat "Religieuze tradities tal van ideeën bewaren (...) over de wijze waarop mensen zouden moeten samenleven, hoe en in welke zin zij het best gemeenschap zouden kunnen vormen, hoe zij met de wereld en zichzelf behoren om te gaan. Dergelijke kwesties behoren tot de publieke sfeer (...)".

49 Vgl. Roebben (2015: 10) die naar aanleiding van de huidige vertrouwenscrisis in kerk en samenleving het volgende schrijft: "Die crisis voert naar de kern van de zaak. Een fundamentele reflectie over betekenis en rol van religieuze tradities in een democratische samenleving met het oog op de humanisering van die samenleving is dringend gewenst. *Growing in shared humanity* is de gezamenlijke opdracht voor alle gemeenschappen op deze aarde. Kunnen de oude religieuze en levensbeschouwelijke tradities hierbij een inspirerende rol vervullen en zo ja, hoe? Dat is mogelijk, beweerde de Duitse filosoof Jürgen Habermas al in 1988. De grote religies beschikken in een postseculiere tijd over een "semantisch potentieel" – een universum van beelden, woorden, verhalen en identificatiefiguren – dat te denken geeft over hoe wij van deze wereld *a better place* kunnen maken." Ook Roebben beklemtoont dat die verhalen etc. dan wel inzichtelijk gemaakt dienen te worden.

50 Anders gezegd, diegenen die religieuze standpunten naar voren brengen, moeten in staat zijn ook vanuit een buitenperspectief naar hun eigen positie te kijken en een verbinding te leggen met hun visie op maatschappelijke kwesties en seculiere opvattingen. Vgl. Borgman (2006). Vgl. ook Borgman, E. (2008).

Vgl. Banning (2015-a: 297-298): Zo is het bijvoorbeeld van belang is om niet deductief over roeping te spreken, alsof het een op grond van Bijbel en Traditie duidelijk omschreven begrip is dat uitgelegd en aangeleerd kan worden. Daarmee worden allereerst Bijbel en Traditie te kort gedaan, omdat de roepingsgeschiedenissen diep doorleefde, existentiële processen inhouden die ten diepste niet theoretisch te 'vangen', laat staan als theorie door te geven zijn (vgl. ook Vergote 1987: 197-198).

Vgl. ook Arwin van Wilgenburg in gesprek met religiewetenschapper Joantine Berghuis. Zie: Wilgenburg, A. (2019: 10-16). Berghuis spreekt hier over levensbeschouwelijke tradities als schatkamers vol zin die de docent op creatieve manieren beschikbaar kan maken. Zij brengt hier ook een persoonlijke ervaring in: "Zelf heb ik ooit geheel tegen mijn verwachting in de kracht van bibliodrama ervaren, door me in een personage in te leven waardoor er een perspectiefwisseling bij mij optrad." (p. 15).

51 Vgl. Drewermann (1990⁶-a) en (1990⁶-b).

Vgl. ook Hillman (1975).

Vgl. ook Meves (1974).

Vgl. ook Ulanov. & Ulanov (1975).

52 Joke J. Hermesen (2014) pleit er dan ook voor dat het onderwijs niet alleen zakelijke vaardigheden bijbrengt, het onderwijs moet volgens haar "(...) de leerlingen ook inspireren met behulp van verhalen, mythes, poëzie, en saga's, kortom, met muziek, filosofie, geschiedenis en kunstonderwijs (...). Alleen dan zal het onderwijs ook het voorland tevoorschijn kunnen toveren, meende Bloch, waar de nieuwe mogelijkheden al liggen te sluimeren en die de leerlingen tijdens hun schooltijd moeten leren ontdekken." (p. 228). Haar boek heet dan ook niet voor niets KAIROS.

53 De term 'integrale ecologie' is afkomstig uit de encycliek *Laudato si'* van paus Franciscus I (geciteerd uit: Borgman 2017: 94): "Met het gebruik van de term 'integrale ecologie' benadrukt het document de onderlinge afhankelijkheid van alles. Alles heeft alles nodig, alles bouwt alles mee op".

54 "It is hard to feel a sense of gratitude for an inanimate, mechanical world proceeding inexorably in accordance with eternal laws of nature and blind chance. And this is a great spiritual loss, for it is through gratitude that we acknowledge the living powers on which our own lives depend; through gratitude we enter into a conscious relationship to them; through gratitude we can find ourselves in a state of grace" uit: Rupert Sheldrake (1983: 221). Vgl. ook Banning (2007: 100-102).

55 Vgl. Borgman (2006: 184-185): "Soroush laat zien – zoals andere islamitische denkers dat op hun manier doen – dat religie, dat juist ook de islam die sinds 11 september 2001 zo nadrukkelijk met geweld geassocieerd wordt, in zichzelf een bron van verzet kan aanboren tegen haar dreigende gewelddadige uitwerking. Juist als religie, die uiteindelijk niet een bevestiging is van een veroverde identiteit maar een voortdurend zoeken naar waarheid, biedt zij daar weerstand tegen."

56 Vgl. Jutta König (2019: 128-152). Zij schrijft over fundamentalistische identiteiten: "This is most evident in the case of fiercely-nationalist or religiously-fundamentalist identities; identities which involve a retreat to 'sacred values,' sets of religious, nationalistic or ethnic preferences that are highly resistant to dialogue or compromise." (p. 143).

57 Vgl. Hermans (2019: 47). Vgl. ook UNESCO (1996: 227): "(...) that the world's great religions must no longer war against each other for supremacy but co-operate for the welfare of the human race, and that through a continuing and creative interfaith dialogue, the golden thread of spiritual aspiration that binds them together must be strengthened instead of the dogma and exclusivism that divides them; that holistic education must acknowledge the multiple dimensions of the human personality – physical, intellectual, aesthetic, emotional and spiritual – thus moving towards the perennial dream of an integrated individual living on a harmonious planet.

Vgl. ook Toon van Meijel (2019: 236-237): "In short, the dialogical self may be described as a dynamic multiplicity of I-positions in the landscape of the mind, intertwines as the mind is with the minds of other people (...). Hermans (...) has also drawn attention to the similarities between self and society, both functioning as a polyphony of consonant and dissonant voices, since there is no essential difference between the positions a person takes as part of the self and the positions people take as members of heterogeneous societies (...) As a consequence, the dialogical self may be considered a "society of the mind" (...) to the extent that different and contrasting cultures are represented in the diverse repertoire of collective voices playing a part in a multivoiced self."

Vgl. Vergote (1987).

58 Vgl. Banning (2015-a: 26).

59 Vgl. Böhm (2011³).

60 Vgl. Borgman (2006: 49): "Mensen ontdekken steeds opnieuw en steeds op nieuwe manieren dat zij hun leven niet kunnen beveiligen, niet kunnen beheersen, niet kunnen maken, en dat zij met dit gegeven in het reine moeten komen."

Vgl. Verhaeghe (2012: 241): "De gedachte dat we niet alles kunnen controleren, dat we weinig of zelfs helemaal geen greep hebben op de essentiële zaken zoals leven, liefde en dood, is ondraaglijk geworden. Wat we daarbij uit het oog verliezen, is dat precies dit tekort de bron is van alle menselijke creativiteit en dat het de basis levert voor een hoger doel waar we met anderen naar streven. Of dat doel nu wetenschappelijk, religieus, ideologisch of kunstzinnig is, is van minder belang dan het feit dat het mensen met elkaar verbindt tot een gemeenschap die op de grote vragen gestalte geeft aan gezamenlijke antwoorden."

61 Erikson (1971: 238-242).

62 Vgl. Erikson (1971: 258): "De Webster Dictionary is zo vriendelijk ons te helpen bij de voltooiing van deze cirkelvormige schets. Vertrouwen (de eerste van onze ego-waarden) wordt hier omschreven als 'het rustige vertrouwen in de integriteit van de ander', de laatste van onze waarden. Ik vermoed dat Webster daarbij meer aan de handel heeft gedacht dan aan de wandel van baby's, meer aan krediet dan aan geloof. Maar de formulering past ook ons. En het lijkt mogelijk nog verder te parafraseren op de verhouding tussen volwassen integriteit en kindervertrouwen, door te zeggen dat gezonde kinderen niet bang zullen zijn voor het leven als hun ouders zoveel integriteit bezitten dat zij de dood niet vrezen". Naar het onderwijs toe vertaald houdt deze visie in dat leraren naast de ouders ook vertrouwen mogen genereren bij de leerlingen door te komen tot een integriteit die uiteindelijk de dood niet vreest. Dit is het vertrouwen van de zaaier die zaait, terwijl hij weet dat een deel wordt opgepikt door de vogels, een deel op onvruchtbare grond, een deel tussen de distels valt. Toch blijft de zaaier vertrouwen houden in een oogst, deels 30-, deels 60-, deels 100-voudig (vgl. Drewermann (1990-a: 742-743) en Van Crombrugge (2008: 127).

63 Vgl. B. Banning (2007: 100-104).

64 Vgl. Borgman (2017: 99): "Van fundamenteel belang is hierbij dat de materie, de dingen, de planten en de dieren – en dus niet alleen de mensen – behandeld worden als in zichzelf waardevol."

65 Binnen deze context kan niet ingegaan worden op de irrationele diepten die (een geschonden) vertrouwen met zich mee kan brengen, maar op de achtergrond speelt het besef hiervan wel mee in de uitbouw van onderstaande gedachtegang.

66 Er zijn tal van Bijbelverhalen die bol staan van diepe pedagogische processen. Om hier inzicht in te kunnen krijgen is vaak hulp nodig. Er bestaan talloze boeken en invalshoeken die kunnen bijdragen aan een vorm van inzicht. Eén boek wil hier genoemd zijn: Francoise Dolto (1983). *Vrijgemaakt om te beminnen. Het evangelie gelezen door een psychoanalyste*. IJsselstein-Antwerpen: Unistad. Dit boek is mede fascinerend doordat Dolto zich met heel haar vrouwelijke affectiviteit en intuïtie inleeft in personages en gebeurtenissen uit het evangelie. Wie een diepere benadering zoekt, zie de elders in dit artikel vermelde boeken van Eugene Drewermann (1990).

67 Hoewel dit artikel op eigen titel geschreven is, raakte me een zekere gelijkenis met het empirisch onderzoek van prof. Dr. Marianne Riksen-Walraven over de ontwikkeling van de gehechtheidsrelatie in de eerste levensjaren. M. Riksen-Walraven (2002). *WIE HET KLEINE NIET EERT ... Over de grote invloed van vroege sociale ervaringen* (inaugurele rede). Katholieke Universiteit Nijmegen.

68 Hoofdstuk 3 is in iets andere vorm inhoudelijk besproken met en verwerkt door 13 klassen gedurende schooljaren 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 (25 klassen). Hierbij hebben veel leerlingen ook hun mening gegeven, deze meningen – geanonimiseerd – zijn op verzoek via de auteur te krijgen.

69 Hubert J. M. Hermans verwijst ook naar de periode van de zwangerschap, waarin het ongeboren kind fundamentele indrukken opdoet (al werkt hij dit naar mijn idee funderende aspect niet verder uit, ofschoon m.i. hier het grondpatroon 'geweven' wordt voor zijn prachtige Dialogical Self Theory). Zie volgend citaat, p. 30: "A conceptual advantage of the concept of positioning in that is used not only in the active but also in the passive tense. I'm not only positioning myself towards another or myself (e.g., criticizing myself), but I'm also positioned by the other. I can look at myself through the perceived eyes of the other [onderstreping B.B.], a capacity of the self that Cooley (1902) had in mind when presenting his looking glass self. I can perceive the other as seeing me as friendly, nasty, cooperative, abusing, or a frantic freak. I perceive myself as positioned via the mirror in which the other appears to me. At birth, or already during pregnancy, we are positioned as a 'girl', or a 'boy' with far-reaching consequences for our training and education [onderstreping B.B.]. At a very young age we are positioned as 'sweet' or 'naughty', or as 'good' or 'bad,' by significant others who impose these strongly emotional and morally loaded notions as influential qualifications on us. (...) Although these ways of positioning can have a far reaching influence on the later organization of the self, we are not purely determined by their evocations. On the contrary, we have the inherent capacity to *respond* to their positioning by taking counter-positions, such as agreement, disagreement, protest, opposition, or the generation of alternatives."

De zin: "I can look at myself through the perceived eyes of the other, a capacity of the self (...)" kan in een dubbele zin opgevat worden. In de, naar ik vermoed, 'alledaagse' betekenis in de zin van: 'Ik kan me zelf zien door de ogen van de ander, die mij heeft waargenomen'. Maar ook als: 'Ik kan mezelf überhaupt pas zien en gewaarworden doordat een ander (anderen) mij eerst hebben waargenomen'. Op deze laatste betekenis doel ik wanneer ik vermoed dat in deze funderende ervaring de psychologische fundering van de DST-benadering ligt.

70 Vgl. Hermans (2001: 305) die verwijzend naar Vygotsky schrijft: "The result of this social interaction is internalized in the learning process, according to Vygotsky's general law of cultural development. "Any function in the child's development appears twice, or on two planes. First, it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First, it appears between people, as an interpsychological category, and then within the child, as an intrapsychological category" (Vygotsky 1981, 163). Hermans verwijst hier naar: Vygotsky, L. (1981). The instrumental method in psychology. In: J. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York.

71 Vgl. Van Manen (2014: 27): "Tot op zekere hoogte moeten kinderen, in een steeds complexere en risicovollere omgeving, de wereld als veilig kunnen ervaren. Ze moeten zich kunnen verlaten op bepaalde volwassenen, die ze kunnen vertrouwen. En ze moeten een gevoel van zekerheid en continuïteit kunnen ervaren in hun sociale relaties met degenen die voor ze zorgen."

72 Vgl. David van Reybrouck en Thomas d'Ansembourg (2017): "Als we willen dat we ons als mens goed ontwikkelen, dat we gelukkig en empathisch worden, dat we een rijk en sociaal leven kunnen leiden, zouden we elkaar vanaf de vroegste kinderjaren met zoveel mogelijk empathie en respect moeten behandelen."

73 Gieles, J. *De invloed van je jeugd*, bron: <https://www.psychologiemagazine.nl/artikel/de-invloed-van-je-jeugd/>

74 Vgl. Verhaeghe (2012: 29) die stelt: "De ander bepaalt de manier waarop ik over mezelf denk. Kenmerken zoals zelfvertrouwen, zelfwaardering, zelfrespect kunnen we in hun oorsprong beter begrijpen als 'ander-vertrouwen', 'ander-waardering' en 'ander-respect'- lees: de mate waarin de ander ons als kind vertrouwt, waardeert en respecteert, weerspiegelt zich in ons zelfvertrouwen, onze zelfwaardering en ons zelfrespect als volwassene. En vervolgens zal dit bepalend zijn voor de manier waarop ik mij tegenover anderen verhoud." Vgl. ook het al eerdere citaat van Hermans (2001: 305).

75 Vgl. hoogleraar spiritualiteit K. Waaijman die – Christoph Jolzem citerend – stelt: "Want, zo laat de menselijke ervaring alsook de filosofische reflectie zien, werkelijke autonomie is door een gelukkig met-elkaar en in de erkenning van de ander als ander mogelijk. Autonomie is derhalve wezenlijk een discursief, dialogisch gebeuren" (p. 29). Ondanks dat Waaijman hier spreekt in de context van de zorg lijkt me deze visie ook op het onderwijs van toepassing: de (relatieve) autonomie van leerlingen komt slechts tot stand in het dialogische proces van de leraar – leerling verhouding. Waaijman, K. (2004). Spiritualiteit in de zorg. In de interactie tussen zorgvrager en zorgverlener (pp. 19-41). In J. Bouwer (red.). *Spiritualiteit en zingeving in de gezondheidszorg*. Kampen: Kok.

Zie voor een uitvoerige uitwerking van de verhouding autonomie en relatie: Banning (2017-a). Zie ook: <http://vdlginfol.nl/wp-content/uploads/2016/07/17-2-Banning.pdf>. Ook gepubliceerd op 13 juli 2017: https://www.omo.nl/actueel/cDU461-n2975_Leraar-en-leerling-als-meewerkend-onderwerp.aspx. En ook Banning (2011). Zie ook (deels): https://books.google.nl/books?id=7vuApHgoP60C&pg=PA142&lpg=PA142&dq=diroo+banning+jungiaans+leraar+leerling&source=bl&ots=_06KGVxGPM&sig=ACfU3U3aZBz_slb3wckXsILKbOjGTPllIA&hl=nl&sa=X&ved=2ahUKEwipsPPP_tnkAhXRLFAKHb6zAFsQ6AEwCnoECAUQAQ#v=onepage&q=diroo%20banning%20jungiaans%20leraar%20leerling&f=false

76 Klas Atheneum 4B: meerderheid vindt het waardevolle aanvulling / uitdieping. Paar niet. Klas Atheneum 5B: meerendeel positief (schooljaar 2018-2019).

77 Virginia Satir, 1916-1988. Ingebracht door Wilma van IJsseldijk. Uit: Bildung Scheurkalender 2018, vrijdag 2 november 2018.

78 Vgl. de website van Kind & Samenleving waar ik na het schrijven van dit artikel de term 'actorschap' ook tegenkwam: "Voor Kind & Samenleving is actorschap geen attribuut of capaciteit die een individu (in meerdere of mindere mate) 'bezit' en waarmee hij zijn subjectieve wensen in de praktijk kan omzetten. Veeleer gaat het om een kwaliteit van de relatie tussen het individu en de omgeving waarmee hij interageert. Actorschap (agency) is dan te begrijpen als de mogelijkheid om een eigen streven of intentie uit te voeren door iets te bewegen (Lat. agere) in de relatie met datgene 'waarnaar' men ageert. Actorschap heeft dus een richting: het is altijd actorschap 'naar' iets. De actor treedt in relatie met personen, plaatsen, objecten, gebeurtenissen, betekenissen, ordeningen,... in zijn omgeving. Hij gaat ermee om, geeft er zin aan. Dat betekent dat actorschap zich altijd in een heel specifieke sociale, culturele, tijdruimtelijke context afspeelt en zich ook voor elke context anders zal uiten." Website geraadpleegd op 23-10-2019: <https://k-s.be/inspraak-participatie/kwalitatief-onderzoek-met-kinderen-l/actorschap-kinderen-geven-hun-leven-en-de-wereld-vorm/>

79 Helaas kan ik vanwege de vertrouwelijkheid hier niets concreets over schrijven, maar in de meer dan

tweeduizend levensvisiewerkstukken die ik heb mogen lezen kwam en kom ik steeds weer de meest bijzondere verhalen tegen (qua inhoud, maar ook qua taal). De verwevenheid van het inter- en intrapsychische is in deze verhalen overduidelijk te zien. Wat me opvalt is het vermogen tot reflectie bij deze nog jonge mensen via de opdrachten van het werkstuk. De gesprekken daarover in de klas met mij als hun docent zijn voor hen heel behulpzaam, vooral wanneer ze in een computerlokaal mogen werken aan hun werkstuk en dan direct om hulp kunnen vragen. Het is uiterst dankbaar om bij dit reflectieproces van dienst te mogen zijn. Het schrijven draagt naar mijn idee op een bijzondere wijs bij aan een verdieping en verrijking van hun (soms problematische zelfverstaan (vgl. Borgman (2017: 186-187) die verwijst naar het *Inside Out Writers*-programma: "Schrijven leert hen afstand te nemen van de groepsdruk, bouwt zelfvertrouwen op, doet de jongeren hun leven werkelijk onder ogen zien en stimuleert hen het in eigen hand te nemen." (p. 186)). Overigens beschik ik over tientallen reacties (achteraf) van leerlingen waarin zij hun visie op het schrijven van een feedback krijgen op hun levensvisiewerkstuk aan het papier en daarmee aan de lezer toevertrouwen. Wie interesse heeft kan deze meningen bij mij opvragen (met expliciete in- en toestemming van deze leerlingen). Vgl. Banning (2015-b: 70-75).

80 Vgl. ook Van Manen (2014: 35-36) waar een soortgelijke observatie wordt gemaakt. Er is een groot verschil tussen wat een willekeurige voorbijganger ziet en wat bijv. een betrokken leraar ziet.

81 Soms blijft deze erkenning uit zoals in het verhaal van het Chinese meisje Huixia dat door haar leraar consequent genegeerd werd. Deze leraar kende de namen van alle leerlingen en sprak ieder van hen ook persoonlijk aan, maar Huixia werd niet aangesproken. Zij schrijft daarover: "Ik werd niet erkend. Het verbaasde me een beetje. Ik had niet verwacht dat ik zo teleurgesteld zou zijn. Ik schaamde me. Ik was me pijnlijk bewust van mijn Chinese naam, die me maakt wie ik ben. Vanaf toen besepte ik dat ik naamloos was, een *nobody* in onze klas." Geciteerd uit: Van Manen (2014: 114).

Een leerling kan erkenning ook – binnen zijn eigen subjectieve betekenisverlening – ervaren vanuit de 'overkant', getuige het volgende citaat van een leerlinge uit h-4: "Met mijn overleden oma had – heb ik een heel goede band. Het liefst wou ik dat ze nu nog hier was, maar ik weet dat ze van boven altijd naar mij kijkt. Dat geeft mij altijd heel veel moed en vertrouwen".

82 Vgl. Van Manen (2014: 115) die daar een verdrietig makend voorbeeld van geeft: een leerling heeft een kunstproject voltooid en is opgelucht dat het eindelijk af en best wel geslaagd is. "**Vol verwachting** kijk ik waar mijn kunstdocente is [dikgedrukt, B.B.]. Ze maakt langzaam haar ronde door de klas en ik wil haar graag mijn werk laten zien. Ze kuiert naar mijn tafel en knikt afwezig. 'Leuk', zegt ze. En daar blijft het bij. Meteen richt ze haar aandacht op de anderen aan mijn tafel, die ingespannen werken aan hun creaties – stuk voor stuk mooier en complexer dan wat ik gefabriceerd heb. 'Leuk?' Ik voel een brok in mijn keel komen. Mijn wangen worden rood van schaamte. Die had ik niet zien aankomen! Ik stond op het punt haar te vragen wat ik er nog aan zou kunnen doen, maar stiekem had ik erop gehoopt dat ze zou beginnen met iets positiefs te zeggen over mijn werk. Op totale onverschilligheid had ik niet gerekend. (...) Ik heb het gevoel dat ik iets mis, dat ik de aandacht van mijn docente niet waardig ben. Ik voel een enorme afstand tussen mij en mijn docente en mijn vrienden."

Wat Van Manen hierna schrijft lijkt me iets wat iedere docent zich zou mogen realiseren: "Wat ik zo opmerkelijk vind aan veel van dit soort leerling- of leraarverhalen, is dat de voorvallen die ze beschrijven zo weinig opmerkelijk zijn. Het gaat niet over kwesties van leven en dood. Het zijn geen zinderende, wereldschokkende anekdotes. Wat er gebeurt lijkt in veel gevallen triviaal in de ogen van leraren. En toch twijfel ik er niet aan dat de ervaringen die leerlingen en leraren hier vertellen diepgaande gevolgen kunnen hebben voor hun persoonlijkheid. Vaak realiseren leraren zich niet dat hun onaandachtige, onattente optreden een sfeer schept, die nog lang kan na-ijlen en die tot gevolg kan hebben dat er iets blijft hangen van zelftwijfel, onzekerheid, inferioriteitsgevoel en zelfs zelfhaat. Wat voor een leraar futiel en onbeduidend is, kun je als leerling ervaren als iets dat je helemaal neersabelt. En dat kan je zelfbeeld beschadigen." (p. 115-116).

83 Vgl. Banning (2004: 169-214). Budel: Damon.

84 Vgl. Van Manen (2014: 114-115): "*Waarderend contact* is er als een kind mag ervaren wat het waard is.

Waarderend contact brengt gevoelens van waardering en achting boven. In waarderend contact ervaart het kind wat het kan, hoe het voelt om iets te presteren. Deze vorm van contact laat een kind zich waardevol en competent voelen." Leerling: "Ook belangrijk, vaak wordt vergeten dat kritiek soms ook goed is".

85 Een prachtig voorbeeld van de rol die complimenten kunnen spelen in iemands leven geeft Arno Kantelberg (lifestyledeskundige en 'stijlpastoor') in 'Arno over zijn kantelpunt': "'Dat weet ik nog heel goed: het compliment dat ik kreeg in mijn tweede studiejaar. We maakten op school een krant, *Argus* geheten, waarin ik een stukje had geschreven

over een linedancefestival in België onder de kop *Tough guys don't dance*. Een van de leraren besprak die krant. Ik zat achter in de klas een beetje te suffen, totdat ik hoorde zeggen 'de makkelijke pen van Arno.' Ik schrok op en groeide zo'n tien centimeter. Tot die tijd was ik nogal schuchter. Ik dacht wel dat ik goed was, maar pas toen die leraar, Frans Hermans, een man die ik heel hoog had zitten, die woorden zei, kreeg ik zelfvertrouwen. Pas daarna schreef ik met het gevoel dat ik het écht kon. Zo belangrijk kan een compliment zijn. Later heb ik zelf lesgegeven en veel stagiairs en redacteurs gehad. Ik heb altijd geprobeerd de Frans Hermans in mezelf te vinden en net als hij om te gaan met mijn mensen: kritisch, met een ijzeren vuist in een fluwelen handschoen. Ik weet zeker dat alle redacteurs, zeker de jonge, daar zelfvertrouwen uit hebben gehaald. Een kantelpunt in je leven kan soms heel terloops zijn, in mijn geval dus een paar positieve woorden van de leraar die ik bewonderde.'" (Ciska Dresselhuys in gesprek met Arno Kantelberg, *Nouveau*, 2022, editie 3, pp. 94-97).

86 De term 'bindweefsel van de samenleving' is afkomstig van een leerlinge die anoniem wil blijven.

87 Zie de site www.maatschappijwetenschappen.nl.

88 Twee leerlingen (Demi en Sophie, Atheneum 5) schreven naar aanleiding hiervan: "Eleneor Roosevelt was voorzitter van de Mensenrechtencommissie van de Verenigde Naties. Ze was de drijvende kracht achter de creatie van het handvest van vrijheden in 1948. Haar nalatenschap is de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens. Roosevelt heeft gezorgd voor de versterking van de sociale cohesie onder de bevolking. Haar 'trampoline-doek' was zo sterk dat weerstand en onderdrukking juist nieuwe energie oproepen in de goede mens zelf."

89 Met dank aan mijn stagiaire Wilga Thielen voor dit inzicht.

90 Soms vindt deze beïnvloeding onbewust plaats, zie bijvoorbeeld het verhaal van de jonge en begaafde lerares Duits, die aanvankelijk volstrekt faalde voor de klas (met name door ordeproblemen binnen de klassen). Later bleek dat zij de – niet-gerealiseerde – droom van haar moeder aan het realiseren was. Toen zij zich via therapie bewust werd van deze 'bezetting' kwam haar eigen energie weer vrij en kon ze zich krachtig ontwikkelen en slagen als lerares. Zie Banning, B. (2007-b: 131-158). Budel: Damon. Banning verwijst hier naar Fischle-Carl (1979).

91 Wellicht overbodig, maar met aandacht en waardering wordt niet het klakkeloos 'aanbidden' van het kind bedoeld. Opvoeding vraagt ook om eerlijkheid. Zoals eerder gezegd: er moet ook ruimte zijn voor (opbouwende) kritiek. Deze zeer eerlijke vorm van communicatie zal het kind ook verinnerlijken waardoor er mentaal ruimte groeit voor omgaan met kritiek; bovendien zal de weerbaarheid hierdoor groeien. De 'prinsen- en prinsesjescultuur' ontloopt juist deze vorm van communicatie en onthoudt de kinderen van een wezenlijke inbreng. Alledaagser gezegd, niemand koopt wat voor 'over het paard getilde' kinderen (met dank aan Mart Eekels).

92 Het thema 'kwetsbaarheid' geldt natuurlijk ook voor de leraren zelf, maar deze kwetsbaarheid staat hier niet centraal. Zie daarvoor: Banning (2020).

93 Het is hier niet de plaats om in te gaan op (inzicht in) zaken als overdracht en tegenoverdracht en hoe deze processen een rol kunnen spelen bij zowel de verslechtering van de relatie en het genezingsproces als bij de verbetering. Zie de vertaling van Banning van de visie van Anna Terruwe naar het onderwijs toe: Banning, B. (2004).

94 Delfos, M.F. (2001⁴).

95 De afwijzing van aangeboden hulp kan bij de degene die hulp wil bieden eigen pijnlijke herinneringen wakker roepen van afgewezen worden, waardoor men in de 'contramine' kan schieten en bijv. eruit flapt: 'Nou, dan zoek je het ook maar zelf uit, dan moet je het zelf maar weten'. Maar dit 'zelf' is onvolwassen en getraumatiseerd en kan het niet 'zelf' uitzoeken en wordt door zo'n opmerking nog verder het moeras in geduwd. De 'hulpverlener' moet dus stevig in zijn schoenen staan (d.w.z. sociaal-emotioneel volwassen en beschikbaar zijn) en dat blijkt in de praktijk niet gemakkelijk te zijn. Vgl. Banning (2004).

96 Ook andere mensen uit de primaire leefomgeving kunnen 'helpende getuige' zijn, zoals broer, zus, buurman, grootouder, maar zij staan in dit onderwijsartikel niet centraal.

97 Vgl. het volgende citaat van (Miller 2002-b: 7-9): "Een 'Helpende Getuige' is voor mij iemand die een mishandeld kind bijstaat (al gebeurt het nóg zo zelden), iemand die steun biedt, een tegenwicht tegen de wreedheid die zijn dagelijks leven bepaalt. Dat kan iemand uit zijn omgeving zijn: een onderwijzer, een buurvrouw, het dienstmeisje of de grootmoeder. Heel vaak zijn het de eigen broers of zusters. Zo'n getuige is iemand die het geslagen of verwaarloosde kind wat sympathie of zelfs liefde geeft, die het niet om pedagogische redenen wil manipuleren, iemand die het kind vertrouwen kan en die het het gevoel geeft dat het niet slecht is en een vriendelijke behandeling verdient. Dankzij zo'n getuige, die zich van zijn beslissende, reddende rol niet eens bewust hoeft te zijn, komt het kind te weten dat er in deze

wereld iets als liefde bestaat. In het gunstigste geval ontwikkelt het kind vertrouwen in zijn medemensen en slaagt het erin liefde, goedheid en andere waarden in het leven te behouden. (...) Een rol die lijkt op die van de Helpende Getuige in de kindertijd kan in het leven van een volwassene gespeeld worden door de 'Wetende Getuige'. Daaronder versta ik iemand die weet van de gevolgen die verwaarlozing en mishandeling van kinderen kan hebben. Daardoor kan hij dergelijke beschadigde mensen bijstaan, hun zijn empathie bewijzen en hen helpen de gevoelens van angst en machteloosheid, die voor henzelf onbegrijpelijk zijn, beter te begrijpen vanuit hun voorgeschiedenis, om zo de mogelijkheden voor iemand die inmiddels volwassen is, vrijer tegemoet te treden. (...) Tot de Wetende Getuigen behoren sommige therapeuten, maar ook onbevooroordeelde leerkrachten, juristen, adviseurs en schrijvers van boeken. Ik zie mezelf als schrijfster die zich onder meer ten doel stelt haar lezers informatie door te geven die vaak nog taboe is. Ik zou het ook de specialisten op andere terreinen mogelijk willen maken hun eigen leven beter te begrijpen en zodoende tot Wetende Getuigen te worden, voor hun cliënten, hun patiënten, hun eigen kinderen en, niet in de laatste plaats, voor zichzelf." Miller (2002-b).

98 Persoonlijk kan ik niet meegaan in alle verzen die soms donker en duister van toon zijn, alsof het kind voor de eerste glimlach nog afgesloten is van moeder en vader. Naar mijn idee kan het kind zeer waarschijnlijk in de moederschoot al glimlachen en opspringen van vreugde. Deze visie is ook de auteur van je Lucas-evangelie blijkbaar toegeedaan: 'Zie, zodra de klank van uw groet mijn oor bereikte, sprong het kind van vreugde op in mijn schoot.' (Lucas 1: 45).

99 Deze visie sluit aan bij gedachten zoals Marcel Mauss die in zijn diepgaande historisch-sociologische studie *DIE GABE* heeft uitgewerkt: "To give, to receive and to reciprocate - that's the basic formula of gift exchange developed and elaborated in the Essay on Gift published in 1925 by Marcel Mauss.", aldus Stephan Moebius ('Die Gabe — ein neues Paradigma der Soziologie? Eine kritische Betrachtung der M.A.U.S.S.-Gruppe' in *Berliner Journal für Soziologie*, September 2006, Volume 16, Issue 3, pp 355-370). De term 'reciprocate' past goed bij de in dit artikel centraal staande visie: wederkerigheid als grondpatroon voor menselijk samenleven (de term 'reciproceren' komt van het Latijnse *reciprocus*, dat 'op dezelfde weg terugkerend', eigenlijk: 'achteruit vooruit' betekent; mogelijk van *reque proque*, terug en vooruit). Vgl. Marcel Mauss (1925). Mauss citeert in de Inleiding van zijn studie enkele strofen uit het *Hávamál*, een van de oudste gedichten van de Scandinavische Edda, oeroude strofen waarin het thema van 'geven, ontvangen en teruggeven' al centraal staat: "Empfänger und Geber sind Freunde am längsten, wenn's das Glück ihnen gönnt. Dem Freunde sollst du Freundschaft bewahren, Gabe mit Gabe vergilt!" (pp. 15-16). In onderscheid met Mauss die benadrukt dat het teruggeven plaats moet vinden, pleit ik voor een visie waarbij deze verplichting vertaald wordt in een moreel appel, waardoor het 'teruggeven' werkelijk 'geven' blijft.

Zie ook het volgende citaat. „Das Tauschgut ist also nicht leblos und bleibt auch nach seiner Abgabe ein Teil des Gebers, der somit Macht über den Empfänger besitzt. Weil das hau zum Geber zurückkehren will, ist die Erwiderung nötig in Form eines gleich- oder höherwertigen Guts. Getauschte Güter sind beseelt und somit entsteht durch den Tausch eine Seelenbindung, weil geben und nehmen in dieser Weise mit einschließt, etwas von der Seele des Tauschpartners anzunehmen. Die Erwiderung abzulehnen wäre daher gefährlich wenn nicht gar tödlich, nicht bloß auf Grund eines Verbotes, sondern erstens weil der Geber magische Macht über den Empfänger besitzt und zweitens das beseelte Tauschgut selbst die Neigung zur Rückkehr in sich trägt." (Bron: <https://www.grin.com/document/188871>).

100 Het lesgeven maakt zowel leerlingen als leerlingen fundamenteel kwetsbaar. Het is immers altijd maar de vraag of het initiërende geven wordt 'opgepakt' door die ander. Tegelijkertijd maakt deze kwetsbaarheid juist het waarachtig relationele mogelijk: wederkerige vrije zelfgave aan elkaar (vgl. Banning 2020). Dit dagelijks samen te mogen ervaren vormt een diepe voldoening voor de auteur en voor zijn leerlingen.

101 Vgl. Banning (2013: 125-127); Banning (2015-a:); Banning (2017-a)

102 Vgl. Banning (2017-a; 2019, 2020).

103 Vgl. Waaijman (2004).

104 Ook evolutionair gezien lijkt me de term autonomie niet geheel recht doen aan onze hele evolutionaire voorgeschiedenis: 99.999999% van wie en wat we zijn is mogelijk gemaakt en diepgaand gekleurd door die voorgeschiedenis. Dat maakt dat kleine eigen stukje des te belangrijker, maar niet door het tot autonoom te verklaren.

105 Buber (1973⁴).

106 Vgl. Banning (2017-a).

107 Levinas, E. (1984⁶).

108 Augustinus, A. (2008: 102-103).

109 Idem.

110 Onderstaande tekst is – enigszins bewerkt en aangepast – in aanzet geïnspireerd door: *Leren en religie. Grondslagen van het godsdienstig en levensbeschouwelijk leren in katholieke en interconfessionele scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland* (Commissie herziening en actualisering raamleerplannen, waar de auteur deel van uitmaakte).

111 In het Grieks: κατὰ ὅλος > καθ' ὅλος (oorspronkelijk kerkelijke betekenis: de kerk verspreid over de hele wereld).

112 Identiteit wordt de laatste decennia steeds meer als een proces gezien dan als een vaststaande identiteit. Vgl. ook De Kort (2019: 252): "Identiteit is geen statisch gegeven, maar een zich telkens ontwikkelend construct. (...)". Ook Verhaeghe (2013: 39) geeft aan dat 'identiteit steeds een product is, een constructie op grond van een wisselwerking tussen degene die de identiteit draagt en de ruimere omgeving'.

113 Borgman (2006-b).

114 Zie bijvoorbeeld het interview met docent klassieke talen – en Augustinusspecialist – dr. Joost van Neer: "Naast het vertalen publiceert ik regelmatig artikelen in verschillende tijdschriften, omdat het bestuderen van de preken ook bijdraagt tot een beter begrip van Augustinus. Heeft Augustinus ons anno-nu nog iets te zeggen? Ja zeker! Wat Augustinus ons voorhoudt, wat hij ons wil bijbrengen is nu heel actueel. Daarom probeer ik tijdens het vertaalproces de essentie in de teksten van Augustinus los te weken uit zijn historische context en toegankelijk te maken in onze taal voor onze tijd, de tijd van nu [onderstreping, B.B.]. De teksten van Augustinus zijn ontstaan eind vierde, begin vijfde eeuw; de tijd van een opkomende kerk die geen dominante positie had zoals in de middeleeuwen of tot midden 20^{ste} eeuw. Dat is een heel andere kerk dan de kerk in onze tijd, hoewel, nu moet ook het geloof weer worden uitgelegd. De teksten van Augustinus raken me door zijn enthousiasme waarmee hij de mensen onderricht. Augustinus kan enthousiasme dat altijd in de mensen zit, losweken uit allerlei belemmerende factoren. Het gaat hem hierbij niet alleen om wat hij zegt, maar ook hoe hij het zegt. Dat levert de bekende 'uitstraling' op." Bron: <https://www.augustijnen.nl/C122-in-gesprek-met-Joost-van-Neer.html>, geraadpleegd op 25-10-2019.

115 In het Latijn: 'Ut quaerendo inveniamur et inveniendo requiramus'. Uit eigen geheugen geciteerd, oorspronkelijke bron: het Romeinse brevier *Liturgia Horarum*, Editor Vaticanum. Dit citaat wordt ook door het Tweede Vaticaans Concilie gebruikt in het document: Boodschap aan de mensen van het intellect en van de wetenschap (2e Vaticaans Concilie - Overig document - 8 december 1965): "Herinnert u het woord van een van uw grote vrienden, de heilige Augustinus: 'Laten wij zoeken met het verlangen om te vinden, en laten wij vinden met het verlangen om nog meer te zoeken'. Gelukkig zij die, in het bezit van de waarheid, deze nog meer zoeken om haar te hernieuwen, te verdiepen en aan anderen door te geven." (Bron: [Boodschap aan de mensen van het intellect en van de wetenschap - RKDocumenten.nl](https://www.rkd.nl/documenten/10-3-2022), geraadpleegd op 10-3-2022).

116 In de loop der eeuwen – en ook nu nog – hebben vele vormen van katholiek onderwijs vruchtbaar naast elkaar bestaan: Benedictijns, Franciscaans, Dominicaans, Salesiaans, Ignatiaans, Broeders van Tilburg, Broeders van Maastricht en vele, vele andere vormen (ook per streek vaak weer met eigen accenten omdat visies altijd plaatselijk 'geïncarneerd' dienen te worden om vruchtbaar te kunnen zijn).

117 Zie de beginregels van het conciliedocument 'Gaudium et Spes': "Vreugde en hoop, verdriet en angst van de mensen van vandaag, vooral van de armen en van hen die, hoe ook, te lijden hebben, zijn evenzeer de vreugde en de hoop, het verdriet en de angst van de leerlingen van Christus: er is werkelijk niets bij mensen te vinden dat geen weerklank vindt in hun hart". Vgl. Borgman (2017: 143) die met deze woorden van Vaticanum II verwijst naar de visie van paus Franciscus.

118 Zie met name de conciliedocumenten *Gaudium et Spes* en *Nostra Aetate*.

119 Dat de kerkelijke leiders deze visie niet altijd voor het voetlicht hebben weten te brengen en zelfs met de voeten getreden hebben, moge duidelijk zijn. Neemt niet weg dat er ook vele vruchtbare initiatieven zijn, maar deze trekken meestal geen media-aandacht.

120 Zo gaat Dierendag op 4 oktober terug op de visie van Sint Franciscus van Assisi.

121 Bron: [Quadragesimo Anno - Over de aanpassing van de sociale orde - RKDocumenten.nl](https://www.rkd.nl/documenten/15-5-2022) (15 mei 1931, encycliek van paus Pius XI) geraadpleegd op 21 maart 2022.

122 Vgl. Roumen, T. (2008: 58-64).

123 Voor een uitwerking van beide religieus geïnspireerde pedagogische visies, zie: Roumen, T. (2008). *Pedagogiek van de aandacht*. Zoetermeer: Meinema.

- 124 Zie bijv. Kwaliteit in identiteit. Identiteit als indicator voor onderwijskwaliteit (2006). Den Haag. Bond KBVO.
- 125 Vgl. Banning (2015-a: 29-52) en *Het beheren voorbij. De essentiële zaken agenderen* (2006). Den Haag. Bond KBVO. Vgl. ook Bertram-Troost (2022).
- 126 Vgl. Van Manen (2014: 31): "Pedagogiek is een discipline die geworteld is in de praktische en reflectieve ethiek van aandacht, zorg en toewijding. De pedagogiek begint vanuit het besef dat kinderen niet levenskrachtig kunnen opgroeien als er niet voor hen gezorgd wordt door volwassenen." Zie ook *idem*, p. 51-54, 77-78.
- 127 Voor wat de rol van verhalen betreft, Hermesen (2014: 227) wijst er op dat het vertellen van verhalen *an sich* al een krachtig pedagogisch 'instrument' is: "Docenten die voor de klas verhalen vertellen trainen juist de empathische vermogens van hun leerlingen, omdat ze niet alleen naar het verhaal moeten luisteren, maar ook de mimiek en lichaamstaal van de docent moeten interpreteren. Luisteren naar en aandacht hebben voor het verhaal van de ander is een voorwaarde voor het ontwikkelen van sociale en morele vaardigheden." J. J. Hermesen (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht: De Arbeiderspers.
- 128 Juist wanneer leerlingen veel ruimte krijgen kan er veel creatieve energie loskomen. Vgl. Banning (2015-c). *Idem* (2015-d). *Idem*, (2018). Vgl. bijv. *Bezielde en zelfbewust* (2002). Utrecht: Nederlandse bisschoppenconferentie.
- Voor wat de rol van verhalen betreft, Hermesen (2014: 227) wijst er op dat het vertellen van verhalen *an sich* al een krachtig pedagogisch 'instrument' is: "Docenten die voor de klas verhalen vertellen trainen juist de empathische vermogens van hun leerlingen, omdat ze niet alleen naar het verhaal moeten luisteren, maar ook de mimiek en lichaamstaal van de docent moeten interpreteren. Luisteren naar en aandacht hebben voor het verhaal van de ander is een voorwaarde voor het ontwikkelen van sociale en morele vaardigheden."
- 129 Deze visie komt in hoge mate overeen met de visie van International Commission Education for the Twenty-first Century (UNESCO 1996): "Learning to be: (...) education must contribute to the all-round development of each individual – mind and body, intelligence, sensitivity, aesthetic sense, personal responsibility and spiritual values."
- 130 Zie Roumen, T. (2007). Levensbeschouwelijk onderwijs en de leefwereld. In *Pedagogiek in Praktijk Magazine*. Jrg 13, nr 37.
- 131 Met dank aan prof. Dr. Didier Pollefeyt voor zijn inhoudelijke tips en het mij ter beschikking stellen van zijn nog niet gepubliceerde artikel.
- 132 Roebben, B. (2007).
- Pollefeyt, D. (2020). Hermeneutisch leren in het vak godsdienst. In M. van Dijk-Groeneboer et al., *Handboek vakdidactiek Levensbeschouwing en religie. Leren leven vanuit je wortels* (pp. 187-200), ISBN 978-94-6167-418-0. Gepubliceerd op: <https://expertisecentrumlerovo.nl/wp-content/uploads/2020/02/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf>
- 133 Het in 3.9 beschreven proces van wederkerig geven en ontvangen is ten diepste ook een hermeneutisch proces: het geven komt pas tot stand door de receptie van de ontvanger die het 'aanbod' als positief evalueert en daaraan mee wil werken om het geven mogelijk te maken. De bedoeling van de gever komt dus niet 'automatisch' binnen bij de ontvanger en omgekeerd komt het antwoord van de ontvanger niet 'automatisch' binnen bij de eerste gever. Over en weer is er altijd sprake van altijd voortdurende interpretaties. De hermeneutische dimensie is dus 'vanaf den beginne', dus vanaf de conceptie al aanwezig. Hiermee veranker ik de hermeneutische opdracht van ons onderwijs ontwikkelingspsychologisch in de oorsprong van de zich ontwikkelende psyche. Daarbij hoort uiteraard ook het 'gesprek' met de eigen (en andermans) onbewuste wereld (zie 2.5.2. en 2.5.4.).
- 134 Deze visie sluit aan bij het pleidooi dat De Kort (2019: 252) houdt voor nieuwe vormen van dynamische, procesgerichte identiteit.
- 135 Hoewel het natuurlijk niet de bedoeling is om van de leerlingen mini-theologen te maken in het voortgezet onderwijs, laat de taak die theologen volgens hoogleraar Lieven Boeve (2014) hebben duidelijk zien waar het – zeker op het VWO – ook om gaat bij het vak levensbeschouwing: "Ook nu weer is het zaak van theologen om op dit kruispunt te blijven staan, zich bewust te zijn van het particuliere standpunt van waaruit ze spreken, zonder zich daarin volledig te laten opsluiten. Dit is de beste dienst die ze de kerk en de samenleving te bieden hebben: het ontwikkelen van een reflexief-hermeneutisch christelijk geloof, dat in staat is om zich rekenschap te geven van de huidige levensbeschouwelijke situatie en kan omgaan met detraditionalisering, individualisering en pluralisering. Want slechts religies en levensbeschouwingen die in staat zijn om zichzelf en de eigen waarheidsclaims als particulier en in relatie tot anderen te begrijpen, kunnen bijdragen aan een multiculturele samenleving, waarin verschil ertoe doet en pluraliteit

niet leidt tot relativisme. Dat de theologie op zo'n moment ook maatschappelijke plausibiliteit en relevantie herwint, wordt aangetoond door de Duitse Wetenschapsraad, die precies omwille van de religieuze pluralisering en de grotere nood aan wetenschappelijke expertise, het belang aanduidt van opleiding en onderzoek in de christelijke theologie, joodse studies en islamitische studies, naast religiewetenschap." (p. 89) Boeve verwijst hier naar: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.html> (p. 7).

136 Bijzonder hoogleraar Vrijzinnige religiositeit en Humanisme Laurens ten Kate pleit met betrekking tot lesgeven over zin voor een 'intensieve samenwerking tussen het vak godsdienst/levensbeschouwing en de vakken filosofie, geschiedenis en literatuuronderwijs'. (Schimmel, A. J. (2019). Zin geven en zin krijgen. Een filosofisch gesprek met Laurens ten Kate. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, (19) 3: 17-21.

137 Vgl. UNESCO (1996): "But there is a further requirement: the far-reaching changes in the traditional patterns of life require of us a better understanding of other people and the world at large; they demand mutual understanding, peaceful interchange and, indeed, harmony – the very things that are most lacking in our world today. Having adopted this position, the Commission has put greater emphasis on one of the four pillars that it proposes and describes as the foundations of education: learning to live together, by developing an understanding of others and their history, traditions and spiritual values and, on this basis, creating a new spirit which, guided by recognition of our growing interdependence and a common analysis of the risks and challenges of the future, would induce people to implement common projects or to manage the inevitable conflicts in an intelligent and peaceful way. Utopia, some might think, but it is a necessary Utopia, indeed a vital one if we are to escape from dangerous cycle sustained by cynicism or by resignation."

138 Een tot een geloofsgemeenschap behorend persoon kan ook een naïef binnenperspectief hebben door zich niet bewust te zijn van wat Pollefeyt de interne pluraliteit die altijd aanwezig is binnen de tradities van iedere geloofsgemeenschap. Sterker nog, een naïef binnenperspectief kan iemand ook hebben door zich niet bewust te zijn van de eigen interne pluraliteit van zijn eigen persoonlijkheid (vgl. par. 3.3 t/m 3.10).

139 Het zich inleven in de ander is ook geslaagd, wanneer er geen inspiratie gevonden wordt voor de eigen levensvisie. Mensen hoeven het immers niet met elkaar eens te zijn om toch respectvol met elkaar om te gaan en elkaar werkelijk in zijn waarde te laten.

140 Deze visie past goed bij de visie zoals ontwikkeld door Hubert Hermans (2019: 27) 'the Dialogical Self' noemt. Dit zelf staat niet tegenover de samenleving, maar in dit Zelf worden de sociale processen vertegenwoordigd die zich in de samenleving afspelen. "The central message of the present contribution is based on the observation that many of the social processes that can be observed in society at large, such as dialogical relationships and dominance struggles, also take place within the self as a 'society of mind'". Zijn visie is gebaseerd op een psychologische vertaling van het beginsel 'wat binnen is, is buiten en wat buiten is, is binnen'. Dat houdt in dat alle sociale processen ook voorkomen in het innerlijk van de mens. Mensen dienen dus met zowel deze innerlijke als maatschappelijke processen om te leren gaan en wel in wisselwerking. Dergelijke processen komen ook de ontwikkeling van het boven beschreven 'trampolinedoek' van het zelfvertrouwen ten goede (tal van voorbeelden uit mijn lespraktijk tonen aan dat leerlingen hier diepgaande inzichten in kunnen ontwikkelen en gelijk daarmee op diepere vormen van zelf- en andervertrouwen creëren). Op deze wijze vinden processen plaats die leerlingen kunnen behoeden voor fundamentalistische tendensen (vgl. par. 2.5.4 en de daar genoemde literatuur).

141 Zo valt bijv. ook in een groot aantal computergames veel levensbeschouwelijke thematiek en symboliek waar te nemen. Deze thematieken en symbolieken kunnen inspirerend zijn in het bespreken van mens- en wereldbeelden inclusief morele kwesties over goed en kwaad. Vgl. onderzoeker dr. Frank Bosman die veel op dit gebied gepubliceerd heeft, zie voor meer informatie: <https://frankbosman.wordpress.com/>

142 Pollefeyt (2019) verwijst hier naar: R. BURGGRAEVE, *De bijbel geeft te denken*, Leuven, Acco, 1991, p. 197-216. Pollefeyt verwijst hier ook naar de ontwikkelingsstadia van Fowler: "In de termen van James Fowler is dat de overgang van synthetisch-conventioneel geloof (stadium 3) (dat conformistisch is), doorheen individueel-reflectief geloof (stadium 4) (dat rationeel en individueel is) in conjunctief geloof (stadium 5) (dat complex en verbindend is). De Leuvense godsdienstpsycholoog Dirk Hutsebaut spreekt van 'post-kritisch geloof': geloven voorbij de kritiek. Het is de weg die iedere mens moet gaan om tot een volwassen geloof te komen." Vgl. J. FOWLER, *Becoming Adult, Becoming Christian: Adult Development and Christian Faith*, San Francisco, Harper and Row, 1984; D. FREEMAN & J. FOWLER, *Stages of faith*, in *Canadian Mennonite* 10 (2002) 7.

143 Bij deze subparagraaf heb ik me laten inspireren door Pollefeyt (2020). Graag wil ik hem hier bedanken voor de inzage in zijn toentertijd nog niet gepubliceerde artikel en de waardevolle tips.

144 Pollefeyt (2020) verwijst hier naar de volgende publicaties. D. POLLEFEYT, Meer dan een museumcatalogus. De bijdrage van de levensbeschouwelijke vakken aan de kunst van het vredevol samenleven, in *Collationes* 47 (2017) 271-288; A. MULDER, Op zoek naar zingevinggerichte interactie in de jeugdzorg, in *Psyche & Geloof* 25 (2014), 167-182; M. SCHAMBECK, Religionspädagogik und Didaktik am Institut Katholische Theologie der Universität Bamberg, in *Katbl* 136 (2011) 132-140; C. ERRICKER, *Religious Education. A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*, Londen & New York, Routledge, 2010; M. VANSTEENKISTE, Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie, in *Caleidoscoop: leerlingenbegeleiding vandaag en morgen* 22 (2010) 6-15.

145 Mijn eigen versie van dergelijke biografisch-professionele processen heb ik beschreven in het boekje: *Onderwijsdier in hart en nieren. Een persoonlijke visie op groei, professionaliteit en pedagogisch vermogen*. Budel: Damon.

146 Met 'unconsciously' verwijst ik naar de volgende uitspraak van Hamachek 'Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are'. Geciteerd uit: Fred A.J. Korthagen (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap* (Oratie Universiteit Utrecht). Korthagen verwijst naar: Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.

147 De Duitse godsdienstpedagogie Mirjam Schambeck spreekt in dit verband van 'Sinngebung durch Transzendenzbezug' (geciteerd uit: Roebben 2015: 45).

148 Vgl. Banning (2017-b). *De roe of de roeh? Over (w) onderwijs gesproken*. Gepubliceerd op 14 december 2017, https://www.omo.nl/actueel/cDU461_Actueel.aspx?intObjectId=3100

149 Deze visie sluit aan bij wat godsdienstpedagoog Norbert Mette een "identiteit-uit-gratuiteit" noemt (geciteerd uit: Roebben 2015: 119). Een mooi, zij het gedateerd, voorbeeld van een dergelijke ervaring vermeld Borgman (2006: 274): "Ik stel mij zo voor dat voor mijn grootouders het Heilig Hartbeeld symboliseerde dat wat zij in hun leven doormaakten, gezien werd en liefdevol werd vastgehouden. In de ruimte van die blik en die liefde leefden zij en daarom brandden zij een lichtje, ook al konden ze zich dat niet veroorloven." Borgman (*idem*) zelf vertaalt dit voor hem als: "(...) toewijding aan de Aanwezige in wiens ruimte ik tezamen met allen en alles leef, beweeg en ben (vgl. Hand. 17, 28)."

De ervaring van het "gegeven worden" staat in verband met de ervaring van het *Numinosum*, het numineuze als "(...) een dynamische existentie of werking, die niet door een willekeurige daad veroorzaakt wordt, maar integendeel het menselijk subject aangrijpt en beheerst. De mens is eerder slachtoffer dan schepper ervan" (Jung 1986: 12).

150 Vgl. 'In de interactie wordt 'het' gevonden. Over onderwijs, meewerkende onderwerpen en het *passivum divinum*'

coreferaat bij de lezing 'Vier ellen van de Halacha' van drs. Joost Jansen'. Gepubliceerd op: <https://www.nksr.nl/in-de-interactie-wordt-het-gevonden-over-onderwijs-meewerkende-onderwerpen-en-het-passivum-divinum/>

151 Vgl. Borgman (2017: 15): "Het komt erop aan dat wij onszelf zien als verbonden met en op het spel staand in de lotgevallen van de andere schepselen, in gemeenschap waarmee wij leven en dat ons steeds opnieuw toekomst wordt gegeven."

152 Of zoals Erik Borgman (2017: 202) schrijft: "Het onderwijs kan niet garanderen dat zij [de doelen van het onderwijs, B.B.] bereikt worden. Het kan alleen maar in deze doelen geloven, erop hopen, ervoor bidden. Om vervolgens in volle overtuiging in de ruimte te gaan staan die zo ontstaat." Voor Borgman (2006: 325) is deze toewijding ten diepste religieus. In het volgende citaat spreekt Borgman over de toewijding die de door de democratie geïmpliceerd wordt, deze toewijding wordt ook geïmpliceerd door de inzet voor mens, plant, dier en milieu: "Zo bezien hoort niet alleen de presentie van religieuze posities in het publieke domein wezenlijk tot de democratie, maar heeft de democratie zelf een religieus aspect. Het gaat er niet zozeer om dat het publieke debat gevoed wordt door opvattingen die vanuit religieuze tradities komen, en het gaat er ook niet zozeer om dat de democratie zelf gebaseerd is op waarden die verbonden zijn met religieuze tradities. Het gaat erom dat de democratie in zichzelf toewijding impliceert aan een waarheid en een gemeenschappelijk goed dat niet zonder meer gegeven is, maar slechts toegankelijk is in het gemeenschappelijk zoeken ernaar en het onderlinge debat erover. "

Hoogleraar wijsgerige ethiek Paul van Tongeren wijst er op dat P. White en M. Jonas – overigens op heel verschillende wijze – beargumenteren dat '**dankbaarheid tussen burgers wezenlijk is voor de vorming van een bloeiende democratie** [dikgedrukt, B.B.]' (p. 109). P. van Tongeren (2015). *Dankbaar. Denken over danken na de dood van God*.

Zoetermeer: Klement. Van Tongeren schrijft zelf in dit verband ook mooi over deze vorm van dankbaarheid: 'We hebben daar tenminste mogelijkheden gevonden voor een vorm van dankbaarheid die niet primair en altijd al een bestaat als retributieve verhouding tussen personen. Hoewel ze zich op die wijze *kan* uiten, lijkt dankbaarheid ook anders te kunnen worden opgevat; namelijk als primair bestaande in een **houding van ontvankelijkheid die het gegeven tot een geschenk maakt, en een gevoel van blijdschap over dat geschenk, een gevoel waarvan we de 'weergave' zien in de wil om zelf te schenken** [dikgedrukt, B.B.]." (p.95).

