

## **De spanningsvolle en potentieel complementaire relatie van pedagogiek en theologie**

*Prof.dr.Siebren Miedema*

*Vrije Universiteit Amsterdam*

E: [s.miedema@vu.nl](mailto:s.miedema@vu.nl)

M: 06-48070619

Het is me een eer en een groot genoegen om hier vandaag het woord te mogen voeren over de relatie van theologie en pedagogiek vanuit het perspectief van de pedagogiek. Arnold zal dat na mij doen vanuit het perspectief van de theologie.

Ik realiseer mij tegelijkertijd dat het voor *Driestar Educatief* wel een zeer risicovolle onderneming is om mij - als de door de jonge dr. Richard Toes benoemde ‘vernieuwingsgoeroe’ - het woord te gunnen. Het is immers niet denkbeeldig dat ik ook vandaag weer zal trachten het reformatorisch onderwijs te kapen, bij ontstentenis van eigen reformatorisch-pedagogische grondlijnen (Toes, RD, 02-01-2016).

Ik zou u echter willen toe roepen: Wees niet bevreesd, want in zijn dissertatie geeft Toes ook zelf al op twee plaatsen aan dat eventuele invloed van mij moeilijk te traceren is, en waarschijnlijk ook minder expliciet is geweest dan die van collega Luc Stevens. Bovendien zijn er, anders dan Toes wellicht denkt, wel degelijk al christelijke

- of zo u wilt reformatorisch-pedagogische lijnen uitgezet, onder andere in de eerste en de vandaag voorliggende nieuwe versie van *Essenties van christelijk leraarschap. Een kleine onderwijspedagogiek*. Maar die lijnen zijn zo goed als zeker andere dan die Toes mogelijk graag zou zien. Alhoewel zijn alternatief me niet echt duidelijk geworden is, maar het ging hem natuurlijk ook alleen maar descriptief om “wie es eigenlijk geweest is” (DRS 2016-3).

Ik wil vanmiddag slechts kort ingaan op de dissertatie en op de tsunami aan artikelen die in het RD en in DRS is verschenen na zijn verdediging. Dat ik het kort wil houden, heeft mede te maken met het feit dat, waar ik zelf ingevoerd word – met foto en al - en dus ook kan controleren hoe er met bronnen ter zake is omgegaan dan wel deze niet gezien zijn (“Ik heb alle relevante publicaties van de afgelopen 20 jaar gebruikt” roept Toes in DRS triomfantelijk uit [Toes DRS 2016-3; sic! terwijl de onderzoeksperiode natuurlijk niet 20 maar 35 jaar beslaat!]).

Wat me mij dan opvalt is:

- i) dat mij woorden in de mond gelegd worden die ik niet zelf gesproken heb maar bijvoorbeeld Nathan Deen,
- ii) mij een leerling gecentreerde opvatting in de schoenen geschoven wordt, terwijl ik steeds maar weer herhaald heb dat de interrelatie van leraar-leerling-en vormingsstof mijn uitgangspunt is – zie bijvoorbeeld de inleiding van Gert

Biesta en mij bij het door ons vertaalde boek van Dewey *Ervaring en opvoeding* [1999],

iii) dat inzicht biedende publicaties van mijn hand over het belang van levensbeschouwelijke en godsdienstige vorming volledig buiten beeld blijven [ik zou de nadruk op levensbeschouwing bij Vogelaar gerelativeerd hebben, 2015, p. 56; sic! Lees alleen maar mijn oratie uit 2003 of de gepubliceerde lezing ter gelegenheid van het 60-jarig bestaan van De Driestar in *De vitaliteit van het christelijk onderwijs* [2005], om beter te weten; een artikel overigens dat slechts als één van de twee van mij in de literatuurlijst van Toes staat],

iv) verder is ook het interne conceptuele verband van de drie door mij onderscheiden identiteitsdimensies volledig gemist,

v) en op geen enkele manier wordt mijn visie recht gedaan waar het gaat om het herhaaldelijk benadrukken van het doel van het onderwijs en de normatief-pedagogische insteek van mijn opvattingen. Het is Toes als historicus daarbij kennelijk niet helemaal duidelijk dat de uitdrukking ‘normatieve- of beginselpedagogiek’ een technische term is en de aanduiding is voor de eerste generatie academische pedagogen. Indien hij mijn artikel uit 2005 over Ph. A. Kohnstamm in *Perspectief op leren. Verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie* goed had

gelezen en benut, had hij het in zijn dissertatie niet gelaten bij het karakteriseren van Kohnstamm als ‘vrijzinnig democraat’ (p. 140), maar zich werkelijk verdiept in diens bijbels personalisme, waardoor ik mij sinds 2005 nog meer schatplichtig aan weet, met een uitwerking van een pedagogiek die door en door geladen is met christelijk-theologisch denken en vormgegeven door een man met een sterk persoonlijk, en jazerker christelijk geloof. Ik kom op Kohnstamm straks nog terug. Overigens, in een uitstekend besprekingsartikel en interview met de redacteurs Kalkman en De Muynck van redacteur Hilbert Meijer in het vrijgemaakt-gereformeerde *Nederlands Dagblad* van 17 september 2005 (!) onder de titel “Onderwijsvernieuwing tast christelijke scholen aan” wordt duidelijk dat de redacteurs van *Perspectief op leren* waarschuwen voor christelijke scholen die te snel achter alle onderwijsvernieuwingen aanrennen, en dat bijvoorbeeld de docent als coach aanduiden echt een voorbeeld is van pedagogische disbalans. Vergelijk dit met precies het tegenovergestelde standpunt dat Toes verkondigt over dat genoemde boek op p. 140 van zijn dissertatie.

Hoe quasi-wetenschappelijk (Toes 2015, p. 258) kun je zijn? Ik kan moeiteloos nog een uur doorgaan, onder andere over de tekorten bij het empirisch onderzoek, te weten de interviews. Op welke manier

zijn bijvoorbeeld de docenten bevraagd, zijn er semi-gestructureerde aandachtspunten gebruikt? Kortom, wat heeft de interviewer precies ingebracht waarop dan geantwoord is (denk aan suggestieve politieverhoren), en op welke vraag geven de docenten een antwoord zoals dat bijvoorbeeld op p. 148 staat?

‘De vernieuwingen hebben alle het moderne mensbeeld van de handelende leerling als uitgangspunt’, zo stelt een docent.

*In de tweede fase is de leerling al veel ouder en valt dat misschien beter op z'n plek, maar het zijn ook daar nog geen studenten en je moet ze dus wel bij de hand nemen. De oriëntatie van bijvoorbeeld De Driestar op de pedagoog Miedema is sprekend: zijn grootste profeet is Dewey, en hij steekt in op de handelende leerling.*

Maar het is voor zo wel weer even genoeg. Mijn oordeel over dit boek zal u nu wel duidelijk zijn: het kan mijn toets der kritiek volstrekt niet doorstaan. Kortom, terug naar de dingen die er vandaag echt toe doen, en daarvoor heb ik geen input gevonden bij de genoemde dissertatie.

Het eerste hoofdstuk van het boek *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden* (2009) geschreven door het auteurscollectief E.T. Alii, waar ik deel van uitmaakte, is getiteld “Gaan theologie en pedagogiek wel samen? Een verheldering van de discipline godsdienstpedagogiek” Het gaat dus precies over de

thematiek van dit netwerk, en de vraag die vandaag expliciet op tafel ligt.

Naar mijn mening hebben we in dat hoofdstuk een zeer bruikbaar theoretisch kader geboden om over de relatie van pedagogiek en theologie te spreken, zowel binnen de godsdienstpedagogiek maar ook binnen de algemene pedagogiek, de beide gebieden waarop ik werkzaam ben. We hebben daarbij niet voor het (absolute) primaat gekozen van of de pedagogiek of de theologie, waarbij dan de andere positie secundair wordt verklaard, maar hebben ons laten inspireren door de kritische, godsdienst-didactische visie van de katholieke godsdienstpedagoog en pastoraal-theoloog Hans van der Ven. De relatie van theologie en pedagogiek binnen opvoeding, onderwijs en vorming laat zich dan als een derde convergentiepositie in beeld brengen. Wij hebben dat letterlijk gedaan met de figuur van de ellips, waarbij de twee brandpunten respectievelijk gevormd worden door pedagogiek en theologie. Pedagogiek en theologie, die wel een eigen subcontext hebben, maar elkaar wederzijds kunnen aanvullen. Pedagogiek en theologie blijven op deze wijze in een spanningsvolle en in potentie complementaire verhouding tot elkaar staan.

We hebben laten zien dat een opvoeding die gebaseerd is op het principe van het kunnen leren de opvoedeling bewust kan maken van de fundamentele grenzen van het eigen denken, oordelen en handelen. De opvoedeling krijgt immers niet de te kopiëren

waarheid gepresenteerd en gerepresenteerd, maar wordt in een waarlijk pedagogische praktijk door de opvoeders en de mede-opvoedelingen uitgedaagd tot een eigen - ook te onderbouwen en te beargumenteren - positie ten aanzien van de aangereikte inhouden, kenniselementen, normen, waarden en praktijken. De subjectieve waarheid wordt ook steeds intersubjectief gedeeld, waarbij duidelijk wordt dat alle kennis, inzicht en doen voorlopig is. Immers, ondanks de incarnatie van Jezus Christus, God in het vlees, en de uitstorting van de Heilige Geest als Parakleet, zien we nog steeds als door een spiegel in raadselen, als door een beslagen spiegel. De opvoeding doet dan ook niet alleen nieuwe inzichten op en ontdekt daarbij nieuwe perspectieven, maar samen met de opvoeders ontdekt de opvoeding ook steeds opnieuw de grenzen en de voorlopigheid van het eigen denken en doen.

Toch laat de opvoeding zich uitdagen tot een eigen vormings- en ontwikkelingsproces, omdat hij/zij de zinvolheid ervan ervaart en inziet, of dat de zinvolheid ervan door de opvoeder gezien wordt voor deze opvoeding, en deze pas later zelf ook de zinvolheid ervan inziet. Het openstaan voor de ingebrachte, nieuwe niet door de opvoeding gedachte/bedachte vormingsstof door de opvoeder is gebaseerd op *het fundamentele vertrouwen* van de opvoeding in de opvoeder, maar ook – als de andere kant van de pedagogische en theologische vertrouwensrelatie – het fundamentele vertrouwen van de opvoeder in de opvoeding. Wij hebben die vertrouwensrelatie

ook duidelijk in Bijbelse en theologische zin onderbouwd: Jij, opvoeding, mag er als uniek geschapen creatuur naar Gods beeld en gelijkenis zijn, en ik wil er voor jou zijn. Ook ik als opvoeder in de relatie van God met ons en ons met God – het Verbond – mag weet hebben en mag een onvoorwaardelijk vertrouwen (*fiducia*) ervaren hebben in de zinvolheid van het menselijk leven en van deze wereld. Hierdoor kunnen opvoeders hoop hebben en zicht krijgen op een nieuwe toekomst waarin bij de voltooiing God alles zal zijn in allen, en waar nu al tekenen van zichtbaar en ervaarbaar zijn in deze wereld en werkelijkheid. Dat geeft opvoeders het vertrouwen om zich in te laten met opvoedingsprocessen. Waar zou je als mensen van de weg anders de euvele moed vandaan halen?

Terzijde: waar wij die vertrouwensrelatie en verbondsrelatie duidelijk in bijbels en christelijk perspectief geplaatst hebben, hebben we tegelijkertijd ook expliciet aangegeven dat anderen die invulling vanuit een ander godsdienstig of levensbeschouwelijk perspectief zullen en kunnen geven. Onze collega van de universiteit voor Humanistiek, Wiel Veugelers, heeft bij de presentatie van ons boek onze insteek zeer/te/exclusief christelijk genoemd, hoewel we ook zijns inziens wel ruimte geven aan andere godsdienstige of levensbeschouwelijke perspectieven. Inderdaad hebben we op veel plaatsen ons *commitment* duidelijk aangegeven.

Ik kondigde al aan terug te willen komen op Kohnstamm. Mijn bijdragen over Kohnstamm uit 2005 (in de Driestar bundel van



Kalkman/De Muynck) en 2015 (samen met Exalto en Groenendijk in *Grondleggers van de pedagogiek*) teruglezend, ben ik namelijk van mening dat Kohnstamms visie, waardoor ik meer en meer geïnspireerd geraakt ben, ten aanzien van pedagogiek en theologie een waardevol exemplaar is van zo'n evenwichtige **elliptische conceptualisering**. Hij verwoordt in een gelukkige combinatie precies wat ik eerder ook wel aangeduid heb als de spanningsvolle combinatie van een scheppingspedagogiek met een scheppingstheologie. Creatie en co-creatie, een relationele pedagogiek en theologie, zijn daarbij richtinggevend, waarbij niet waarheid het kernbegrip is maar betrouwbaarheid.

In het Voorbericht van *Persoonlijkheid in wording. Schets ener christelijke opvoedkunde*, wordt het verband van Schepper en Schepping geaccentueerd, en verwoordt Kohnstamm de grondgedachte van zijn visie, namelijk “dat deze wereld Gods Schepping *is*, en daarom wetenschappelijk ook alleen van uit de Scheppingsgedachte kan worden begrepen” (Kohnstamm, 1929a, p. XI). Kohnstamm maakt in *De Heilige* uit 1931 nogmaals duidelijk

“dat ‘persoon’ als degene, die in een ik-gij-relatie staat, niets slechts verschillend is van, maar juist lijnrecht tegenovergesteld is aan een op zich zelf gesteld individu... (.) Het personalisme houdt juist vol, dat de scheppingsorde een dergelijk individu niet kent; ‘persoon’ is identiek met individu-in-gemeenschap. En van de beide zijden der

persoonlijkheid is het ‘gemeenschappelijke’ ouder dan het ‘individuele’ ...(.) Met het inzicht, dat ‘wij’ ontogenetisch en phylogenetisch een meer oorspronkelijke categorie is dan ‘ik’, heeft de moderne kennistheorie en ontwikkelingspsychologie inderdaad slechts teruggevonden en op haar wijze geformuleerd, wat van zelf sprekende vooronderstelling is van den Bijbel” (Kohnstamm, 1931, p. 109).

Evenals bij Martin Buber (Buber, 1970, ) vormt de ik-gij-relatie een afspiegeling van de ik-Gij-relatie, de relatie tot de Schepper. Alleen vanuit dat besef kan de mens zijn werkelijke positionering in de wereld leren kennen. Ook het Godsbegrip is bij Kohnstamm door en door personalistisch:

“Personalistisch wil dus voor mij zeggen hetzelfde als theocentrisch of theïstisch, maar met deze nadere bepaaldheid, dat met ‘Theos’ niet bedoeld is een Goddelijke Substantie, maar een Levend Persoon. Ja, nog verder gaande, dat de Openbaring van den Verborgten God, die boven Tijd en Ruimte troont, in deze empirische werkelijkheid niet in gedachten, leerstellingen of voorschriften, of een oneindige taak zich voltrekt, maar heeft plaats gehad in een Persoon, tot Wien wij wederom in de ik-Gij-relatie staan. Ja de ware kennis van die relatie, en daarmee van ons zelf, putten wij eerst uit de ontmoeting met Hem, uit de bewustwording van

Zijn ingrijpen in ons leven” (Kohnstamm, 1929a, p. XIV-XV).

De nadruk op Gods personaliteit in de zin van Levende Persoon die zich mede openbaart in en door personen, culminerend in de persoon van Jezus Christus, spreekt mij zeer aan en past ook bij de beknopte charismatisch-theologische plaatsbepaling die ik al in mijn oratie uit 1994 presenteerde, een oratie waarin ik met name de *institutionele autonomie van het pedagogische* verdedigde:

“Waar christelijke scholen voor hun levensbeschouwelijke inspiratie en oriëntatie putten uit de bron van het evangelie, zal in de doelstelling als inspiratie vanzelfsprekend verwezen worden naar de bijbel als getuigend van Gods bemoeienis met mens en wereld. Er zal gewag gemaakt kunnen worden van de bevrijdende en heelmakende kracht van het evangelie voor heel de bewoonde wereld, belichaamd in Jezus Messias, en van mensen naar Gods beeld geschapen, die autonome en solidaire cultuurdragers mogen zijn in de zin van cultuuroverdragend en cultuurvernieuwend, dynamisch tot activiteit gebracht door de adem van God, de Geest die waait waarheen Hij wil” (Miedema, 1994, p. 18).

Niet leerstellingen of instituties zijn bepalend voor opvoedingssituaties en –relaties, maar vormend zijn opvoeders en leraren die als levende personen ook duidelijk kunnen, willen en durven maken wat hun christelijke betrokkenheid is, en deze als

persoon - wier personaliteit steeds in wording blijft - presenteren en representeren in en door hun eigen leven. Ook professioneel. Hoewel de notie 'identiteitsontwikkeling' niet noodzakelijk ontwikkelingspsychologisch geduid hoeft te zijn, zoals sommigen wel menen, gebruik ik – om elk misverstand in dezen voor te zijn - de laatste tien jaar toch bij voorkeur de term 'persoonsvorming'.

Door met het werk van Kohnstamm bezig te zijn, maar ook met het E.T. Alii-boek, en nu weer met deze lezing, ben ik mij zeer bewust geworden van het feit dat er in mijn opvattingen steeds duidelijk sprake was en ook steeds is van het interne conceptuele verband van pedagogische, theologische en filosofische aspecten. Veel heb ik daarbij geleerd van mijn collegae van de Faculteit der Godgeleerdheid aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij wezen mij naar aanleiding van mijn oratie *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding* (Miedema, 2003) terecht op het feit dat mijn betoog de schijn heeft van alleen een pedagogisch verhoor te zijn, terwijl er op vele plaatsen uitspraken gedaan worden die aanwijzingen bieden om te zien dat ik wel degelijk ook uitga van en een voorkeur heb voor bepaalde theologische opvattingen en die als complement verbindt met mijn pedagogische visie. In die zin past in reconstructie, het elliptische concept ook goed bij mijn eigen denken over de relatie van pedagogiek en theologie.

Over het klassieke pedagogische leerstuk van de pedagogische relatie: in Kohnstamms personalistische benadering verschijnen

leerling en leraar in de eerste plaats als schepsel Gods. Hun relatie dient haar analogie te vinden in de verhouding van elk mens tot God, en is ten principale niet een overdrachtsrelatie maar *een ontmoetingsrelatie* van individuen in gemeenschap. In die ontmoeting gaat het voor de persoonlijkheden-in-wording die de leerling en de leraar beiden zijn om menswording als levenslang proces waarvoor onze Schepper ons de mogelijkheden geeft. ‘Gemeenschap’ is daarbij ten eerste een aspect van de pedagogische relatie op microniveau, zoals het ten tweede ook een aspect is van de ruimere context die de school is, en in de derde plaats de aanduiding is van de socialiteit van de samenleving of maatschappij. Kohnstamm tracht met zijn invulling van de pedagogische relatie steeds de drie samenhangende aspecten van gemeenschap te verdisconteren (in mijn termen: rekening te houden met de interne en externe sociale cohesie en solidariteit te laten floreren). Leren (als ‘leren denken’, dat wil zeggen het reflectief zelf structuren van ervaringen en inhouden aan voor de leerlingen betekenisvolle leer- en ontwikkelstof), en onderwijzen (als het aanreiken van denkmiddelen in didactische arrangementen die bij het ontwikkelingsniveau van leerlingen passen), zijn elementen van dat proces van persoonsvorming in het verband van de school. Kohnstamms denken is naar mijn mening een fraai voorbeeld van de uitwerking van een breed identiteitsconcept: de levensbeschouwelijk/godsdienstige, de onderwijskundige en de pedagogisch-organisatorische dimensies van een school vormen een

onlosmakelijk en integratief geheel met als doel de persoonsvorming, dat is de menswording van de opvoeding. Duidelijk mag ook zijn dat in de lijn met Kohnstamm in elk geval duidelijk is dat godsdienst, levensbeschouwing en zingeving in het hart van de pedagogische relatie aanwezig moet zijn, en dus ook in alle scholen of ze nu bijzonder of openbaar zijn.

Het mag hopelijk duidelijk zijn geworden dat ik meen dat het ellips-model een vruchtbaar model is om na te denken over de relatie van pedagogiek en theologie. Willen de beide brandpunten van theologie en pedagogiek elkaar kunnen aanvullen dan dienen ze **compatibel** (verenigbaar) te zijn ter zake van de belangrijkste uitgangspunten, grondslagen, doelstellingen en de implicaties van beide voor de pedagogische praktijk. Dan kunnen we spreken van een vruchtbare, betrekkelijke harmonische complementaire relatie. Het kan, daarentegen, bij veranderde en veranderende opvattingen, inzichten, ervaringen en subcontexten ook niet gelijk harmoniëren. In zulke spanningsvolle situaties die dan in de relatie ontstaan kan gezocht worden naar wegen om de compatibiliteit te herstellen, en dat kan leiden tot bijstellingen aan een van de zijden van de ellips of aan beide zijden. Bij meningsverschillen over de aard en status van het pedagogische en/of het pedagogische kan gekeken worden waar het precies schuurt, en of en hoe beide subcontexten precies op formule gebracht worden. Met het oog op een consistente

pedagogische praxis lijkt het me een belangrijk uitgangspunt om te streven naar een equilibrium.

De recente discussies bijvoorbeeld in het RD over de status, inhoud en het doel van het pedagogische en het theologische binnen de reformatorische kring lijken erop te wijzen dat er welhaast sprake is van verschillende invullingen van het ellips-model: het paradigmatische eend-haas verschil. Als dat een correcte waarneming mijnerzijds is, dan lijkt het erop dat er sprake is van **incommensurabiliteit**, van onverenigbare en onvergelykbare invullingen van het ellips model, en zal het zeer veel inspanning (openheid, discussie, uitwisseling etc.) vergen om tot een zekere mate van compatibiliteit te komen; als dat al lukt en de wil er is bij alle deelnemers om daar naar te streven.

Vanuit het ellipsmodel wil ik mij tenslotte ook nog kort richten op de concept-tekst van *Essenties van christelijk leraarschap. Een kleine onderwijspedagogiek 2.0*. (De Muynck, Vermeulen & Kunz 2016).

De vraag zou namelijk kunnen zijn: Indien de auteurs met mij van mening zijn dat het ellips-model zeer verhelderend kan werken om na te gaan in reconstructie hoe de verhouding van theologie en pedagogiek in hun visie is, hoe zouden de auteurs op basis van de voorliggende tekst de twee brandpunten willen beschrijven, te weten de pedagogische en de theologische, met daarbij de harde kern begrippen die zij constitutief achten voor beide brandpunten?

En zijn er ook aspecten die op de verbindingslijn van de twee brandpunten precies in het midden van dat lijnstuk liggen en die dus dus onontwarbaar pedagogisch-theologisch of theologisch-pedagogisch zijn? En welke zijn dat? Zijn er ook spanningsvolle elementen waar het nog schuurt en kraakt binnen jullie ellips, waar nog niet sprake is van compatibiliteit of een equilibrium? En welke zijn dat?

Ik zie in de tekst, en ook op een welhaast organische manier geformuleerd, op veel plaatsen de complementariteit van pedagogiek, didactiek etc. met theologische noties. In die zin lijkt het me op *face value* toe dat er inderdaad in dit boek een tamelijk geslaagde poging is gedaan om pedagogiek en theologie op complementaire en integratieve wijze tot kruisbestuiving te laten komen. Opvallend vond ik wel dat in paragraaf 3.3 Pedagogiek op p. 24 bij de uitleg van de zeven woorden, die moeten verduidelijken wat christelijke pedagogiek is, nu juist geen enkele expliciete verbinding gelegd wordt met theologische noties, terwijl dat hier bijna voor het opscheppen ligt.

Ik heb nog wel een vraag over het gebruik van de notie ‘essentie’. Worden in deze publicatie in eigenlijke zin wel essenties geformuleerd of zijn het meer **richtingwijzers** die geboden worden naar en voor betrouwbare paden die de christelijke leraar kan bewandelen? Vergelijk de interpretatie van de 10 geboden of 10 woorden. Er worden immers, zoals op p. 48 geformuleerd wordt,



vensters geopend op christelijk leraarschap vanuit doelen waarbij men zich bewust is van “het vormende en open karakter van het onderwijs” (p. 48). En is het inderdaad zo, zoals de auteurs schrijven, dat die essenties=richtingwijzers inderdaad niet anders zijn dan honderd jaar geleden (p. 44)? Zijn het tijdloze of universeel toepasbare essenties die in elke context precies passen? Of dienen die ook steeds in rapport met de tijd gebracht te worden? En is dat niet precies ook wat in de complementariteit van pedagogiek en theologie tot uitdrukking gebracht wordt?

In paragraaf 6.7 wordt, als ik het goed zie mede ingegeven door de internationale contacten met lerarenopleidingen in het buitenland, de vraag opgeworpen hoe je het christelijk leraarschap gestalte kunt geven als je op een openbare school werkt. De zuster Pabo aan de Christelijke Hogeschool Ede wil ook heel expliciet insteken op die mogelijkheid: het toerusten van christelijke leraren voor de openbare scholen. Hiermee wordt voor Driestar Educatief, een geheel nieuwe dimensie toegevoegd aan de richtingwijzers voor christelijk leraarschap. En dat laat zich uitstekend legitimeren vanuit de complementariteit van pedagogiek en theologie.

Dit was wat ik vanmiddag bij dit netwerk op tafel wilde leggen, en ik voeg daar nu 2 stellingen aan toe voor de groepsdiscussie:

1. Niet het eenzijdig leggen van het primaat bij de theologie of bij de pedagogiek, maar het aandurven om in gezamenlijkheid te zoeken naar spanningsvolle maar compatibele vormen van complementariteit van beide kan leiden tot vruchtbare relaties tussen beide.
2. Niet essentialiteit maar relationaliteit is de cruciale verbindingsschakel van pedagogiek en theologie met het oog op de persoonsvorming van kinderen en jonge mensen in gezin, school en maatschappij.

## **Referenties**

- Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden* (pp. 1-224). Meinema: Zoetermeer.
- Biesta, G.J.J. & S. Miedema (1999), John Dewey: filosoof van opvoeding en democratie. In: John Dewey, *Ervaring en opvoeding* (pp. 7-42). Bohn Stafleu Van Loghum: Houten/Diegem.
- Buber, M. (1970). *Voordrachten over opvoeding & Autobiografische fragmenten*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- De Muynck, A., H. Vermeulen & A. Kunz (2016). *Essenties van christelijke leraarschap. Een kleine onderwijspedagogiek*. (concept-versie). Gouda: Driestar Educatief.

Exalto, J. L. Groenendijk & S. Miedema (2015). *Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag. Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951)*. In: V. Busato, M. van Essen & W. Koops (Red.). *Vier grondleggers van de pedagogiek. Ph. A. Kohnstamm, M.J. Langeveld, H.W.F. Stellwag, S. Strasser. Pioniers van de Nederlandse Gedragwetenschappen* (pp. 29-95). Bert Bakker: Amsterdam.

Kohnstamm, Ph. (1929a). *Schepper en Schepping. Deel II. Persoonlijkheid in wording. Schets eener Christelijke opvoedkunde*.

Kohnstamm, Ph. (1929b). *Individu en gemeenschap. Verzamelde sociaal-paedagogische opstellen*. 's-Gravenhage: D.A. Daamen's Uitgevers-Maatschappij N.V..

Kohnstamm, Ph. (1931). *Schepper en Schepping. Deel III. De Heilige. Proeve van een Christelijke geloofsleer voor dezen tijd*. Haarlem: N/V H.D. Tjeenk Willink & Zoon.

Meijer, H. (2005). 'Onderwijsvernieuwing tast christelijke scholen aan'. *Nederlands Dagblad*, 17 september 2005, p. 15.

Miedema, S. (1994), *Identiteit tussen inspiratie en engagement* (pp. 1-45). VU Uitgeverij: Amsterdam.

Miedema, S. (2003), *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding* (pp. 1-46). VU Uitgeverij: Amsterdam.

Miedema, S. (2005). De actualiteit van Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951). In: A. de Muynck & B. Kalkman (Red.). *Perspectief op leren. Verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie* (pp. 113-129). Kampen: De Groot Goudriaan.

Toes, R. (2015). *De toets der kritiek. Het reformatorisch voortgezet onderwijs en de onderwijsvernieuwingen (1970-2005)*. Apeldoorn: Labarum Academic.

Toes, R. (2016). Onderwijs kan niet zonder eigen visie. *Reformatorisch Dagblad*, 2 januari 2016.

Vonk, G. (2016). 'Als je geen eigen visie op onderwijs hebt, voer je de agenda van anderen uit'. Een gesprek over het omgaan met vernieuwingen en de rol van de schoolleider daarin. *DRS*, 2016, nummer 3.