

# Intrinsieke waarden

## Over filosofieonderwijs en onderwijsfilosofie

*Afscheidsrede Roel Kuiper*

Heeft filosofieonderwijs zin? Heeft het een eigen opbrengst? Leidt christelijke filosofie – ik bedoel hiermee de tak van filosofie die de kern uitmaakte van mijn leeropdracht - tot een eigen visie op onderwijs? Wat is volgens haar goed onderwijs? Het is mijn bedoeling u vandaag mee te nemen langs deze vragen. Misschien mag ik na 16 jaar college geven, waarin ik uit hoofde van mijn functie het veel moest hebben over de ‘zin van het zijn’, het eens hebben over de zin van filosofieonderwijs en van onderwijs in het algemeen. Na vele malen de studenten van deze universiteit een inleiding christelijke filosofie te hebben bezorgd, is het tijd de vraag te stellen wat deze filosofie zelf oplevert voor het onderwijs. Ja, en goed onderwijs, wie wil het daar vandaag de dag nu niet over hebben? Ik wil dat ook, al was het maar om het raadsel van mijn illustere voorganger, de eerste ‘bezetter’ van deze leerstoel (1947-1972), professor J.P.A. Mekkes te ontleden. Over het onderwijs van Mekkes hebben zijn dankbare leerlingen altijd gezegd dat ze weinig van de inhoud begrepen, maar zeer onder de indruk waren van persoon en optreden van de hoogleraar en wel zo dat zij het geheel als bijzonder inspirerend hebben ervaren.<sup>1</sup> De groep was klein en het niveau hoog, dus dit moet goed onderwijs zijn geweest, zeker naar huidige maatstaven, maar het raadsel blijft en het dubbelzinnige rendement – weinig begrepen, wel geïnspireerd – prikkelt de geest.

De serieuze vraag die ik wil stellen is of de christelijke filosofie die ik op het oog heb - voorheen reformatorische wijsbegeerte geheten - vanuit haar eigen systematiek een visie voortbrengt op het onderwijs als intermenselijke activiteit en als praktijk. En, minstens zo belangrijk, zou zo’n onderwijsfilosofie een leidraad kunnen zijn bij de discussies die we tegenwoordig voeren over wat onderwijs wezenlijk is, over voorwaarden voor goed onderwijs en over het bedreigde goed van het onderwijs. Welke pedagogische en onderwijskundige visie vloeit nu voort uit deze filosofie? Zoals de kenners weten is dit een zeer geoorloofde vraag, aangezien de grondleggers van deze school van de christelijke filosofie steeds veronderstelden dat deze een nieuwe verhouding met de vakwetenschappen zou aangaan en daar tot een nadere uitwerking zou leiden. Uiteraard begeef ik me niet op het terrein van de pedagogen en onderwijskundigen zelf, maar stel me de vraag over wat voor *soort* onderwijsfilosofie we het nu hebben op grond van deze wijsbegeerte. Ik ben er zelf benieuwd naar en ik denk dat de school en universiteit er hun voordeel mee kunnen doen. Intussen heb ik al ontdekt dat de kritiek op een eenzijdig rendementsdenken in het hoger onderwijs niet voor het eerst klonk in het Maagdenhuis, maar in de collegezalen waar de reformatorische wijsbegeerte werd onderwezen.

Mijn verhaal gaat over onderwijs in het algemeen; niet alleen over het hoger onderwijs in het bijzonder, maar over alle vormen van onderwijs. Het gaat over alle schoolsoorten en leeftijden en over wat daarin het gemeenschappelijke is. De onderwijsfilosofie die ik denk te kunnen omschrijven gaat over innerlijke vorming en intrinsieke waarden. De christelijke filosofie heeft veel oog gehad voor die innerlijke vorming, voor het *hart* van de mens, en voor de oorspronkelijke en veelzijdige normativiteit van de schepping waarin zich een *zin* uitdrukt. Dat maakt deze filosofie bijzonder vruchtbaar voor het onderwijs, en met name voor het idee van wat leren is en wat er van waarde is om te leren. We zullen het vervolgens moeten hebben over de *praktijk* van het onderwijs, want die verbindt beide. In die praktijk van het onderwijs wordt van de docent gevraagd zowel oog te hebben

voor wat bijdraagt aan de innerlijke vorming van de leerling en student als voor wat bijdraagt aan een gekwalificeerde kijk op de werkelijkheid. Het zijn de geesteswetenschappen, en onder meer de levensbeschouwelijke vakken, die de perspectieven hierop open houden. Als ergens de voorvragen worden gesteld is het in de geesteswetenschappen waar de liefde voor het inzicht het per definitie wint van de vraag naar het nut. Daarom moeten deze wetenschappen, en zeker ook de filosofie, de ruimte houden om zich te ontplooien. 'Education will be philosophical, or will not be', zei de pedagoog Ph. Kohnstamm eens.<sup>ii</sup> Een goede onderwijsfilosofie gaat over het geheel van ons kennen en kunnen, over al onze talenten en uiteindelijk over onze liefdevolle aandacht voor de wereld en wat daarin van waarde is. Maar laat ik nergens op vooruitlopen en mij nu eerst de vraag stellen wat er aan de hand is met ons onderwijs. Daarna ontvouwt zich de rest vanzelf.

### *Wat is er aan de hand?*

Ons onderwijs moet beter, de kwaliteit moet omhoog. Wie ministeriele nota's leest, komt deze uitspraken daar vaak tegen. De staatssecretaris is bezig het funderend en voortgezet onderwijs opnieuw te herzien, en de minister neemt het hoger onderwijs ter hand. Enkele jaren geleden rapporteerde de Commissie-Veerman over het toch wel heel 'gemiddelde' niveau van het Nederlandse hoger onderwijs en waarschuwde dat Nederland wegzakte op de internationale lijstjes.<sup>iii</sup> Deze wake-up call ging vergezeld van het advies om meer te investeren in het hoger onderwijs, maar de route om daar te komen liep in de jaren die achter ons liggen steeds over een brug te ver. Bij gebrek aan middelen krijgen maatregelen een andere inhoud. Het primair en voortgezet onderwijs krijgen stevige taken erbij, er moet meer begeleid en ingepast worden, problemen van de samenleving schuiven de school binnen, terwijl intussen wordt gehamerd op de beheersing van basisvaardigheden en verhoging van het niveau. Maar de klassen worden groter en meer zelfstudie wordt een nieuwe onderwijskundige vondst. Universiteiten en hogescholen worden via prestatieafspraken aangemoedigd zich meer ten opzichte van elkaar te profileren, geld uit de markt te halen én meer uit studenten te halen. Over dit alles heen welft zich het uitspansel van financiële taakstellingen, verdienmodellen en, ja ook, marktdenken. De aankondiging van de Nationale Wetenschapsagenda ging gepaard met de mededeling dat 'maatschappelijke uitdagingen en economische kansen' leidend zullen zijn bij de toekomstige inrichting van het hoger onderwijs.

De inzet op kwaliteitsverbetering heeft ieders steun, maar de paradox is dat deze ingebed is geraakt in een sterk kwantificerende en utilistische benadering. Weten is meten geworden. Kwaliteit wordt afgelezen uit de aantallen publicaties, studenten, Cito-scores. En hoe meer de politiek stuurt op meetbare resultaten en daaraan financiële consequenties verbindt, hoe groter het besef van vervreemding in het onderwijs. Gaat het op school en aan de universiteit nog slechts om efficiënte diplomaproductie? Bestaat goed onderwijs niet uit veel meer dan kan worden uitgedrukt in outputcijfers? Wat betekent nu nog de zeggenschap van professionals over de inrichting en opbrengst van hun eigen werk? De bezetters van het Maagdenhuis wisten het wel: van de kwaliteitsverbetering komt niets terecht als externe maatstaven, prestatie-indicatoren en beheersvragen de leidraad worden voor bestuurlijk handelen. In het discours over het onderwijs gaat het te veel over randvoorwaarden en externe opbrengsten en te weinig over de intrinsieke waarde ervan. Het cultuurprobleem dat hiermee op tafel komt, doet zich overal voor: als eenmaal de logica van economisch nut en efficiëntie in het systeem is gekropen, in het onderwijs, de wetenschap, maar ook de zorg, krijg je verdringingseffecten en wordt het steeds moeilijker de eigen aard van een

praktijk recht te doen. Wat eerste orde is wordt tweede orde. Het is alsof je musici opleidt die muziek kunnen maken, maar niet muzikaal hoeven te zijn.

Voor een goed begrip: ik heb er niets op tegen om te spreken over het rendement van het onderwijs. Er moet een rendement zijn in de persoon van de leerling of student en uiteraard ook voor de school, de universiteit, de samenleving als geheel. Het probleem is niet de vraag naar het rendement, maar de economische rationaliteit met behulp waarvan dit denken zich vestigt in tal van praktijken. Dat maakt rendementsdenken eenzijdig. De reformatorische wijsbegeerte is bijzonder vruchtbaar gebleken het achterliggende cultuurprobleem te analyseren door in verband daarmee over *reductie* te spreken. Alles van waarde wordt herleid tot een enkele waarde, de economische in dit geval. Onze wereld krimpt tot een paar inzichten. Dat gebeurt wanneer de mens in de greep komt van een bepaald cultuuridee, dat dwingend wordt. Zo kan volgens E. Schuurman het geloof in beheersing door techniek uitgroeien tot een levensbedreigende vertechnisering van de cultuur. K.J. Popma sprak bij voorkeur over het 'fabrilisme' van de westerse cultuur. Dat is de grondhouding van de *homo faber* die op maken is ingesteld en alle dingen beschouwt als een manipuleerbare factor, ook de mens. Hij ontvouwt deze gedachte in een boekje over het *wezen van de universiteit*, dat nog bijzonder actueel is.<sup>iv</sup> Volgens Popma komt de universiteit in de greep van dit fabrilisme en wordt daardoor alle kennis instrumenteel, niet meer betrokken op menselijke ontplooiingsmogelijkheden, maar op de utilistische toepassing ervan. Als deze kennis de mens gaat omsluiten, gaat de menselijkheid van onze kennis teloor. De grondvragen worden niet meer gesteld.

De geesteswetenschappen kunnen helpen de universiteit op dit punt aan zichzelf te ontdekken. Ik wil hier een hoopvol wijsgerig inzicht benutten, een wetmatigheid die hoort bij de *algemene genade* die er gelukkig ook is, namelijk dat intrinsieke waarden, van welke aard ook, zich altijd zullen laten gelden aangezien ze behoren bij het normatieve weefsel van de werkelijkheid. Ze kunnen verdrongen worden, maar ze melden zich na verloop van tijd vanzelf weer, de wal keert het schip. Er ontstaan op grond hiervan tegenbewegingen en die doen zich ook voor in het onderwijs. Over de volle breedte van onderwijsland broeit het en groeit een onvrede die zich keert tegen de meetcultuur, tegen onderwijs als gefabriceerde fastfood, tegen dit 'teaching to the test'. In de kring van Beter Onderwijs Nederland betreurt men de teloorgang van 'vakinhoudelijk degelijk onderwijs' door enerzijds het marktdenken en anderzijds het idee van het Nieuwe Leren, waarin de leerling 'eigenaar' is van zijn eigen leerproces.<sup>v</sup> Zo komen de potenties van leerlingen en studenten niet tot bloei, meent BON, kennis is niet 'subjectief geconstrueerd', maar vraagt goed onderwijs, gepaard met liefde, concentratie en discipline. Tegenover dit kennisideaal van BON, staat het Bildungsideaal van anderen. Vooral in het hoger beroepsonderwijs omarmd als de 'andere kant' van de economische waarde van diploma's (Thom de Graaf). Maar wat is Bildung nu eigenlijk? Gaat het om kennis van de klassieken (de canon), burgerschapskunde, zodat leerlingen bewust worden van hun maatschappelijke verantwoordelijkheden, of wil men hiermee een levensbeschouwelijk of ethisch accent aanbrengen?

Wat al deze reacties gemeen hebben is diepe verontrusting over wat het onderwijs geworden is: een op functionele kennis ingericht systeem, waarin leerlingen en studenten zo efficiënt mogelijk specifieke meetbare leeropbrengsten verwerven om de benodigde kwalificaties te halen voor een carrière op de arbeidsmarkt. Men keert zich tegen het onderwijs dat leerlingen 'maakt' naar het beeld van de maatschappelijke opbrengst die zij geacht worden op te leveren. Ik chargeer misschien, maar ik doe dat om te laten zien hoe nodig het is hiertegenover een positieve onderwijsfilosofie te

ontwikkelen. Ik knoop aan bij een belangrijke beweging die zich momenteel voordoet, de zoektocht naar *waardengedreven* onderwijs. Er is een zoektocht gaande naar de intrinsieke waarde van het onderwijs, het onderwijs dat we om zichzelf zouden moeten willen. Veel scholen omarmen dit idee, maken er een identiteitskenmerk van. Welnu, over waarden en aandacht voor het normatieve spreekt ook de reformatorische wijsbegeerte. Ik wil mij daarom de vraag stellen wat voor onderwijsfilosofie deze wijsbegeerte oplevert. In bijna iedere theorie, vooral die over het ervaren, kennen en denken, liggen de implicaties voor een waardengedreven onderwijsfilosofie voor het oprapen, maar de uitwerking is niet vaak ter hand genomen.<sup>vi</sup> De uil van Minerva gaat laat vliegen, pas in de avondschemering, ook in mijn geval dus, maar het is nooit te laat om het hier nog eens over te hebben. Ik wil in het vervolg die implicaties proberen te verwoorden. Tot lering, hoop ik, wellicht tot vermaak, maar in elk geval ter opbeuring in barre onderwijstijden.

### *Pedagogische visie*

Aan de vraag naar goed onderwijs is een pedagogische vraag gekoppeld. Deze gaat er zelfs aan vooraf. Onderwijs gaat gepaard met enige dwang en schoolonderwijs kan zelfs ontaarden in vormen van geweld. Vroeger had de meester een 'plak' in handen om onwillige leerlingen te straffen. Onderwijs vormt door de eisen die het stelt hoe dan ook een inbreuk in het leven van (jonge) mensen. Zij hebben een leerplicht, krijgen voorgeschreven inhouden te verwerken en worden gedisciplineerd in hun denken en handelen. Wie of wat legitimeert deze culturele inbreuk in de levens van mensen? Plato wist het: de staat, uit bescherming van zichzelf.<sup>vii</sup> Het is de staat die jongeren vordert, hun geesten kneedt en hen disciplineert. Dat antwoord vinden wij griezelig vanwege associaties met staatsopvoeding en dictatuur, maar welk antwoord geven wij dan? Is het de samenleving of de school zelf? Onderwijs is zeker een collectief goed en de samenleving heeft in het organiseren ervan een eigen verantwoordelijkheid, maar het kind is niet van de staat of van de samenleving, zelfs niet van de school, maar het kind is een kind van ouders die er de *primaire* verantwoordelijkheid voor dragen. De school is daarom in de eerste plaats een verlengstuk van de opvoeding. Het zijn de ouders die voor de 'bestwil' van het kind dat kind naar school brengen, schoolgezag staat in verband met oudergezag en schoolonderwijs vraagt om een pedagogische visie die hierop aansluit.<sup>viii</sup> Het zijn ouders die het kind voor de verdere opvoeding toevertrouwt aan leraren, totdat het zelf zijn keuzes maakt.

Wat is daarin het werk van de leerkracht of docent? De leerkracht of docent doet niet iets uit eigen naam, maar geeft vorm aan een pedagogische relatie om de talenten van het kind tot ontplooiing te brengen. Het gaat om de ontplooiing van het kind tot een gevormde persoonlijkheid. Ik weet dat het een mooi moment is voor een docent wanneer de leerling 'het' snapt en begrepen heeft. Maar nog mooier is het te zien hoe een leerling tot bloei komt en zichtbaar wordt wat deze persoon worden kan. Dat gebeurt niet wanneer onderwijs dwang en geweld is. Onderwijs ziet op het overnemen van inzichten en wel zo dat deze mensen vormen tot personen die zelf verantwoordelijkheid dragen.<sup>ix</sup> Volgens Gert Biesta gaat het in goed onderwijs om kwalificering, socialisering en persoonsvorming<sup>x</sup>, maar de volgorde moet andersom, het begint bij de vorming van mensen in hun persoonlijkheid, hun karakter, hart en hoofd, zodat ze zich kunnen ontplooien, een identiteit kunnen verwerven, voor zichzelf kunnen spreken en dus kunnen antwoorden. Dat vraagt respect van de docent voor de eigenheid van het kind, de unieke begaafdheid ervan en onderkenning van het leertraject dat dit kind heeft af te leggen. Dit verdraagt zich niet met indoctrinatie als methode, het drillen en africhten van mensen uit naam van een politieke of maatschappelijke macht. De docent heeft hierin evenwel een

cruciale rol, want hij beïnvloedt de leerling door zijn activiteit die we aanduiden als 'leren' (in de betekenis van onderrichten, onderwijzen, inzichten overbrengen). De docent *maakt* niet iets, hij *leidt* het kind verder door een lerende relatie aan te gaan. Het gaat erom dat dit mens-in-wording verder komt.<sup>xi</sup> De inwerking op de leerling is te beschouwen als een typische verantwoordelijkheidsrelatie, gericht op de *vorming* van de leerling. Alle onderwijs komt tot stand via zo'n typische subject-subjectrelatie, de kwaliteit ervan is bepalend voor de opbrengst.

De pedagogische visie die ik probeer te omschrijven moet duidelijk maken dat het in deze relatie om niets anders gaat dan om het *leren* van het kind. Martin Buber heeft hierover prachtige dingen gezegd. Ik haal hem hier aan, omdat ik met studenten vaak zijn boekje *Ik en Jij* heb besproken. De mens heeft een aandrift tot leren, zegt Buber.<sup>xii</sup> Bij een kind is dit een 'overmachtige potentia' omdat het leeft in de werkelijkheid van het steeds weer beginnen. Om te leren moet het kind zich verbinden met de wereld. Maar dan moet er iemand zijn die het bij de hand neemt en die wederkerigheid tot stand brengt. Dat is de rol van de leraar die zich present stelt in het leven van het kind. Hij staat aan de poort van kennis en inzicht, hij is de cultuurdrager en maakt de selectie van de 'inwerkende wereld'. Dat kan alleen door belangstelling te wekken, het kind te motiveren door het ergens van te leren houden. De leerling moet niet alleen de objectieve omgang met de dingen kennen, dat is 'het' zeggen, maar moet leren 'ik' en 'jij' te zeggen. Pas dan kan hij waarderen en evalueren, wat meer is dan tellen en meten. In het leerproces wordt de leerling zelfbewust en kan 'ik' zeggen; hij gaat een relatie aan met wat hij liefheeft of waardeert, en dat is 'jij' zeggen. Jij-zeggen is met andere woorden de intrinsieke waarde van de dingen erkennen, ze liefhebben om zichzelf. Deze verbondenheid noemt Buber 'genade', ze komt door ontmoeting tot stand en is zeker niet fabriekistisch – genade maak je niet, die krijg je. In dit leerproces is de docent het 'orgaan' van de wereld waarmee de leerling zich moet verbinden. Dat doet hij door present te zijn en het leervermogen aan te wakkeren en te voeden.

Als dit de grote trekken zijn van een pedagogische visie, hoe ziet een hierop gebaseerde onderwijsfilosofie er dan uit? Wat is leren? Wat moet er worden geleerd? Heeft onderwijs een eigen oogmerk, een eigen doel? Deze vragen hebben voor mij inmiddels een nieuwe achtergrond gekregen nu ik vanuit mijn leeropdracht aan de TU in Kampen onderzoek doe naar identiteitsbeleving in het christelijk onderwijs. Opvallend is dat christelijke scholen, gevraagd naar hun identiteit, vaak een levensbeschouwelijk antwoord geven, soms ook wel iets tonen van hun pedagogische visie, die inderdaad leerling-georiënteerd is, maar de aldus beleden identiteit niet altijd weten door te trekken naar de onderwijskundige praktijk. Welke visie is er op het onderwijs en op de aanpak en doel van het leren op school? Daarover vindt maar weinig opzettelijke reflectie plaats. Valt er op dit punt dan niets te leren van de beleden identiteit? Zeker en vast. Wat kunnen de theorieën van de reformatorische wijsbegeerte hier betekenen? Die vraag wil ik proberen te beantwoorden. Ik onderneem een wandeling langs de voornaamste theorieën: de kentheorie, de theorie van de modale aspecten - die ook een theorie is over intrinsieke waarden -, de theorie over tijd en ontsluiting, de theorie over het zijn als zin en ons verlangen naar inzicht en waarheid. Ik wil proberen de vruchtbaarheid van deze theorieën voor een visie op onderwijs uiteen zetten.

Dooyeweerd's theorie over het kennen bevat enkele heldere inzichten die steeds overeind blijven en breder wetenschappelijk aanzien hebben gekregen. De eerste is dat leren breder is dan theoretisch denken. De tweede is dat onze leerervaringen voortbouwen op een a priori verstaan van de wereld, gegeven in de voortheoretische ervaring. De derde is dat niet ons denken zelf denkt, maar dat er een

menselijke persoon is, met een veelheid aan functies en mogelijkheden, die denkt. Mensen waarderen en evalueren hun ervaringen en dat zijn consideraties van het hart. Daarom richt goed onderwijs zich niet alleen op het hoofd, maar vooral op het hart en wat daar beweegt. Bij Dooyeweerd staat het hart centraal als integrerend levenscentrum van de mens. Dit is het augustiniaanse motief bij Dooyeweerd: we leren met onze ziel (vandaar het 'onrustige hart' bij Augustinus). Wanneer het leren breder is dan het denken en een voorverstaan van de wereld ons blijft begeleiden, wat betekent dat dan voor het leerproces zelf? Het betekent dat wij niet leren door (analytisch) denken alleen, maar doordat overtuigingen en voorstellingen ons begeleiden, die ons helpen onze ervaringen te interpreteren en thuis te brengen. Denken is voor Dooyeweerd een heel bepaalde act: met behulp van onze logische denkfunctie maken we een analyse van een bijzonder aspect van de werkelijkheid. Maar dat denken is niet autonoom, mensen sturen dit aan en zijn zich intussen ook bewust van hun eigen voorstellingen. Volgens Wolterstorff functioneren deze als 'control beliefs'.<sup>xiii</sup> We leren door kennis te synthetiseren, haar in verband te brengen met een inzicht dat we al hadden, en dat moet ook wel, omdat ons denken anders geen richting neemt. Dit illustreert nog eens dat ons denken in dienst staat van het leren.

Wat is dan leren? Het ware leren is het vergroten van inzicht en vaardigheden, het is iets toevoegen aan jezelf wat je nog niet zo had gezien of beheerste. Er wordt in de nieuwe 'waardengedreven' onderwijskunde veel gezegd over de motivatie om te leren, het scheppen van condities om leerlingen enthousiast te maken en hun voorstellingsvermogen te prikkelen. Het lijdt voor mij geen twijfel dat de christelijke filosofie hieraan een grote bijdrage heeft geleverd door de werkelijkheid waarin wij leven en die we kunnen bestuderen te betitelen als 'zin'. De wereld kent een inherente zin, het gaat ergens om, het gaat ergens naartoe. Ik heb in de afgelopen jaren studenten gesproken die, na veel gehoord te hebben over de contingentie van alle dingen en na weer een nieuwe deconstructie van alles wat bestaat, een diep besef van zinloosheid over zich kregen en in apathie waren vervallen. Apathie is de afwezigheid van het vermogen je te verwonderen. Er komt niets meer binnen dat de moeite waard is. Mijn filosofie leeft van de verwondering en is vervuld met ontzag voor de poëzie van de schepping, voor menselijk kunnen, voor een groene planeet, voor sterren die cirkels beschrijven rond de poolster, voor het antropisch principe en het ecologische instinct van dieren, voor vissen die zichzelf in de diepzee bijschijnen met een lampje, voor wolkenkuddes die in de lucht achter elkaar aan dartelen, voor een liefde die verzoenen kan, voor een kind dat woorden leren kan, voor een Schepper die onuitputtelijke gedachten heeft, voor de wonderbaarlijke kracht en genadige goedheid die alle dingen doortrekt. Hoe uitdagend is de wereld voor iemand die hierin meer inzicht wil verwerven?

We zouden de reformatorische wijsbegeerte miskennen als we de vrolijke *entdeckersfreude* over een scheppingswerkelijkheid die zin is, niet in alles terug zien. Ook bijvoorbeeld in de zo technisch ogende theorie van de modale aspecten. Deze gaat over de zin die verbonden is aan de orde die we bestuderen, het getalsmatige, biologische, psychische, sociale, economische, esthetische, morele en verder. Het begrijpen van al die zinzijden helpt ons de intrinsieke waarde van de dingen te ontdekken, hun eigen aard recht te doen en hun bedoeling en bestemming te vermoeden. Is die zin niet de motor achter onze wil om te weten, die sterke aandrift of aandrang tot leren waar Buber het over had? Wij willen begrijpen, weten hoe het zit, de zin ontdekken. 'Mens-zijn is dorsten naar zin' (Wolterstorff). Die dorst naar zin leidt ons steeds dieper ieder vakgebied binnen, waar het inzicht wordt geoefend in de geldingskracht van specifieke wetten en normatieve structuren. Onze dorst naar zin strekt zich ook uit naar het grotere geheel. Onze geest wil samenhang ontdekken, vooral als

deze noodzakelijk is, wist Spinoza al. Dat verwerven van inzicht in het geheel is misschien een taak van de wijsbegeerte, maar het gebeurt ook in het hart van ieder opmerkzaam mens. Inzicht in 'wie alles sich zum Ganzen webt', dat is wijsheid. Een wijs hart 'bekomen', zoals Psalm 90 zegt, daar doe je een heel leven over. Maar de school kan daar richting aan geven. Als het leren op school niet meer in verband staat met het vergroten van dit inzicht, met wijsheid dus, dan wordt ze teruggebracht tot een kunstje en een weetje. Dan zijn we snel uitgeleerd.

De filosoof John Passmore heeft eens het onderscheid gemaakt tussen open en gesloten leren.<sup>xiv</sup> Gesloten leren doe je met het oog op het onder de knie krijgen van een vaardigheid of kunst, bijvoorbeeld hoofdrekenen, een veter strikken of een verband aanleggen. Gesloten leren ziet op het beheersen van basisvaardigheden, gewoonten, het inslijpen van gewenst gedrag. Als de kunst wordt beheerst stopt het leren. Open leren is gericht op complexere vaardigheden en vermogens die nooit 'af' zijn en het uiterste vragen van onze creativiteit, zoals een gedicht schrijven, een computer programmeren, een brug bouwen. Open leren vraagt het vermogen meerdere inzichten tegelijkertijd te benutten. Uitdagend onderwijs bestaat niet alleen uit het leren van beheersbare vaardigheden binnen een gesloten leerstijl, maar heeft oog voor de meervoudige creativiteit of intelligentie van de mens. Volgens de psycholoog Howard Gardner is de mens niet alleen 'rekenlim' of 'taalslim', maar bezit ook sociale en visuele intelligentie, muzikaliteit en bijvoorbeeld gevoel voor beweging.<sup>xv</sup> Hij komt tot acht vormen van intelligentie die ondergebracht zouden moeten worden in het intelligentiebegrip. Hoewel het moeilijk is deze vormen van intelligentie onderling te vergelijken en empirisch te toetsen, is de verdienste ervan dat ze de talenten van de geest veel breder opvat dan het cognitieve vermogen dat in IQ-tests wordt gemeten. Dooyeweerd zou spreken van een analytische, maar daarnaast onder meer een historische, talige, sociale, economische, esthetische intelligentie waarover een leerling kan beschikken. Creativiteit ontstaat in de verbinding tussen al deze vermogens en ontwikkelrichtingen van de menselijke geest. Die creativiteit hebben we nodig om werkelijk iets nieuws te leren en te blijven leren. Het is veelzeggend dat in de onderwijskunde dit idee van meervoudige intelligentie met enthousiasme is verwelkomd en in het onderwijs praktische toepassing vindt.

Dit denken in termen van verscheidenheid, ook in de benadering van de menselijke geest, helpt om zicht te krijgen op de breedte en diepte van inzicht die in het onderwijs gewonnen kan worden. De reformatorische wijsbegeerte kent hiervoor een typische uitdrukking: *zinontsluiting*. Ontsluiting betekent hier zoveel als openen. De dimensies van zin openen zich voor elkaar en worden samen steeds voller en rijker. Dat gaat niet ineens, maar dit vraagt tijd: zinontsluiting is een dynamiek met een eigen verloop, een orde van eerder en later. Aspecten bouwen op elkaar voort en de menselijke geest volgt ook dit patroon als daar inzicht groeit. De groei van inzicht in de samenhang tussen zinaspecten van de werkelijkheid voltrekt zich in het leven van een kind, leerling en student en is een bron van verwondering. Diezelfde dimensies openen zich ook als een leerling ontdekt met welke vormen van begaafdheid hij die werkelijkheid tot zich kan laten doordringen. Hij zegt immers niet alleen 'jij' tegen de wereld wanneer hij iets van de zin ervan ontdekt, maar ook 'ik' tegen zijn zelfbewuste denken. In deze wisselwerking vindt dus zinontsluiting plaats, een steeds verdere verdieping en uitbreiding van inzicht. Het vergroot meerzijdige kennis, handelingsperspectieven, mogelijkheden van expressie, morele verantwoordelijkheid, geloofsverwondering. Dit alles vraagt om onderwijs dat deze creativiteit losmaakt in een leerstijl die open is. In een gesloten leerstijl houdt het leren op zodra de kunst wordt beheerst. De wereld kan daarna alleen nog maar krimpen. Open leren

stopt nooit, het zoekt naar nieuwe verbindingen en betekenissen en dat vermogen hebben we nodig om te komen tot zinontsluiting.

Het onderwijs kan zich verrijken door uit te gaan van dit meervoudige begrip van zin, dat zich voortdurend laat ijken op een scheppingswerkelijkheid. Tegelijkertijd is duidelijk dat deze zin nooit volledig gegrepen of geconstrueerd kan worden. De moeilijkste vraag, ook wijsgerig, is natuurlijk wat deze zin is. De zin waarover ik spreek is volgens mijn filosofie fundamenteel gegeven met de schepping, de schepping als 'eerste openbaring', maar daarin ook direct verbonden met God, de Schepper. De uitdrukking van zin in de schepping wijst heen naar God, ons kennen kan zich daarop richten. Dat is het zoeken van ons denken, het onrustige brandende hart van Augustinus, dat waarheid zoekt. Maar er is al een beweging gaande vanuit de schepping zelf, een dynamiek die de mens meevoert en hem op het spoor zet de zin te ontdekken en verder te ontsluiten. De mens omvat met zijn geest de zin niet, hij wordt erdoor meegevoerd en reflecteert daarop. Zijn inzicht op dit punt is nooit 'af'. Het menselijk denken is aangelegd op een waarheid die hij niet zelf onthult, maar waar hij deel aan kan krijgen. Je moet in het spoor ervan komen. En dat kan ook, want die waarheid is de zin van alle dingen en zal zich bewijzen als waardevol en betrouwbaar.

In deze lijn van denken ligt ongetwijfeld ook de oplossing van het raadsel van mijn voorganger Mekkes met zijn merkwaardige dubbele rendement. Mekkes sprak steeds over de grote Meester die we moeten volgen en over het 'buigen' onder de kracht van de openbaring. Het verwerven van inzicht, echt onderwijs, was voor hem verbonden met de ontmoeting met de Meester, dat is Christus, de scheppingsmiddelaar. Onze diepste en onze strengst-wijsgerige gedachten moeten uitkomen bij Hem, want Hij voert deze wereld naar haar bestemming. Leren is navolgen. Ons inzicht moet een afspiegeling zijn van de Waarheid die alles stuwt en omvat en de zin is van onze wereld en ons bestaan. Het verlangen hierover meer te leren midden in de scheppingswerkelijkheid sprak uit het onderwijs van Mekkes en dit heeft op zijn leerlingen een onuitwisbare indruk gemaakt, ook al gebruikte hij geen eenvoudige bewoordingen. Het feit dat deze leerlingen zich dit onderwijs tientallen jaren later met liefde weten te herinneren maakt dat het zijn doel niet voorbij geschoten is.

### *Goed onderwijs*

Filosofieonderwijs heeft zin, want het houdt de grondvragen open. Uit christelijke filosofieonderwijs is een onderwijsfilosofie te putten, zo ontdek ik nu. Maar nu de slotvraag: wat is goed onderwijs, het onderwijs dat we om zichzelf zouden moeten willen? Niet lang geleden publiceerde McKinsey een rapport dat veel aandacht kreeg en de vraag stelde wat nu de succesfactoren zijn in de verbetering van het onderwijs. Men onderzocht 20 schoolsystemen over de hele wereld en schreef het rapport *How the world's most improved school systems keep getting better*. De conclusie was dat schoolhervormingen vaak beginnen bij overheden, maar dat de verbetering van de kwaliteit van onderwijs daarna niet meer te maken hebben met 'basic standards', maar met een verbetering van de onderwijspraktijk zelf, de 'instructional practices'.<sup>xvi</sup> Dat kan alleen op scholen zelf gebeuren en alleen als deze scholen zichzelf beschouwen als 'lerende organisatie'. Dat is het geheim van de smid. De school moet doen wat ze is door op alle niveaus een lerende organisatie te zijn. Niet alleen de leerlingen leren, de docenten ook. De docent is natuurlijk de inhoudelijke expert, maar hij kan dat alleen zijn door steeds opnieuw leerling te worden.

Dit antwoord lijkt eenvoudig, maar raakt in alle eenvoud de kern van de zaak. Scholen winnen aan kwaliteit als ze de intrinsieke waarden van het onderwijs voorop stellen. Dat begint met het goed



zien van de kern van deze 'instructional practices', namelijk de lerende relatie tussen docent en leerling. Dit is de praxis, het goede handelen, waar het in de praktijk van het onderwijs om draait en die gaat gepaard met aandacht, geduld, openheid, verwondering. De eerste opbrengst is hier de vreugde over groeiend inzicht, de uitbreiding van het leervermogen, het terugleiden van wat geleerd is naar het onderwijs zelf, zodat ook verbetering deel uitmaakt van het leerproces. Dat zijn de intrinsieke waarden van het onderwijs, de 'internal goods' (A. MacIntyre). In het onderwijs dat we moeten willen is er de groei van leervermogen en inzicht bij zowel de leerling en student als de docent. Het doel van onderwijs is de vorming van (jonge) mensen tot verantwoordelijke en toegeruste persoonlijkheden onder leiding van docenten die zich via een aanstekelijke lerende relatie present stellen in het leven van de leerling.

In de tweede plaats heeft goed onderwijs ook een eigen rendement. Natuurlijk moet onderwijs een rendement hebben. Maar als rendement vooral een meetresultaat is, wordt de intrinsieke waarde niet goed waargenomen. Externe parameters en 'external goods' gaan domineren. Voor de wetenschap is het funest wanneer een academische opleiding gezien wordt als de kortste weg naar een baan met een goede verdien capaciteit. Die voorstelling is een zelfstandige rol gaan spelen bij de introductie van het leenstelsel. Maar daar krijgen we geen beter onderwijs van. Universiteiten en scholen worden beter als ze voortbouwen op de 'internal goods' van onderwijs en wetenschap en daarin rendement wil behalen. Een goede opleiding kent een meervoudig rendement, in elk geval op de drie 'vormingsgebieden' die ik al eerder noemde: persoonsvorming, algemene maatschappelijke vorming en beroepsspecifieke vorming.<sup>xvii</sup> Leerlingen moeten vorderen op deze vlakken, omdat van hen gevraagd wordt verantwoordelijkheid te nemen voor hun bestaan en voor de wereld. Wij leren niet voor de school, maar voor het leven. De school is daarom geen afgesloten ruimte, maar een knooppunt van praktijken. Zo is de Theologische Universiteit waar ik ga werken een knooppunt van een onderwijspraktijk, een wetenschappelijke praktijk en een kerkelijke praktijk, omdat veel afgestudeerden daar hun werkplek gaan vinden. Maar het rendement van goed onderwijs gaat niet over de status of wat er verdiend kan worden in latere beroepen, maar of men geleerd heeft iets toe te voegen aan die praktijken. Goed onderwijs kan alleen renderen als ze gericht is op de intrinsieke waarden van die praktijken.

Dat gericht zijn op de intrinsieke waarde van praktijken is een opbrengst op zichzelf, maar de gevoeligheid daarvoor komt tot stand als we ons hebben verwonderd over de meervoudige zin van de wereld om ons heen. Goed onderwijs wekt die houding op, het motiveert om groter inzicht te krijgen, het enthousiasmeert om met aangeleerde vaardigheden aan de slag te gaan. Ik heb betoogd dat de christelijke filosofie hier een bijdrage aan levert door over de geschapen werkelijkheid te spreken als *zin*. Er zijn in de wereld intrinsieke waarden te ontdekken, er is oneindige rijkdom aan zinzijden en er is een meervoudige intelligentie die hierop aansluit. Er is inzicht te winnen dat onze wereld verder brengen kan. Van dat motief leeft het onderwijs. Het leren is immers nooit af, het vraagt een grote creativiteit en de inzet van al onze talenten, het vraagt een school die onze open leervermogens op allerlei gebied weet aan te spreken. Dat is, in het kort, 'waardengedreven onderwijs'. Het zou geweldig zijn als er een onderwijsfilosofie zou komen die langs deze lijn de intrinsieke waarden van het onderwijs, van maatschappelijke en beroepspraktijken en van de geschapen wereld zelf voorop stelt. Maar dat is het werk van pedagogen en onderwijskundigen, niet van de filosoof.

Aangezien ook de docent die afscheid neemt toch ook een leerling blijft, besluit ik dit afscheidscollege met enkele regels uit een 'gebed voor de studie'. Het is van Thomas van Aquino en staat afgedrukt in het boek *Gelovend denken* dat ik talloze malen ter hand heb genomen voor mijn colleges en nu bijna uit elkaar. Wat in dit gebed gezegd wordt, ziet op het leren dat niet af is en op de genade van het begrijpen. 'Verleen mij een goed begin te maken, door uw leiding te mogen vorderen en bekroon Gij het einde. Door Christus onze Heer. Amen'.<sup>xviii</sup>

---

<sup>i</sup> Zie het special nummer van de *Mededelingen van de Vereniging voor Calvinistische Wijsbegeerte*, dat ter gelegenheid van de 70e verjaardag van Mekkes verscheen (juni 1968, no.2)

<sup>ii</sup> Ph. Kohnstamm, 1919

<sup>iii</sup> *Differentieren in veelvoud*. Rapport Commissie Veerman (Den Haag, 2010).

<sup>iv</sup> K.J. Popma, *De universiteit: idee en praktijk* (1969). En: R. Kuiper, 'Een reformatorisch-wijsgerige visie op de universiteit', in: Edith Brugmans, *Cultuurfilosofie. Katholieke, reformatorische, humanistische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur* (Uitgeverij Damon, 2002), 828-834.

<sup>v</sup> Geciteerd uit het Manifest van BON, te vinden op de website van de organisatie.

---

<sup>vi</sup> Een van de weinige systematische benaderingen is die van Arnold H. de Graaff, *The Educational Ministry of the Church* (Delft: Judels en Brinkman, 1966). Met name hoofdstuk III 'The nature of Education'. Verder ook in het werk van Bram de Muynck, 'De praktijk van het onderwijs', in: Henk Jochemsen, Roel Kuiper, Bram de Muynck, *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs* (Amsterdam: Buijten en Schipperheijn, 2006). Tirza Jochemsen schreef een masterthesis aan de VU in Amsterdam waarin ze de systematiek van de reformatorische wijsbegeerte toepast op opvoedingsvraagstukken: *Circle or Cross. A Confrontation between the Democratic and the Reformational View on Education* (2005).

<sup>vii</sup> Plato zet zijn ideeën over onderwijs uiteen in *De Wetten*.

<sup>viii</sup> Aan het thema van het gezag in de opvoeding wijdde prof.dr. J. Waterink zijn afscheidsrede 'Principe en gezag in de hedendaagse psychologie en pedagogiek', afgedrukt in: *Ten afscheid van Dr. J. Waterink* (Wageningen: Zomer en Keunings, 1961).

<sup>ix</sup> Zo vat ik de inzet op van pedagogen als Ph. Kohnstamm, J. Waterink en Bram de Muynck, die deze vorming als centraal pedagogisch motief zien.

<sup>x</sup> Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Den Haag; Boom/Lemma, 2012).

<sup>xi</sup> Ik gebruik hier welbewust de formulering van Ph. Kohnstamm en sluit aan bij wat hij hierover zegt in zijn *Persoonlijkheid in wording. Schets ener christelijke opvoedkunde* (Haarlem: Tjeenk Willink, 1967, vierde druk), 136.

<sup>xii</sup> Ik verwijs hier niet alleen naar *Ik en Jij* (Nederlandse uitgave bij Bijleveld, Utrecht, 1998 en volgende drukken), maar ook naar de tekst 'Ueber das Erziehende' (1919).

<sup>xiii</sup> Nicholas Wolterstorff, 'On Christian Learning', in: Paul A. Marshall, Sander Griffioen, Richard J. Mouw (ed.), *Stained Glass: Worldviews and Social Science* (Lanham, New York, London: University Press of America, 1989), 76 e.v. In Nederlandse vertaling ook verschenen in: Nicholas Wolterstorff, *Van zekerheid naar trouw. Christen-zijn in de wetenschap in een postmoderne cultuur* (Zoetermeer: Boekencentrum, 1996).

<sup>xiv</sup> In zijn *Philosophy of Education*

<sup>xv</sup> Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence* (New York: Basic Book, 1983). En: Howard Gardner, *Multiple Intelligence: The Theory in Practice* (New York: Basic Book, 1993).

<sup>xvi</sup> Mona Mourshed, Chineze Chijjoke, Michael Barber, *How the world's most improved school systems keep getting better* (McKinsey&Company, 2010), 123.

<sup>xvii</sup> Ik volg hier niet de indeling van Gert Biesta (subjectivering, socialisering en kwalificering), maar de indeling van Bram de Muynck en Pieter Vos uit hun boek: *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (Amsterdam: Buijten en Schipperheijn, 2006), 135.

<sup>xviii</sup> Aangehaald in: R. van Woudenberg, *Gelovend denken. Inleiding tot een christelijke filosofie* (Amsterdam: Buijten en Schipperheijn, 1992), 10-11.