

23. (Inter)levensbeschouwelijk hermeneutiseren

Gijs van Gaans

Inleiding

Het Nederlandse religieuze landschap – zo niet dat van de hele wereld – ondergaat een duidelijke transformatie. Deze transformerende wereld vraagt andere kennis, vaardigheden en attitudes van geëngageerde burgers, willen zij elkaar kunnen verstaan. In deze wereld heeft een geëngageerde burger andere kennis, vaardigheden en attitudes nodig (competenties). In deze bijdrage wil ik me vooral concentreren op de vraag welke competenties die burger nodig heeft. Aangezien veel leerlingen voornamelijk binnen de schoolcontext kennis maken met zowel het verschijnsel levensbeschouwing an sich als met andere levensbeschouwingen zou de vraag misschien wel moeten luiden: ‘Welke levensbeschouwelijke competenties heeft iemand nodig om als burger in een multiculturele wereld te functioneren?’ Sinds de opleiding godsdienst/levensbeschouwing aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) een paar jaar geleden koos voor een niet-denominatieve koers en vervolgens ook besloot de pastorale opleiding te sluiten, werd deze vraag daar urgent. Mede dankzij nieuwe kaders binnen het instituut moest er een nieuw curriculum ontworpen worden. Dit nieuwe curriculum gaat ervan uit dat het wat en het waarom van het vak levensbeschouwing niet los van elkaar kunnen staan. Ik zou daarop willen aanvullen: en beide kunnen weer niet los worden gezien van het hoe (het pedagogisch-didactisch handelen in de klas).

Leerdoelen en leerinhouden hebben altijd gevolgen voor de didactische mogelijkheden van de docent. Kennis beklijft het beste wanneer leerlingen deze actief construeren door ermee werken (Bruner, 1960). Leerlingen verwerken kennis volgens deze opvatting het effectiefst wanneer ze er ook datgene mee leren doen, waar die kennis voor bedoeld is (learning by doing). Onderzoek bij vakken als geschiedenis ondersteunt de gedachte dat de kennis die niet wordt geconstrueerd door er actief mee te werken ook minder lang congruent bij blijft (Barton & Levstik, 2009). Een effectieve vakdidactiek houdt daarom voortdurend het verband tussen het uiteindelijke leerdoel, de daarvoor de noodzakelijke kennis en de noodzakelijke werkvormen in het oog. Binnen de geschieddidactiek spreekt men tegenwoordig vaak over ‘geschiedenis doen’ (doing history); leerlingen leren door het oplossen van vraagstukken zelfstandig

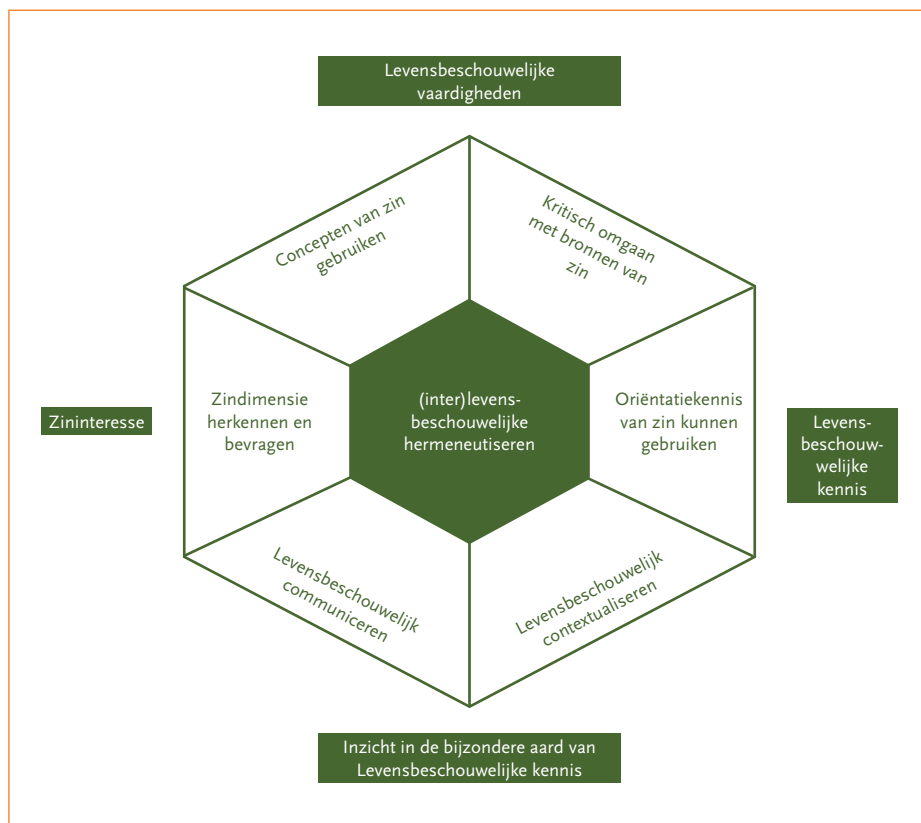
en op een navolgbare wijze beelden van het verleden te construeren (Levstik & Barton, 2010).

1. (Inter)Levensbeschouwelijk hermeneutiseren

‘Doing religion’ is als term mogelijk minder bruikbaar. Wat is dan wel de centrale activiteit – of beter gezegd: het metadoel – van het vak? Binnen de opleiding aan FLOT wordt ‘(inter)levensbeschouwelijk hermeneutiseren’ als het uiteindelijke leerdoel beschouwd. In een intern document wordt dat als volgt omschreven:

[De leerling (en dus ook de student)] moet traditionele en moderne zingevingskaders vanuit hun context kunnen verstaan. Hij moet ze vanuit de context waarbinnen deze kaders een plek hebben kunnen vertalen naar een andere context. Hij moet deze contexten (zowel contexten uit het verleden als onze huidige context) kunnen opvatten als historisch bepaalde samenhangen waarbinnen tijd- en situatiegebonden zinvragen opkomen en zichtbaar gemaakt kunnen worden. En waarin ze op tijd- en situatiegebonden wijze beantwoord worden.

Interlevensbeschouwelijk hermeneutiseren wordt opgevat als een complexe, samengestelde competentie, waarin meerdere vaardigheden, vakspecifieke kennis en een eigen houdingsaspecten samenkomen. Een deel van deze vaardigheden en houdingen zijn tot op zekere hoogte tegennatuurlijk. Zo lijken veel mensen religieuze verhalen te lezen vanuit de vraag of ze al dan niet werkelijk gebeurd zijn, en dan in de historische zin van dat woord. Het verstaan van dergelijke verhalen als bronnen van zin – dat wil zeggen: om te begrijpen hoe mensen zin ervaren met gebruikmaking van die bronnen – vraagt een heel andere wijze van lezen, een wijze die niet van nature aangeleerd wordt. Het leren interlevensbeschouwelijk hermeneutiseren kan naar onze mening enkel door middel van onderwijs worden aangeleerd en het kost leerlingen tijd en energie om dat te leren. Tegelijk is het, ondanks de moeite die het kost, van wezenlijk belang om in al het onderwijs binnen een post-seculiere samenleving, voldoende ruimte te creëren in de onderwijstijd om het leren interlevensbeschouwelijk te hermeneutiseren te ondersteunen.



Figuur 1: het didactisch model voor hermeneutisch leren van FLOT

Om het onderwijs in deze competentie te organiseren, heeft de opleiding deze onderverdeeld in zes deelcompetenties (zie afbeelding 1): 'de zindimensie herkennen en bevragen', 'het gebruiken van concepten van zin', 'kritisch omgaan met bronnen van zin', 'het gebruiken van oriëntatiekennis van zin', 'levensbeschouwelijk contextualiseren' en 'levensbeschouwelijk communiceren'. Deze deelcompetenties zijn weer ondergebracht in een viertal categorieën: 'zininteresse', 'levensbeschouwelijke vaardigheden', 'levensbeschouwelijke kennis' en 'inzicht in de bijzondere aard van levensbeschouwelijke kennis'.

Dit didactische concept van overstijgende categorieën en zes deelcompetenties is een levensbeschouwelijke vertaling van het model van de didactici Van Boxtel en Van Drie, een vertaling die op basis van de nodige discussie tot stand is gekomen (Van Boxtel & Van Drie, 2008). De geschieddidactici Van Boxtel en Van Drie ontwierpen hun model om de vaardigheden in het historisch denken van leerlingen te analyseren. Dat oorspronkelijke model was dus niet primair bedoeld als hulpmiddel bij het ontwerpen van onderwijs, hoewel het die functie zeker ook nut kan hebben. Binnen het schoolvak geschiedenis wordt al langer onderzoek gedaan naar de wijze waarop leerlingen vaardigheden kunnen aanleren, hoe de mogelijkheden daartoe veranderen naarmate ze ouder worden en hoe de leraar zijn didactisch handelen aan kan passen om dat leren in verschillende groepen te ondersteunen. Naar het aanleren van de vakspecifieke vaardigheden en kennis bij het vak levensbeschouwing lijkt tot op heden aanzienlijk minder onderzoek gedaan te zijn. Vandaar dat het didactisch model van FLOT hier vooralsnog wordt gebruikt om aan te geven welke deelcompetenties aangeleerd moeten worden in het vak godsdienst/levensbeschouwing, wil een leerling leren interlevensbeschouwelijk te hermeneutiseren, en om aan te geven wat er per deelcompetentie idealiter van leerlingen verwacht wordt aan het einde van de middelbare school.

2. Zininteresse

2.1. De zindimensie herkennen en bevragen

De opleiding 'levensbeschouwing' is binnen FLOT opgenomen in het cluster GAMMA, samen met de vakken economie, maatschappijleer, aardrijkskunde en geschiedenis. Aangezien samenwerking tussen de vakken, net als op veel scholen in het veld, actief wordt gestimuleerd, werd al snel de vraag gesteld welke benaderingswijze uniek was voor ons vak. Immers, dezelfde thema's kwamen terug in meerdere vakken, maar toch bekeken deze vakken deze onderwerpen op een eigen manier. De andere vakken binnen het cluster hadden daarop reeds een eigen antwoord. Zo bestudeert geschiedenis alle beelden die te maken hebben met onze ervaring van tijdsgebondenheid, specifiek die van het verleden in relatie tot ons heden. Uit deze focus volgt vervolgens een eigen benaderingswijze, die in de didactiek aangeduid wordt met de term 'historisch redeneren'. Naar onze mening benadert het vak levensbeschouwing dergelijke thema's vanuit de zindimensie; de dimensie die te maken heeft met hoe mensen betekenis geven aan bepaalde zaken. Een voorbeeld hiervan is de islam, een onderwerp dat bij zowel de vakken aardrijkskunde, geschiedenis als levensbeschouwing wordt behandeld. Uiteraard bespreken alle drie de vakken kort het ontstaan van de islam en de vijf zuilen, maar

bij geschiedenis zal vooral de ontwikkeling van de islam tot Middeleeuwse, Europese macht worden besproken en de rol die het al dan niet speelde in de kruistochten, bij aardrijkskunde zal bijvoorbeeld de relatie worden gelegd met demografische patronen en de invloed van de islam op de ruimtelijke ordening in islamitische gebieden, terwijl bij levensbeschouwing eerder de aandacht zal gaan naar de rol van de islam in de persoonlijke levens van mensen en hoe we dat menselijk gedrag kunnen verstaan, ook al zijn we zelf niet islamitisch. Iets vergelijkbaars kan ook worden gezegd over thema's als migratie en de weerstand ertegen in westerse samenlevingen, maar ook over heilige teksten en moderne films. Steeds is de vraag die bij levensbeschouwing moet worden gesteld: 'Waarom doen mensen dit en hoe helpt dit hen zin te geven aan hun leven?'

Deze zindimensie is voor leerlingen in een seculiere of zelfs post-seculiere samenleving allesbehalve vanzelfsprekend. Het lijkt steeds minder een ervaring die men van thuis uit leert herkennen en waar men mee leert omgaan. Dat leerlingen last hebben met herkennen kan deels te maken hebben met hun ontwikkelingspsychologische groei. De Canadese onderwijskundige Kieran Egan (1997) plaatste jongen van 8 tot ca. 15 jaar in wat hij de 'romantische fase' noemde. Deze leeftijdsgroep doorziet al wel dat de wereld veel complexer is dan de binaire tegenstellingen uit hun jeugd deden vermoeden en dat er dus geen eenvoudige, alles omspannende verklaringen kunnen zijn. Tevens maken deze leerlingen veel sterker het onderscheid tussen sprookjes en mythes enerzijds en een objectief waarneembare waarheid anderzijds. Zij zoeken daarom naar de grenzen van deze werkelijkheid, hetgeen hen stimuleert die 'waarheid' uitdiepend te verkennen. In de klas kan dat herkend worden door een grote honger van leerlingen naar allerlei feitjes, het liefst zo gedetailleerd mogelijk en met betrekking tot rariteiten. Deze nadruk op 'feiten' sluit niet altijd noodzakelijkerwijs aan bij de zindimensie van het bestaan. Zo zullen deze leerlingen heilige teksten gemakkelijk typeren als 'sprookjes' en daarmee als onwaar en irrelevant. Egan geeft aan dat leerlingen vanaf ongeveer hun vijftiende levensjaar overgaan naar wat hij de 'filosofische fase' noemt. Deze fase wordt gekenmerkt door een voorkeur voor abstracte, samenvattende begrippen en de behoefte een uiteindelijke algemeen geldige waarheid vast te stellen. Hoewel leerlingen dan nog steeds geloven in een uniek geldende waarheid, groeien tegelijkertijd de cognitieve empathische vermogens, hetgeen mogelijk het herkennen van de zindimensie, de mate waarin iets zin kan hebben voor anderen, zeker ondersteunt. Aan de leerlingen moet dus actief worden geleerd om deze zindimensie te herkennen. Vanaf wanneer dat het beste kan, hangt af van de specifieke leerling, maar vanuit het denken van

Vygotsky over de 'zone van naaste ontwikkeling' hoeft men daar niet mee te wachten tot de derde klas (Egan 1997).

3. Levensbeschouwelijke vaardigheden

3.1 Concepten van zin gebruiken

Onderwijskundige Michael Young (2014) benadrukte reeds de waarde van powerful knowledge (krachtige kennis). Kennis is naar zijn mening krachtig wanneer het de leerlingen in staat stelt om hun eigen leefwereld te duiden, om er zelfstandig kennis en inzichten over op te doen. Om deze functies te kunnen vervullen moet deze kennis 'de beste' kennis zijn die voorhanden is, hetgeen voor Young betekende dat het de beste wetenschappelijke kennis is. Daarom kan krachtige kennis enkel disciplineaire kennis zijn. Vanuit deze optiek bezien heeft ieder schoolvak zijn eigen specifieke kennis, een relevante wetenschappelijke kennis die gericht is op het zelfstandig leren denken van leerlingen. Voor de mens- en maatschappijvakken kan krachtige kennis worden onderverdeeld in grammatica en vocabulaire: de denkwijzen enerzijds en de actieve kennis anderzijds. In het hier gepresenteerde model zijn deze opgenomen als twee van de vier hoofdonderdelen; 'levensbeschouwelijke vaardigheden' en 'levensbeschouwelijke kennis'. Het onderdeel 'levensbeschouwelijke (vak) vaardigheden' is verder onderverdeeld in 'het gebruiken van concepten van zin' en 'het kritisch omgaan met bronnen van zin.'

Dat omgaan met concepten van zin heeft betrekking op het werken met wat ook wel 'tweede-orde metaconcepten' wordt genoemd: dat zijn die concepten die het denken in een discipline ordenen (Vermeer, 2012). Het betreft daarom vaak abstracte begrippen, die leerlingen niet zozeer moeten leren uitleggen, als wel moeten leren gebruiken om zelf beargumenteerde antwoorden te vinden op zinvragen. Onder tweede orde concepten verstaan we daarom die methodologische concepten die een eerste-orde concept ontsluiten. Een eerste-orde concept als 'contingentie' beschrijft een menselijke ervaring die slechts ervaren kan worden met behulp van andere concepten. Een begrip als 'tijd' is ook een voorbeeld van een eerste-orde concept. We worden ons als mens eigenlijk pas bewust van tijd wanneer er een verandering optreedt, hoe klein ook. Vandaar dat bij geschiedenis – het vak dat draait om zingeving van de menselijke ervaring van tijdelijkheid – 'continuïteit en verandering' twee belangrijke meta-concepten zijn.

Zoals Paul Vermeer ook al liet zien, hebben meerdere denkers al aanzetten gegeven voor het denken over deze concepten. Binnen het didactisch denken van FLOT

wordt 'contingentie' beschouwd als een centraal eerste-orde concept van het vak levensbeschouwing. Dit concept is echter voor studenten en leerlingen aanvankelijk erg abstract. Daarom is ervoor gekozen de concepten zoals die gegeven zijn door Oser en Gemünder, te hanteren als tweede-orde concepten, zij het met een kleine aanpassing: hoop & angst, transcendent & immanent, sacraal & profaan, vrijheid & onvrijheid, tijdigheid & eeuwigheid (Oser & Gmünder, 1988). Vaak is hoop of angst een eerste concrete invulling van de achterliggende ervaring van contingentie.

We typeren deze concepten als methodologisch, omdat ze vooral gebruikt worden om die ervaring te ontsluiten. Het gaat ons dus niet om te bepalen wat daadwerkelijk sacraal of profaan is, maar om leerlingen cognitive tools mee te geven om te begrijpen waarom bijvoorbeeld het openlijk urineren op een heilige berg tijdens je vakantie mensen negatief kan raken. Ook achter een vraag als 'Is het terecht dat euthanasie onder bepaalde voorwaarden mogelijk is?' zouden leerlingen niet alleen begrippen als tijdelijkheid en eindigheid, vrijheid en onvrijheid en sacraal en profaan moeten kunnen herkennen, ze moeten tevens zien dat vanuit deze begrippen andere onderbouwde visies op dit vraagstuk mogelijk zijn. Juist omdat deze begrippen erg abstract zijn en niet tot het dagelijkse taalgebruik horen, dienen leerlingen hierin geschoold te worden. Daarnaast is hun divergerende karakter vaak een uitdaging. Iets is namelijk niet onbetwistbaar sacraal, maar wordt als sacraal ervaren en dan nog binnen specifieke contexten. Het accepteren van een ervaren heiligheid van het leven op een wijze die jij niet zo hebt meegekregen is voor jongeren niet altijd gemakkelijk.

3.2 Kritisch omgaan met bronnen van zin

Een tweede onderdeel van de grammatica van het vak levensbeschouwing is binnen dit model het omgaan met bronnen van zin. Bronnen van zin zijn immers overall om ons heen aanwezig. Het kunnen de traditionele heilige teksten zijn, maar ook beelden, literatuur, muziek en zelfs films en videogames. De moderne religiositeit staat toe dat mensen bronnen uit meerdere tradities met elkaar combineren. Zo staan op mijn persoonlijke huistaar de bodhisattva Guan Yin en Maria, in de vorm van een Russisch Icoon, gezusterlijk naast elkaar, hangt in mijn auto een icoontje van de Heilige Christoffel en kan ik echt spiritueel geraakt worden door moderne vormen van Black Metal. Gezien het samengestelde karakter van veel moderne spiritualiteit zouden moderne burgers zich dan ook de vraag moeten leren stellen 'Waarom geeft deze bron zin aan deze persoon of groep mensen?' Voor het beantwoorden van een dergelijke vraag zijn mijns inziens twee inzichten nodig, die afhankelijk zijn van twee verschillende vormen van informatie. Het eerste inzicht betreft kennis en inzichten

in de bron zelf. Wat wordt er gezegd? Wat wordt er afgebeeld? Hoe is deze bron tot stand gekomen? Welke rol speelt ze mogelijk in een bredere levensbeschouwelijke traditie? Dergelijke kennis is echter onvoldoende, want ieder mens gebruikt bestaande bronnen op een geheel eigen wijze. Om echt te verstaan wat een bron voor iemand betekent, zal ook de persoon zelf bevraagd moeten worden. De eerste informatie, de informatie uit de bron zelf, komt vooral uit achtergrondkennis, kennis van de geschiedenis van een bron en kennis van de iconografie van een bepaalde traditie. Wie wil begrijpen waarom een specifieke Koranpassage een moslim antwoord geeft op levensvragen – en dus een vorm van zin doet ervaren – moet iets weten van de rol en perceptie van de Koran in de moslimtraditie. Hoe meer je weet over zaken als de opbouw, het redactieproces en de wijze waarop geleerden en gelovigen in de loop van de eeuwen ermee zijn omgegaan, hoe meer je kunt begrijpen hoe het de ander kan raken.

Tegelijkertijd is de vaardigheid bewust omschreven als het kritisch omgaan met bronnen van zin, zeker wanneer leerlingen wat verder gevorderd zijn in hun levensbeschouwelijke vorming. Naar mijn mening dient een volwassen wereldburger zoveel mogelijk uitgedaagd te worden om open-kritisch te staan tegenover de verschillende manieren waarop bronnen gebruikt worden. Wanneer een heavy metalfan een medemens molesteert omdat de teksten van de metalband Slayer hem daartoe opriepen, kan dit niet zonder meer geaccepteerd worden. Zo ook niet wanneer iemand afkeurenswaardige daden pleegt vanuit welk heilig boek dan ook. Beide bronnen – de songteksten van Slayer en een heilige tekst – moeten ook door leerlingen uiteindelijk kritisch bestudeerd kunnen worden. Wat staat er nu daadwerkelijk? Op welke wijze kunnen deze teksten anders worden geïnterpreteerd en welke interpretatie is in hun eigen onderbouwde mening het sterkst. Eenzelfde vaardigheid kan gelden ten opzichte van beeldende kunst, religieus of niet, maar ook andere symbolen, zoals Zwarte Piet. Wat wordt er precies verteld of uitgebeeld? Welke interpretaties zijn mogelijk? Welke interpretatie is voor mij het meest plausibel.

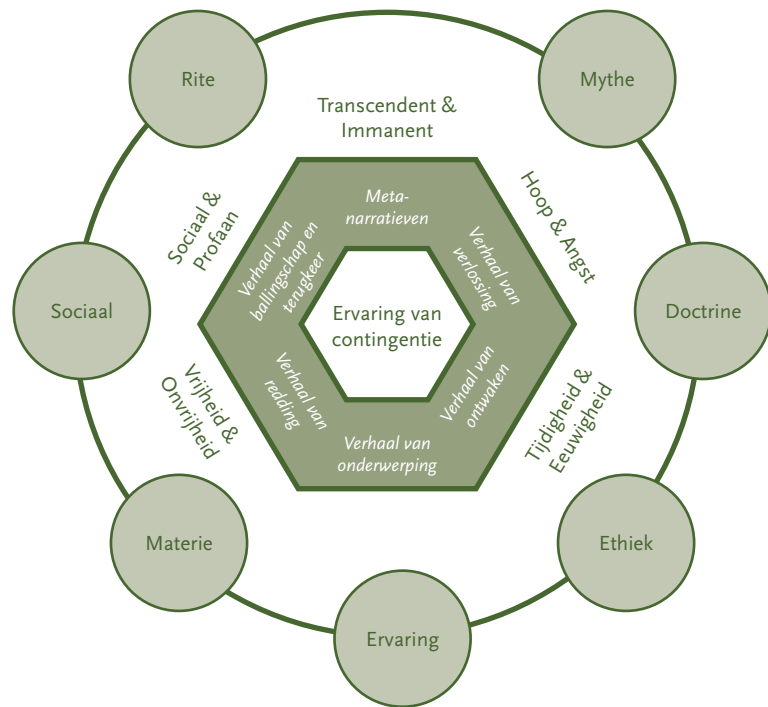
4. Levensbeschouwelijke kennis.

4.1. Een kennisraamwerk

Het tweede onderdeel van een krachtige kennis betreft het disciplinaire vocabulaire voor het schoolvak. Dergelijke kennis lijkt het effectiefst aangeleerd te worden als kennisraamwerk (framework of knowledge), d.w.z.: een functioneel geheel van onderling samenhangende kenniselementen (Howson & Shemilt, 2011). Een dergelijk kennisraamwerk selecteert ook kenniselementen, niet alle kennis is even relevant om

levensbeschouwelijk te kunnen hermeneutiseren. Zo durf ik, ook al ben ik lange tijd serieus met patristiek bezig geweest, mijzelf hardop af te vragen hoe belangrijk kennis over de christologische debatten uit de vierde eeuw voor de moderne wereldburger eigenlijk nog is. Willen we leerlingen op een functionele wijze relevante kennis laten construeren, dan moeten we selecteren.

De toevoeging 'oriëntatie' verwijst hier precies naar die functionaliteit van deze kennis: het is de elementaire kennis die nodig is om ons te oriënteren in zingevingskaders die ons niet eigen zijn. Om dit principe met een concreet voorbeeld te kunnen duiden kan worden gezegd: de kennis die een seculier iemand met een Nederlandse achtergrond nodig heeft om te verstaan waarom zijn collega Safer vrouwelijke collega's geen hand geeft.



Figuur 2: De verschillende bouwstenen van oriëntatiekennis van zin.

Voor een dergelijk verstaan van een ander zingevingskader is meer nodig dan te weten dat vanuit verschillende islamitische wetscholen het fysieke contact tussen man en vrouw die geen verwanten zijn van elkaar, in religieus-ethische zin als onjuist wordt gezien. Deze laatstgenoemde kennis leidt alleen tot het besef dat de ander 'anders' is. Om in de geest van Gadamer te spreken: er vindt dan geen horizonversmelting plaats. Naar mijn mening is er daarmee ook geen sprake van daadwerkelijk levensbeschouwelijk hermeneutisch verstaan (Gadamer, 2014). Door bijvoorbeeld alleen uit te leggen wat het kastenstelsel is en op welke wijze het binnen de doctrinaire laag van het hindoeïsme geacht wordt te functioneren laten we de leerling – wat polemisch gezegd – 'antropologisch aapjes kijken.' Er is geen aandacht voor waar dit systeem de fundamentele werkelijkheid, de 'general order of existence' raakt. Een dergelijke behandeling doet ons niet begrijpen waarom het systeem in grote delen van India de rechtvaardiging is van de voor ons onrechtvaardige behandeling van de Dalits, ook al schafte de Indiase grondwet de onaanraakbaarheid van deze mensen in 1950 af. Een dergelijk begrip van de waarde van het gehele kastenstelsel kan mijns inziens vanuit religiewetenschappelijk oogpunt pas ontstaan wanneer het stelsel wordt betrokken op de ervaring van contingentie. Contingentie – en de zin- en betekenisgeving daaraan – is dan ook de kernervaring waar het schoolvak levensbeschouwing, volgens de opleiding aan FLOT, om draait. Ik kom daar later nog op terug.

Zoals ieder raamwerk, heeft ook oriëntatiekennis van zin enkele bouwstenen, verdeeld in verschillende lagen, of 'schillen.' Figuur 2 geeft het raamwerk weer, zoals deze van toepassing zijn op de vijf grote geleefde religieuze tradities. Met studenten wordt het model doorgaans van buiten naar binnen behandeld. Vandaar dat ik hier ook voor die aanvliegroute kies. Het vertrekpunt van dit kennisraamwerk ligt in de geleefde religie, religiositeit zoals dat in het handelen van mensen vorm krijgt en door mensen beleefd wordt (McGuire, 2008). Religieuze beleving en gedrag zijn te veelomvattend als basis voor een navolgbare selectie van kenniselementen. Hoewel er zeker kritiek te geven is op de fenomenologie, is toch gekozen om fenomenen als uitgangspunt te nemen en wel de categorisering in dimensies, zoals Ninian Smart deze hanteert (Smart, 1996, 1998). In de tweede schil staan wat binnen onze opleiding de 'concepten van zin' genoemd worden. Aan de hand van deze concepten kan een student, leerling of (hopelijk) burger de fenomenen duiden.

4.2 De fenomenen

De basis van dit kennisraamwerk ligt in de fenomenologie. Leerlingen ontmoeten in hun dagelijkse leefwereld de zingevingskaders van geleefde religies vooral in de vorm van religieuze fenomenen, en dan met name in ethische opvattingen, rituelen en symbolen. Wil een kennisraamwerk functioneel zijn, dan dient deze wat mij betreft ook bij deze ontmoetingspunten te beginnen. In ons raamwerk van oriëntatiekennis van zin worden de fenomenen ingedeeld in de dimensies van Ninian Smart, omdat deze een redelijk dekkende categorisering geeft van de moderne religiositeit.

In navolging van Smart worden dan ook de volgende categorieën onderscheiden: de rituele dimensie, de sociale dimensie, de materiële dimensie, de ervaringsdimensie, de mythische dimensie, de doctrinaire dimensie en de ethische dimensie. Niet alleen moeten studenten – en uiteindelijk hun leerlingen – deze dimensies van elkaar kunnen onderscheiden (Wat is het verschil en de relatie tussen mythe, doctrine en ethiek van een bepaald religieuze traditie?), ze moeten ook voorbeelden van concrete religieuze fenomenen in deze categorieën kunnen plaatsen. Wanneer een islamitische medeleerling een hoofddoek draagt, dan wordt verwacht dat ze bijvoorbeeld kunnen aangeven dat dit een ethische regel is.

Om met deze categorieën te leren werken krijgen studenten per categorie concrete voorbeelden uit de verschillende wereldreligies. Zo doen ze allereerst een handzame hoeveelheid feitenkennis op. Tegelijkertijd wordt wel steeds besproken waarom het aangeboden voorbeeld een concrete uitwerking van de relevante categorie is, hoe fenomenen binnen een categorie tussen de wereldreligies verschillen en op welke wijze dit voorbeeld te koppelen valt aan andere categorieën binnen een religieuze traditie.

4.3 De concepten van zin

In de tweede schil staan de concepten van zin. Deze zijn reeds in paragraaf 3.1 opgenomen. Op de betekenis van de concepten in het werken van met oriëntatiekennis van zin, kom ik terug in paragraaf 5 van dit hoofdstuk.

4.4 Meta-narratieven

Een moderne denker als Ricoeur stelde al dat het menselijke denken ten diepste narratief van aard is (Ricoeur, 1984). Gedeelde verhalen vormen vaak ook het cement in sociale groepen, samenlevingen en culturen, doordat ze significante gebeurtenissen integreren in betekenisvolle patronen. De belangrijkste verhalen die mensen vertellen, aanpassen en hervertellen, zijn die verhalen die we doorgaans niet als verhalen erkennen. Deze verhalen kunnen worden aangeduid met de term

‘meta-narratieven’ (Grassie, 2010). Dit zijn de ‘verhalen achter de verhalen’, die door mensen niet zelden als waarheid worden aangenomen. Deze verhalen vormen de derde schil.

De vijf narratieven worden ingevuld op een manier die vergelijkbaar is met de wijze waarop Stephen Prothero dat doet in zijn boek *God is Not One. The Eight Rival Religions That Run the World--and Why Their Differences Matter* (2010). Daarbij is de achterliggende gedachte dat de vijf grote tradities een fundamenteel ander meta-narratief hebben en op dat niveau van elkaar te onderscheiden zijn. In het model worden de volgende meta-narratieven onderscheiden: ‘verhaal van verlossing (hindoeïsme)’, ‘verhaal van ontwaken (boeddhisme)’, ‘verhaal van ballingschap en terugkeer (jodendom)’, ‘verhaal van redding (christendom)’ en ‘verhaal van onderwerping (islam)’. Deze vijf meta-narratieven moeten studenten en leerlingen in hoofdlijnen zelf kunnen navertellen, maar ook kunnen herkennen in de concrete verhalen die mensen zelf vertellen.

4.5 Functioneren van het raamwerk in de (klassen)praktijk

Ik geef meteen toe dat het raamwerk op het eerste gezicht erg complex lijkt. Het kost veel van mijn studenten zeker enkele weken voordat ze ermee kunnen werken. Maar, dat geldt ook voor oriëntatiekennis bij mijn studenten geschiedenis, zelfs op de masteropleiding. We leren omgaan met kennisraamwerken door ze vooral toe te passen. Hoe mijn eerstejaars studenten dat doen zal ik uitleggen aan de hand van een opdracht.

Ik geef hun een ‘fatwa’ van een islamitische schriftgeleerde over het drinken van Kombucha thee. De vraag was in hoeverre een moslim het drankje mocht nuttigen. Een niet-islamitische vriendin bood het gefermenteerde, doch non-alcoholische drankje aan, terwijl de religieuze bronnen ook het nuttigen van gefermenteerde dranken verbieden. In de fatwa was zowel de vraag als de exegetische overdenking achter het antwoord op die vraag opgenomen. De vraag die studenten moesten beantwoorden was: ‘Waarom is juist binnen de islam deze praktijk zo relevant?’ Om deze vraag te kunnen beantwoorden dienden studenten eerst te bedenken over welke categorie van fenomenen het ging. Uiteraard betrof het een voorbeeld van ethiek, maar aangezien er zowel de Koran als de Hadith werd bijgehaald was er ook sprake van doctrine (de theologische waarde van beide bronnen) als misschien ook wel mythe. Daarnaast speelde het sociale aspect een rol in de vorm van de positie van de schriftgeleerde.

Vervolgens moeten de studenten kunnen uitleggen waarom juist deze omgang met ethiek – waarin dus de fenomenen van de sociale organisatie, doctrine en eventueel mythe samenkomen – juist voor moslims in dit geval relevant is. Daarvoor moeten de studenten allereerst kunnen refereren aan het meta-narratief, dat van onderwerping, waarin het volgen van de ‘Wil van God’ een fundamentele waarde is. De koppeling tussen meta-narratief en ethiek werd tot stand gebracht via enkele concepten van zin. Studenten leren zo uitleggen dat de relatie tussen vrijheid en onvrijheid in handelen binnen de islam op een andere manier wordt ingevuld dan in bijvoorbeeld het christendom of in hun eigen, vaak seculiere, denken. De ‘Wil van God’, zoals deze blijkt uit de religieuze bronnen is daarbij leidend. Juist bij Kombucha thee zorgt dat voor onzekerheid; het is non-alcoholisch, maar toch gefermenteerd. Wat moet je dan als islamiet doen? Door deze analyse op basis van het kennisraamwerk worden studenten in staat gesteld om een islamitisch ethisch gebruik dat zij niet kennen, toch te verstaan. Daarbij vervallen zij mijns inziens niet in een naïeve erkenning van andere vormen van religiositeit (‘Andere geloven zijn gewoon anders en daar moeten we nu eenmaal respect voor hebben.’), maar komen zij tot een uitleg wat dit gebruik mogelijk voor de ander betekent. Daarmee wordt een belangrijke stap gezet voor het leren levensbeschouwelijk hermeneutiseren en communiceren.

5. Inzicht in de bijzondere aard van levensbeschouwelijke kennis

5.1. Het perspectief van de ander

Een van de categorieën uit het didactische model (afbeelding 1) heeft de titel ‘inzicht in de bijzondere aard van levensbeschouwelijke kennis’ meegekregen. De titel verwijst naar een belangrijk inzicht en belangrijke houding die nodig is om jezelf te verhouden tot ‘de ander’. Wie levensbeschouwelijke kennis namelijk ziet als een feitelijk gegeven, dat in staat stelt om de ideeën van tradities van mensen uit andere levensbeschouwelijke tradities te generaliseren, zal waarschijnlijk moeilijk open kunnen staan voor de individualiteit van die ander. Wie bijvoorbeeld denkt dat alle boeddhisten geloven in reïncarnatie in de traditionele zin – dat zegt de methode immers – zal geneigd zijn om een zenmeester als niet-boeddhistisch te bestempelen.

Wat iemand doet en of vindt is afhankelijk van de specifieke historische en geografische plek waar hij/zij opgroeit en in groeiende mate ook van de unieke wijze waarop iemand allerlei verschillende invloeden in zijn/haar eigen leven verwerkt. Idealiter leidt dit ertoe dat ook de eigen levensbeschouwelijke opvattingen en gedragingen als cultureel bepaald worden gezien, hoewel dat voor velen mogelijk een brug te ver is. Ik kan me echter niet aan het idee onttrekken dat wanneer iemand meer

in staat is om het contingente karakter van de eigen levensopvattingen te doorzien – zonder ze daarmee als waardeloos te bestempelen – hij/zij ook beter in staat is om open te staan en aandacht te hebben voor het levensbeschouwelijke perspectief van anderen.

5.2 (Inter)levensbeschouwelijk contextualiseren

Oriëntatiekennis van zin wordt pas relevant als het wordt toegepast in het directe contact met de ander, wanneer men echt in gesprek raakt. Wil men de ander ontmoeten dan is een direct en persoonlijk contact of gesprek nodig, om te bepalen op welke wijze die ander vormgeeft aan zijn eigen levensbeschouwelijke leven en hoe hij/zij dat in eigen woorden uitlegt. Op levensbeschouwelijk gebied is de moderne wereld immers dermate gediversifieerd geraakt dat mensen hun eigen individuele invulling geven aan hun eigen levensbeschouwing, vaak gebruik makend van elementen uit verschillende tradities en/of een eigen wijze van toepassen van elementen uit de eigen traditie. Dé christen bestaat niet meer, als hij overigens al ooit bestaan heeft. Net zomin als dé islamiet, dé boeddhist etc. Tegelijkertijd zijn die eigen woorden op zichzelf ook onvoldoende. Om echt te begrijpen welke keuze de gesprekspartner maakt is daarom een functioneel kenniskader noodzakelijk.

Onder ‘levensbeschouwelijk contextualiseren’ wordt die competentie verstaan die het mogelijk maakt om niet alleen te zien dat de levensbeschouwelijke positie zowel algemene als unieke kenmerken heeft, maar ook de houding om deze, op zijn minst voorlopig, als een even geldige positie te accepteren om deze vervolgens ook te willen verstaan. De leerling moet de ander kunnen zien als een unieke ander tegen de achtergrond van gedeelde tradities. Deze open houding, gekoppeld aan het besef dat medemensen generaliserend in te delen zijn in categorieën met dezelfde kenmerken, maar dat we tegelijkertijd die generalisaties of vooroordelen toch ook nodig hebben om ze te kunnen verstaan, is voor leerlingen doorgaans erg lastig. Mogelijk wordt het cultiveren van een open houding vanaf de brugklas ook ontwikkelingspsychologisch steeds moeilijker. Waar de brugklasleerling zich graag verliest in unieke en vooral bijzondere voorbeelden, lijken oudere leerlingen vooral behoefte te hebben aan grote lijnen, die hen gemakkelijker helpen zich te oriënteren in een voor hen steeds complexere wereld, die hen tegelijkertijd steeds meer verantwoordelijkheden geeft.

5.3 (inter)levensbeschouwelijk communiceren

Wanneer we de ander – of beter: anderen – ontmoeten, dan is het niet alleen taak hen te verstaan. Leerlingen van allerlei achtergronden zullen in de toekomst immers

ook een samenleving moeten vormen en dus met elkaar beslissingen moeten nemen. Daarvoor dienen zij ook op een constructieve manier te kunnen communiceren over de levensbeschouwelijke aspecten van maatschappelijke kwesties. Daarbij gaat het niet enkel om vragen of euthanasie wel of niet toegestaan moet blijven, maar ook om kwesties als het boerkaverbod. De betrokken burgers van morgen moeten kunnen inzien dat een boerka als kledingstuk wel echt iets anders is dan een petje om vervolgens de draagsters zelf te betrekken bij de beleidsvorming op dit onderdeel. Voor dergelijke gesprekken is niet alleen een open luisterende houding nodig, maar tevens de houding en de vaardigheden die het mogelijk maken om de eigen mening zo te uiten dat het gesprek zo constructief mogelijk blijft. Concreet wil dat zeggen dat gesprekken over religie niet te snel moeten vervallen in discussie rond de vraag of 'het wel of niet klopt.' De vraag of de boerka wel of niet verplicht is gesteld in de Koran en Hadith is een discussie die binnen de islamitische theologie gevoerd moet worden en niet noodzakelijkerwijs een onderdeel van een maatschappelijke dialoog. Daarnaast is het ook de kunst om de eigen mening op een manier te verwoorden die niet te veel uitgaat van de eigen levensbeschouwelijke waarheden. Dat bepaalde groepen christenen vanuit Bijbelse gronden een voorstander zijn van een verplichte zondagsrust is begrijpelijk, maar het argument dat God het wil zal weinig niet-christenen overtuigen. De kunst is om in de verwoording van argumenten het betekenis kader van de ander zoveel mogelijk mee te nemen, hoe lastig dat ook vaak is. (Inter)levensbeschouwelijk communiceren heeft dus een voorkeur voor de gespreksvorm van de dialoog, waarin het doel is eerst de ander te verstaan, voordat beslissingen en beleid worden gemaakt.

Juist het opschorten van de eigen mening en het eerst luisteren naar de ander, is voor leerlingen die bezig zijn met het vormen van de eigen identiteit lastig. Als je niet weet wie jezelf bent, hoe kun je dan luisteren naar de ander? Juist omdat de beelden van 'de' ander een belangrijke bouwsteen vormen voor de eigen identiteit – die zich altijd tegen 'een' ander afzet – is het verstandig om met leerlingen aan (inter) levensbeschouwelijke communicatie te werken. Niet alleen wordt hun eigen identiteit hiermee mogelijk helderder, maar ontwikkelen ze mogelijk ook een meer open beeld van die ander.

Literatuur en bronnen

- Barton, K. C., & Levstik, L. L. (2009). *Teaching History for the Common Good*. Londen en New York: Routledge.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Londen: Oxford University Press.
- Commissie historische en maatschappelijke vorming. (2001). *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming*. Enschede: SLO.
- Egan, K. (1997), *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago en Londen, Chicago University Press.
- Grassie, W. (2010). *The New Sciences of Religion. Exploring Spirituality from the Outside In and Bottom Up*. New York: Palgrave Macmillan.
- Howson, J., & Shemilt, D. (2011). Frameworks of knowledge. Dilemmas and debates. In I. Davies, *Debates in History Teaching* (pp. 73-83). Londen en New York: Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2010). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Fourth edition. Londen en New York: Routledge.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion. Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford en Londen: Oxford University Press.
- Oser, F., & Gmünder, P. (1988). *Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung : ein strukturgenetischer Ansatz*. Gütersloh: Gerd Mohn.
- Prothero, S. (2010). *God is Not One. The Eight Rival Religions That Run the World--and Why Their Differences Matter*. New York: Harper One.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. Chicago & Londen: The University of Chicago Press.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Smart, N. (1998). *The World's Religions*. New York: Cambridge University Press.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 87-110.
- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 333-347.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C., & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. Londen, New York, New Delhi & Sydney: Bloomsbury.