

[versie 19 januari 2009]

# **Naar een doordachte onderwijsfilosofie**

**Seminarium van de Unie van Baptisten Gemeenten in Nederland, 2009**

## Inhoudsopgave

<i>Inleiding</i> .....	3
<i>Jezus' onderwijs</i> .....	3
<i>Leergemeenschap</i> .....	6
<i>Moderne praktische rationaliteit</i> .....	7
<i>Morele ruimte</i> .....	11
<i>Dialogisch mystagogische omgang</i> .....	13
<i>Zwaar inzetten</i> .....	14
<i>Denkruimte, voelruimte, handelingsruimte</i> .....	15
<i>Onderwijsproces seminarium (kaart)</i> .....	18

### *Inleiding*

Deze onderwijsfilosofische bespreking biedt een doordenking, motivatie en onderbouwing van het onderwijsproces waar het Seminarium van de Unie van Baptistengemeenten voor kiest. Tevens fungeert zij als een fundering waarop het onderwijs te allen tijde kan terugvallen. Een onderwijsfilosofie wil (1) trachten te begrijpen hoe het fenomeen ‘leren’ verloopt. Zij wil ook (2) noodzakelijke regulerende uitgangsprincipes voor het onderwijs behandelen, en (3) deze in de abstractie van de onderwijstheorievorming met elkaar verbinden. In de nu volgende verantwoording willen we trachten te begrijpen hoe in het bijzonder theologische vorming verloopt, wat haar regulerende principes zijn, en wat dit in concreto voor theologische onderwijstheorievorming betekent.

### *Jezus’ onderwijs*

Christelijke onderwijsfilosofie begint vanzelfsprekend met een doordenking van het onderwijs van Jezus Christus. Jezus, zoals hij op aarde onder de mensen verkeerde en hen onderwees, is de *norma normans* voor christelijk onderwijs. Natuurlijk bracht Jezus geen duidelijk omlinjende onderwijsfilosofie. Onderwijs, zoals wij het kennen, met de eisen die daaraan worden gesteld, bestond aan het begin van de christelijke jaartelling nog niet. Toch kunnen heldere aanzetten voor christelijk onderwijs direct en indirect uit de woorden en daden van Jezus worden afgeleid.

In het leven van Jezus stond naast het kruis ook het onderwijs centraal. Jezus was een rabbi, en zo werd hij ook aangesproken.<sup>1</sup> Als leraar onderwees Jezus een ‘leer’ (*didaskalia*), niet slechts een droge opsomming van leerstellingen, maar een leer die leven bracht.<sup>2</sup> Men zei van hem dat hij een ‘nieuwe leer met gezag’ verkondigde.<sup>3</sup> Onderwijzing was kenmerkend voor Jezus’ optreden op aarde, en nam daarom een belangrijke plaats in bij de dienst van de Vroege Kerk aan God en de wereld.<sup>4</sup>

De wijze waarop Jezus onderwees is veelvuldig bestudeerd.<sup>5</sup> Wat er voor de meesten uitspringt, is dat Jezus leefde wat hij leerde.<sup>6</sup> Hijzelf belichaamde in alles de leer die hij onderwees en op zijn leerlingen overdroeg. Hij was een leraar die beoefende wat hij zei, en werd daarom door velen gevolgd en bewonderd. Deze bewondering was overigens maar van korte duur, omdat grote groepen leerlingen hun Meester verlieten toen duidelijk werd dat Jezus niet aan hun verwachtingen

---

<sup>1</sup> Joh. 3:2.

<sup>2</sup> Een ‘leer van godsvrucht’, 1Tim. 6:3.

<sup>3</sup> Marc. 1:27.

<sup>4</sup> Hand. 2:42.

<sup>5</sup> Zie bijv. Michael J. Anthony, Warren S. Benson, *Exploring the History & Philosophy of Christian Education: Principles For the 21st Century* (Grand Rapids: Kregel, 2003) 99-102. Lois E. Lebar, *Education That Is Christian* (Wheaton: Victor Books, 1989) 63-104. Perry G. Downs, *Teaching For Spiritual Growth: An Introduction To Christian Education* (Grand Rapids: Zondervan, 1994) 31-43. Michael J. Anthony (ed.), *Introducing Christian Education: Foundations For the Twenty-first Century* (Grand Rapids: Baker, 2001) 18.

<sup>6</sup> Hand. 1:1, ‘Mijn eerste boek heb ik gemaakt, Teofilus, over al wat Jezus begonnen is te doen en te leren ..’

voldeed.<sup>7</sup> Hij kwam niet om hen naar de oren te praten, en om de lang verwachte ‘exodus’ te brengen. Men had gehoopt dat Jezus het juk van de Romeinse onderdrukker zou breken en afwerpen. Jezus zou het messiaanse Koninkrijk van God binnenleiden. Maar alles bleek anders te gaan. Jezus onderwees geen revolutie of geweld. Zijn Koninkrijk bestond uit kruis, genade en gehoorzaamheid, en is desondanks een ‘vreemde’, veranderende en vernieuwende kracht.

Jezus’ boodschap van het Koninkrijk had, vanwege dit eigenaardige karakter, bijzondere urgentie. Kruis en genade betekenden immers dat het ‘einde’ der tijden nabij was, en dat in Jezus God Zelf naar de mensen was gekomen.<sup>8</sup> Dit onderricht was het ‘laatste’ en ‘hoogste’ onderwijs, en was erop gericht om de kwaliteit van leven van zijn leerlingen te verdiepen, ‘raising them to a higher measure of obedience to God and a higher level of holiness.’<sup>9</sup> Het ging om een nieuwe vorm van gehoorzaamheid aan God, om een nieuwe verbondenheid met God, zogezegd: om een nieuwe ‘weg’. Deze ‘weg van Jezus’<sup>10</sup> betekende echter niet dat de mensen wederom met een onhoudbare wet werden opgezadeld.<sup>11</sup> Jezus was een leermeester die een ‘juk’ op de hals van mensen legde dat ‘zacht en licht’ is. Zijn leerlingen mochten juist tot rust komen. Met andere woorden, Jezus’ onderwijs was letterlijk en figuurlijk een verademing.<sup>12</sup>

Voor zover Jezus een ‘ontwerp’ van onderwijzen had, was hij erop gericht om leerlingen in zijn nabijheid te brengen en met hen in gesprek te treden. Zo konden ze hun vragen bij hem kwijt,<sup>13</sup> en Jezus kon op zijn beurt gemakkelijk vragen bij hen neerleggen.<sup>14</sup> Er bestond een relatie van wederkerigheid tussen de Meester en zijn leerlingen. Die wederkerigheid was nodig om hoofd en hart alle ruimte te geven om tot een dieper ‘verstaan’ van geestelijke levenslessen te komen. Zo zocht de joodse schriftgeleerde Nicodemus Jezus op voor een gericht gesprek.<sup>15</sup> En Jezus zelf zocht zijn leerling Petrus op voor een confrontatie.<sup>16</sup> Daarbij zien we ook dat de leerlingen van Jezus alle ruimte kregen om met hún vragen te komen.<sup>17</sup> Vragen hebben rond Jezus was gewoon, ja was een gewenste noodzakelijkheid. Maar telkens zien we in de evangeliën dat Jezus tijd voor gesprek en ontmoeting nam.<sup>18</sup> Onderwijzing betekende dat leraar en leerling samen tijd doorbrachten, dat er in de onderlinge verhouding werd geïnvesteerd. In de binnenste cirkel van de honderden leerlingen die Jezus had, bracht hij meer tijd met twaalf discipelen door, en het meest met Johannes, Jakobus en Petrus. Deze laatste drie waren erbij toen Jezus een meisje uit

<sup>7</sup> Joh. 6:66.

<sup>8</sup> Jezus was dus ook de heilshistorische focus van zijn eigen onderwijs.

<sup>9</sup> Downs, *Teaching For Spiritual Growth*, 33.

<sup>10</sup> Hand. 24:14. Cf. Hand. 9:2; 18:25-26; 19:9, 23; 22:4; 24:22.

<sup>11</sup> Cf. Hand. 15:10, ‘Nu dan, wat stelt u God op de proef door een juk op de hals van de leerlingen te leggen, dat noch onze vaders, noch wijzelf hebben kunnen dragen?’

<sup>12</sup> Matt. 11:29-30.

<sup>13</sup> Matt. 13:10; Luc. 11:1.

<sup>14</sup> Marc. 8:17-21; Matt. 16:13.

<sup>15</sup> Joh. 3:1-2.

<sup>16</sup> Joh. 21:15.

<sup>17</sup> Zie bijv. Marc. 1:27; 10:35; Matt. 11:3; 13:10; 17:10; Hand. 1:6.

<sup>18</sup> Luc. 19:5; Joh. 4:6-7,31-34.

de dood opwekte, toen hij op een berg met Mozes en Elia sprak, en toen hij in zielenood in de hof van Getsemane was.<sup>19</sup> Zelfs in de meest bijzondere en pijnlijke momenten van zijn leven, bleef Jezus leraar, en liet hij leerlingen in zijn geschiedenis kijken en delen.

Dit laatste gold ook voor de ‘leraar’ Paulus. Essentieel in Timotheüs’ vorming als leerling van Paulus was dat hij ‘volle aandacht’ schonk aan Paulus’ ‘onderricht, bedoeling, geloof, lankmoedigheid, liefde, volharding, vervolgingen en lijden’.<sup>20</sup> Timotheüs was erbij geweest toen Paulus in de streken van Galatië - onder meer in Antiochië (Pisidië), Iconium en Lystra - het evangelie verkondigde en met veel tegenstand te maken kreeg. Paulus werd niet alleen tegengewerkt maar ook vervolgd en zelfs gestenigd.<sup>21</sup> Dit als jonge christen zien en ervaren was een ‘exposure’ voor Timotheüs, die hem in korte tijd met kracht het christelijke leven binnenleidde.

De geloofsbegeleiding die Paulus bood, krijgt daarmee veel weg van zogenaamde ‘mystagogische’ geloofsbegeleiding, waarbij de ‘leraar’ zijn ‘student’ zo diep mogelijk het leven met God binnenvoert, en hem in de Godsgeheimen inwijdt. Daarover later meer. De conclusie volstaat nu, dat christelijk onderwijs geschiedt in de wederkerigheid van een leraar die zijn leven opent, en een leerling die de volle ruimte die wordt geboden verkent en in zich opneemt. Theologisch onderwijs is daarom, *qualitate qua*, bijna altijd contactonderwijs. Jannes Reiling, de eerste rector van het Baptistenseminarium, heeft daarr in zijn openingsrede van het Seminarium in 1958 reeds op gewezen.

In Reilings voordracht over het ‘eigene’ van het onderwijs van de gemeente van Christus wijst hij op een wezenlijke analogie tussen de gestalte van het ambt in de gemeente en de gestalte van het ambt op het Seminarium.<sup>22</sup> Er is in beide gevallen sprake van zowel een gezamenlijk ambt (gemeenteleden, studenten), als een bijzonder ambt (predikanten, docenten). En in beide gevallen zijn de ambten ‘onderworpen aan de levende Heer’ en stichten zij gemeenschap in relatie met de de Heer.

Het unieke van het Seminarium is dat het onderwijs juist dáár ‘wetenschappelijk verantwoord is èn gegroepeerd rondom de relatie tot Christus.’ Wetenschappelijke vorming van studenten is beslist nodig, maar het gaat hierbij minder om de leer dan om ‘het leven als totaliteit van geloof en handelen’, waarbij Jezus’ onderwijs zelf tot voorbeeld dient, en waarbij vooral de bijbelse theologie (Schriftexegese als bron voor theologische wetenschap) de volle aandacht verdient.

‘Dit vraagt echter een bepaald klimaat voor het onderwijs, dat wetenschap op zichzelf niet bezit en ook niet bezitten kan, want het is het geestesklimaat van de gemeente. De sleutel hiertoe is: gemeenschap’

<sup>19</sup> Luc. 8:51; Matth. 17:1; Marc. 14:33.

<sup>20</sup> 2 Tim. 3:10.

<sup>21</sup> Hand. 13:24-14:20.

<sup>22</sup> J. Reiling, ‘Het onderwijs der gemeente’, *De Christen*, 19 september 1958, 2-4.

### *Leergemeenschap*

Op grond van bovengenoemde observatie, over omgang en mystagogie in christelijk onderwijs, menen wij dat theologisch onderwijs een eenzijdig abstracte en cognitieve toeleg krijgt, als er niet voldoende tijd en ruimte voor leraar en leerling is om leven en gesprek met elkaar te delen. De vraag is of zo'n eenzijdigheid wel recht doet aan het geloofsspecifieke karakter van christelijk onderwijs, dat wil zeggen: onderwijs dat van Christus is afgeleid. Geloofsopbouw kan moeilijk in de eendimensionaliteit van de cognitieve beschouwing worden aangereikt en doorgegeven. Hoofd, hart, handen én de 'ander' (mijn 'naaste') dienen in het onderwijsproces op elkaar betrokken te zijn. Jezus leefde deze verbinding voor. Het liefhebben van God was voor hem een zaak van het liefhebben 'uit geheel uw hart en uit geheel uw ziel en uit geheel uw verstand en uit geheel uw kracht', en een zaak van het liefhebben van je naaste als jezelf.<sup>23</sup>

Het belangrijkste antropologische woord voor de mens in het Oude Testament is zijn 'hart' (Hebr. *lēb, lēbāb*).<sup>24</sup> Het hart is het 'ik' van de mens, dat de totale mens vanuit het perspectief van zijn eindeloze gelaagdheid beschrijft. Veelzeggend is te bemerken dat de meest gebruikte functie van het hart in de Schrift het verstand is.<sup>25</sup> Natuurlijk weten we heel goed dat de mens niet alleen maar rationeel van aard is, dat heeft ons in het bijzonder de kentering in de ideegeschiedenis van de afgelopen vijftientig jaar geleerd. De moderniteit, met het beroep op de menselijke zedelijkheid en rationaliteit, bracht niet wat zij beloofde. Toch zullen mensen altijd naar intellectueel bevredigende antwoorden op diepe levensvragen zoeken, zeker de beroepstheoloog, die aan behoorlijke geestelijke eisen moet voldoen.

Bij christelijke vorming wordt de gehele mens, als een eigen ervarend bewustzijn dat grenst aan dat van anderen, gevormd. De totale mens heeft de aandacht van christelijke educatie, en de menselijke intersubjectiviteit hoort daarbij.<sup>26</sup> Deze intersubjectiviteit heeft een dialogische structuur, waarbij het 'ik' en het 'jij' heilzaam op elkaar inwerken.<sup>27</sup> Het 'ik' en het 'jij' groeien aan elkaar en komen tot 'weten' over zichzelf, de ander en de wereld aan elkaar. Leren doe wij dus altijd in gemeenschap, nooit alleen.

In de inleiding van ons Onderwijs- en Examenreglement staat:

‘De missie van het seminarium is om gekwalificeerde studenten voor hun dienst aan de kerken op te leiden. Het seminarium biedt daarom een hoogwaardige opleiding waarin kennisoverdracht en kennisontwikkeling een

<sup>23</sup> Marc. 12:30-31.

<sup>24</sup> Wolff, *Anthropologie des Alten Testaments*, 68.

<sup>25</sup> Wolff, *Anthropologie des Alten Testaments*, 77: 'In den weitaus meisten Fällen werden vom Herzen intellektuelle, rationale Funktionen ausgesagt, also genau das, was wir dem Kopf und genauer dem Hirn zuschreiben (...) Es ist dem falschen Eindruck zu wehren, als sei der biblische Mensch mehr vom Gefühl als von der Vernunft bestimmt.'

<sup>26</sup> Kees Waaijman, *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden* (Gent-Kampen: Carmelitana, Kok, 2001<sup>2</sup>) 541-543.

<sup>27</sup> Waaijman, *Spiritualiteit*, 543-558. Cf. Kees Waaijman, *De mystiek van ik en jij. Een nieuwe vertaling van 'Ich und Du' van Martin Buber met inleiding en uitleg en een doordenking van het systeem dat daaraan ten grondslag ligt* (Kampen: Kok, 1990; Utrecht, 1976).

geïntegreerde plaats binnen het onderwijsproces krijgen toegewezen en de grondstof bieden voor persoonlijke geloofsontwikkeling van zowel student als docent. De opleiding is een leergemeenschap waarin de doorleving van geloof, studie en traditie richting geven aan een eigen ‘huisspiritualiteit’ die maakt dat geloven, denken en doen als vanzelf samenvallen en ons studiecentrum diep in de Godsbeleving verankert. Onze visie op leren is competentiegericht, studentgecentreerd en werkveldgeoriënteerd.’

Het Baptistenseminarium is een leergemeenschap die geloven, denken en doen in de Godsbeleving wil verankeren door competentiegericht en studentgecentreerd te zijn. De vraag is nu hoe deze vorm van gemeenschap zich laat vertalen naar onderwijsfilosofische en leermethodische principes die zowel recht doen aan de norm van Christus, als aan de behoeften van het werkveld.

### *Moderne praktische rationaliteit*

We zetten in bij het begrip ‘rationaliteit’, ook al lijkt dit in tegenstrijd met het voorafgaande te zijn. Rationaliteit is namelijk niet hetzelfde als rationalisme of cognitivisme. Met ‘rationaliteit’ bedoelen we de noodzakelijke redelijkheid die mensen nastreven, om met begrip, helderheid en verantwoordelijkheid tegen de wereld en tegen zichzelf opgewassen te zijn.<sup>28</sup> Daarom heeft rationaliteit betrekking op het gewone dagelijkse leven, op onze overtuigingen (‘convictions’), normen en waarden, en kan zij ook worden gedefinieerd als een ‘intellectuele plicht en verantwoordelijkheid.’<sup>29</sup> Rationaliteit is met ons mens zijn gegeven en stelt ons in staat om te ‘weten’ wat we als mensen horen te doen en te laten.

Onderwijzing is een vorm van leeroverdracht waarbij de dimensie van de ‘morele rationaliteit’ een van de sturende principes is. Alle ‘leren’ is feitelijk een exercitie in morele vorming, zoals bijvoorbeeld te zien is in de klassieke deugdenleer die in de oudheid alom werd onderwezen.<sup>30</sup> Burgermoraal wordt ontwikkeld door van jongsaf aan leerlingen de weg van het juiste en het schone te onderwijzen. De morele rationaliteit kent diverse hoofdtypen, waarbij ieder type zich op eigen wijze laat verhouden tot de drie morele criteria van Jürgen Habermas, namelijk ‘het goede, het doelmatige en het rechtvaardige’.<sup>31</sup>

Naast de notie van ‘morele rationaliteit’ komt die van ‘praktische rationaliteit’. Theoretische rationaliteit en praktische rationaliteit zijn onderscheiden hermeneutische leermodellen die het ‘leren’ als een interpreterend en duidend

<sup>28</sup> Zie Wessel Stoker, *Is geloven redelijk? Een geloofsverantwoording* (Zoetermeer: Meinema, 2004) 20-22, 103-104.

<sup>29</sup> Andy F. Sanders, ‘Rationaliteit en christelijk geloof’, in: E. Dekker, M. Sarot, *Christelijk geloof en rationaliteit* (Zoetermeer: Boekencentrum, 2000) 79.

<sup>30</sup> Te denken valt aan Hebr. 5:14, ‘Vast voedsel is voor volwassenen; hunzintuigen zijn door ervaring geoefend en zij zijn in staat onderscheid te maken tussen goed en kwaad’ (*pros diakrisin kalou te kai kakou*). Cf. J.A. van der Ven, *Het morele zelf. Vorming en ontwikkeling* (Kampen: Kok, 1990) 127-142.

<sup>31</sup> Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurs-Theorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (Frankfurt, 1992) 197-201, en *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics* (Cambridge, 1993) 1-18.

vermogen van de mens karakteriseren, waarbij de rede steeds het leidende principe blijft. De rede structureert de waarnemingen, controleert de passies en stuurt de wil.

Bij de praktische rationaliteit krijgt de moraal-theologie een voornamelijk syllogistische inhoud (zoals bijvoorbeeld bij Aristoteles en Thomas van Aquino),<sup>32</sup> met soms een teleologische (doelgerichte) structuur en oriëntatie (hoe kom ik langs dialectische processen van de idee van het goede naar de realisering daarvan?).<sup>33</sup> In de denkhouding van de praktische rationaliteit is de weg naar de juiste afweging, beslissing en handeling (dit samen is een competentie) die van de *phronēsis* (wijsheid, prudentie).<sup>34</sup> Het bezitten van de *phronēsis* is een grote 'deugd' (een 'Klugheit',<sup>35</sup>) die in de geestesgeschiedenis al vroeg bekend stond en begeerd werd.<sup>36</sup> De apostel Paulus getuigde ervan dat Gods genade zich 'in alle wijsheid en verstand' heeft bekend gemaakt, en dat daarmee *phronēsis* ten diepste een gave van God is. Christelijke levenswijsheid komt dan ook 'van boven', en wordt door God geschonken.<sup>37</sup>

Deze wijsheid komt tot uitdrukking in het redelijke 'beheer' van eigensoortige 'practices'. Met 'practices' worden complexe activiteiten bedoeld die een gemeenschappelijk (sociaal) en doelgericht karakter hebben.<sup>38</sup> Een 'praktijk' is bijvoorbeeld de voetbalwereld, maar ook het huwelijk, de wereld van defensie, de medische wereld, of het domein van het gebed. Iedere praktijk heeft zo zijn eigen regels met betrekking tot 'wat redelijk of onredelijk is', en heeft een geheel eigen maatgevend kader (de rede is een multifocaal geheel).<sup>39</sup> Christelijk onderwijs is ook zo'n 'practice', met eigen regels, eigen logica, en eigen gerichtheid. Met de aanduiding 'praktische rationaliteit' wordt dus het geheel van evidente zelfreguleringen van een 'practice' bedoeld. In die zin is de onderwijswereld duidelijk eigensoortige een praktische rationaliteit.

Het kennissysteem van de praktische rationaliteit van onderwijs is in wetenschappelijke zin overwegend fenomenologisch en dialogisch van aard.<sup>40</sup> Bij het kennisdomein van de menselijke praxis, zoals de 'practice' van onderwijs, past een wetenschappelijke kenvorm die de ervaring van het leren en weten beschrijft, en het

<sup>32</sup> Syllogismen zijn op de logica gestoelde sluitredeneringen, zoals: Alle mensen zijn sterfelijk, Socrates is een mens, dus ..

<sup>33</sup> Rationaliteit wordt vaak onderscheiden in (1) generieke rationaliteit: het menselijk vermogen om redelijk te zijn, en (2) normatieve rationaliteit: het juiste gebruik van het vermogen tot redelijkheid. Deze laatste wordt weer onderverdeeld in (2a) cognitieve rationaliteit: wat moeten wij geloven of accepteren?, (2b) praktische rationaliteit: wat moeten wij doen?, en (2c) evaluatieve rationaliteit: wat moeten we prefereren of waarderen? Zie Sanders, 'Rationaliteit en christelijk geloof', 73.

<sup>34</sup> Cf. Waaijman, *Spiritualiteit*, 520-530. Waaijman legt hier de deugdenleer van Aristoteles uit.

<sup>35</sup> Cf. Wikipedia: 'Klugheit (*phronesis*) ist die Fähigkeit zu angemessenem Handeln im konkreten Einzelfall unter Berücksichtigung *aller* für die Situation relevanter Faktoren, individueller Handlungsziele und sittlicher Einsichten.'

<sup>36</sup> Zie Georg Bertram, s.v., *TDNT*, Vol. 9, 220-244. De woordgroep van *phronēsis* (*phrēn*, *aphrōn*, *aphrosunē*, *phroneō*, *phronēma*, *phronimos*, zie voor de hele groep Liddell-Scott, *GEL* [1940<sup>9</sup>, repr. 1985] pp. 1954-1957) wordt in het OT vnl. voor de woordgroep *chkm* (zoals *chokma*, *chakam* wijsheid en wijze). Cf. G.W.H. Lampe, *PGL* s.v. (pp. 1490-1491): (1) intellect, understanding, (2) wisdom, prudence (ook 'as a virtue'), (3) as style of adress, (4) opinion, faith.

<sup>37</sup> Jac. 3:15 en 1:5.

<sup>38</sup> James Wm. McClendon, *Systematic Theology*, Vol. 1: *Ethics* (Nashville: Abingdon Press, 2002<sup>2</sup>) 172-176.

<sup>39</sup> Stoker, *Is geloven redelijk?*, 21.

<sup>40</sup> Waaijman, *Spiritualiteit*, 531.

morele doel daarvan bij de reflectie niet uit het oog verliest. De fenomenologisch-dialogische kervorm biedt in dit opzicht duidelijk inzicht in de leerprocessen van de morele praktische rationaliteit. Voor de epistemologie van het christelijk onderwijs geldt dan dat de vraag ‘wat is leren, en hoe weet ik dat ik leer?’ maximaal gediend is met een fenomenologische en dialogische benadering. Iets hiervan willen we in het vervolg ontvouwen.

Een moderne benadering van de praktische rationaliteit van morele vorming, die voluit rekening houdt met het gegeven dat er niet maar één normatieve rede bestaat, wordt door Van der Ven de ‘verbeeldende benadering’ genoemd.<sup>41</sup> We willen nu in het kort fenomenologisch en dialogisch toelichten hoe die verbeelding in de praktijk van het leren tot stand komt en het proces van leren bepaalt.<sup>42</sup>

Met behulp van neurobiologische en psychologische inzichten (vooral uit de cognitieve psychologie) komt men er in de ‘verbeeldende benadering’ toe om de cartesiaanse scheiding tussen lichaam en geest te verwerpen. *Res cogitans* en *res extensa* (‘denken’ en ‘uitgebreidheid’, zielse activiteiten en fysieke activiteiten) zijn niet meer los van elkaar te zien.<sup>43</sup> Ze interacteren als een hechte eenheid op elkaar in. Menselijk denken en doen, reflecteren en handelen, zijn onlosmakelijk één. De mens zelf is immers één. In beginsel zijn mensen niet-samengesteld.<sup>44</sup> De onhandige dubbeling in de klassieke dichotomistische filosofische antropologie moet zagezegd worden ‘ontdubbeld’ (‘Entzweihung’).

Daarbij komt dat de mens zichzelf als onverbrekkelijk geheel van geest-rede-lichaam uitsluitend in samenhang met zijn omgeving verstaat, want alleen in voortdurende interactie met zijn omgeving ontstaan neurale voorstellingen die als mentale beelden de mens tot ‘bewustzijn’ brengen. Omgevingsfactoren zoals kleuren, geluiden, vormen en bewegingen maken hem bewust van zijn omgeving en brengen gedachtenprocessen op gang die later, als secundaire processen, tot reflectieve conceptualisering (tot ‘nadenken’) worden gebracht. Tegelijk komen stromen van emoties los, als ‘bijproducten’ van de cognitieve waardering van het beleefde. Wie zich cognitief, als primair proces, het feit gewaard wordt dat hij iets ‘verkeerds’ heeft gezegd, krijgt in de reflectie van het secundaire proces gevoelens

<sup>41</sup> Van der Ven, *Het morele zelf*, 139.

<sup>42</sup> Cf. Paul W. Pruyser, *Geloof en verbeelding. Essays over levensbeschouwing en geestelijke gezondheid* (Baarn, 1992).

<sup>43</sup> Zie vooral de Canadese politiek filosoof Charles Taylor, *Hegel* (Cambridge-New York: Cambridge University Press, 1975, 1993<sup>2</sup>), en *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity* (Cambridge, 1994). Zie over Taylor Ingeborg Breuer, *Taylor* (Kopstukken Filosofie; Rotterdam: Lemniscaat, 2002).

<sup>44</sup> Zie over de eenheid van de mens vooral Hans Walter Wolff, *Anthropologie des Alten Testaments* (München: Chr. Kaiser Verlag, 1984<sup>4</sup>) 21-123. Cf. Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983) 507-517 (‘Die Seele ... ist nicht ein zusätzlicher Bestandteil im Menschen neben dem Leibe im Sinne des cartesianischen oder des platonischen Dualismus, sondern dieses leibliche Wesen selber als lebendiges’, 509), H. Berkhof, *De mens onderweg. Een christelijke mensbeschouwing* (’s-Gravenhage: Boekencentrum, 1960) 56-59 (i.h.b. 56), John A.T. Robinson, *The Body: A Study in Pauline Theology* (London: SCM Press, 1952) 11-33 (m.n. 14, 24, 28), Werner Georg Kümmel, *Das Bild des Menschen im Neuen Testament* (ATANT 13; Zürich: Zwingli-Verlag, 1948) 48, Reinhold Niebuhr, *The Nature and Destiny of Man: A Christian Interpretation*, Vol. 1 (London: Nisbet & Co, 1941) 163.

van schaamte en spijt (met een mogelijk fysieke reactie van blozen en zweten). Gevoelens zijn dus de emotief-fysieke respons op de ‘gewone geleefde werkelijkheid’, die aanvankelijk slechts als mentale beelden het ‘ik’ binnenkomen, en die een heus ‘innerlijk theater’ van bewustzijn tot stand brengen. In het ‘innerlijk theater’ wordt uiteindelijk de werkelijkheid als morele werkelijkheid ‘herbeleefd’. Daar, bijvoorbeeld, worden we zelf ‘klein’, of wordt een situatie mooi of schoon, of wordt iemand anders lelijk, of is een preek aangrijpend. In het fenomenologisch beschreven ‘innerlijk theater’ komen we tot waardeoordelen. Dáár, op die plaats, leren we, en weten we dat we leren.

In het kennisveld van cognitieve psychologie zijn diverse neurobiologische gegevens die de ontwikkeling van het ‘lerende morele zelf’ begeleiden benoemd en verrijkt. Onder meer is duidelijk geworden dat verbeeldingskracht onze handelingen begeleidt, om ons in staat te stellen om hermeneutisch, met verhalen toegerust, te kunnen zoeken naar zin en betekenis van leven. Verbeeldingskracht kan zonder overdrijving zelfs de ‘sleutel’ tot moreel zelfverstaan worden genoemd, en heeft zijn wortels in de voortdurende herinnering aan de feitelijke lichamelijke van het bestaan. Deze sleutel wordt ons aangereikt door geleefde ervaringen, opgeslagen in herinneringsbeelden en metaforen in hoofd en hart, met talloze verhalen en bijbehorende emoties. Ons psychische beleven speelt zich af in een soort van ‘ruimte’, een ‘transitional space’, waar gelegenheid is om met de verbeelding te oefenen.<sup>45</sup> Verbeeldingskracht is daarom altijd fysiek ruimtelijke verbeelding. Wie zich iets verbeeldt, kan zich dit niet voorstellen zonder de ‘harde’ herinnering aan fysieke ruimtelijkheid die de aanraking met de werkelijkheid tot stand brengt. Verbeeldend leren is in ieder opzicht ‘incarnational’ (het wil ‘vlees worden’ en ruimte innemen).

Door onze fysiek gekwalificeerde verbeelding (veelal geconglomereerde herinneringen) worden gedragingen in intentionele handelingen omgezet (hier ligt de intentionele structuur van ons mensen, we zijn voortdurend ‘op iets uit’<sup>46</sup>). Tegelijkertijd worden ze in betekenisvolle verhalen ‘verpakt’ en krijgen ze handelingsgerichtheid. Vooral ‘prototypische verhalen’ doen dit. Prototypisch is bijvoorbeeld het van jongsaf aan geleerde gebod ‘gij zult niet doden’. Ieder kent dit gebod, en in het hart van ieder mens liggen talloze verhalen opgeslagen die dit gebod illustreren en waarde verlenen. Zo zijn er meer prototypische narratieven te noemen. De innerlijke semantiek van al deze prototypische verhalen, als verbeelde versies van overgeleverde morele imperatieven, is dus sterk richtinggevend voor het moreel lerende ‘ik’.

Leven, leren en verstaan hebben een massieve verhaalstructuur, met een semantiek die overwegend op verbeelding is aangelegd (mensen zijn ‘living human documents’). Onderwijs moet er dus op gericht zijn om verhalen te corrigeren, aan te vullen en te veranderen, en draagt bronnen voor creatieve verbeelding aan. Mensen

<sup>45</sup> Zie P. Zuidgeest, ‘Geestelijke verzorging: wensvervulling of invulling creatieve ruimte?’ (januari 1995, ongepubliceerd artikel, via Wout Houzing).

<sup>46</sup> Waaijman, *Spiritualiteit*, 533.

denken in beelden die narratief conglomeren. Alle menselijk moreel handelen is hermeneutisch met de creatieve narratieve verbeelding verweven.<sup>47</sup>

Voor Paul Ricoeur is deze hermeneutische verbinding die het menselijk ‘verstaan’ aangaat niet slechts theoretisch en cognitief van aard, maar ook existentieel. Het ‘zelf’ kent en poneert zichzelf in het verhaal van de zelf-interpreterende activiteit. In de dialoog met de vele ‘zelven’ buiten en binnen zichzelf, schrijft het ‘ik’ de tekst van zijn eigen leven.<sup>48</sup> Verheldering is altijd ook zelfverheldering, en is een existentieel hermeneutisch proces. Daarbij wordt steeds het ‘goede’ onderzocht om te bepalen of het op rationele termen kan worden gerechtvaardigd. Als dat zo is, moet het ‘goede’ nog worden gekozen. Praktische rationaliteit van de verbeelding is, zoals eerder opgemerkt, intentioneel van aard.

Jezus leerde zijn leerlingen door met hen te zijn, en hun nieuwe belevingen op Hem aan te leggen. Zij leerden om met andere ogen naar dezelfde werkelijkheid te kijken. Ook Paulus trok zo met Timotheüs op, en herinnerde hem aan al die geschiedenissen en verhalen die hij in zijn geheugen en verbeelding over Paulus had opgeslagen. Christelijk leren, als eigensoortige ‘practice’, verloopt ook langs de weg van de verbeelding, die met de geschiedenis van God verrijkt is. Wie studeert, preekt en evangeliseert, die een beroep op veranderende verbeelding. Dit leren verloopt langs eigen wetten en regels, met een eigen rationaliteit, waarbij de Geest van God het ‘innerlijk theater’ van de christen verruimt en verlicht. Daarbij leert de student de werkelijkheid opnieuw ‘lezen’ en verstaan. De werkelijkheid wordt opengelegd ‘tot op God’. Leraren begeleiden hem daarbij, en wijzen hem dialogisch en mystagogisch de weg.

### *Morele ruimte*

Als seminarium dienen we de morele rationaliteit, als dragende grond van de ‘praktijk’ van het christelijke onderwijsproces, niet uit het oog te verliezen. De betrokkenheid van rede en *phronēsis* bij leren is formatief en essentieel. Daarbij dienen ‘leren en onderwijzen’ als een sociaal gebeuren te zien, weliswaar in samenhang met de leeromgeving en rustend in de verbeeldingskracht van het eigen levensverhaal, maar niemand is zogezegd ‘eigenaar’ van zijn of haar persoonlijke levensverhaal, want niemands leven staat geïsoleerd van andere levens. Dit vraagt om enige toelichting.

Menselijk handelen speelt zich af tegen de constitutieve hermeneutische horizon van de cultuur, waar taal, instellingen en ‘practices’ een contingente en toch objectieve morele ruimte van betekenissen vormen. Menselijk leven en leren speelt zich in deze conversationele ruimte van horizonten af. De mens bestaat niet slechts uit een reeks abstracte ‘feiten’ (*data bruta*), alsof zijn bestaan slechts ‘puntvormig’ is (als een ‘aoristisch’ zelf [‘zonder horizon’]). Hij heeft uitgebreidheid in tijd en

<sup>47</sup> Zie Ruard Ganzevoort, Jan Visser, *Zorg voor het verhaal. Achtergrond, methode en inhoud van pastorale begeleiding* (Zoetermeer: Boekencentrum, 2008).

<sup>48</sup> Van der Ven, *Het morele zelf*, 144 (cf. 155-160).

ruimte en maakt deel uit van een vitaal hermeneutisch web waarbinnen zijn bestaan communale betekenis krijgt.<sup>49</sup> Zijn verhaal is een construct dat voortdurend in gesprek is met de directe leefomgeving als hermeneutisch kader.

Morele intentionaliteit, en daarvan afgeleide handelingsbekwaamheid (en startbekwaamheid), hebben dus een communale hermeneutische binnenkant die in en door de opleiding tot bewustzijn gebracht moet worden.<sup>50</sup> Dit geschiedt in een theologische opleiding door het ‘verhaal’ van de student tegen de horizon te plaatsen van het ‘verhaal’ van God met de wereld. In die zin is het seminarium didactisch uit op een praktisch-rationele horizonversmelting, waarbij een groot beroep op de innerlijke verbeelding wordt gedaan. Studenten leren om de Schrift beter verstaan en voor de verbeelding gebruiken (preken, vertellen, uitbeelden), en leren om in deze geschiedenissen te leven (narratieve identificatie).

In het hermeneutische leerproces neemt het seminarium derhalve de rol op zich van ‘aandragster van stof tot verbeelding’, met een eigen geestelijke plaats en horizon. Het didactische en pedagogische ‘beeldspel’ dat dan begint kent ook een mystagogische vertolking en verwerking. Met mystagogie bedoelen we structurele geloofsbemiddeling, waarbij spirituele begeleiding, duiding en reflectie (‘naar-binnen-leiding’) worden geboden (zie Jezus, en Paulus).<sup>51</sup> Geloofsbemiddeling streeft geestelijke omvorming en perspectiefverwisseling na, en kost tijd en aandacht, om de ‘myste’ in een voller leven met God binnen te leiden. Mystagogische begeleiding is uit op ‘ontgrenzing van het menselijk bestaan tot een wachtend openstaan voor het godsgeheim’ (in staat van ontvangen komen<sup>52</sup>), en op ‘een binnenvoeren in Gods genadige Zelfmededeling’.<sup>53</sup> Het gaat om rustige opbouw van een andere, diepere werkelijkheidsvisie, om wijze overdracht van duiding van geestelijke ervaring. De student moet de nieuwe werkelijkheid ‘in God’, die zich tijdens de studie aandient, denkend leren ontvangen, en gelovend leren doen.

We hebben gezien dat het hermeneutische zelfverstaan de intersubjectiviteit nodig heeft om te leren. Voor de mystagogische begeleiding betekent dit dat de myste zijn eigen verhaal moet leren plaatsen en verstaan tegen de achtergrond van Gods verhaal met alle creatuur. Hij moet zijn horizon verruimen en in gesprek gaan met de samenleving en de cultuur van zijn tijd. Mystagogische begeleiding haalt de student niet uit de samenleving weg, en zet hem niet tegen de vigerende cultuur op, maar leidt hem naar een dieper verstaan van zichzelf, God en zijn medemens in existentiële overgave aan elkaar.

<sup>49</sup> Zie Breuer, *Taylor*, 14, 23, 25, 38, 67.

<sup>50</sup> Cf. ‘toerusting tot dienstbetoon’ (Ef. 4:11-12, .. *pros ton katartismōn tōn hagiōn eis ergon diakonias*)

<sup>51</sup> Mystagogie als zodanig is er altijd geweest, maar als term ligt haar oorsprong in de 4<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> eeuw.

<sup>52</sup> Met deze ‘overzichtsterm’ heb ik de spiritualiteit gekarakteriseerd van de puriteinen, H. Bakker, *Draads en tegendraads. Leren van de puriteinen* (Zoetermeer: Boekencentrum, 2006) 93-95.

<sup>53</sup> Waaijman, *Spiritualiteit*, 580, 858.

### *Dialogisch mystagogische omgang*

Voor het eerst zien we een variëteit aan mystagogische aanzetten tot ontwikkeling komen in de catechese van de Vroege Kerk, vooral rond het ritueel van de doop.<sup>54</sup> Deze vroege mystagogische gerichtheid van de Kerk was in de eerste plaats ingegeven door de evangeliën zelf, waarin Jezus wordt beschreven als een leraar die de leerlingen in Gods volle waarheid binnenleidt.<sup>55</sup> Jezus is in alles de Leidsman (*archēgos*), Voorloper (*prodromos*) en Voleinder (*teleiōtēs*) van het ware geloof.<sup>56</sup> Hij gaat voor zijn kerk uit. Jezus is meer dan voorbeeld. Hij is Mystagoog, en verbindt zich op het diepste niveau met de ‘myste’, om hem of haar in de ‘raad van God’ dóór te leiden. Het leven met Christus is immers een verborgenheid in God, en er valt daarom nog zo veel te ontdekken.<sup>57</sup>

Voor de doorleidende omgang met Christus als Leraar gebruikt de Schrift doorlopend woorden als ‘leerling worden’, ‘volgen’ en ‘navolging’.<sup>58</sup> De begrippen vormen de zogenoemde ‘hermeneutische binnenkant’ van het leven van de leerling van God, waar verbeelding en wijsheid in de omgang met Christus en andere leerlingen hun plaats krijgen. ‘Volgen’ en ‘navolging’ impliceren exemplarisch-methodisch onderwijs omwille van de beoogde attitudevorming. Leerlingen moeten hun Leraar kunnen zien en kunnen volgen. Zonder de levende, exemplarische omgang met Jezus op de leerweg die hij wijst, is de didactische rationaliteit beperkt. Overdracht van leven vindt plaats binnen de marges van een open en kwetsbare verbondenheid. Met andere woorden: ‘Mystagogie gebeurt binnen de levende interactie met de mystagoog’<sup>59</sup>, en is dialogisch van aard, met of zonder woorden.

Krachtig komt de dialogische mystagogie, als praktische rationaliteit (met aandacht voor de verbeelding) in de geschiedenis van de Emmaüsgangers naar voren.<sup>60</sup> In het gesprek met Jezus worden de leerlingen, die somber gestemd zijn, in een dieper verstaan van de Schrift, en de betekenis van Jezus’ dood die daarmee samenhangt, binnengeleid. Daarbij ‘deed hij alsof’ hij hun huis zou voorbijgaan, en herkenden zij Jezus uiteindelijk aan de wijze waarop hij het brood brak. Naderhand herinnerden zij zich dat hun hart ‘brandend’ in hen was toen Jezus hen al wandelend

<sup>54</sup> Zie Teun van der Leer, ‘Dooponderricht en dooprutuelen in de Vroege Kerk’, *Soteria* 20 (2003) 52-67. Cf. Annemieke De Jong-van Campen, *Mystagogie in werking. Hoe menswording en gemeenschapsvorming gebeuren in christelijke inwijding* (diss. Tilburg, 2009).

<sup>55</sup> Joh. 8:31-32; 16:13-14 (*hodēgēsei humas en tēi alētheiai pasēi*).

<sup>56</sup> Hebr. 6:20; 12:2.

<sup>57</sup> Kol. 3:3.

<sup>58</sup> *Mathētēs*, *matheteuesthai* (Habr. *talmid*), *mimētēs*, *mimeisthai* (cf. *imitatio*), *akoloutheo*. Zie vooral 2 Thes. 3:7, 9; Hebr. 13:7; 3 Joh. 11; 1 Kor. 4:16; 11:1; Ef. 5:1; 1Thes. 1:6; 2:14; Hebr. 6:12; Matt. 13:52; 28:19; Hand. 14:21. Ook in de Vroege Kerk was de mimetische navolging belangrijk, zie G.W.H. Lampe, *PGL* s.v. *mimeomai*, *mimēsis*, *mimētēs*. Cf. Michael J. Wilkins, *The Concept of Disciple in Matthew’s Gospel As Reflected in the Use of the Term μαθητής* (SuppNovTest 59; Leiden: Brill, 1988). Zie over de woordgroep in samenhang met vroegkerkelijke martyrologische ontwikkelingen H. Bakker, *Exemplar Domini: Ignatius of Antioch and His Martyrological Self-Concept* (Leuven: Peeters, 2003).

<sup>59</sup> Waaijman, *Spiritualiteit*, 861.

<sup>60</sup> Luk. 24:13-35.

en pratend de Schriften opende.<sup>61</sup> De dialoog is een vorm van intermenselijke discours met een sterk ‘geleidend’, dat wil zeggen geloofscommunicatief karakter.<sup>62</sup>

In de dialogisch-mystagogische omgang gebeurt er daadwerkelijk iets aan hoofd en hart van de student. Dit ‘gebeuren’ wordt door Manfred Josuttis als een transpsychische energetische invloed geduid,<sup>63</sup> en kan overweldigend, fascinerend of grensverleggend zijn. Mystagogische communicatie is per definitie energetisch en performatief, omdat het de aanraking met de macht van het Heilige betreft. In die zin is de geestelijk leider niet alleen getuige van God (kerygmatisch) of hulpverlener (therapeutisch) of tolk van God (hermeneutisch). Hij is ook geloofsleider die ‘mensen voorgaat op de spirituele expeditie en hen helpt in het maieutische waarnemen van de *unheimliche* realiteit van het Heilige.’<sup>64</sup> Wel dienen we de notie van het Heilige en het energetische in het onderwijs christologisch tot ‘menselijke’ proporties terug te brengen. Christus werd mens, en was geen Leraar die zijn leerlingen onder het Heilige verpletterde of deed bezwijken.

Mystagogische vormen van onderwijs komen naar voren in de persoonlijke begeleiding van studenten. Te denken valt aan het persoonlijke gesprek tijdens de stage, bij intervisie of supervisie, bij het gezamenlijk gebed, bij de viering, of op bijzondere leermomenten.

### *Zwaar inzetten*

Christelijke onderwijs dient op grond van bovenstaande overwegingen zwaar in te zetten op geloofsbegeleiding, waarbij mystagogische exemplariteit, het leren ‘volgen’, en het overdragen van praktische verbeelding en hermeneutische rationaliteit de voornaamste onderwijskundige *desiderata* zijn.<sup>65</sup> Studenten theologie die in het ‘ambt’ terecht komen, bereiden zich voor op een levenslange weg van begeleiden en begeleid worden.<sup>66</sup> Als ‘beroepsgelovigen’ zullen zij voortdurend steun nodig hebben om op professionele wijze met de dualiteit ‘rolafspraken-versus-persoonlijke spiritualiteit’ om te kunnen gaan. Een pastoraal supervisor verdient

<sup>61</sup> Zie H.C. van der Meulen, *De pastor als reisgenoot. Pastoraal-Theologische gedachten over geestelijke begeleiding* (Zoetermeer: Boekencentrum, 2004). Dit hele boek is rond de exemplarische tocht naar Emmaüs en terug naar Jeruzalem opgesteld.

<sup>62</sup> Gerrit Immink, ‘Praktische theologie in een meerstromenland’, in: Gerrit Immink, Henk de Roest (eds.), *Praktische theologie in meervoud. Identiteit en vernieuwing* (Zoetermeer: Meinema, 2003) 36-37.

<sup>63</sup> H.C. van der Meulen, ‘Wijsheid en kracht. In gesprek met Manfred Josuttis over de mystagogische opdracht’, in: Immink, De Roest (eds.), *Praktische theologie in meervoud*, 61-79. Zie M. Josuttis, *Segenskräfte. Potentiale einer energetischen Seelsorge* (Gütersloh, 2000). Josuttis’ visie op energetische mystagogie valt terug op Rudolf Otto’s noties van het Heilige (numineuze): *mysterium tremendum*, *mysterium fascinosum*, met als derde component het energetische (de beweging, wil en kracht van het goddelijke). Cf. Rudolf Otto, *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen* (Gotha: Leopold Klotz Verlag, 1917).

<sup>64</sup> Van der Meulen, ‘Wijsheid en kracht’, in: Immink, De Roest (eds.), *Praktische theologie in meervoud*, 67.

<sup>65</sup> In de stagenota en de supervisenota wordt dit verder beargumenteerd.

<sup>66</sup> Zie Gideon van Dam, *Dichter bij het onuitsprekelijke. Over geestelijke begeleiding voor en door pastores* (Baarn: Ten Have, 2003).

daarbij de voorkeur.<sup>67</sup> Het geestelijk ambt heeft immers zijn eigen complexiteit.<sup>68</sup> Voor gemeenteleden kan de voorganger gemakkelijk een absoluut geestelijk ideaal belichamen, waarbij deze tot een geprojecteerd en geidealiseerd zelfobject wordt. Deze projectieve identificatie helpt gelovigen ongetwijfeld bij hun emotionele zelfregulering, maar stelt de voorganger in een onmogelijke positie, waarbij het performatieve karakter van zijn rol de verbinding gemeente-voorganger ook nog tot een sterk asymmetrische maakt. Het tijdig leren kennen van de eigen binnenwereld (het ‘innerlijk theater’) van de aspirant voorganger, omwille van de nodige zelfcensuur, hoort van boven tot onder in het merg van de opleiding te zitten.

### *Denkruimte, voelruimte, handelingsruimte*

In ons Onderwijs- en Examenreglement staat dat de Theologische Academie een plaats is waar ‘de totale mens in exemplarische en dialogische vakomgeving uitgebalanceerde oefening ontvangt.’ Om dit doel te bereiken heeft de academie in de eerste plaats fysieke dialogische oefenruimte nodig, in ruimte en tijd (gebouwen, roosters, docenten), en in accentlegging en kwaliteit (curricula, niveau, toetsing). Onze aandacht is onderwijsfilosofisch praktisch-rationeel gericht, dat wil zeggen: cognitief (nadenkend en verbeeldend), reflectief (dialogisch en mystagogisch), affectief (verbindend, zorgend), volitief (morele wilsvorming), communicatief (expressief, competentiegericht) en actief (inoefening en stage).

Voor de formele inrichting van dit soort onderwijs komt in het seminarium nadruk te liggen op het aanbod van: denkruimte en denkrust (studie en overleg), voelruimte en voelrust (begeleiding, intervisie en supervisie), handelingsruimte en handelingsrust (stage). De bedoeling is dat studenten in de ruimte van dit onderwijs zelf ‘innerlijke ruimte’ ontwikkelen. Innerlijke ruimte is ‘die gemoedstoestand die een mens in staat stelt om zich in alle vrijheid en rust te verhouden tot emoties die door een situatie opgeroepen worden’.<sup>69</sup> Situaties stellen mensen voor emoties, zoals irritatie, teleurstelling of angst, die hen maar al te vaak op de vlucht doen slaan, waardoor ze verdwaald raken in hun eigen innerlijk. Men vlucht in de ontkenning, in de troost of in de drukdoenerij, en komt niet tot verwerking. Innerlijke ruimte is een gemoedstoestand, een innerlijke kwaliteit van leven, waardoor emoties als angst, woede en verdriet – maar ook emoties als plezier en liefde – kunnen worden toegelaten en verwerkt, zonder erdoor te worden meegesleept.<sup>70</sup> Vanuit innerlijke ruimte kan een mens leren om op verschillende manieren naar gebeurtenissen te kijken, en deze te relativiseren. Door innerlijke ruimte kunnen omstandigheden van

<sup>67</sup> Cf. Nico van der Leer, *Begeleiding van beroepsgelovigen. Hoe (aankomende) pastores leren hun persoonlijke spiritueliteit op een professionele wijze te hanteren—een bijdrage aan de bezinning op het specifieke van pastorale supervisie* (eindscriptie Post-HBO Opleiding tot Supervisor en Professioneel Begeleider, Haangse Hogeschool’.

<sup>68</sup> Zie Rein Nauta, *Paradoxaal leiderschap. Schetsen voor een psychologie van de pastor* (Nijmegen: Valkhof Pers, 2006).

<sup>69</sup> Carlo Leget, *Ruimte om te sterven* (Tielt: Lannoo, 2003) 129.

<sup>70</sup> Carlo Leget, *Van levenskunst tot stervenskunst. Over spiritualiteit in de palliatieve zorg* (Tielt: Lannoo, 2008) 87.

verschillende kanten worden waargenomen en begrepen.<sup>71</sup> Innerlijke ruimte is een kwestie van het op orde houden van de persoonlijke psychohygiëne (geestelijke gezondheid).

Studentgecentreerde competentieopbouw geschiedt voor ons in de eerste plaats door het kwalitatieve en simultane aanbieden van ‘ruimte’ voor denken, voelen en handelen. Dit stelt de nodige eisen aan de inrichting en de organisatie van het onderwijsprogramma. Theologisch onderwijs heeft een onderwijsstructuur nodig die past bij haar thematiek. Theologische studenten horen in hun theologische vorming in de eerste plaats voldoende tijd en ruimte te krijgen om met rationeel-existentiële geloofsvragen bezig te zijn (door studie en overleg), en zich daar zo in te bekwamen, dat zij andere mensen van dienst kunnen zijn. Bij een geestelijk dienstverlenend beroep, zoals dat van de theoloog, wordt nogal eens vergeten dat het intellect het nodig heeft om te ‘begrijpen’. Vaak is het ‘weten’ van God ook een ‘verlossend weten’. Leren nadenken over Gods komen tot de wereld, geeft momenten van inzicht en verstaan die het bestaan verlichten. De theologiegeschiedenis heeft daar termen voor zoals ‘ik geloof opdat ik begripte’ (*credo ut intelligam*), ‘het geloof zoekt te verstaan’ (*fides quaerens intellectum*), ‘het verstand door het geloof verlicht’ (*ratio fide illustrata*), maar al in het Nieuwe Testament leren we dat christenen door het geloof onvoorstelbare dingen leren begrijpen: ‘door het geloof verstaan wij, dat de wereld door het woord Gods tot stand gebracht is’ (Hebr. 11:3, Lat. *fide intelligimus* ...).

Het Seminarium stelt zich daarom de vraag: leren studenten het geloof zo begrijpen dat ze ‘denkrust’ hebben, ook rond hun eigen existentiële vragen (waarom leef ik?, ligt alles in het leven al vast?, wat is een ‘relatie’ met God eigenlijk?, wie is God?, wat is de dood?, hoe moet ik het leven op me nemen?, etc.), en lukt het ze om de praktijk voldoende ‘hoog’ mee de abstractie in te nemen? Alleen door voldoende abstractieniveau te ontwikkelen komt er rust in het hoofd en weet de student zijn probleemoplossend vermogen in de praktijk te vergroten. We hebben in de eerste paragraaf geconstateerd hoezeer Jezus, en ook Paulus, hiervoor de tijd nam.

Ruimte is er op het Seminarium ook om bij de ontwikkeling van het eigen gevoelsleven stil te staan. Wat ervaar ik, en wat betekent dit? Deze vraag komt op tijdens colleges, in de wandelgangen tijdens de omgang met elkaar, en zeker gedurende de stages. Studenten worden hierin begeleid (mystagogie speelt hierin een rol, zoals begeleiding, intervisie en supervisie), en leren om ‘de tocht naar binnen’ te doen. Het leren kennen van het ‘innerlijk theater’ is zeer noodzakelijk voor de theologische professional. Het gevoelsleven wordt in de praktijk van de gemeente flink ‘opgerekt’, en de voorganger dient de innerlijke ruimte bij zichzelf te registreren, gevoelens te registreren, te benoemen, en zo mogelijk te verklaren (zoals verbazing, verbijstering, ontroering, irritatie, bewondering, woede, verontwaardiging, jaloezie, teleurstelling, opluchting, opwinding, verliefdheid, afkeer, zelfmedelijden, angst). Daarbij is hij of zij voortdurend waakzaam om vooral

---

<sup>71</sup> Leget, *Ruimte om te sterven*, 130-131 en *Van levenskunst tot stervenskunst*, 88-92.

‘zichzelf’ te blijven, de balans houdend tussen distantie en nabijheid. Dit zelfinzicht is onmisbaar voor de nodige psychohygiëne van de voorganger.

Tenslotte is er in het theologisch onderwijs voldoende handelingsruimte en handelingsrust nodig. Dit wordt met name in de vorm van stages geboden. Studenten kunnen hier hun vaardigheden oefenen en toetsen, zonder de volle verantwoording te dragen. Stage is een veilige vorm van zichzelf uittesten in de praktijk. Er wordt gelet op handelingsvaardigheden, waar gedragsindicatoren aan verbonden zijn (precies welke handelingen moeten manifest ‘gezien’ worden?). Door vaardigheden de ruimte te geven, ‘ritsen’ kennis, inzicht, gevoelens en andere bekwaamheden ‘in actu’ ineen. Vaak zijn dit bijzondere leermomenten, waarop studenten zichzelf ineens op geheel nieuwe wijze leren kennen (bijv. tijdens en na de eerste echte preek).

Met handelingsruimte bedoelen we ook ‘faalruimte’, voor als een preek of pastoraal gesprek niet goed is verlopen. Studenten krijgen dan nieuwe kansen, en worden erbij geholpen om te leren van hun falen en fouten.

Met het bieden van ruimte zijn we ons er ook van bewust dat niet alle gedrag van studenten toetsbaar of meetbaar is. Niet alle christelijke kennis en gedrag is in zogenaamde gedragsindicatoren te kwantificeren. Dit blijkt onder meer uit de ontmoeting van Jezus met Petrus na de opstanding.<sup>72</sup> Jezus vroeg Petrus driemaal of hij hem liefhad, want in de liefde tot Christus is het geestelijk ambt van ‘herder’ pas werkelijk veilig gesteld. Als Petrus de vraag van Jezus bevestigend beantwoordt, draagt Jezus hem op om de ‘kudde’ te hoeden. Liefde tot God is de allernoodzakelijkste kwaliteit in de bediening van een ‘voorganger’, maar deze ‘deugd’ is beslist niet toetsbaar. Petrus zelf kon de vraag van Jezus nauwelijks beantwoorden. Jezus vroeg hem driemaal naar zijn liefde voor hem, want hij had Jezus immers driemaal verloochend. Hoeveel inzicht had Petrus in zijn eigen hart? Jezus vroeg door totdat het pijn deed bij Petrus, maar het was een veilig verdriet dat Jezus losmaakte, en er ontstond nieuwe ‘ruimte’ om de geschiedenis van de verloochening in een ander licht te stellen.

De belangrijkste eis die de ontwikkeling van al deze vormen van ruimte aan de gemeenschap stelt is het verlangen en de wil om ons geloof ‘incarnational’ te belijden en te beleven.<sup>73</sup> ‘Incarnational’ leven wil zeggen dat we Christus’ presentie belichamen, en in woord en daad vorm geven aan Gods komen tot de wereld. Fysieke presentie is ‘incarnational’ van aard als deze (1) wordt gedragen door authentieke zelfwegcijferende liefde, (2) in de bestaande cultuur ‘neerdalend’ is, (3) het leven verlossend tot de dienst aan God transformeert, en (4) de leugen van het docetisme letterlijk en figuurlijk ‘te lijf’ gaat. Met betrekking tot ons Seminarium denken we aan ‘nabijheid’, nabij komen, tot elkaar geroepen worden om ruimte te ontvangen en te creëren in en om elkaar en de opleiding.

<sup>72</sup> Joh. 21:15-17.

<sup>73</sup> Zie Dietrich Bonhoeffer, *Gemeinsames Leben* (1939) hst. 1, vertaald in het Nederlands *Leven met elkander* (’s-Gravenhage: Boekencentrum, 1981<sup>4</sup>) 11-27. James McClendons theologie wordt ook wel samengevat met de woorden ‘incarnational discipleship’.

## Onderwijsproces seminarium (kaart)

