

Een gesprek rond exemplarisch onderwijs: metaforen over het verleden en de toekomst

Elkaar bevragen en samen naar antwoorden zoeken. Dat gebeurde tijdens een scholingsbijeenkomst op 18 januari in Gouda.

In het bulletin van november 2005 schreef Ewald Mackay, docent aan hogeschool *Driestar educatief*, een persoonlijke reactie op het boek *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs*. Door de vragen en kanttekeningen in het artikel voelde de redactie van dit boek zich uitgedaagd en er werd een avond georganiseerd om met elkaar in discussie te gaan. De inleiding van Ewald Mackay, een reactie van Bert Kalkman en een achttal thesen van Jan Veldman¹ leidden tot een boeiend gesprek. In zijn artikel eindigde Ewald Mackay met de oproep om te komen tot een vervolg op het 'Handboek voor exemplarisch onderwijs'. De scholingsbijeenkomst heeft mijns inziens voldoende stof opgeleverd om hiermee een begin te maken. Deze bijdrage geeft een impressie van de discussie rond de volgende vragen: 'Waardoor word ik persoonlijk geïnspireerd als het gaat om onderwijskunst? Wat zijn de fundamenteën van onderwijskunst? Kunnen we onderwijskunst herdefiniëren in termen van het ware-goede-schone? Gaat het bij onderwijskunst allereerst om de theorie of om de praktijk? Waarom kiezen we voor bepaalde exemplen? Stelt onderwijskunst zich niet te pretentius op? Hoe zien we de toekomst van onderwijskunst?'

Inspiratie

Betrokkenheid en identiteit zetten de toon tijdens de bespreking. Bert Kalkman en Jan Veldman vertellen van hun eerste kennismaking met onderwijskunst. 'Toen was ik al door Bavinck, Waterink, Langeveld en Kohnstamm heengekropen. Maar de ontmoeting met onderwijskunst gaf een ander gevoel: het raakte mij als pedagoog en in mijn identiteit', verwoordt Bert. Jan Veldman: 'Toen ik in 1994-95 met onderwijskunst in aanraking kwam, sloeg de vonk over: dit is het wat ik gezocht heb. Het gaat bij onderwijskunst niet alleen om rationele dingen maar ook om andere manieren van kennen. (...) Ik maakte kennis met H.C. Berg, die mij vroeg naar de kerk in Gouda, met de mooie glasramen en bijbelse taferelen. "Omdat de Bijbel in jullie onderwijs ook een rol speelt, doen jullie er toch wel wat mee? Als jullie het niet doen, wie moet het dan doen?" Ik was gestoken als door een wesp, en dit leidde bij mij tot de vraag: hoe kan christelijk onderwijs functioneren op een christelijke school en tegelijkertijd de traditie terzijde leggen? In onderwijskunst wordt deze traditie veraanschouwelijkt.'

Ewald Mackay geeft aan dat de door hem gestelde vragen (in het bulletin van november 2005, red.) al blijk geven van zijn interesse: 'Onderwijskunst boeit me heel erg.' Hij stelt vervolgens onderwijskunst voor als vijf vlinders die rond dwarrelen in een tuin: (1) Calvin; (2) Plato en Socrates; (3) Comenius en Wagenschein. Daarmee doelt hij achtereenvolgens op de christelijke/reformatorische traditie, de klassiek wijsgerige traditie en de esoterische traditie. Ewald voelt zich thuis in deze drie tradities en herkent ze in zijn eigen denken. Verder staat hij voor de klas en probeert hij voor de studenten een bepaalde gestalte te zijn. In zijn denken én in zijn onderwijs geven gaat hij ervan uit dat de werkelijkheid een spiegel

is van de eeuwigheid. Ewald Mackay voelt hierin verwantschap met onderwijskunst. 'Maar hoe ver kunnen we in de empirische zienlijke werkelijkheid de gestalte van de eeuwigheid zien?'

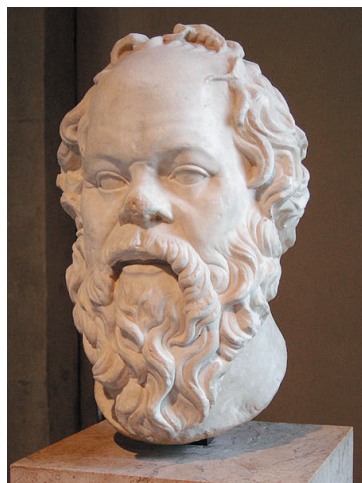
Fundamenteën

In de discussie komt de vlindermetafoor uitgebreid aan de orde. Een belangrijke vraag is of de vlinders uit de verschillende tradities wel samen in één tuin kunnen bouwen aan de toekomst van vlinderland. Hoe krijg je ze bij elkaar of kunnen er verschillende vlinders naast elkaar rondfladderen? Ewald Mackay legt uit hoe hij de verschillende tradities herkent in personen die verbonden zijn met onderwijskunst. Allereerst noemt hij Wagenschein die les gaf op een Duits gymnasium (de klassiek wijsgerige traditie), zijn wortels had in het Lutherse gedachtegoed (de christelijke traditie), maar later werd beïnvloed door mystici (de esoterische traditie). Ook als het gaat om Comenius, komen elementen uit de esoterische traditie naar voren in zijn boeken. Verder komt de klassiek-wijsgerige traditie nadrukkelijk naar voren in het 'socratische principe', aldus Ewald. 'Maar is het wel mogelijk om deze aspecten gezamenlijk in onderwijskunst te gebruiken: wat is de verbinding tussen de reformatorische/christelijke theologie, de platoonsocratische kenleer en elementen uit de 'derde weg' (de esoterische traditie)?'

Door Jan Veldman wordt het belang van de esoterische tradities/vlinder voor onderwijskunst via Comenius en Wagenschein sterk genuanceerd: 'De esoterische traditie is wel als weg, als lijn te onderscheiden, maar het is géén vlinder in de tuin van onderwijskunst. Comenius is geïntroduceerd in onderwijskunst door H.C. Berg als eerste gebruiker

van de naam Lehrkunst. In het midden van de 17^e eeuw heeft Comenius zijn boek *Orbis pictus* herdrukt. Daarin stonden gedachten over de organisatie van het volksonderwijs die didactisch geniaal waren. Hij heeft ook andere werken geschreven, maar dat laat onverlet dat de reden dat Comenius in de tuin van onderwijskunst verblijft zijn didactisch vakmanschap is. Ook Wagensein was geen esoterische figuur. Hij was natuurkundig geschoold, maar heeft wel gestreden tegen rationalisering van de werkelijkheid. Hij was echter geen 'zwever', en kwam uiteindelijk wel uit bij de natuurkundige formules. Voor onderwijskunst is het belangrijk dat Wagensein erkende dat er een religieuze, goddelijke werkelijkheid is.' Hiermee wordt de persoon van Wagensein echter teveel vanuit een reformatorische visie verstaan, vindt Ewald Mackay. 'Comenius is ook niet zonder meer te annexeren voor het reformatorische denken.' Onderwijskunst staat volgens Ewald wel degelijk in een sfeer en traditie die een element van de 'derde weg' in zich heeft: 'Ik rook er meteen een bekende geur die zeer herkenbaar is voor de esoterische traditie die ik heel goed ken'. Jan tegen Ewald Mackay: 'Dat is dan jouw referentiekader.'

Bert Kalkman reageert op het terugkomen van de klassieke traditie in de socratische gesprekken. 'Onderwijskunst spreekt altijd over het socratische



Socrates

principe in de zin van het neo-socratische gesprek volgens Nelson. Daarbij valt het accent op het bevorderen van het onderlinge gesprek door de leerlingen over het verschijnsel. Je moet er niet aan denken dit te doen zoals Socrates, door de antwoorden bij de leerlingen in de mond leggen! Komt er dan nog wel iets van zelfstandig denken terecht in de zin van verstaan?' Verder vraagt Bert zich af waarom onderwijskunst niet gewoon vanuit een breed pedagogisch spectrum geïnspireerd kan worden: 'Laat de vlinders maar fladderen!' Wat betreft de inbreng van de christelijke



Johannes Calvinus

traditie merkt hij op dat de gereformeerde traditie zich in de Reformatie en Nadere reformatie veelal beperkt tot de geestelijke opvoeding. 'Pas Bavinck, Waterink en Kohnstamm braken door op het niveau van de vormgeving van onderwijs. Het accent in de gereformeerde gezindte viel echter altijd op de doorbraakpedagoog Langeveld.' Wat Bavinck en Waterink bezielde, wordt volgens Bert Kalkman zichtbaar in de pedagogiek van Wagensein. 'Is de vraag naar de fundamenteën van onderwijskunst – de vlinders in de tuin – niet ingegeven door de angst dat het één en ander zich theologisch niet tot elkaar verhoudt?' Bert zou zich graag meer verdiepen in de essentie van de christelijke pedagogiek van Wagensein. Volgens hem heeft dat te maken met het feit dat religiositeit voorondersteld is en leerbelevissen nauw aansluiten bij bijbelse wijzen van kijken en denken. Bert: 'In het grensgebied van de rationele waarneming is opening voor stille verwondering. Die opening voelen kinderen ook, en ze geven daarop antwoord vanuit hun eigen taalgebied. Op een christelijke school zullen ze daarbij spreken over God. Op een openbare school niet, want God gaat over de grenzen van de waarneming heen. Bert stelt dat je via de pedagoog Wagensein kunt gaan naar de wortels van onderwijskunst en dat dat aanknopingspunten geeft voor onze christelijke traditie. 'Bavinck zou verheugd zijn denk ik soms'.

Natuur - genade

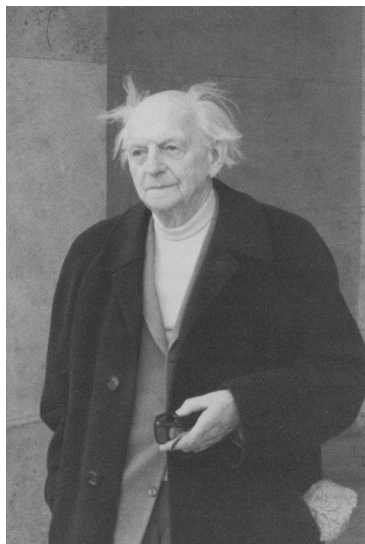
Ewald Mackay wijst er nogmaals op dat er spanning zit tussen de verschillende 'vlinders'. 'Het gaat om de verhouding natuur en genade of werkelijkheid en openbaring. Sommige Katholieken onderschrijven dat de natuurlijke werkelijkheid of het inkeren tot jezelf iets ontsluit van de kennis van God. In dit denken kunnen de verschillende vlinders wel bij elkaar rondfladderen. Plato is dan bijvoorbeeld een christen zonder God. Maar is dat geen probleem voor de reformatorische traditie?'

'We hebben in 2000 Velema uitgenodigd als gereformeerd theoloog', reageert Bert Kalkman. 'Hij gaf aan dat onderwijskunst het volgende doet: natuur en genade worden niet uit elkaar getrokken, maar vallen op elkaar. Daarbij moeten we de pijn van de scheiding niet uit de weg gaan. Maar iets van de werkelijkheid die ongrijpbaar is kan toch gestalte krijgen in onze handen.'

Jan Veldman maakt bezwaar tegen de tegenstelling natuur-genade als 'Rooms dualisme'. Ook de suggestie van Ewald in zijn boekbespreking om onderwijskunst te herdefiniëren in termen van het ware-goede-schone (Plato) wijst hij van de hand. Belangrijk is daarbij op te merken dat de esthetische dimensie binnen onderwijskunst niet wordt ingezet als een tak binnen de filosofie, maar omdat het pedagogisch nodig is. 'De *metafysische* benadering in de esthetica die aansluit bij het streven naar het "ware- goede-schone" (Plato) is daarbij niet wenselijk, omdat het buiten de menselijke kenmogelijkheden valt en dus onbruikbaar is voor de

pedagogische situatie.'

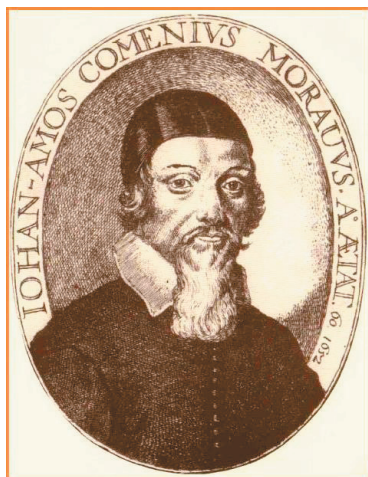
Jan stelt daar de *empirische* benadering van de esthetische dimensie binnen onderwijskunst tegenover. 'Deze benadering is niet gericht op het ontdekken van massieve (goddelijke) wetmatigheden (dus metafysisch), maar richt zich op het kenbare van de volle werkelijkheid in een veelvoud van subtiele dimensies, in geur en tastzin, gehoor en oog, de interactie tussen mensen onderling (talige momenten) of tussen mensen en de dingen. Daarin hebben zowel het aangename als het onaangename



Martin Wagenschein



Plato



Johan- Amos Comenius

een plaats.'

Ewald Mackay en Jan Veldman verschillen in hun benadering van het onderscheid tussen werkelijkheid-openbaring, of natuur-genade.

Jan ziet een vrij scherpe scheiding en afstand tussen de beide gebieden en verwerpt de - door hem als Rooms getypeerde - dualiteit erin. Ewald heeft daar moeite mee

en benadrukt dat je in een proces van tasten en zoeken toch 'aangeraakt' kunt worden, in een soort ervaring met het ware-goede-schone.

Via het esthetisch spel, de literaire en dramatische kunst (Gottfried Hausman, 1959), kan de werkelijkheid wel in esthetische zin geopend worden, aldus Jan Veldman. Voor ontroering is dan plaats in *empirisch-esthetische zin*, met daarachter een religieuze intensiteit. Jan zal voor zo'n ervaring echter niet de typering van het ware-goede-schone in de mond nemen.

Theorie en/of praktijk

Tijdens de discussie vraagt een aantal

deelnemers aandacht voor de praktijk. 'De vraag naar de fundering van onderwijskunst komt steeds terug. Daarin kiest Bert voor een pedagogische insteek en vraagt Ewald om een historische onderbouwing. Ook Jan Veldman noemt het belang van op pedagogische vragen, gebaseerd op een filosofisch verantwoord werkelijkheids-concept dat recht doet aan verscheidenheid. Maar welke koers gaan we varen in de komende vijf jaar? Is het belangrijk daarvoor de historische, filosofische en pedagogische verantwoording uit te pluizen of is dat niet nodig om toch op een zinvolle manier met onderwijskunst aan de slag te gaan?'

De reacties van de gespreksdeelnemers zijn verschillend: 'Ik heb geen tijd om me naast mijn taak voor de klas te verdiepen in de fundering van onderwijskunst in de cultuur en traditie', zegt een groepsleerkracht uit groep 8.

In het gesprek blijkt dat mensen op twee manieren met onderwijskunst bezig kunnen zijn: (1) door de praktijk gegrepen en (2) op metaniveau, met de wortels en fundering van onderwijskunst in de geschiedenis. Bij de insteek vanuit de praktijk gaat het om het ontsluiten van delen van de werkelijkheid, soms ook pragmatisch bekeken. Gaan we bijvoorbeeld meer exempels (van hetzelfde) ontwikkelen of zit er een lijn in de ontwikkelde producten?

Ewald Mackay zegt dat hij persoonlijk niet iets kan doen zonder het fundament te kennen.

'Onderwijskunst is nu ontstaan door inspiratie en er is geen uitgewerkt systeem. We moeten wel doorgaan in de trant van onderwijskunst en geen trends volgen, maar fundamenteel nadenken. Bijvoorbeeld over de vraag of er een tegenstelling is tussen een platte wereld en de wereld van Wagenschein. Waarom zullen we niet uitgaan van een 'dagpauwoog in het licht' als onderliggende metafoor? Dan kunnen we nadenken over het licht in een Platoonse traditie als 'natuurlijk licht', over Comenius' weg naar het licht en over Augustinus: onrustig is ons hart tot het rust vindt in U: een zonnebloem die zich wendt tot het licht.'

Avondvoorzitter Willemieke Reijnoudt concludeert dat het uitbouwen van onderwijskunst in deze richting inderdaad belangrijk is om fundamentele vragen te beantwoorden. 'Niet iedereen hoeft hier echter in te participeren. Een tweede richting om onderwijskunst uit te bouwen voor "de gewone practicus" is de vraag waarom we voor bepaalde onderwerpen kiezen. Hoe verbinden we de exempels aan elkaar? En hoe kunnen anderen exempels geven die ze niet zelf hebben ontwikkeld?' 'Beide denken ontwikkelrichtingen moeten elkaar aanvullen', benadrukt een deelnemer.

Samenhang tussen exempels

Op dit moment worden door studenten en trainees exempels ontwikkeld over een zelfgekozen onderwerp dat hen persoonlijk boeit. 'Wagenschein zocht naar exemplarisch denken: geen dun en vluchtig

onderwijs, maar dingen grondig doen', zegt Jan Veldman. 'De fundamentele vragen van een vakgebied werden behandeld in een exemplaar, een pijler. Daarop kun je de brug van het vakgebied, het methodische onderwijs zetten, maar dat moet je dan wel systematisch doen.' Ook Ewald Mackay benadrukt dat de exempels anders los in de lucht hangen.

Bert Kalkman reageert met een nieuwe vergelijking: 'Het exemplarische kun je ook zien als een eilandenrijk. Elk eiland is een exemplaar. Studenten die een nieuw exemplaar ontwikkelen, doen veel moeite om daarvoor historische en wetenschappelijke keerpunten te kiezen. Het geheel is echter wél een archipel. Kinderen moeten de weg leren vinden doordat een leermeester hen inwijdt in thema's, hen leert te leven in een thema. Ze moeten daarvoor kijken als een naïeve waarnemer. Het gaat dan om de metafoor van het kaartlezen en het leren roeien. Er blijft echter een samenhang in de archipel! Die moet een palet evenwichtig gekozen exempels zijn en daarvoor zijn vaklui nodig. Deze archipel moeten we verder gaan doordenken.'

Pretenties

Onderwijskunst in de praktijk stelt zich in het beeld van Ewald Mackay soms te pretentief, als in hoge mate uniek. Er is soms ook sprake van aversie tegen onderwijskunst geven enkele gespreksdeelnemers aan – mede door de hoge idealen en weerbarstige praktijk.

Bert Kalkman stelt dat onderwijskunst zich onderscheidt van alle andere onderwijskundige en pedagogische theorieën omdat de persoonlijke wordingsgeschiedenis en de wordingsgeschiedenis van het te kennen fenomeen authentiek op elkaar vallen. Aan de andere kant blijft onderwijskunst bescheiden, omdat ze staat in een lange pedagogische traditie waarin betrokkenheid van de lerende op de hem omringende werkelijkheid en de doorwerking van deze werkelijkheid in de lerende centraal staat.

Het blijft wel staan dat onderwijskunst niet eenvoudig is. Het huidige (pabo)onderwijs is vaak het aanreiken van hapklare brokken. 'Zeg maar wat we gaan doen.' Dit staat haaks op het denken van onderwijskunst. Verder stelt onderwijskunst hoge eisen aan pedagogische, didactische en inhoudelijke kennis en vaardigheden. De praktijk is hard, daar kun je als student op afknappen. Als het gaat om

stagiaires, worden acht van de tien studenten niet geholpen in hun stage met onderwijskunst. Ook in het conceptuele denken moet er gelegenheid zijn daarin te groeien. Niet iedereen kan dit even snel aan.

De uitdaging blijft: 'Bavink, Waterink en Kohnstamm zijn gestrand op de harde praktijk', aldus Bert Kalkman. 'En Wagenschein is weliswaar gaan werken op de Odenwaldschule omdat hij daar zijn idealen in praktijk kon brengen, maar later is hij toch teruggegaan naar het gymnasium, om de mensen daar enthousiast te maken. Wij staan voor dezelfde uitdaging, en ook wij lopen tegen de harde realiteit aan.'

Ewald Mackay geeft aan dat het aanbrengen van 'innerlijke samenhang in de archipel' heel belangrijk is. Het is nu te exclusief. 'Je zou onderwijskunst ook door andere vakken moeten laten dragen. Denk bijvoorbeeld na over Gods hand in de geschiedenis. Of over de verwondering over de getalsmatigheid in de gewone rekenles'.

Bert Kalkman zegt erg bang te zijn voor 'verdunding'. 'Maar je kunt in scholen een bepaald niveau van organiseren bereiken. En er zijn pioniers en dromers die kunnen zaaien, planten en oogsten.'

Toekomst

Aan het eind van het gesprek zijn nog niet alle besproken vragen uitputtend beantwoord, maar zijn begrippen wel verhelderd. Tijdens de discussie kwam een paar keer de vraag naar de toekomst van onderwijskunst terug. Ik hoop dat de verschillende denkrichtingen – de historische en wijsgerige fundamenten, de essentie van de christelijke pedagogiek van Wagenschein en de inhoudelijke samenhang in de archipel van exempels – systematisch verder zullen worden uitgewerkt. Daarmee stem ik van harte in met de uitdaging van Ewald Mackay aan de auteurs van het onderwijskunstboek om te komen tot een vervolg! Door het stellen van zijn vragen heeft hij hier in elk geval al toe gestimuleerd.

¹ Bert Kalkman en Jan Veldman schreven voor het onderwijskunstboek bijdragen over de achterliggende principes van onderwijskunst.

Dietrich Bonhoeffer

'Het weten heft het geheim niet op, maar verdiept het.'