

De pedagogische betekenis van de vrijheid van onderwijs

Wilna A.J. Meijer



4e Bonaventuralezing

Voorwoord

Voor u ligt de lezing van dr. Wilna Meijer op het symposium ter gelegenheid van het 100 jarig bestaan van de katholieke lerarenvereniging Sint Bonaventura. De keuze van het bestuur van Sint Bonaventura voor een hoofdspreker van buiten de katholieke intelligentsia, van buiten het katholieke onderwijs is geen toevallige.

Alvorens dieper in te gaan op onze beweegredenen verwijzen we graag op de eerste plaats naar de gelijkenis van de barmhartige Samaritaan. Op de tweede plaats het besef dat ons leven, de toekomst een geschenk is. Dat die ons gegeven wordt door God en dat we als mensen niet moeten denken dat we die toekomst kunnen kennen.

De illusie dat we dat wel zouden kunnen domineert al geruime tijd het debat over het onderwijs. Onderwijs 2032 is daar een goed voorbeeld van. En curriculum.nu, met haar 21e-eeuwse vaardigheden, haar 21st century skills, met de eis om in het heden toekomstbestendig onderwijs te willen vormgeven borduurt daar op voort. En getuigt van zelfoverschatting van de mens, haar kennis, haar mogelijkheden.

Dit soort “Babylonische” projecten zijn tegelijkertijd een annexatie van de toekomst die niet van ons is, niet van de generaties die nu de dienst uitmaken, maar van de toekomstige generaties is. Aan de leer-

THE WORKS OF BONAVENTURE



*Summary of the Moral Sermon - The Divine Way to
Love Enriched - The Use of Gifts - The Mystical Way
On the Perfection of Life Addressed to Students*

lingen die wij moeten vormen zodat zij ter zijner tijd, samen met anderen, die toekomst willen gaan vormgeven.

Laten we wel wezen, mijn generatie, die nog heeft leren schrijven met een kroontjespen, gebruikt anno nu massaal de computer om een tekst te maken, maakt op grote schaal gebruik van hulpmiddelen waar we pas na het afronden van onze opleiding kennis mee hebben gemaakt. De kans dat de huidige jongeren een vergelijkbare ontwikkeling zullen doormaken ligt voor de hand.

En dit besef zien we terug in de benadering van de pedagogisch denken van Wilna Meijer. Niet een katholiek pedagoog wijst ons anno 2020 op de openheid van de toekomst, nee, als een barmhartige Samaritaan zijn het Wilna Meijer en haar collega's die ons daar op pedagogische gronden en tegen alle modieuze trends in op zijn blijven wijzen.

En speciaal voor de leden van Sint Bonaventura maakte ze een uitstap naar James Conroy, pedagoog én katholiek die zich niet opstelt als katholiek pedagoog en evenmin als godsdienstpedagoog. Nee, hij roept schoolleiders en leraren op pedagogisch, algemeen pedagogisch, te profiteren van de ruimte die het kan bieden om afstand te houden van het alom heersende neoliberale economische denken en doen – en daarvoor vindt hij inspiratie in de Rooms-Katholieke Kerk. Hij wijst op de identificatie met de machtelozen, de armen, behoeftigen en onderdrukten, als onverbreekelijk met de katholieke theologie verbonden.

Meijer en Conroy dagen ons uit om op een relevante manier de relatieve autonomie voor goed pedagogisch handelen op te eisen en vorm te geven.

Willibrord van den Besselaar

Openingsrede ter gelegenheid van van het symposium van de 100-jarige lerarenvereniging Sint Bonaventura

Willibrord van den Besselaar

Dames en heren, geachte aanwezigen.

Op de eerste plaats heet ik, als nieuwe voorzitter van een oude lerarenvereniging, u allen van harte welkom op dit symposium en de overige activiteiten die we vandaag georganiseerd hebben omdat de katholieke lerarenvereniging Sint Bonaventura inmiddels 100 jaar bestaat.

Een speciaal welkom voor de vertegenwoordigers van de RK kerk en het katholiek en christelijk maatschappelijk middenveld. Monseigneur de Korte, bisschop van Den Bosch; de heren Frankemölle en Wiertz namens de NKSR, de voorzitter van Verus, de heer Clarijs, de heer de Vries namens het VKMO en de heren

Dölle, Wienen en Janssen, alle drie bisschoppelijk gedelegeerde voor het katholiek onderwijs. En ik noem alvast monseigneur Hendriks, hulpbisschop van Haarlem en bisschopreferent voor het onderwijs. Hij heeft laten weten er alles aan te doen om hier zo snel als mogelijk aan te sluiten, maar de reguliere begintijd was voor hem niet haalbaar.

Verschillende bestuurders en medewerkers van het CNV, die we ontmoeten in de NKSJR, in het VKMO, bij het CSC, de prinsjesdagviering en diverse identiteitsnetwerken moesten helaas verstek laten gaan maar wensen ons een vruchtbaar symposium en een fijne dag toe.

Na kerk en maatschappelijk middenveld nu aandacht voor het onderwijs en de mensen die daar werkzaam zijn. Zo zie ik gelukkig een aantal oud collega's van de school waar ik ooit mijn lerarenbestaan begon. Ja bij onderwijs denk ik altijd aan leraren, leerlingen en dat wat deze twee met elkaar verbindt, de onderwijsinhoud.

Leraren dus. Een substantieel deel van de vandaag aanwezige leraren zijn actief in de AOb. Peter van Arum, voorzitter van onze protestants-christelijke evenknie binnen de AOb het CVHO. Hans de Vries, de kersverse voorzitter van de groep Openbaar Onderwijs die hier, samen met een paar medebestuurders aanwezig is. Frits Fraanje, hoofdbestuurder van de AOb met onder andere identiteit en bijzonder onderwijs in zijn portefeuille. En een groep inmiddels gepensioneerd die in het verleden als bestuurder of anderszins actief zijn geweest in een van de levensbeschouwelijke afdelingen van de AOb.

In dat verband wil ik even stil staan bij de aanwezigheid van pater Bert ten Berge,

niet alleen oprichter van koor en orkest van het Stanislascollege en sinds 1976 schoolpastor op drie scholen in Delft (na zijn pensionering in 2004 op vrijwillige basis) maar gedurende lange tijd ook actief betrokken bij Sint Bonaventura, onder andere als drijvende kracht en medeorganisator van retraites en kloosterweeken voor de leden van Sint Bonaventura.

Ook ben ik erg blij met de aanwezigheid van Ton Jansen, een oud collega die, nadat hij mij, na mijn vertrek op het Sint Bonifatiuscollege te Utrecht, opvolgde als moderator, inmiddels al zo'n 30 jaar tijdens de eerste week van de zomervakantie met een groep leerlingen naar Taizé gaat.

Bert en Ton, twee onderwijzers, belangrijk voor leraren en leerlingen, als begeleiders in de zoektocht naar wat iemand beweegt, in het proberen meer zicht te krijgen op wie en wat je wezenlijk raakt. En die daarbij de rijkdom van de christelijke traditie op gepaste manier present gesteld hebben.

Onderwijzers is natuurlijk ook Wilna Meyer die ons, Bonaventura, zal uitdagen om stil te staan bij de pedagogische opdracht van het onderwijs. Van harte welkom. Ik ben heel blij dat je op onze uitnodiging bent ingegaan.

1)

2)

En, tot slot van dit begin van mijn toespraak: het bestuur en de jubileumcommissie van Sint Bonaventura heten natuurlijk ook van harte welkom de voorzitter van de AOb, mevrouw Liesbeth Verheggen.

Dames en heren,

Exemplarisch voor de situatie waarin de leraar zich anno 2018 bevindt zijn twee recente rapporten, een van de onderwijsraad¹ en een van de heer Rinooy Kan². Terwijl we in het ene rapport kunnen lezen dat de kern van het beroep leraar, van voorschoolse educatie tot HBO, voor al die sectoren het zelfde is, is lezen we in het andere een pleidooi om het onderwijs te verdelen in deelgebieden, deelgebieden die nog veel specifiekere kunnen zijn dan de huidige indeling in po, vo en mbo. Het lijkt erop dat de visie op wat onderwijs nu eigenlijk is en op wat de kern van het leraarschap is in beide rapporten diametraal tegenover elkaar staan.

Naast dit verschil en alle daaruit voortvloeiende verschillen in beleidsvoorstellen is er ook een overeenkomst. En die zit hem in het feit dat de beroepsgroep en haar natuurlijke vertegenwoordiging, de vakbonden, de vakorganisaties en de lerarenverenigingen in de totstandkoming van deze en andere voorstellen misschien de 2^e viool mogen spelen maar mogelijk ook een plaats hebben gekregen bij het slagwerk waar ze zich met de triangel hebben laten afschepen.

Of, anders gezegd, het debat over het onderwijs vindt met name plaats binnen allerlei gepolitiseerde maatschappelijke overleg- en bestuursstructuren en is daarmee steeds verder af komen te staan van de onderwijspraktijk in de scholen. En dat terwijl het juist tot het DNA van het onderwijs en iedere leraar behoort om

voortdurend de resultaten van zijn werk te evalueren en te verbeteren. Onderwijs geven en onderwijs ontwikkelen zijn twee zijden van de zelfde medaille. Maar die medaille is de afgelopen decennia steeds kleiner geworden.

Misschien kan de vorig jaar ingevoerde wet beroep leraar, een wet die mede tot stand is gekomen dankzij de inzet van de AOb en haar beleidsjuristen, misschien zal die wet een keerpunt kunnen veroorzaken in de zojuist geschetste ontwikkelingen waarin de positie van de leraar als professional steeds meer gemarginaliseerd wordt.

Dames en heren,

Als ik nu in deze zojuist geschetste context de situatie van onze lerarenvereniging tegen het licht houd, dan dringt zich de vraag op of de inmiddels toch wat marginale positie van onze vereniging een weerspiegeling is van het bredere proces van secularisatie of dat die situatie van uitblijvende groei samenhangt met de aantasting van de professionele ruimte van de leraar en de autonomie van vaksectie en team. Ik heb de neiging om voor de laatste mogelijk te kiezen. Niet alleen omdat de secularisering op een mystieke wijze aan het onderwijs

voorbij is gegaan, maar juist omdat het lot van Bonaventura vergelijkbaar is met de ontwikkeling van de niet confessionele afdelingen binnen de AOb.

Als werkhypothese, als poging om de situatie waarin Sint Bonaventura verkeert beter te begrijpen denken we momenteel in de volgende richting. De daling van de ledenaantallen van de denominatieve afdelingen van de AOb en de overgang van 2 van die afdelingen tot groepen, inmiddels een groep, hangt samen met de verminderde aandacht binnen de AOb voor de vraag waartoe het onderwijs dient. Die vraag gaan we vandaag niet beantwoorden. Maar het moge duidelijk zijn dat alleen vergrijzing en/of secularisatie geen afdoende verklaringen zijn.

Dames en heren,

Het nieuwe bestuur is inmiddels een jaar aan het werk. We hebben in die korte tijd een aantal nieuwe initiatieven genomen. Initiatieven mede gericht op het onderzoek naar de mogelijke belangstelling voor onze vereniging. Zo hebben we een eigen website gemaakt. Sinds medio augustus monitoren wij de bezoekersaantallen. Zonder over welke benchmark dan ook te beschikken zijn we niet ontvreden. Tot gisterenavond hadden we 4855 bezoekers. De laatste tijd zo'n 25 a 30 bezoekers per dag.

We profileren ons ook op twitter en LinkedIn. Zo zijn we inmiddels met ruim 6000 mensen gelinkt. En de respons op bijdragen onzerzijds valt zeker niet tegen. Blijkbaar is er, zeker ook buiten de AOb, belangstelling voor een vereniging als de onze. Een reactie op een artikel op de toegenomen werkdruk, niet alleen bij leraren maar ook bij leerlingen, is de afgelopen week 1254 keer bekeken; 1583

personen bekeken het interview uit het onderwijsblad met Wilna Meyer en 9107 personen bekeken een bijdrage over de motie van de heren Bisschop, Heerema, Bruins en Rog d.d. 1 november jl. waarin om aanpassing van wettelijke regelingen gevraagd wordt om zo het moskeebezoek in 'goede' banen te leiden.

Door zich op deze manier met het hoe van het onderwijs te bemoeien degradeert de politiek de leraar, passeert de kamer de professional, respecteert men niet de autonomie die voor goed pedagogisch handelen een noodzakelijke voorwaarde is.

Een voorbeeld uit een reeks van velen van hoe de politiek zich tegenwoordig met het onderwijs bemoeit. Hoe, in dit geval, de 2^e kamer weer eens volstrekt buiten haar boekje is gegaan door zich veel te concreet te bemoeien met het werk van de leraren, de professionals die excursies organiseren naar moskeeën, kerken, synagogen, hindoetempels en vergelijkbare plekken van samenkomst.

Mede op grond van alles wat hiervoor gezegd is, en daar eindig ik mee, voelen wij ons gesterkt in ons vermoeden dat er voor onze vereniging ook nu en in de toekomst een geheel eigen rol is weggelegd en dat daar in de onderwijswereld nog steeds, misschien wel juist

1) Over het katholiek sociaal denken en het onderwijs zal Sint Bonaventura medio 2020 een publicatie uitgeven gebaseerd om o.a. de rede die monseigneur Gerard de Korte, bisschop van Den Bosch, heeft gehouden op ons jubileumsymposium.

weer, belangstelling voor is.

Wij, bestuur en leden van Sint Bonaventura, zien de toekomst met gepast optimisme en vol geloof en vertrouwen tegemoet. Geworteld in en gedragen door de zingevende joods-christelijke traditie en het katholiek sociaal denken¹ zullen wij de opdracht waartoe wij geroepen zijn naar eer en geweten, samen met u en onze leden, proberen vorm te geven.

Zo helpe ons God Almachtig.

18 november 2018

Den Bosch,

Hotel Central, de locatie waar in 1918 Sint Bonaventura is opgericht.

De pedagogische betekenis van de vrijheid van onderwijs

Wilna A.J Meijer

Het is een eer bij dezen een bijdrage te mogen leveren aan de viering van het eeuwfeest van Sint Bonaventura. De lerarenvereniging die honderd jaar geleden werd opgericht, in het jaar na het officiële einde van de schoolstrijd, de pacificatie, in 1917, toen ook meteen al de eerste katholieke bijzondere scholen werden gestart¹. Dat einde van de strijd was het begin van iets nieuws: de onderwijsvrijheid, een typisch Nederlands beginsel, neergelegd in artikel 23 van de Nederlandse Grondwet – *verankerd*, kunnen we wel zeggen. Het is een beginsel van gelijke bekostiging, van aan het openbaar onderwijs gelijke bekostiging: de overheid bekostigt of subsidieert ook het bijzonder onderwijs, protestants-christelijk en katholiek onderwijs, maar tegenwoordig evengoed hindoeïstisch, islamitisch en vormen van neutraal of algemeen bijzonder onderwijs. Recente pogingen aan deze onderwijsvrijheid te tornen in het kader van wat wel de islamitische schoolstrijd is genoemd



1) Zie een vorige Bonaventuralezing: Nissen, 2008, 9-11.

2) Zie voor dit debat en meer in het bijzonder de mislukte poging het islamitisch onderwijs af te schaffen door Ayaan Hirsi Ali, in 2003, als lid van de VVD-fractie in de Tweede Kamer: hoofdstuk 1 in Meijer, 2006. Zie verder Meijer, 2018.

liepen stuk.² Neergelegd in de Grondwet blijkt de vrijheid van onderwijs vooralsnog inderdaad goed verankerd.

Onderwijsvrijheid betekent dat er geen sprake is van staatspedagogiek of van een staatsschool. Dit roept al snel de vraag op van wie of wat is de school dan wel is. Ik laat om te beginnen enkele mogelijke antwoorden de revue passeren. Daarna bekijken we of de vraag eigenlijk niet anders moet luiden.

Een ‘eigen school’: wie is de eigenaar?

Is de katholieke school van de katholieke kerk?

Als eerste wordt bij onderwijsvrijheid in Nederland altijd gedacht aan religie, godsdienst en kerk. Bijzondere, protestants-christelijke en katholieke scholen zijn geen staatsscholen; zijn het dan kerkscholen? Is christelijk, is katholiek onderwijs *kerkelijk* onderwijs? Was er, 100 jaar geleden, dan alleen maar een wisseling van de wacht, een wisseling van welke heer het onderwijs dient? Zouden we bij vrijheid van onderwijs niet eerder, en liever, denken aan het idee en ideaal van vrijheid als *autonomie*, dan aan een nieuwe, andere horigheid? Er is legitiem ruimte voor godsdienstonderwijs, catechese, in deze scholen, maar zeker niet alles wat op een katholieke school gebeurt en aan cultuur wordt doorgegeven, wordt bepaald vanuit de kerkelijke binding. Kerkelijk onderwijs is het daarom niet.

Is het dan de school van de ouders?

Is het dan de school van de ouders? Daar zit natuurlijk iets in: als maar genoeg gelijkgestemde ouders zich verenigen kunnen ze een school beginnen naar eigen, vaak levensbeschouwelijk idee. Als pedagoog zie ik hier echter een risico, zeker in het huidige neo-liberale klimaat waarin ouders zich toch al vaak als consument opstellen ten opzichte van de school van hun kinderen: eisend, claimend, de school en de leraren benaderend vanuit de aanname dat die hebben te leveren op de vraag van de afnemers van hun product, de kinderen en, in hun naam en voor hun belang, de ouders. Ik geef een paar actuele voorbeelden:

ouders die in alle vanzelfsprekendheid de school en de klas binnenlopen samen met hun kind aan het begin van de schooldag en dan nog wat blijven hangen, kostbare onderwijstijd opsouperend;

of

- ouders die aan de leerkracht van hun kleuter vragen waarom die nog niet 15 letters kan lezen en schrijven (want de kleine Sophie van de burens kan dat al lang);

of

- ouders die naar de rechter stappen omdat hun zoon



3) Zie hiervoor verder Meijer, 2002.

op minder dan 0,1 punt voor het eindexamen van het voortgezet onderwijs is gezakt.

Tegen deze achtergrond is het goed om maar weer eens te wijzen op een essentiële implicatie van de leerplicht, namelijk dat ouders van kinderen in de leerplichtige leeftijd een deel van hun pedagogische verantwoordelijkheid *overdragen* aan pedagogische deskundigen, aan leraren.³ Dus, nee, ik zou vrijheid van onderwijs niet voor 100% willen opvatten als ‘school van de ouders’.

Is het dan misschien de ‘school van de *kinderen*’?

Ook daar zit iets in, meer misschien nog wel dan op het eerste gezicht leek te zitten in het vorige idee van de ‘school van de ouders’. Nogmaals uitgaande van de leerplicht en de fundamentele beperking van ouderlijke invloed op en macht over hun ‘eigen’ kinderen waar we het zonet over hadden: alle kinderen zijn leerplichtig en de keerzijde van die *plicht* is dat zij *recht* hebben op onderwijs. ‘The right to education’ is zelfs opgenomen in de universele verklaring van kinderrechten. Nu is dat een juridisch kader, maar ook pedagogisch beschouwd is het belang van het kind uiteraard een centraal gegeven.⁴ Dat ligt bijvoorbeeld op een bepaalde manier besloten in het pedagogische begrip *algemene vorming*, een belangrijk pedagogisch begrip voor het onderwijs – het algemene, niet beroep specifieke, onderwijs voor de leerplichtige leeftijd.

De term ‘algemeen’ in ‘algemene vorming’ en ‘algemeen onderwijs’ heeft een dubbele betekenis: het is enerzijds ‘voor *iedereen*’, jongen of meisje, van stad of

platteland, arm of rijk, en ongeacht de culturele of religieuze komaf, en het is anderzijds ‘een *brede* vorming’. *Iedereen* een *brede* blik laten ontwikkelen, breder bijvoorbeeld dan thuis zou zijn verkregen, waar immers altijd een bepaalde cultuur heerst, mét de beperkingen van dien. Het is de essentiële pedagogische opdracht van het onderwijs om ieders horizon te verbreden – en dat is het waar kinderen recht op hebben. Een brede blik verruimt het denken, het is bevrijdend, emanciperend. Dit is voor mij een cruciale pedagogische gedachte; ik heb er steeds aan vastgehouden en dat doe ik ook hier, door dit hele verhaal heen.

Het is brede vorming die de nieuwe generatie toerust voor de toekomst. Het gaat om *hún* toekomst, dat wil zeggen: een *open* toekomst, die niet is te voorzien, niet te voorspellen en niet te plannen. Wat de volwassenen van de toekomst zullen denken en bedenken, wat zij zullen moeten zien op te lossen, hoe ze zullen leven, wat ze belangrijk zullen vinden en waarom, dat ligt in de schoot van de toekomst verborgen. Het is noch aan de staat, noch aan de kerk, noch aan de ouders om die toekomst in te vullen, om op voorhand vast te leggen

4) Over die verhouding van de taal van de kinderrechten met het pedagogische discours valt meer te zeggen; zie bijvoorbeeld Meijer, 2001, 2015.

wat die toekomst vraagt aan kennis en vaardigheden en geloof en waarden en normen, et cetera.

Moeten kinderen dit dan dus zelf bepalen? Zelf kiezen wat ze willen leren, wat ze belangrijk genoeg vinden om te leren? Voorstanders van het nieuwe leren, competentiegericht onderwijs, zeggen dat, zoals rond de vorige eeuwwisseling voorvechters van de nieuwe school het zeiden. Het kind centraal! En dan zou je misschien kunnen zeggen: ja, de school is van de kinderen. Maar nee, dit rijmt niet met de pedagogische gedachte van algemene vorming en een open toekomst. Ook kinderen kunnen niet voorzien en bepalen wat voor hen, straks, in hun toekomst als volwassene, nodig en belangrijk en waardevol zal blijken om te weten en te kunnen. Dat kan namelijk niemand nu al weten. De toekomst is open. Elke invulling is een gok, een gissing, die door de echte toekomst zal worden gecorrigeerd, doorgehaald of tenminste bijgesteld.⁵

Dus nee, ook niet ‘de school van de kinderen’.

We moeten op zoek naar een andere betekenis van onderwijsvrijheid. Die moet niet worden geformuleerd in termen van eigenaarschap of eigendom, ‘mijn/onze eigen school’. Het kan bij dat ‘eigen’ ook gaan om de eigen *betekenis* van opvoeding, vorming en onderwijs. Dat ik het intussen niet meer specifiek heb over bijzonder, katholiek onderwijs, mag duidelijk zijn. Maar verderop komt dat thema weer terug.

De eigen betekenis van opvoeding, vorming en onderwijs

Om die eigen betekenis in beeld te krijgen kies ik een geesteswetenschappelijk, cultuurhistorisch perspectief.⁶ Het is, enerzijds, te midden van andere cultuurgebieden dat het pedagogische gebied een eigen betekenis, zin en waarde heeft. Daarmee komt aan dit domein autonomie toe, net als dat geldt voor die andere gebieden. Anderzijds: omdat het altijd te midden staat van en betrekkingen onderhoudt met die andere gebieden, is de autonomie in de meest letterlijk zin betrekkelijk, een relatieve autonomie.

Ik licht dit iets nader toe.

In de moderne, gedifferentieerde samenleving van de nieuwe tijd zijn verschillende cultuur- of handlingsgebieden⁷ te onderscheiden. Cultuurhistorisch gezien hebben zich, in het Westen, na de Middeleeuwen, in de Nieuwe Tijd, bijvoorbeeld kunst en wetenschap gëmancipeerd van religie, van de kerk, de Rooms-Katholieke Kerk. Zij ontleenden voordien hun zin en

5) De pedagogische klassieker van Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen*, oorspronkelijk van 1927 en vele malen herdrukt, geeft een voorbeeldige analyse van de tijd in opvoeding, vorming en onderwijs waarvan dit beeld van de open toekomst deel uitmaakt (Litt, 1967; vergelijk Meijer, 2014).

6) Deze pedagogische stroming is steevast present in Nederlandse pedagogische overzichtsartikelen: verschillende artikelen in Imelman, 1979; Beugelsdijk & Souverein, 1984; Meijer, 1996; Levering, 2016; Meijer, 2016b en c. Zie ook de monografie over de geesteswetenschappelijke pedagogiek: Hintjes, 1981. Zie Hintjes, 1981, 105; Meijer, 1996, 36; Imelman 2000, 84; Imelman, Wagenaar & Meijer, 2017, 104 e.v.

7) Zie Hintjes, 1981, 105; Meijer, 1996, 36; Imelman 2000, 84; Imelman, Wagenaar & Meijer, 2017, 104 e.v.

waarde, strekking en bedoeling, aan de kerk: wetenschap was tekstwetenschap, de bestudeerde teksten waren de heilige teksten van de godsdienst (de bijbel en de kerkvaders en filosofie die bij de interpretatie van teksten van pas kwam, zoals de logica van Aristoteles in de Scholastiek); kunst – beeldende kunst en muziek – speelde een rol in kerkbouw en kerkelijke liturgie. En alles was ‘ad maiorem dei gloriam’, en ‘ad maioram gloriam ecclesiae’ stellig ook.

In de Nieuwe Tijd volgen wetenschap en kunst de *eigen* regulatieve of richtinggevende idee, ofwel de eigen, intrinsieke betekenis en waarden: wetenschappelijke waarheid omtrent de werkelijkheid in bijvoorbeeld de empirische natuurwetenschap, kunst om de kunst – en om de schoonheid en waarheid die daarmee aan het licht komt, niet zelden kritische, onthullende waarheid. Wetenschap en kunst verkrijgen autonomie, evenals bijvoorbeeld de domeinen recht, economie, politiek, journalistiek, het medische domein en: het pedagogische domein. En te midden van al deze domeinen vormen dan ook kerk en religie een gebied met een eigen, intrinsieke zin en waarde.

Als pedagoog wil ik om te beginnen de betekenis van het pedagogische handlingsgebied bespreken. Wat is de intrinsieke waarde van het pedagogische handelen, van opvoeding, vorming en onderwijs, wat is van dit domein de regulatieve idee, de idee die het pedagogische handelen richt? In één woord is dat *mondigheid*. In opvoeding en onderwijs gaat het er altijd om de mondigheid van kinderen te bevorderen, dat wil zeggen: het zelf, zelfstandig, onder eigen verantwoordelijkheid denken, oordelen, waarderen en handelen.

Dit is zeker geen pleidooi voor de hedendaagse ‘grotmondigheid’ (deze sprekende term hoorde ik de pedagoog Micha de Winter eens bezigen), waarbij ieder zegt – of appt of twittert – wat hem of haar maar voor de mond komt. Integendeel. De mondigheid van de gevormde persoon is met *bescheidenheid* verbonden en hier is principieel *verantwoordelijkheid* in het geding. Niet zo maar wat roepen, maar staan voor wat je doet en zegt én bereid zijn er verantwoording voor af te leggen, erover in gesprek te gaan. Kritiek en zelfkritiek gaan hand in hand: als je verantwoording, je argumentatie, niet steekhoudend blijkt, moet je bereid zijn je opvattingen en je handelen te herzien.

Op die manier over kennis en inzicht beschikken – en dat niet alleen in het specialisme van het eigen vak of beroep, maar met de brede horizon die aan een heuse algemene vorming is te danken, dat impliceert ook besef van de *grenzen* aan wat je weet en kunt. Vandaar die openheid en bereidheid tot verandering van inzicht. Zo is inderdaad bescheidenheid essentieel verbonden met de pedagogische waarde mondigheid, of zelfs, zoals de Amerikaanse onderwijspedagoog David Hansen het noemt, *nederigheid*, sterker nog: ‘tenacious humili-

8) Hansen over ‘tenacious humility’ als ‘an ideal of personhood’; Hansen, 2001, 167 e.v. Zie ook Hansen, 1995 en 2011.

ty', hardnekkige, aanhoudende, blijvende bescheidenheid dus.⁸

In alles lijkt de mondigheid van deze persoon het tegendeel van de eisende en claimende grotmondigheid van de hedendaagse consument, de economische mens.

Maar, zoals gezegd: het is altijd een betrekkelijke, een *relatieve* autonomie. Cultuurgebieden zijn niet autark en volledig in zichzelf besloten, er zijn altijd betrekkingen, relaties tussen de verschillende gebieden. Neem nog maar eens de kunst: ook kunstenaars moeten brood op de plank hebben, en al willen ze daar nog geen broodkunstenaar voor worden, er is een relatie tussen kunst en economie. Wat het pedagogische domein betreft, de relatie met de andere cultuurgebieden is hier al helemaal cruciaal. Opnieuw is het pedagogische begrip algemene vorming in het geding.

Opvoeding en onderwijs hebben tot taak in te leiden in cultuur, dus in de verschillende cultuurgebieden, en wel om de nieuwe generatie op mondige, verantwoorde participatie in die verschillende domeinen van de samenleving voor te bereiden. Niet iedereen wordt politicus, maar wel iedereen wordt staatsburger met de rechten en plichten van dien. Niet iedereen wordt zelf arts of verpleger, maar iedereen krijgt op z'n tijd als patiënt met het medische handelingsgebied te maken. De mondige patiënt kent zowel zijn eigen verantwoordelijkheid als de grenzen van zijn kennis en inzicht in zaken van gezondheid (de regulatieve idee van het medische handelingsgebied) en ziekte. Denk dus ook hier vooral niet aan de grotmondige patiënt die bij de arts het medicijn komt opeisen dat hij zelf

eerst heeft gegoogled – die zich eigenlijk eerder als cliënt, klant of consument opstelt dan als patiënt.

Politiek, economie, en de andere praktijkgebieden

Binnen dit geesteswetenschappelijke perspectief wil ik nu nader stil staan bij een actuele kwestie, namelijk de actuele hegemonie van de economie en de verstoorde verhouding van politiek en economie, omdat de politiek *economische groei* als overheersende regulatieve idee heeft omarmd.

De politiek lijkt zich daarmee te hebben uitgeleverd aan, en is zo met handen en voeten gebonden geraakt aan, die economische norm – tegenwoordig vaak zelfs nog meer specifiek dan economische groei, namelijk, winstgroei, de norm van winst maken van het aandeelhouderskapitalisme. Overigens is er zelfs al een vraagteken te zetten bij de aanname dat economische groei de regulatieve idee van het economische handelingsgebied is en zou moeten zijn. Jan Dirk Imelman, die vaker dan eens de zogenoemde *praxeologie* van de geesteswet-

9) Deze beide wijsgerig-theoretisch pedagogen zijn schoolvoorbeelden van geesteswetenschappelijk denken over algemene vorming en reflectie op cultuur als context én inhoud/content van opvoeding en onderwijs. Zie Imelman, 1983, 2000, 2009, 2011, 2012, en zijn hoofdstuk 4 in Imelman, Wagenaar & Meijer 2017, waarin ook een overzicht van Derbolavs publicaties is opgenomen (2017, 129).

10) In Imelman, Wagenaar & Meijer, 2017, 109.

11) Schreuder 1995, 193. In het laatste hoofdstuk van deze dissertatie wordt Derbolavs praxeologie uit de doeken gedaan. Ik volg de daar vermelde oorspronkelijke termen van Derbolav, de primaire bron van Derbolav zelf (Derbolav, 1975) is moeilijk in handen te krijgen.

schappelijke pedagoog Josef Derbolav uit de doeken deed, laat zien hoe het praktijkveld van de economie ook, en beter, is te karakteriseren met het regulatieve idee van ‘welvaart & welzijn’¹⁰ – ‘Wohlversorgtheit’ is Derbolavs term¹¹. Deze norm betreft uiteraard iedereen. Ongebreidelde winstgroei ten bate van enkelen is wel een héél ander verhaal.

Dat in onze rijke wereld de kloof tussen arm en rijk almaar dieper wordt, is zo beschouwd juist ook economisch niet in de haak. De politiek zou, met haar ideale immanente gerichtheid op ‘Gemeinwohl’ en ‘Gerechtigheit’ (de termen van Derbolav¹², ‘het algemeen belang’ is de term die Imelman hanteert¹³ daar eerder paal en perk aan moeten stellen dan zich in dienst van die economie te stellen. Dat het handjevol meest rijke mensen van de wereld evenveel bezitten als de rest van de wereldbevolking is extreem uit balans, economisch én politiek beschouwd. Wie de krant leest, komt de schokkende cijfers geregeld tegen. Bijvoorbeeld in een recente weekendbijlage van NRC Handelsblad, *Opinie & Debat*: de 85 rijkste mensen in de wereld bezitten samen evenveel als de helft van de wereldbevolking – dat zijn 3,5 miljard mensen¹⁴. Het woord ‘schande’ lijkt mij hier wel op z’n plaats.

12) Schreuder 1995, 195.

13) Imelman, Wagenaar & Meijer, 2017, 109.

14) Bram Vermeulen verwijst in dit artikel in *Opinie & Debat* voor deze cijfers naar het boek van de in 2018 overleden Zuid-Afrikaanse auteur Solomon J. (Sampie) Terreblanche (2014), *Western Empires, Christianity and the Inequalities between the West and the Rest, 1500-2010*; Vermeulen, 2018, 9.

Idealiter bewaakt de politiek de balans – ook de balans tussen de overige onderscheiden cultuurgebieden. Met andere woorden: zij bewaakt de speelruimte die aan elk domein toekomt om naar de eigen regulatieve idee te handelen. De verstoorde verhouding van economie en politiek is tevens een stoorzender in alle andere domeinen. We kennen de klacht die vanuit verschillende domeinen in de zogenoemde publieke sector geregeld valt te vernemen. Terwijl het publieke belang, het algemeen belang, per definitie zou moeten tellen, is de *performativiteit*, zo veel mogelijk output voor zo weinig mogelijk input, lees: geld, de alom overheersende norm geworden. Goedkoper is beter én sneller is beter – meer output in minder tijd, en tijd is geld. De overheid vraagt in de zorg, in justitie en politie en defensie, en, ja, ook in het onderwijs, om performativiteit en om transparantie – dat laatste wil zeggen: laten zien dat het geld goed, dat wil zeggen efficiënt, is besteed. De audit, de boekhouding, moet op orde zijn, en daar wordt op gecontroleerd. En dat heet, cynisch genoeg, kwaliteitszorg. Maar de klacht van de betrokkenen in de onderscheiden domeinen is dat in de gemeten, dus in cijfers van tijd en geld meetbaar gemaakte ‘kwaliteit’ de eigen inherente

15) In Imelman, Wagenaar & Meijer 2017, 120.

Waarde en betekenis van de betreffende praktijken ten onder zijn gegaan.

Kortom: de economische norm is al overheersend geworden. De aan de genoemde domeinen verbonden intrinsieke waarden (gezondheid, rechtvaardigheid, vrede, mondigheid) verkommeren nog eens te meer door aan de kant van de ‘afnemers’ naar individualistisch-consumentistische willekeur te worden omgebouwd – ik had het al over hedendaagse grotmondigheid. Deze is de keerzijde van het markt- en performativiteitsbeginsel.

De (quasi-) vrije markt vult naar believen waarden in en ruilt ze naar believen ook weer in voor nieuwe – wat maar de vraag is, oftewel wat maar verkoopt en zorgt voor groei van omzet en winst, dus in feite de enige, achterliggende en overheersend geworden norm.

Het is de vereconomiseerde politiek aan te wijven dat de economisering in het publieke domein zodanige proporties heeft aangenomen dat het volgen van de inherente normen van die praktijken wordt bemoeilijkt en verstoord in plaats van gewaarborgd en bevorderd.

Ik citeer Imelman: ‘De belangrijkste functie van onderwijspolitiek is om, net als bijvoorbeeld de economische, de militaire, de rechts-, de cultuur-, de wetenschapspolitiek, ordenend op te treden op het terrein van de voorwaarden voor een goede praktijk’¹⁵. De voorwaarden, de kaders scheppen: net als de arts, de rechter, de politiemann en de militair moet de leraar de ruimte krijgen om z’n werk goed te doen, om goed onderwijs te verzorgen. Daar kom ik zo op terug.

De vrijheid van onderwijs pedagogisch gebruiken

Maar eerst, tegen deze achtergrond, de vraag naar religie, godsdienst, kerk – ook een van de onderscheiden domeinen in onze gedifferentieerde samenleving¹⁶. Zie ik het goed, dat religie een domein is dat door al de net geschetste ontwikkelingen betrekkelijk onaangetast is gebleven? De politiek, de overheid, bemoeit zich er niet mee en laat kerken ‘hun eigen ding’ doen, maar behoedt intussen wel de ruimte om religie te praktiseren – in Nederland althans. De roep om hier een sterkere scheiding van kerk en staat naar Frans model in te voeren – bijvoorbeeld van twee karakteristieke Leidse filosofen en in hun voetspoor twee van hun leerlingen als leden van de Tweede Kamer (respectievelijk Philipse en Cli-teur, Hirsi Ali en Baudet) – bijvoorbeeld om islamitische scholen te kunnen afschaffen¹⁷, heeft vooralsnog niet tot wijziging van Grondwetsartikel 23 geleid. De Onderwijsraad die de Minister van Onderwijs adviseert en daarbij onderwijsvernieuwing vaak bepaald niet schuwt, sprak zich zelfs expliciet voor behoud ervan uit¹⁸.



Cultuurpedagogiek, onderwijs-politiek en de staat van het onderwijs
Jan Dirk Imelman, Henk Wage-naar, Wilna Meijer
ISBN: 9789023255420
Gorcum b.v. Koninklijke
Van (2017)

16) Derbolav ziet ‘gläubige Liebe’ als regula-tieve idee ervan, Imelman noemt het ‘verzoening’ (Schreuder 1995, 196; Imelman 2017, 109).

17) Ik stipte het boven al eens aan, zie noot 2.

Nu wil ik speciaal voor u, leden van Sint Bonaventura of anderszins bij deze katholieke lerarenvereniging betrokkenen, graag een balletje opgooien. Zou het bijzonder onderwijs, zou het katholieke onderwijs de grotere ruimte en vrijheid die het religieuze domein in de huidige verhoudingen geniet, niet kunnen benutten om grotere vrijheid van pedagogisch handelen te behouden en/of terug te veroveren? Die vrijheid dus aanwenden om goed onderwijs naar pedagogische maatstaf te realiseren?

Dat juist religie en godsdienst bepaald kritische potentie hebben tegenover de heersende markteconomische hegemonie en de consumentistische cultuur, zit daar zelfs op zich al niet een mooi pedagogisch tintje aan? Mondigheid is verbonden met kritisch en zelfkritisch denken en oordelen. Ingeslopen en ingeslepen vanzelfsprekendheden kritisch tegen het licht houden hoort daar bij, met heroverweging en mogelijk anders gaan denken en handelen, anders gaan leven, als gevolg.

Niet dat ik opvoeding en onderwijs (opnieuw) dienstbaar zou willen maken aan religie. Ze als middel inzetten om de religieuze wereld- en levensbeschouwing in de nieuwe generatie te doen postvatten is pedagogisch beschouwd indoctrinatie,

18) Onderwijsraad, 2012. De Raad adviseerde grondwetsartikel 23 en daarmee onderwijsvrijheid te behouden, onder de aantekening een ruimere interpretatie ervan – overigens niet echt een nieuw idee – wenselijk te vinden: niet louter en alleen levensbeschouwelijke, maar ook pedagogische visies mee laten tellen als basis voor het stichten van bijzondere scholen. Wat ik in deze paragraaf op het punt sta te bepleiten, lijkt op het eerste gezicht misschien in die lijn te liggen, maar ligt eigenlijk meer in de lijn van wat Imelman al in 1987 zei: maak *algemeen* pedagogisch gebruik van de vrijheid die met de grondwettelijke vrijheid van onderwijs in Nederland is gegeven (zie Imelman & Tolsma, 1987).

een pervertering van op mondigheid gericht pedagogisch handelen. Er wordt in bepaalde fundamentalistische kringen overigens wel zo gedacht vandaag de dag. Creationisten in Amerika willen bijvoorbeeld darwinisme en evolutieleer (wetenschappelijk niet weg te denken uit de huidige biologie) uit het leerplan schrappen of halen hun kinderen van school om hun religieus zuiver thuisonderwijs te kunnen geven. Dat is pas bij uitstek ‘de school van de ouders’. Dit alles is onverenigbaar met het recht op een algemene vorming die de blik verbreedt en kritisch zelfstandig denken bevordert.

Maar wel vind ik het in pedagogisch opzicht interessant wat James Conroy schreef als pedagoog én katholiek. Hij stelt zich niet op als katholiek pedagoog en evenmin als godsdienstpedagoog die het specifiek heeft over het schoolvak godsdienst, over schoolcatechese. Nee, hij roept schoolleiders en leraren op pedagogisch, *algemeen* pedagogisch, te profiteren van de ruimte die het kan bieden om afstand te houden van het alom heersende neoliberale economische denken en doen – en daarvoor vindt hij inspiratie in de Rooms-Katholieke Kerk¹⁹. Hij wijst op de identificatie met de machtelozen, de armen, behoeftigen en onderdrukten, als onver-

19) Zie het eerste hoofdstuk van Conroy, 2004: ‘The Regal Robes of Rome: Contestation and Liminality’. Hij heeft overigens ook nog andere inspiratiebronnen. Deze hoogleraar aan de Universiteit van Glasgow is van oorsprong Ier en hij voert in dit boek in hoofdstuk 4 vanuit de Keltische traditie de figuur van de tovenaer op: ‘The trickster is the one who, in the patterns of myth, legend and folklore narrative, moves between symbolic categories of being and action, changing shape and identity in order to expose and redress various deep-seated human follies. He is related to the clown or fool and, like them, inhabits a borderland between different conceptions of the world and its experiential content. He is frequently a religious or quasi-religious figure who serves a ritualised function in mocking and challenging the forces of the status quo’ (Conroy, 2004, 112).

brekelijk met de katholieke theologie verbonden. Hij wijst er verder op dat de onvermijdelijke institutionele machtspolitiek ook onderhevig is aan kritiek van alternatieve katholieke stemmen en dat dat altijd al zo is geweest. En zelf wil hij zich evenmin richten op het Roomse machtscentrum van de Rooms-Katholieke Kerk, op de consensus en eenheid van edicten en doctrines, integendeel. Hij vindt het juist inspirerend dat de lange geschiedenis van deze wereldkerk, zoals alle menselijke geschiedenis er één is van verandering en vernieuwing, van verschil, dissensus en discursieve openheid. Geslotenheid is het ontbreken van alternatieven en dat is de dood in de pot. Mutatis mutandis kent ook de huidige economische hegemonie tegenstemmen.

Conroy is er, zoals ook andere wijsgerigtheoretisch pedagogen vandaag de dag, op uit om tegenwicht te bieden aan de ‘increasingly hegemonic claims of a globalised economy’, oftewel de ‘neo-liberal economic theories which have come to dominate the actual discourse’, ook in het onderwijs²⁰. Volgens Conroy bestaat er, kort gezegd, een ‘discursive closure between state and economy’²¹ – de genoemde geslotenheid van het ontbreken van alternatieven.

20) Conroy 2004, 24, resp. 195. In het Nederlandse taalgebied verschenen kort na elkaar boeken van drie pedagogen met vergelijkbare kritiek op het feit dat een wezenlijk economische meet- en afrekencultuur in het onderwijs er het eigenlijk pedagogische aan het verdringen is: Biesta, 2012; Masschelein & Simons, 2012; Meijer, 2013.

21) Conroy, 2004, 195.

22) Hoe marginaal ook de plek, de drempel maakt wezenlijk deel uit van dezelfde ruimte als het centrum: ‘[w]hile it may be pushed as far as the doorway, it cannot be excluded’ (Conroy, 2004, 30).

Conroy gaat dan ook op zoek naar alternatieven, naar alternatieve opvattingen over ‘human flourishing’, over het goede leven, opvattingen die als alternatief voor het heersende discours per definitie ‘liminaal’ zijn, stemmen uit de marge, opvattingen die als alternatief voor het heersende discours per definitie ‘liminaal’ zijn, stemmen uit de marge, vanaf de drempel of de grens, in het Latijn: *limen*²². De spanning tussen het heersende discours van ‘het centrum’ en ‘liminal voices’ is een constante in zijn betoog. In het katholicisme vindt Conroy enerzijds zo’n alternatief geluid, maar anderzijds wijst hij in zijn bespreking van centrale katholieke beginse-len ook op het bestaan van zo’n soort spanning tussen ‘centrum’ en ‘marge’ binnen het katholicisme zelf. Dat biedt op zich al inspiratie voor wie de heersende markt-economie onder kritiek wil stellen.

Er zijn ook in het economische domein en discours immers ‘liminal voices’, geluiden uit de marge, vaak lokaal van karakter, die een kritisch alternatief bieden voor de uniforme en uniformerende economische globalisering met Coca Cola, McDonalds of Amazon als beeldmerk. Hier valt bij wijze van voorbeeld te denken aan het alternatieve geluid van – ik noem maar wat – de ‘tiny house movement’ en ‘ontspullers’, of van ontwerpers en ambachtelijk ingestelde kunstenaars die, mee door hergebruik, duurzame dingen maken, als te-

23) zie Gerard de Korte, De katholieke sociale leer, congresverslag 100 jaar Bona.

24) Ik dank Monseigneur Gerard de Korte voor de boeiende en leerzame gedachteswisseling per e-mail in november 2018, in vervolg op de studiedag van St Bonaventura eerder die maand.

gengeluid tegen de wegwerpcultuur. Meerstemmigheid als leidend beginsel en daarmee discussie – in het katholicisme evengoed als daarbuiten. Conroy vindt het om democratische en pedagogische redenen van belang. Als pedagoog deel ik zijn stelling dat ‘closure’ pedagogisch onvruchtbaar is en dat alleen ‘discursive openness’ aan het denken zet, zélf denken in plaats van gegeven oordelen reproduceren.

Subsidiariteit en singulariteit

De sleutelbeginselen van het katholicisme die Conroy identificeert, komen in grote lijnen goed overeen met de centrale noties die bisschop De Korte in zijn bijdrage²³ aan het symposium ter gelegenheid van het 100-jarige bestaan van Sint Bonaventura heeft besproken²⁴. De daargenoemde noties van de solidariteit en het ‘bonum commune’ zijn bijvoorbeeld verwant aan Conroys waardering van het beginsel van identificatie met de machtelozen, armen en onderdrukten dat ik al even aanstipte. En de decentrale tendens die bisschop De Korte benadrukte als gegeven met de notie van subsidiariteit, krijgt in het betoog van Conroy begrijpelijkerwijs veel aandacht. Conroy presenteert het beginsel van subsidiariteit dat onlosmakelijk deel uitmaakt van de katholieke theologie als het tegendeel van het centraliteitsbeginsel. Hij wijst hierbij op Pius XII die zich in 1946 tot nieuw benoemde kardinalen richt en verder haalt hij *Quadragesima Anno* (Over de aanpassing van de sociale orde) van Pius XI (1931) aan: “[W]hat single individuals, using their own resources, can do for themselves, must not be removed and given

to the community. This principle is equally valid for smaller and lesser communities in relationship to larger and more powerful communities”.

Daaruit trekt Conroy de volgende conclusie: ‘Thus, Catholic institutional and administrative structures are always subject to the countervailing forces of centralisation and local autonomy, which gives rise to a certain creative tension’²⁵.

Hogere organisatieniveaus in de kerk moeten aan lagere niveaus overlaten wat lokaal valt te doen en te regelen, zonder tussenkomst en zonder inmenging. Dit beeld van lokale autonomie vindt Conroy inspirerend voor het huidige onderwijs, dat continu met nieuwe eisen en dictaten van hogerhand wordt geconfronteerd. Zoek de marges van vrijheid op en rek die op, benut de vrije ruimte die in je eigen situatie nog is te vinden – dus aandacht voor het lokale (en daarmee dus toch ook, in wat ander perspectief, het eigene) versus het centrale. Kortom: wees niet al te volgzzaam. En wees niet al te snel al te volgzzaam: bij beleidsmaatregelen die vaak over elkaar heen buitelen, is even afwachten of het ‘echt moet’ sowieso raadzaam. Dit is dus eigenlijk een advies voor leraren, maar zeker ook voor schoolbesturen en schoolleiding. Conroys boek valt af en toe wel te

25) Conroy, 2004, 30. In de hierop volgende zin staat Conroys in noot 22 al geciteerde beeld van de drempel: ‘Even where, at one time or another, one of these two forces may come to dominate, the other one remains at the threshold. While it may be pushed as far as the doorway it cannot be excluded’.

26) In de Nederlandse pedagogiek is de, overigens vaak protestants-christelijke, personalistische traditie duidelijk present. Philip Kohnstamms *Persoonlijkheid in wording* (1929) is in dit verband als eerste te noemen.

lezen als een oproep tot enige burgerlijke ongehoorzaamheid, maar grimmig wordt het nooit omdat hij een grote rol geeft aan humor (ook zoiets prettig ontregelends). Zoals ook andere pedagogen zullen doen (vergelijk noot 20), pleit Conroy voor het op afstand houden – zoveel als maar kan, scholen hebben immers wel geld nodig om te kunnen draaien, de overheid moet de geldkraan niet dichtdraaien – van de al te vanzelfsprekend geworden, door en door economische managementcultuur. De eisen en normen van deze cultuur zijn ook het onderwijs in Nederland gaan regeren. U kent de taal intussen wel: accountability, kwaliteitszorg, transparantie, audit, voortdurende toetsing en benchmarking, borging, kortom: de cultuur van performativiteit. Toetsen van prestaties (van de leerlingen, van de leraren, van de scholen) en daarop afrekenen: dit economische denken en handelen verdringt het pedagogische denken en handelen uit de school. Ten slotte moet nog één ander beginsel van het katholicisme dat zowel volgens bisschop De Korte als Conroy pedagogisch vruchtbaar kan worden genoemd. De Korte spreekt over het *personalisme* dat in het bijbelse verbondsdenken is ingebed: de mens als uniek persoon, levend in relatie met anderen²⁶, Conroy schuift

26 vervolg) Langevelds beroemde *Beknopte theoretische pedagogiek* is een tweede voorbeeld (1979, oorspronkelijke versie van 1944), en als derde Imelmans dissertatie, *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek* (1973), al gaat het hier om een bepaald gesecculariseerde versie van personalisme. Naast de uniciteit of singulariteit van de persoon die De Korte en Conroy accentueren, krijgt vooral *persoonlijke verantwoordelijkheid* bij deze drie pedagogen aandacht: de onvervreemdbare eigen verantwoordelijkheid willens en wetens op je nemen, dat kenmerkt de volwassen persoon. Zometeen zal blijken dat Conroy hier ook aandacht voor heeft, namelijk waar hij spreekt over ‘primacy of conscience’. De twee onderscheiden aspecten gaan overigens goed samen: de personalistische kijk op verantwoordelijkheid als karakteristiek van de gevormde persoon (het doel van opvoeding, vorming en onderwijs) enerzijds en op de bij de geboorte gegeven singulariteit van elk mens, van elk individueel kind anderzijds.

het als het sleutelbegrip van ‘singularity’ naar voren. Hij noemt dit zelfs het beginsel dat aan de andere katholieke principes ten grondslag ligt. Weer levert het vraagstuk van macht en hegemonie het kader voor Conroys uitleg: ‘Those hegemonic impulses that the Catholic Church might harbour are ameliorated by the existence of a theology of singularity and the recognition that the person is neither described in, nor contained by, the epithet “Catholic”’²⁷. Verder gebruikt Conroy het beeld van de drempel in dit verband opnieuw. De erkenning van ‘primacy of conscience’ houdt in dat ieder individu zich zelf teleologisch tot z’n eigen bestaan kan verhouden, zelf op doel en zin van het bestaan kan reflecteren, ‘the self is not to be found in acts of obedience to doctrine or the acts of confession (...), *it lies rather at the threshold*’²⁸.

Singulariteit wordt door Conroy hoe dan ook principieel verbonden met het zelf situaties bekijken en overdenken en met ‘the capacity to critique’²⁹.

27) Conroy 2004, 31.

28) Conroy, 2004, 32, mijn cursivering. De passage in z’n geheel luidt: ‘the self is not to be found in acts of obedience to doctrine or the acts of confession or in the conversations about contest, all of which would impound it within the bounded space of this or that discourse, it lies rather at the threshold’.

29) Conroy 2004, 32. ‘[B] ringing my uniqueness to bear on the situation’ is Conroys formulering. Hier is Conroy zeker ook geïnspireerd door Hannah Arendt die hij vaak aanhaalt in zijn boek, met name haar idee van nataliteit: met de geboorte van ieder kind komt er iets nieuws in de (oude, reeds bestaande) wereld (Conroy, 2004, 9 en passim).

Ruimte en tijd voor de leraar

Zonder te beweren dat de school van de leraren is (dan zouden we weer in de terminologie van eigendom vervallen), is te stellen dat de school de ruimte en de tijd moet bieden aan leraren om hun werk te doen, dat is: om het kind, de leerling, bij de zaak brengen en de zaak bij het kind. Met andere woorden: het steeds opnieuw realiseren van de klassieke pedagogisch-didactische driehoek, voor elke inhoud, van wiskunde tot godsdienst, voor alle leerlingen, hoe verschillend ook. Ik wil nu graag laten zien hoe essentieel het is dat leraren de tijd en de ruimte krijgen om dit te doen, het is wezenlijk hun werk³⁰. Onderwijs kan niet zonder tijd en ruimte en rust, zonder aandacht en concentratie – het tegendeel van de jachtigheid van de ratrace en de testcultuur: opschieten, presteren, scoren en daarop afgerekend worden. Ruimte en tijd voor de leraar, de ware leraar die ze goed weet te gebruiken.

Ruimte voor aandacht en liefde voor de inhoud, de stof: die *aandacht* is essentieel, Jan Masschelein, pedagoog aan de universiteit van Leuven, heeft dat goed betoogd. Masschelein bezingt ‘de lof der liefhebber’³¹. Hij legt dan het accent op de leraar als liefhebber, de leraar die van z’n vak houdt. Als zo’n leraar, ook ten overstaan van de leerlingen, geheel en al opgaat in de zaak, en met die concentratie volledig in het moment, in het heden staat, dan is de essentie

30) Wat hierna wordt bepleit is uitvoeriger terug te vinden in Meijer, 2013.

31) Zo luidt de titel van zijn hoofdstuk in Masschelein & Simons, 2008; vergelijk ook Masschelein, 2008.

van onderwijs daar. Aardig is het voorbeeld dat Masschelein aanhaalt, een herinnering van Peter Handke. De enige goede herinneringen die Handke aan z'n schooltijd heeft, betreffen de momenten waarop een leraar niet met de klas, met z'n leerlingen, bezig was, maar hen vergat en zich geheel en al in de zaak verloor. Nu zit daar zeker iets in: de vonk die kan overspringen op de leerling van de leraar met liefde voor z'n vak. Maar pedagogisch gezien moet er toch meer van de leraar worden gevraagd dan zich zo in z'n eentje in de zaak te verliezen.

Weten wat de verdeling van stof is over de schooljaren (tot de CITO-eindtoets of het centraal eindexamen), weten wat dus in een bepaald schooljaar in de verschillende vakken en gebieden aan de orde moet komen, en weten hoe dat het best is op te bouwen en te doorlopen: dat hoort bij ook de deskundigheid van leraren³². Daarvoor moeten zij de stof goed beheersen (of dat nu wis-kunde is of taal of aardrijkskunde of biologie of muziek of godsdienst). Dus: 100% thuis zijn in de centrale in-zichten, begrippen en vaardigheden van de stof, hun logische onderlinge samenhang en opbouw doorzien, enzovoort. En zeker (daar ligt het grote gelijk van Mas-

32) Eindtoetsen of eind-examens vormen op zich namelijk niet het probleem dat hierboven is besproken: het probleem dat de economische norm van performativiteit de inherent pedagogisch-didactische betekenis van onderwijs verdringt. Dat probleem hangt eerder samen met *continu* toetsen, met elders, door 'toetsexperts', ontworpen toetsen in omvattende zogenoemde leerlingvolg-systemen. Zulke volgsystemen werken veeleer als opjaagsystemen: 'road maps', 'stappenplannen' en 'tijdlijnen' leggen op voorhand vast wat er van moment tot moment op de werkvloer moet gebeuren, in de klas, door de leraar én de leerlingen.

33) 'Intellectual attentive-ness', Hansen 2007, 352.

schelein) ook ervan houden, het interessante, boeiende, mooie ervan zien, en dat kunnen *laten* zien. Want het gaat er uiteindelijk om de inhoud bij de leerling te brengen en de leerling bij de inhoud. En wat tussen die twee uiteindelijk gebeurt, is onmogelijk precies te plannen in doelstellingen en methoden, leerlijnen en tijdspaden. Daarom moeten leraren ook de tijd krijgen. Maar altijd blijft dit overeind staan: door en door thuis zijn wat je onderwijst, is de *conditio sine qua non* van de ware, de goede leraar.

Leraren *de tijd geven* – dat is het tegendeel van de ratrace in de school die wordt overheerst door een toets-, meet- en afrekencultuur die iedereen opjaagt. Economisch time-management kan een goed pedagogisch begrip van tijd enorm verstoren. De ware leraar loopt niet stap voor stap een van tevoren geplande route uit met het oog op een vast punt in de toekomst als op het licht aan het eind van de tunnel. De ware leraar is vol aandacht voor wat er tussen leerling en leerstof gebeurt, in ‘het moment zelf’: met opmerkingsgave observeren wat hier en nu gebeurt, zonder de fixatie en de haast van een tunnelvisie.

Op dit punt verwijst ik graag naar David Hansen, lerarenopleider aan Columbia University in New York. Hansen heeft het over ‘intellectuele aandacht’, dat is de aandacht van de leraar voor wat zich afspeelt tussen leerling en leerstof³³. Met andere woorden: de opmerkingsgave voor heel concrete signalen van leerlingen in relatie tot de leerstof waarmee ze bezig zijn, waarmee ze in aanraking worden gebracht, bijvoorbeeld een frons die op twijfel of verwarring wijst, of een lachje van verrassing of plezier, of al even zichtbare tekens van verveling en desinteresse. Deze opmerkingsgave kenmerkt de ware leraar. Zien en opmerken wat leer-

lingen raakt, pakt, interesseert en waar ze afhaken, daar draait het om, en natuurlijk ook om wat leerlingen moeilijk vinden, waar ze de fout in gaan en wat hen juist gemakkelijk af gaat, enzovoort. Of de leraar onderbreekt, interrumpeert, en zo ja, hoe en wanneer, is een kwestie van timing.

De goede timing van de leraar kan onmogelijk louter een kwestie zijn van tempo en snelheid – het ‘zo snel mogelijk’ van de economische norm van efficiency. Goede timing is juist vaak een kwestie van stiltes laten vallen en van wachten – wachten tot het juiste moment daar is. Denk maar aan het goed vertellen van een grap. De clou te vroeg weggeven is dodelijk voor de grap, er te laat mee komen ook. Ook in de pedagogische setting betreft timing de keuze van het juiste moment voor actie, voor het intentioneel, bewust en gericht ingrijpen als leraar in wat er tussen leerling en inhoud gaande is. Te traag of te laat ingrijpen als leraar is zonde: het goede moment onbenut voorbij laten gaan. Maar te snel en te vroeg ingrijpen is verspilde moeite: iets zal gewoon nog niet bij de leerling aankomen.

34) Herbart, 1964, 23-29; vergelijk Meijer, 2016, 2016a.

35) Goodlad, 1997, 28 e.v.; vgl. ook Goodlad, 1979 en 1984.

Dat is de kunst die de ware leraar beheerst, omdat hij oog heeft voor wat zijn leerlingen doen én thuis is in de inhoud waarmee die zich bezighouden.

Onplanbaarheid en een pedagogisch begrip van tijd

Alleen op de zojuist beschreven manier biedt onderwijs ruimte en tijd aan heuse *algemene vorming* en kunnen er op school deuren naar nieuwe gebieden en nieuwe werelden voor leerlingen opengaan, werelden waar ze niet al van huis uit of vanuit hun eigen jeugdcultuur – op straat of op het internet – door en door mee vertrouwd zijn. Het is wel interessant dat Herbart deze algemene vorming aanduidde met de term *opvoedend onderwijs*³⁴. De pedagogische betekenis van onderwijs is hiermee geïdentificeerd, in z'n kerntaak van inleiden in kennis en inzicht en openen van nieuwe gebieden en werelden, dus de vorming van een brede blik en ruime horizon. De al even klassieke pedagogische gedachte van *verheffing* sluit hierbij aan. Daarover heeft de Amerikaanse onderwijspedagoog John Goodlad het als hij van *zelftranscendentie* spreekt.³⁵ Dat is inderdaad wel een goed woord voor wat ik hier wil benadrukken, zoals steeds: in pedagogisch opzicht, religieuze associaties daarlatend.

Bij zelftranscendentie gaat het om het ontdekken en leren kennen van nieuwe dingen, om het binnengaan van nieuwe gebieden en werelden. Het is het tegendeel van om te beginnen je eigen doelen stellen en te bepalen, vast te leggen wat

je belangrijk vindt en wie je in de toekomst wilt zijn, de tegenwoordig zo vanzelfsprekende idee in bijvoorbeeld het nieuwe leren en in competentiegericht onderwijs – én in alle managementdenken. Hoe kun je dat al vaststellen als je nog volop met je ontwikkeling en vorming bezig bent, als je nog volop aan het veranderen bent? Misschien weet je helemaal niet wat voor jou het interessantst zal blijken te zijn, misschien moet je je specifieke voorkeuren en talenten nog ontwikkelen. Misschien ontdek je onvermoede talenten in de vakken en gebieden waar je op school mee in aanraking komt, misschien wordt er een nieuwe wereld voor je geopend en opent zich daarmee een nieuw, tot dan toe onvermoed perspectief op je hoogst persoonlijke toekomst. Iets heel nieuws interessant blijken te vinden, van iets leren houden – en dus: uitstijgen boven de grenzen van wat je tot dan toe was of meende te zijn: dat is de zelftranscendentie die Goodlad bedoelde, en ik mét hem.

Hier raken we aan iets wat van wezenlijke betekenis is in onderwijs en vorming, iets wat niet is te voorzien en niet te plannen, namelijk: wat deze leerling zal blijken te pakken, te inspireren. Het was geen toeval dat ik zo-

net steeds weer ‘misschien’ zei: dit onttrekt zich aan planning. En als we dan toch alles willen plannen en beheersen tot in de boekhoudkundige details, dan is er een reëel risico dat we het wezenlijk onplanbare van onderwijs en vorming buitensluiten en de school uitwerken. Theodor Litt leerde ons al we dat de toekomst *open* is en in pedagogisch opzicht ook open hoort te *blijven*. Leraren en leerlingen moeten zich dan ook niet als planners (managers) op de toekomst richten door te beginnen met doelen stellen en ‘stippen op de horizon’ zetten. Die doelen en stippen zouden trouwens toch worden gekenmerkt door alle mogelijke beperkingen van het hier en nu. Huidige beelden van de toekomst blijken in de echte toekomst maar al te vaak onjuist te zijn geweest en dus achterhaald. Door de tijd ingehaald.

Met een geesteswetenschappelijk, hermeneutisch begrip van tijd kan de pedagoog beter uit de voeten: *verleden en toekomst zijn in het heden present*, in de pedagogische situatie dus ook. Leraren zijn thuis in hun vak en in de stof, zij belichamen de *traditie* in hun kennis en kunde. Zij staan op de schouders van vele anderen op wie hun kennis en kunde terug gaat en waar zij hun vorming aan hebben te danken. In die zin is het in de leraar dat het verleden in de actuele pedagogisch-didactische situatie aanwezig is. Het verleden is in het heden present, gerepresenteerd in de leraar. Maar ook de toekomst is in de pedagogische situatie present.

Leraren kunnen niet voorspellen, noch precies plannen, hoe hun leerlingen op de inhoud zullen reageren. Juist daarom is het zo essentieel wat Hansen als kenmerk van de goede leraar aanwees: de intellectuele aandacht van de leraar. In het mo-

ment zelf, in de actuele pedagogisch-didactische situatie, met aandacht en opmerkingsgave volgen wat er tussen leerstof en leerling gebeurt, zonder de fixatie en de haast van een tunnelvisie, ‘perceptive’ en ‘open-minded’: ‘being open to what the situation might disclose, rather than insisting on finding in it only what one already knows or expects’.³⁶ En precies daar, in hoe de leerlingen op de inhoud reageren, met alle individuele verschillen die zich daar ongetwijfeld bij zullen voordoen: daarin kondigt zich de toekomst aan.

Op een mooie, concrete manier wordt ons zo het inzicht aangereikt hoe de toekomst in het heden van het onderwijs present is. De toekomst toont zich in de interactie tussen leerling en inhoud, in wat de inhoud met de leerlingen doet en wat leerlingen aan individueel en nieuws laten zien in hun aandacht voor de inhoud. Worden ze erdoor gepakt, raken ze geïntrigeerd of misschien zelfs geïnspireerd, of schrikt het hun af en vinden ze het te moeilijk of juist te makkelijk en te triviaal om interessant te kunnen zijn?

De toekomst dient zich daarin aan, de toekomst verschijnt hier en nu, voor de leraar die er op bedacht is en

37) Hansen, 2007, 353.

38) Wellicht betreft het één van de antinomieën die volgens de geesteswetenschappelijke pedagogiek (zie noot 6) inherent zijn aan de werkelijkheid van opvoeding, vorming en onderwijs. Bekende voorbeelden daarvan zijn: de spanning tussen realiteit en ideaal (het kind zoals het nu de facto is en wat het als volwassene zal kunnen zijn – als potentie in het kind aanwezig), tussen het werkelijke en het mogelijk-ke, tussen wat in de eerste helft van de twintigste eeuw zonder probleem het ‘moederlijke’ en het ‘vaderlijke’ kon worden genoemd (het kind accepteren zoals het nu is – dus kind mogen zijn – versus het kind uitdagen boven zichzelf uit te stijgen), tus-

die aandachtig ‘on the lookout’ is voor wat leerlingen, bezig met de inhoud, laten zien. Daar op inspelen, niet om een hersenschimmige stip op een verre horizon, maar om wat er het volgende moment tussen leerling en zaak staat te gebeuren. ‘To be intellectually attentive means considering the persons students may be becoming in the very next moment. It means being on the lookout for signs of students’ incipient interests, strengths, and capacities’.³⁷

Het is de motivatie van de ware leraar om hier en nu op deze manier leerling en zaak bij elkaar te brengen.

Slotopmerking

Ter afsluiting wil ik graag nog even expliciet wijzen op de spanning die in deze pedagogische redenering bestaat tussen het algemene en het individuele.³⁸ Het algemene is pedagogisch present in de idee van algemeen onderwijs en algemene vorming, die voor iedereen is, ongeacht bijvoorbeeld etnisch-religieuze of sociaal-economische verschillen. Iedereen een brede blik, ik had het erover. Algemeenheid is zo verbonden met gelijkheid, menselijke gelijkheid: algemeen-menselijkheid. In dit perspectief is, met een klassieker als Herbart én een meer

sen de (afnemende) hulpeloosheid van het kind en zijn (toenemende) zelfstandigheid, en, cultuurpedagogisch uiterst belangrijk, de antinomie tussen kind en cultuur in de opvoeding. De pedagogische kunst is altijd: de balans vinden én bewaren, dus: de antinomie niet opheffen.

hedendaags pedagogisch denker als Goodlad, zelfs te stellen dat opvoedend onderwijs of algemene vorming *gelijker moet maken*.³⁹ Is dit dan niet flagrant in strijd met het beginsel van uniciteit, singulariteit of personaliteit dat eerder in dit verhaal ook een pedagogisch belangrijk beginsel werd genoemd? Een typerende spanning levert het zeker op, maar nee, een strijdigheid is het niet. Niet iedereen wordt hetzelfde, er wordt niet een serieproduct, een bepaald type volwassene afgeleverd door algemeen onderwijs en algemene vorming. Iedereen een brede blik, dat wel.

Als voorbereiding op burgerschap in een democratische samenleving is gelijkheid in deze zin belangrijk en functioneel. Maar hoe zit het dan met de personaliteit, singulariteit of uniciteit van elk individu? We hebben het met Hansen gezien: kinderen, leerlingen, studenten, laten in hun reactie op en in hun eigen verwerking van de onderwijsinhoud altijd hun individuele mogelijkheden en talenten zien, evenals de grenzen daaraan. Ze worden niet maar onwillekeurig net zo als bijvoorbeeld hun ouders, zij kiezen, om maar wat te noemen, niet maar gewoon hetzelfde beroep omdat dat pad nu een-



Tradition and Future of Islamic Education

Wilna A.J. Meijer

EAN 9783830921318

Waxmann Verlag GmbH,
Germany (2009)

39) Goodlad, 1983. Zie voor de redenering van Herbart in dezen: Meijer, 1994, 131-134.

maal al is voorgebaand. Een echt eigen, individuele bestemming is juist te vinden dank zij de blikverbreding die een algemene vorming brengt. Individualiteit en algemeenheid zijn dan in balans.

Literatuur

- Beugelsdijk, Fons & Carla Souverein (1984). *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*. In: Fons Beugelsdijk & Siebren Miedema (red.) (latere gewijzigde drukken tot 1997: onder redactie van alleen Miedema; het artikel over geesteswetenschappelijke pedagogiek bijgewerkt door Bas Levering), *Pedagogiek in meervoud. Wegen in denken over opvoeding en onderwijs*. Houten: Van Loghum Slaterus (latere drukken: Bohn Stafleu van Loghum).
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Conroy, James C. (2004). *Betwixt and Between. The Liminal Imagination, Education and Democracy*. New York: Peter Lang.
- Derbolav, Josef (1975). *Pädagogik und Politik*. Stuttgart: Klett.
- Goodlad, John I. (1979). *What Schools Are For*. Bloomington (Ind.): Pi Delta Kappa Educational Foundation.
- Goodlad, John I. (1983). *Individuality, Commonality, and Curricular Practice*. In: Gary D. Fenstermacher & John I. Goodlad (red.), *Individual Differences and the Common Curriculum. Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of*

onderwijs
weer weten
waarom
W. A. J. Meijer

Onderwijs,
weer weten waarom
Wilna A.J. Meijer

ISBN: 9789088504112
SWP 2013

Education. Part I.

Chicago: Chicago University Press, 300-318.

Goodlad, John I. (1984). *A Place Called School. Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.

Goodlad, John I. (1997). *In Praise of Education*.
New York/London: Teachers College Press.

Hansen, David (1995). *The Call to Teach*.
New York/London: Teachers College Press.

Hansen, David (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*.
New York/London: Teachers College Press.

Hansen, David (2007). *Understanding students*.
In: Randall Curren (red.), *Philosophy of Education. An Anthology*.
Oxford: Blackwell, 351-356.

Hansen, David (2011). *The Teacher and the World. A Study of Cosmopolitanism as Education*.
London/New York: Routledge.

Herbart, Johann F. (1964, oorspr. 1835). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hintjes, Jacques (1981). *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*.
Meppel/Amsterdam: Boom.

Imelman, Jan Dirk (1973). *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*. Groningen: Tjeenk Willink.

Imelman, Jan Dirk (red.) (1979, 1983²). *Filosofie van opvoeding en onderwijs. Recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek*.
Groningen: Wolters-Noordhoff.

Imelman, Jan Dirk (1983). *De pedagogiek in Bonn na Litt.*

In: Jan Dirk Imelman (red.), 86-113.

Imelman, Jan Dirk, & Rinske Tolsma (1987). *De identiteit van (bijzonder) onderwijs als een modern normatief pedagogisch probleem.*

In: *Pedagogische Studiën* 64, 390-404.

Imelman, Jan Dirk (2000²). *Theoretische pedagogiek. Over opvoeden en leren, weten en geweten.*

Baarn: Intro.

Imelman, Jan Dirk (2009). Kleine vormingsleer. In: Luc Braekmans (red.), *Cultuur en onderwijs.*

Gent: Academia Press, 135-187.

Imelman, Jan Dirk (2011). *De pedagogische kwestie en een onbezonnen overheid.*

In: Fenna Vergeer (red.), *De onderwijsbubbel. Over kennisverarming en zelfverrijking.*

Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 167-180.

Imelman, Jan Dirk (2012). *Politiek en pedagogiek. Derbolav revisited.*

In: Luc Braekmans (red.), *Onderwijs tussen beleid en pedagogiek.*

Gent: Academia Press, 93-126.

Imelman, Jan Dirk, Henk Wagenaar & Wilna Meijer (2017). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs.*

Assen: Van Gorcum.



Religie in het onderwijs,
Zekerheden en onzekerheden
van levensbeschouwelijke
vorming.

Arjen Miedema (red)

Boekencentrum B.V. (2006)

9789021141107

- Kohnstamm, Philip A. (1929). *Persoonlijkheid in wording. Schets eener christelijke opvoedkunde*. Deel 2 van *Schepper en schepping: een stelsel van personalistische wijsbegeerte op bijbelschen grondslag*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Korte, Gerard de, (2018) *Over het Katholiek Sociaal Denken*. In: *Congresverslag 100 jaar Katholieke Lerarenvereniging Sint Bonaventura* Utrecht: Sint Bonaventura
- Langeveld, Martinus J. (1979^{2e} herz. ed.). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Levering, Bas (2016). *Verantwoordelijkheid en de pedagogische relatie*. In: Paul Smeyers, Stefan Ramaeckers, Roel van Goor & Bruno Vanobbergen (red.), *Inleiding in de pedagogiek deel 1. Thema's en basisbegrippen*. Amsterdam: Boom, 33-45.
- Litt, Theodor (1967¹³, oorspr. 1927). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart, Klett.
- Masschelein, Jan (red.) (2008). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: LannooCampus.
- Masschelein, Jan & Maarten Simons (red.) (2008). *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Masschelein, Jan & Maarten Simons (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.

Meijer, Wilna A.J. (1984⁴, herz., 2012^{6e} druk, 7e opl). *Perspectieven op mens en opvoeding*.

Baarn: Intro, later: HBUitgevers, ThiemeMeulenhoff.

Meijer, Wilna A.J. (1996, 2007⁶). *Stromingen in de pedagogiek*.

Baarn: Intro, later: HBUitgevers.

Meijer, Wilna A.J. (2001). *Rights of Children and Future Adults: a cultural educational perspective*.

In: Frieda Heyting, Dieter Lenzen & John White (red.), *Methods in Philosophy of Education*.

London/New York: Routledge, 160-175.

Meijer, Wilna A.J. (2002). *Het onderwijs, de overheid, de markt*.

In: Pieter Boekholt, Hans Van Crombrugge, Nan Dodde & Jeffrey Tyssens (red.), *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat. Jaarboek voor de Geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2002*.

Assen: Van Gorcum, 268-279.

Meijer, Wilna A.J. (2006). *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*.

Amsterdam: Bulaaq.

Meijer, Wilna A.J. (2013, 2016²). *Onderwijs, weer weten waarom*.

Amsterdam: SWP.

Meijer, Wilna A.J. (2014). *Het beslissende boek: Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädago-*



Psychologie en pedagogiek
van het jonge kind
Over ontwikkeling, stimulering
en vorming

Jan Dirk Imelman, Sienek
Goorhuis-Brouwer, Wilna
Meijer

9789023255840

Gorcum B.V., Koninklijke van
2019

gischen Grundproblems.

In: *Pedagogiek in Praktijk Magazine* 20, december, nr. 82, 42-45.

Meijer, Wilna A.J. (2015). *The Relation Between the Human Right to Education and Human Rights Education.*

In: Manfred Pirmer, Johannes Lähneman & Heiner Bielefeldt (Hg.), *Menschenrechte und interreligiöse Bildung.* Berlin: EB-Verlag, 128-137.

Meijer, Wilna A.J. (2016⁴). *Johann Friedrich Herbart. Onderwijspedagoog in verlichtingstijd.*

In: T. Kroon & B. Levering (red.), *Grote pedagogen in klein bestek.* Amsterdam: SWP, 67-71.

Meijer, Wilna A.J. (2016a). Herbart, Johann Friedrich (1776–1841). *Living Reference Work Entry. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory.*

Singapore: Springer 2016, 1-5.

Meijer, Wilna A.J. (2016b). *De mens, het kind, de cultuur en de opvoeding.*

In: Paul Smeyers, Stefan Ramaeckers, Roel van Goor & Bruno Vanobbergen (red.), *Inleiding in de pedagogiek deel 1. Thema's en basisbegrippen.* Amsterdam: Boom, 21-31.

Meijer, Wilna A.J. (2016c). *Geesteswetenschappelijke pedagogiek.*

In: Paul Smeyers, Stefan Ramaeckers, Roel van Goor & Bruno Vanobbergen (red.), *Inleiding in de pedagogiek deel 2. Grondslagen en stromingen.* Amsterdam: Boom, 105-120.

Meijer, Wilna A.J. (2018). *Islamic Education in the Netherlands. Transnational Dimensions of a School Struggle.*

In: David Käbisch & Johannes Wischmeyer (red.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 429-445.

Nissen, Peter (2008). *Terug naar de bron. Het religieuze erfgoed voorbij de vanzelfsprekendheid.*

Utrecht: Sint Bonaventura.

Onderwijsraad (2012). *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief. Nieuwe richtingen aan de vrijheid van onderwijs.*

Den Haag: Onderwijsraad.

Schreuder, Pauline R. (1995). *Algemene vorming in een multiculturele samenleving.* Diss. Universiteit Utrecht.

Terreblanche, Solomon J. (2014). *Western Empires, Christianity and the Inequalities between the West and the Rest.*

London: Penguin.

Vermeulen, Bram (2018). *Migranten zijn op de terugweg.*

In: *NRC Handelsblad, Opinie & Debat*,
24/25 november, 8-9.

LIDMAATSCHAP

Het lidmaatschap van Sint Bonaventura is voorbehouden voor AOb-leden. AOb-leden kunnen zich via mijn AOb (op de website van de AOb) of via een mail aan Sint Bonaventura aanmelden als lid.

Niet AOb-leden kunnen ons volgen via onze nieuwsbrief waarin ook altijd aankondigingen c.q. uitnodigingen voor

onze, altijd voor alle geïnteresseerden toegankelijk, activiteiten zijn opgenomen. Dat geldt dus ook voor alle studenten aan lerarenopleidingen en opleidingen voor bijvoorbeeld onderwijsondersteunende functies.

Via info@SintBonaventura.nl.

Studenten aan lerarenopleidingen kunnen gedurende de laatste 2 jaar van hun opleiding gratis student-lid worden van de AOb. Wij nodigen u uit om dat te combineren met een (actief) lidmaatschap van Sint Bonaventura.

Via mijn-AOb of via info@SintBonaventura.nl.



Na een lange inmiddels 100 jarige geschiedenis, van onder andere fusies en samenwerkingsverbanden, als zelfstandige vereniging alweer ruim 25 jaar “de afdeling katholiek onderwijs” van de AOb. Met als doel het behartigen van de belangen van het katholiek onderwijs en van de leraren die daar werkzaam zijn.

Daartoe participeren we op verschillende niveaus binnen de AOb en organiseren, met een eigen bestuur, een ledenvergadering, beleidsplannen en een raad van advies, het zgn. Consilium, activiteiten voor leden en niet-leden. Activiteiten gericht op reflectie en zingeving, motivatie en inspiratie.

Activiteiten die tegelijkertijd gericht op een hedendaagse invulling van het bijzonder, katholiek onderwijs

Teven zijn we aangesloten bij de NKSJ, de Nederlandse Katholieke Schoolraad en het VKMO, het verband van katholieke maatschappelijke organisaties. En werken we, met het oog op genoemde activiteiten, samen met bijvoorbeeld Logia, PAX, het CBGO / Officium Educationis, CVHO en AOb-FNV.

Actuele informatie over bereikbaarheid, bestuurssamenstelling, activiteiten, de leden van consilium en andere advies- en werkgroepen verwijzen we naar onze website.

Naast onze nieuwe verenigingswebsite is BONA, samen met onze PC nevenknie de CVHO, initiatiefnemer en beheerder van de volgende sites:

1)

sites.google.com/site/beeldfiguren

2) reformatieonderwijsnu.nl

3)

inspiratietoolkit.nl

Eerdere uitgaven van Sint Bonaventura kunt u bestellen (info@SintBonaventura.nl) of downloaden van onze website www.SintBonaventura.nl/publicaties

Bonaventuralezingen:

1e Sint Bonaventuralezing: Kees Waaijman (2003)

2e Sint Bonaventuralezing: Peter Nissen (2008)

[Terug naar de bron, het religieuze erfgoed voorbij de vanzelfsprekendheid](#)

3e Sint Bonaventuralezing: Frank Bosman (2013)

[De Toekomst telt](#)

4e Sint Bonaventuralezing: Wilna A.J Meijer (2018)

[De pedagogische betekenis van de vrijheid van onderwijs](#)

5e Sint Bonaventuralezing: Gerard de Korte

Over het katholiek sociaal denken en het onderwijs (2020)

Overige publicaties

Samen met AOb en CVHO hebben we de brochure [Bouwstenen van een bijzondere leer-
raar](#) (2012) uitgegeven

Van de geschiedenissen die over Sint Bonaventura zijn verschenen hebben we er tot nu toe één voor u gedigitaliseerd. Andere overzichten volgen.

[1958-1968](#), (1968) een geschiedenis van Sint Bonaventura gedurende die jaren jaar .



Bonaventura

lieke lerarenvereniging Bonaventura



Katholieke afdeling van de AOb

Deze brochure is een uitgave van de katholieke lerarenvereniging Sint Bonaventura, de afdeling katholiek onderwijs van de Algemene Onderwijsbond/FNV.

© 2019 Sint Bonaventura
© 2019 Wilna Meijer

Voor meer informatie:
info@SintBoaventura.nl
www.SintBonaventura.nl

Sint Jacobsstraat 22
3511 BS Utrecht

063 831 13 11

KvK 40476573

