

OVER ONDERWIJS EN TOEKOMST
VERLANGEN
NAAR HET
HEDEN

R. M. (Marius) Kingma, 0494054

Begeleiding: prof. dr. L. J. A. (Lennart) Vriens

Opdracht: dr. J. M. (Jürg) Thölke

Beoordeling: drs. F. J. (Frieda) Leenders

Masterthesis

Faculteit Sociale Wetenschappen

Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Universiteit Utrecht

Februari 2011

OVER ONDERWIJS EN TOEKOMST

**VERLANGEN
NAAR HET
HEDEN**



Zuiver van hart, trekken we, lerend, de wereld door
en raken in de ban van alles om ons heen.
Je bent ergens naar op zoek,
maar het ontgaat je
dat je dat wat je zoekt al bent.

— Mevlana Djelal al-din Rumi, *Kwatrijnen*.

THESIS

Inhoud

EUDAIMONIA	Verhaal	11
EKFRASIS	Voorwoord	13
PARADEIGMA	Inleiding	17
METANOIA	Stelling	25
METHODOS	Raamwerk	35
ETHOS	Betoog	41
EIDOS	Essentie	55
PRAKSIS	Discussie	63
ALETHEIA	Nawoord	71
ALLELON	Achtergrond	73





EUDAIMONIA

Verhaal

Een jongeman zat aan een rivier en keek naar de golven en wervelingen in het water. Hij voelde hoe de stroom zachtjes probeerde zijn gedachten mee te trekken en vroeg zich af: 'Waar komt de rivier vandaan?' Toen ging hij op zoek om de oorsprong van de rivier te ontdekken.

Hij volgde de rivier stroomopwaarts, totdat hij een tak vond die langer was dan de andere. Voordat hij van de vreugde over zijn ontdekking kon genieten, begon het te regenen en vormden zich overal kleine stroompjes. Zo snel hij kon volgde hij elk stroompje, totdat hij er één vond die langer was dan de andere. Toen hij van zijn blijdschap hierover wilde genieten, zag hij een vogel zitten in een boom. Het water droop van zijn staart en snavel. Hij hield zijn pas in en keek heel aandachtig naar de vogel. Zijn snavel was net iets hoger dan zijn staart. Toen rende hij terug om iedereen te vertellen van zijn laatste ontdekking.

Toen hij thuiskwam, vroegen de mensen hem steeds weer om te vertellen wat hij ontdekt had en telkens als hij erover vertelde, stonden zij versteld en bewonderden zij hem om zijn ontdekking. Gaandeweg raakte hij zo gefascineerd door zijn eigen verhaal, dat hij niet meer naar de oever ging om bij de rivier te zitten en naar het water te kijken.

Een oude man hield veel van hem. Hij herkende het gevaar waarin de jongeman verkeerde en snelde hem te hulp. Met een heldere en duidelijke stem zei hij: 'Ik vraag me af waar de regen vandaan komt.'

De jongeman begon te wanhopen: 'Waar vind ik een ladder om de hemel in te klimmen en regendruppels op te meten? En hoe reis ik de wolken achterna?' Hij wende zich af om zijn schaamte te verbergen, sprong toen in de rivier en liet zich door de stroom meevoeren.

De oude man dacht: Dat is een goed antwoord, mijn zoon. Spring, voel de stroom en laat de rivier je dragen. Zij verlangt naar haar thuis en stroomt naar haar oorsprong.

— Hunter Beaumont, *De oorsprong*.

EKFRASIS

Voorwoord

Een herinnering aan de oorsprong

Aan de oorsprong van deze thesis ligt de vertelling over een jongeman die stroomopwaarts op zoek is gegaan naar de oorsprong van een rivier waar hij zijn gedachten door heeft laten meevoeren. Als hij na een heftige regenbui de langste stroom en daarmee de bron van de rivier denkt gevonden te hebben, keert hij na het zien van een vogel huiswaarts om daar, gefascineerd door zijn verhaal, door de mensen bejubeld en bewonderd te worden. Ver verwijderd van de rivier brengt een oude man de jongen echter opnieuw in vervoering. De oude man vraagt zich af waar de regen vandaan komt. De jongeman wil voor hem de wolken achterna jagen en vraagt naar een manier om de regendruppels op te meten. Maar hij moet de oude man het antwoord schuldig blijven. Uit schaamte en wanhoop springt de jongeman in de rivier, waar hij zich door de stroom laat meedragen. Met het wagen van de sprong blijkt hij echter het antwoord op de vraag van de oude man te hebben gevonden. De rivier verlangt naar haar thuis en stroomt naar haar oorsprong. Ze komt aan waar ze is vertrokken, en leert die plek voor het eerst kennen.¹ Nu ik mijn verhaal vertel, leer ik inzien dat ook ik in het water ben gesprongen; ik kom aan waar ik ben vertrokken, en herinner mijn oorspronkelijke bewondering voor de ontwikkeling en het mysterie van ons bestaan.

Mijn verhaal vormt echter een voortdurend dilemma. Ga ik stroomopwaarts op zoek naar antwoorden of ga ik met de stroom mee *de vragen leven*? Onverstoorbaar behoud ik het gevoel dat ik moet kiezen tussen tegengestelden. De oude man uit de vertelling kon toch enkel vanuit zijn vroegere keuzes de vraag over de regen stellen? Hij herkende de onrust in de jongeman en vatte met zijn vraag zijn oude levensverhaal samen; vanuit zijn persoon, vanuit zijn liefde, zijn dilemma, zijn ervaring, als *mens*. Gelijk aan deze vertelling was het afgelopen jaar te voelen hoe de stroom, geruisloos maar onverstoort, ook mijn gedachten vanaf de waterkant mee naar haar oorsprong probeerde te trekken. De voortdrijvende vloed resoneerde met mijn hart en vormde het verhaal waar ik steeds naar op zoek ben geweest, maar niet heb herkend—het vormde mijn herinnering aan mijn oorspronkelijke bewondering. Deze herinnering bood mij de mogelijkheid om mijzelf weer in de weerspiegeling van het water te zien. Juist door de sprong te wagen, bladzijden om te slaan, niet te weten of te kennen, te dwalen, mijn vragen te leven en mij stroomafwaarts achter mijn gedachten richting het onbekende te laten dragen, ontvouwde zich een verhaal dat alleen ik kan vertellen.

De twaalfde-eeuwse soefi-dichter Mevlana Djelal al-din Rumi bezingt deze fundamentele, of beter gezegd, existentiële terugkerende beweging naar daar waar je thuis komt en thuis bent: de oorsprong, God in zijn geval. Eenmaal ondergedompeld in het onbekende was ik niet langer angstig voor het onzekere, maar dicht bij mijn *interesse*, letterlijk mijn 'verbonden zijn', en daarmee mijn identiteit en integriteit. Deze begrippen zijn echter als mysteriën die we met ons meenemen in ons graf, als ongrijpbare werkelijkheden die slechts nu en dan vanuit onze ooghoeken gezien kunnen worden (Palmer, 2005, p. 20). Het is een geheim dat we soms kennen, en dan weer niet. Alsof wij ons omringen rond een lantaarn waarin een vlam brandt. De verschillende glazen laten naar elke denkbare hoek een ander licht schijnen. De stralen verspreiden zich over onze wereld; het licht laat verschillende lichtpunten en schaduwzijden vallen—het verlicht en verduistert,

1. We shall not cease from exploration / And the end of all our exploring / Will be to arrive where we started / And know the place for the first time (T. S. Eliot, *Little Gidding*, *Four Quartets*).

verhit en bekoelt. En niemand kan het vuur in de lantaarn waarnemen zoals het werkelijk is zonder daarvoor het glas te breken. De vlam is een geheim.

Toch beginnen wij in onze hunkering naar licht en warmte haarscheuren in het glas te veroorzaken. Door de dreunen van onze verlangens wordt het kwetsbaar en poreus. En het licht dat rechtstreeks door de scheuren kan ontsnappen verblindt; blootgesteld aan het vuur raken wij verdoofd. Terwijl wij het geheim van de vlam proberen te doorgronden, kunnen we niet langer ervaren dat de begrenzing van het glas het vuur in de lantaarn dragelijk maakt en dat wij de bemiddeling van het glas nodig hebben. Door de begrenzing wordt het vuur voor ons waarneembaar en achter het glas kan de vlam voor ons bestaan.² Zo blijft deze binnen ons bereik en brengt licht en warmte over. Maar naarmate ons verlangen naar de vlam toeneemt, zal de onbereikbaarheid van het vuur groeien. Want door de vlam proberen vast te pakken, blijft van het vuur alleen de as en de vonk over. Leven met het onbereikbare vormt onze beproeving—het niet weten of kennen is onze uitdaging. De vlam blijft een geheim. Door de *stilte* van deze onvolmaaktheid blijft ruimte bestaan voor verbinding met onszelf, de ander en het andere.³ Zo is ook het niet weten en niet kennen noodzakelijk voor leren en leven: onze onzekerheid maakt onze verdere ontwikkeling mogelijk. Wat we niet weten onderbreekt ons (ge)weten. Het tornt aan onze zekerheid en autonomie, waardoor andere mogelijkheden ontstaan om voorbij onze zekerheden waar te nemen. Voorbij het waarneembare herinneren of vergeten we niet, maar treden wij juist openbaringen tegemoet. Mijn leraar, de ander, biedt mij dan geen herinneringen of vult mij met inhoud, maar opent mij en toont takken in de rivier waar ik langs oevers word gedragen die ik nog niet eerder heb waargenomen, die mijn bestaande raamwerk voorbij gaan (Wirzba, 1995, p. 139). Leren is een avontuur dat ons ongemakkelijk maakt omdat het ons in het onbekende en onwaarneembare leidt. Maar het is daar, in het onzekere, waar altijd andere wegen kunnen en zullen ontstaan.

Verlangen naar het heden

Een hindoestaans verhaal vertelt over een groepsleider die aan de overkant van een pas overgestoken rivier controleert of zijn groep compleet is. Tot zijn grote schrik telt hij aan de waterkant slechts negen koppen, terwijl de groep met tien aan de overtocht was begonnen. In zijn ongeruste hart voelt hij dat iemand verdronken moet zijn. Een passerende oude man weet de leider echter gerust te stellen. De groep bestaat volgens hem werkelijk uit tien personen. Na enige twijfel neemt de leider zijn vertrouwen in de oude man; wat hij gezegd heeft moet waar zijn. Maar de leider ziet nog steeds negen personen. Uiteindelijk zegt de oude man: *Tat tvam asi*, dat zijt gij! De leider heeft bij zijn ongeruste tellen steeds zichzelf over het hoofd gezien. Hij is zelf de tiende man. Zijn aanwezigheid als zoeker ontkende hem als de gezochte. Gelijk aan de groepsleider zijn ook wij veelal op zoek naar het volledige. Tijdens dit zoeken ontkennen ook wij onszelf als de gezochte; we verlangen naar volmaaktheid en streven naar volledigheid zonder door te hebben dat wij juist *met* onze onvolkomenheden al volmaakt en volledig zijn. Zo bezingt Rumi in het kwatrijn waarmee deze thesis is geopend precies wat mijn verhaal vertelt: je bent steeds ergens naar op zoek, maar het ontgaat je dat je dat wat je zoekt al bent. In al onze ongedurigheid en luidruchtigheid verlangen wij naar de toekomst of

2. Door begrenzing van het onbegrensde wordt de waarheid mogelijk. Dat wil zeggen, dat wat er is voor ons gaat bestaan doordat het binnen ons bereik komt (Rabindranath Tagore).

3. De stilte is als een ruimte die wij niet te snel op moeten vullen met angstige woorden of gedachten, maar kunnen benaderen als verbindende voedingsbodem voor leren (Palmer, 2005, p. 46).

hunkeren naar het verleden, terwijl het heden ons wil vertellen dat we niet verder hoeven te zoeken. Wij zijn volmaakt, en toch zoeken wij het volmaakte zelf.⁴ We willen worden wie we al zijn omdat wij onszelf over het hoofd zien.

Het valt volgens Albert Camus niet mee te worden wie je bent. En het blijft lastig om te leven met een geheim dat we soms kennen, en dan weer niet. Dit zal gedurende mijn verhaal voortdurend uitgelegd moeten worden. Dat we onszelf niet over het hoofd zien vormt de *ekfrasis* van deze thesis. De oorsprong van dit woord ligt in het Oudgriekse *phrazo*, wat 'uitleggen' betekent. Tijdens mijn verhaal vertel ik wat mijn vermoedens zijn, over wat ik denk dat juist zal zijn—dit is mijn verhaal. Maar dit verhaal is tegelijk opgebouwd uit talloze andere verhalen die op deze bladzijden samenkomen. Dit verhaal is ook ons verhaal, over ons *mens*-zijn. Nu ik dit voorwoord uitleg raak ik dieper ondergedompeld in het onbekende. De vloed fluistert mij echter in dat ik niet bang hoeft te zijn; mijn verhaal is onderweg en wordt langs inspirerende oevers gedragen. Mijn met water verstopte oren zijn tekens om mij duidelijk te maken dat ik mijn verhaal aan het vertellen ben. Ik heb een sprong in mijn oorsprong gewaagd, en ik weet het te herinneren. Dit is het moment om het water meer grip te bieden op mijzelf, op mijn persoon, en openbaringen toe te laten. Ik zie de berichten tegemoet. Achter de horizon staat het onbekende ons toch altijd weer op te wachten. Deze rivier zal onverstoort blijven stromen. Maar ik weet waar ik met de stroom langs getrokken ben: langs mijn persoon, wie ik in de weerspiegeling van de stromende rivier leerde waarnemen. Verlangen naar het heden is wat ik wil. Dit is mijn verhaal, dit is ons verhaal.

4. Neen, het Koninkrijk is al uitgebreid op de aarde en de mensen zien het niet (Logos 113, *Het Evangelie van Thomas*).

Een verhaal is als een tolk,
zonder wie je het meest gewone niet begrijpt.
Wie kan de salamander nadoen
en zomaar zitten in het vuur?
Aan ons kan het vuur
zijn reinigende kwaliteit niet zomaar kwijt.
Maar gaarne geeft het vuur
zijn gloed aan het water van je bad.
Het bad is je apostel,
het water je gids.

Voldoening schenkt de Bron,
maar wie voelt het met een lege maag?
Schoonheid schenkt de Bron,
maar wie voelt het
zonder de taal van de tuin?

Kleed je uit en neem een bad.
Laat je wassen door de tolk
tussen jou en de werkelijkheid.

— Mevlana Djelal al-din Rumi, *Laat je wassen*.

PARADEIGMA

Inleiding

De vragen leven

In de late herfst van 1902 hoopt Franz Xaver Kappus, leerling aan de militaire academie van Wenen-Neustadt, hulp en begrip te vinden bij Rainer Maria Rilke, een beroemd schrijver waar de jonge soldaat als beginnend dichter grote bewondering voor heeft. Kappus is nog geen twintig jaar oud en op de drempel van een beroep dat naar zijn gevoel in strijd is met zijn bezieling. In plaats van zijn militaire aspiraties te volgen, is in zijn diensttijd zijn passie bij de dichtkunst komen te liggen. Maar hij twijfelt; aan zijn poëzie en aan zijn onzekere toekomst als dichter. Nadat Kappus tot de ontdekking komt dat de beroemde Rilke in zijn vroegere militaire opleiding dezelfde legerpredikant, professor Horaček, heeft gekend, besluit hij meteen zijn dichterlijke pogingen naar Rilke te zenden om zijn oordeel te vragen. Maar bij zijn verzen ontstaat, zoals Kappus dit zelf beschrijft, buiten zichzelf om een begeleidende brief waarin hij zich zo openhartig uitspreekt als hij tegen niemand ooit eerder heeft gedaan en sindsdien nooit meer zal doen (Rilke, 2004, p. 6).

Vanuit Kappus' brief ontstaat een regelmatige briefwisseling welke tot in 1908 zal duren en waarin de jonge dichter Rilke de meest uiteenlopende problemen begint voor te leggen. Opvallend is dat Rilke, die in die tijd tientallen bewonderaars schrijft, met bijzondere toewijding ingaat op de levensvragen van de jongeman. Waarschijnlijk is het de achtergrond en verwarring van deze militaire leerling waarmee Rilke zich persoonlijk heeft geïdentificeerd. In zijn brieven aan Kappus lijkt Rilke, terug in de tijd, die wanhopige en ongelukkige soldaat te schrijven die hij zelf ooit is geweest (Gordon, 2007, p. 41). Maar Kappus' situatie weerspiegelt niet alleen Rilke's moeizame jeugd. Tijdens de jaren van de briefwisseling, waarin Rilke de jonge dichter aanspoort om zijn onzekerheden te omarmen, bevindt Rilke zich in een soortgelijke situatie waarin hij zelf met de onzekerheden van het schrijven en het bestaan worstelt. Wat Rilke schrijft, schrijft hij tegelijkertijd aan zichzelf; om zichzelf eraan te herinneren dat niet alleen de antwoorden in beweging brengen of de sleutel tot ontwikkeling belichamen. Leren is ook het liefhebben van de vragen.

U bent zo jong, in het leven nog zo onervaren, dat ik u, mijn beste, zo goed ik kan zou willen vragen geduld te hebben met alles wat in uw hart nog niet tot een oplossing is gekomen en proberen *de vragen zelf* lief te hebben als voor u niet toegankelijke kamers en als boeken die in een volkomen onbekende taal zijn geschreven. Zoek nu niet naar de antwoorden die u niet gegeven kunnen worden, omdat u niet in staat zou zijn ze te leven. En het gaat erom alles te leven. Leef nu uw vragen. Misschien leeft u dan gaandeweg, ongemerkt, op een dag in een ver verschiet het antwoord binnen (Rilke, 2004, p. 21).

De diepzinnige, doorleefde adviezen die Rilke in zijn brieven aan Kappus schrijft, lijken meer dan een eeuw later nog bijzonder actueel. In de tegenwoordige kritieke tijd van uiterlijkgedreven perfectionisme en kapitaalgedreven prestatiegerichtheid, waar gedachteloos consumeren tot menselijke *zijnswijze* lijkt te zijn verheven (Lemmens, 2010, p. 4), zal het leven van de vragen een uitdagende les vormen voor die politiek en wetenschap, dat onderwijs, kortom, die maatschappij die de *onzekerheid* met alle mogelijke middelen probeert uit te sluiten. Door

definities, verboden, modellen, formules, concepten, etiketten, tabellen, reglementen, berekeningen, voetnoten, enzovoort. Rilke's heldere boodschap, treffend in de woorden over het omarmen van de onzekerheid door *de vragen zelf* lief te hebben, vormt de thesis, de onderliggende stelling, in deze beschouwing van onderwijs en toekomst. De thesis—Leef nu uw vragen—loopt als een rode draad verweven door dit verhaal. Maar het is een ongemakkelijke draad omdat deze losgetornd lijkt te zijn van verworven zekerheden. Kinderen dragen de sleutels voor een toekomst die wij ons slechts kunnen beginnen voor te stellen, en toch zijn wij hun leraren. Daarmee beschikken wij over de verantwoordelijkheid om kinderen voor te bereiden op een wereld van onvoorstelbare mogelijkheden. We mogen echter niet vergeten dat de toekomst die hen toekomt zeer onvoorspelbaar is; wij kunnen nooit zeker weten of de voorbereiding die wij kinderen meegeven uiteindelijk de beste of juiste zal zijn. Alleen de tijd zal ons dat leren.

Met aandacht en geduld stilstaan bij deze vragen van onderwijs en toekomst, als de voor Kappus ontoegankelijke kamers en boeken geschreven in een volkomen onbekende taal, vormt een reflectieve, vertragende boodschap die binnen het hedendaagse politiekwetenschappelijke debat nauwelijks wordt geuit. Discussie over de morele dimensie en vraagstukken van het onderwijs, zoals naar de bedoeling van onderwijs of wat een juiste vorm van onderwijs inhoudt of zou moeten betekenen, komt steeds minder aan bod binnen het dynamische onderwijsbeleid en -onderzoek, laat staan binnen het lerarenberoep zelf (Ax & Ponte, 2010, p. 39). In de afgelopen jaren is het onderwijs systematisch meer instrumenteel en technischer, of beter gezegd, economischer geworden; waar effectiviteit een synoniem is gaan vormen voor kwaliteit. Te bedenken dat opvoeding in het algemeen en onderwijs in het bijzonder in essentie op morele gronden wordt gebaseerd en bepaald, in cultuur, als neerslag van de menselijke geest, brengt de afwezigheid van de *onzekerheid* in het onderwijsdebat nog nadrukkelijker in beeld. Vanuit een moreel standpunt bekeken kent het onderwijs immers helemaal geen antwoorden, enkel vragen. Toch lijkt deze onzekerheid over het hoofd te worden gezien; het past blijkbaar niet in het controleprofiel (meten-is-weten) van onze *hypercapitalistische* samenleving (Lemmens, 2010, p. 6).

Het verlangen naar de antwoorden

In het hedendaagse streven naar een kennismaatschappij lijkt het vertrouwen in een wetenschappelijke verzekering van het menselijke leven, en daarmee meteen ook het leren, zover te worden doorgevoerd dat 'kennis' een groeiend deel van het menselijke denken en doen gaat of wil gaan onderbouwen. Op het eerste gezicht lijkt daar weinig mis mee te zijn. Kennis heeft ons doen ontwikkelen; het vormt onze *verlichting*. Maar in wezen toont dit streven een angstvallige en beperkende visie op de mogelijkheden en de vrijheid van het menselijke bestaan. Een sprekend en inmiddels veelbesproken voorbeeld van deze onderbouwing is de roep om wetenschappelijk bewezen onderwijs. Los van de vraag of leren en lesgeven zich door empirisch bewijs zou moeten of überhaupt kan laten leiden, zou deze roep om onderbouwing ook beschouwd kunnen worden als een verlangen naar een gevoel van veiligheid. In zijn controversiële publicatie *The Quest for Certainty* omschrijft de filosoof en pedagoog John Dewey dit verlangen als een 'zoektocht naar zekerheid'.

Een zoektocht welke vandaag de dag, nagenoeg een eeuw later, opbloeit als nooit tevoren (Gordon, 2007, p. 39). Opbrengstgericht werken, wetenschappelijk be- wezen onderwijs, prestatiecontrole, niveaudifferentiatie, voorschoolse en buiten- schoolse educatie vormen slechts een handvol aan recente stappen naar meer ze- kerheid binnen het onderwijs. En gezien de hedendaagse trend zullen in de nabije toekomst meer stappen in deze richting volgen. Dit haalt echter weinig uit: wat we in het onderwijs ook zullen vinden om vast te stellen, het zal nooit volledig zijn.⁵

In feite zijn deze stappen naar meer zekerheid overeenkomstige uitingen van de wens naar controle over leren en ontwikkeling, en in het verlengde daarvan, de toekomstige 'maakbare' samenleving. Maar het leven speelt zich als vanzelfspre- kend niet af in laboratoria. En de toekomst is, zoals het verleden leert, onbereken- baar. Toch lijkt het verlangen naar antwoorden hechter met het menselijke bestaan te zijn verweven dan wordt gedacht. Dit verlangen is diep verankerd in cultuur. De door Dewey beschreven zoektocht naar zekerheid valt te herleiden tot ver terug in de tijd. Eigenlijk is de mens nooit *niet* op zoek geweest. Terwijl de mens in de zoektocht naar zijn bestaansredenen zichzelf is gaan zien als een wezen met een vrije wil en bedoeling, zou hij in deze bedoeling tegelijk een verklaring hebben gevonden voor de hem omringende maar onbegrijpelijke wereld. Deze zou in de vorm van een geabstraheerde, hogere macht ook een bedoeling moeten bezitten (Hutcheon, 2001, p. 24). Door de eeuwen heen heeft de mens zijn menselijke be- doeling kunnen uitbesteden aan die hogere macht. Hij heeft deze geprojecteerd op de hemellichamen en gevat in mythen en geboden. Vanaf de oertijd en de an- tieke tijd, door de middeleeuwen en renaissance tot ver in de moderne tijd, heeft de mens de hem omringende wereld leren onderbouwen en verklaren op basis van zijn religie—een geëxterioriseerd mensbeeld dat vaak opmerkelijke gelijkenis- sen vertoont met zijn godsbeeld.⁶

Religie, in welke vorm dan ook, is een geloofwaardige garantie gaan vormen voor de waardevolle en betekenisvolle, bijna goddelijke rol van de mens in de we- relld. Een speciale betekenis die hem boven andere levensvormen uit heeft laten stijgen en hem rationaliteit en een eeuwig zielsleven heeft toebedeeld. Daarmee is de mens 'op' de aarde gaan leven, in plaats van 'met' de aarde (Hung, 2008, p. 361). Zelfs in de hedendaagse hoogontwikkelde samenlevingen—waar de mens ook over de mogelijkheid beschikt om zich voor een moment 'boven' of 'buiten' de aarde, in de lucht en in de ruimte te begeven—is de bedoeling van de mensheid uitbesteed gebleven. Toen de filosoof Friedrich Nietzsche kwam aanzetten met het definitieve overlijdensbericht van de (menselijke) goddelijkheid, had de mens de kans moeten grijpen om zijn bedoeling in eigen hand te nemen. Maar in plaats van te kiezen voor zijn potentieel, zijn vrijheid en zijn menselijkheid, heeft hij gekozen om zijn bedoeling uit te besteden aan die andere abstracte, hogere macht. Het geloof en vertrouwen in vrijemarkteconomie en wetenschappelijke vooruitgang is springlevend (Kincheloe & Tobin, 2009, p. 514), ondanks de catastrofale gevolgen van overconsumptie en machtspolitiek die voor zowel mens, milieu als maatschap- pij met de dag zichtbaarder worden in klimaat, armoede en migratie. Gedreven door het verlangen naar antwoorden, vanuit de identiteit van een eindverbruiker en een ideaal van het permanente *meer* (Lemmens, 2010, p. 4), lijkt de mens bin- nen de huidige maatschappij kritiekloos voort te denderen in zijn zoektocht naar zekerheid. Subtieler dan dit is het niet.

5. In *Ideology and Utopia* om- schreef Karl Mannheim deze beperking als een *menselijk* perspectief: 'The false idea of a detached impersonal point of view must be replaced by the idea of an essential human point of view, which is within the limits of human perspective, constantly trying to enlarge itself' (Clouder, 2009, p. 42).

6. God schiep de mens als zijn evenbeeld (Genesis 1:27).

Een zoektocht naar onzekerheid

Onderwijs speelt zich af op het snijvlak van het publieke en het persoonlijke, van de toekomst, het verleden en het heden, van het eigene, het andere en het gezamenlijke, van het zekere en het onzekere. Ondanks waardevolle inzichten en behulpzame methoden en technieken die als leidraad voor het onderwijs beschikbaar zijn gekomen en zullen blijven komen, blijft het proces van leren oncontroleerbaar; zeker beïnvloedbaar, maar oncontroleerbaar. Daarnaast vormt het ambacht van lesgeven geen waardevrije wetenschap, maar veel eerder een *ge*-wetenschap: als een tussenmenselijke improvisatie rondom beïnvloeding en begeleiding (van Manen, 1991, p. 160). Gezien de tegenwoordige trend rondom de wetenschappelijke onderbouwing van onderwijs, is het de bedoeling om met deze beschouwing Rilke's boodschap over het omarmen van de onzekerheid in te zetten voor een *menselijke* onderbouwing van onderwijs. Deze onderbouwing start vanuit een beschouwing van de natuur van cultuur; een betoog over de menselijke conditie en de essenties voor een *menselijke* vorm van onderwijs. Want de verschrikkingen van de wereld, zoals de mens deze in tijden van crisis steeds beter heeft leren kennen, zijn niet opzichzelfstaande verschrikkingen.

Wij hebben geen reden tot argwaan jegens onze wereld, want zij is niet tegen ons. Heeft zij verschrikkingen, dan zijn het *onze* verschrikkingen; heeft zij afgronden, dan behoren die afgronden aan ons toe; zijn er gevaren, dan moeten wij proberen ze lief te hebben. En als wij ons leven maar inrichten volgens die stelregel die ons aanraadt altijd voor de moeilijke weg te kiezen, dan zal datgene wat ons nu nog allervreemdst toeschijnt ons zeer vertrouwd en getrouw worden. Hoe zouden wij die oude mythen kunnen vergeten die aan de wieg van alle volkeren staan—de mythen over draken die op het allerlaatste ogenblik in een prinses veranderen; misschien zijn alle draken uit ons leven wel prinsessen die er alleen maar op wachten ons eens mooi en moedig te zien. Misschien is al het verschrikkelijke in diepste wezen wel het hulpeloze dat ons om hulp vraagt (Rilke, 2004, p. 45).

Rilke's brieven vormen een hartgrondige aanmoediging om de menselijke bedoeling in eigen hand te nemen. Als al het verschrikkelijke in diepste wezen daadwerkelijk het hulpeloze is dat om hulp vraagt, kan en mag de mens niet blijven afwachten. Wij zullen de hulpvraag moeten beantwoorden omdat wij, als mens, niet enkel over verantwoordelijkheid beschikken, maar zelf *verantwoordelijkheid* belichamen (Fenwick, 2009, p. 113). Wij *zijn* onze relaties (Bai & Banack, 2006, p. 10). Het aanspreken van deze verantwoordelijkheid zal daarom een fundamentele stap moeten vormen in onderwijs. Maar om op de verschrikkingen van de wereld te kunnen antwoorden, zal de mens de wereld moeten leren verstaan. In deze beschouwing zal uiteengezet worden dat dit 'wereldverstaan' mogelijk kan worden met een hernieuwd verstaan van de mensheid. Hoewel steeds vaker met opgeheven vinger naar dit soort antropocentrisme of mensgecentreerdheid wordt gewezen, als veroorzaker van de huidige instabiliteit in de wereld, bouwt deze beschouwing voort op het vermoeden dat het juist in de mogelijkheden van de mens en zijn ideeën ligt om de dreigende globale catastrofe uit te stellen.

In ieder geval voor de komende generaties. Uiteindelijk zal die catastrofe er toch komen, onafwendbaar, want de wereld draait meedogenloos door. Dat zit nu eenmaal in haar natuur.

Terwijl de beschreven zoektocht naar zekerheid doordendert, moet deze beschouwing van onderwijs en toekomst beschouwd worden als een alternatieve zoektocht, als een zoektocht naar *onzekerheid*. Deze zoektocht is niet alleen gericht op wat het ware is, maar ook op wat van waarde is. Daarin gaat het eerder over geweten en het bepalen wat te waarderen, dan enkel te waarderen wat valt te meten en het daarmee denken te weten (Biesta, 2009, p. 35). Vanuit een genormaliseerd wetenschappelijk standpunt bekeken, lijkt dit ‘herwaarderen van waarden’ een uitermate subjectieve zo niet relatieve en dus academisch invalide bezigheid. Laat nu juist dit punt precies het punt van deze beschouwing zijn. Onderwijs is ook subjectief omdat het in essentie over subjecten gaat: over kinderen, jongeren, mensen in het algemeen. In de hedendaagse meet- en vergelijkcultuur mag subjectiviteit dan worden verward met problemen rondom generaliseerbaarheid en validiteitskwesties; binnen deze beschouwing wordt met subjectiviteit de *menselijkheid* verstaan. Zoals die leraar die weet dat niet het onderwijzen van schoolvakken, maar het onderwijzen van kinderen de kern van zijn beroep vormt (Palmer, 2003, p. 378). Daarmee is de zoektocht naar onzekerheid gericht op onderwijs voor bewustzijn, of beter gezegd, onderwijs voor bewust *mens*-zijn.

De paradox van onderwijs

In het omarmen van de onzekerheid vormt het omarmen van de paradox een niet mis te verstane uitdaging. Nadenken over onderwijs en toekomst leidt meestal tot een ongemakkelijke spagaathouding. Het zijn tegenstellingen waaraan onze gedachtewereld het meeste gewend is geraakt. Een onvruchtbaar voorbeeld van deze houding was het emotionele en polariserende mediadebat rondom het zogeheten nieuwe leren. In het heetst van de strijd leek het beruchte ‘ganzenlevermodel’ van de kennistraditie lijnrecht tegenover de zogenaamde Mona-cultuur en vrijheidblijvendheid-pedagogiek van het vernieuwingsonderwijs te worden ingebracht. Terwijl de extremen elkaar destijds met uiteenlopende en soms merkwaardige bewijzen om de oren sloegen, lijkt na het optrekken van de spreekwoordelijke kruitdampen de vervolgstap in het midden te hebben gelegen. Een samenkomst van traditie en vernieuwing; een moderne *eudaimonia* als streven naar evenwicht.

Zoals met zoveel discussies ligt de uitkomst in de nuance. Maar deze nuance is in het licht van de vertrouwde lineaire denkpatronen in politiek en wetenschap verwarrend omdat het de tegengestelden lijkt te verenigen door ze in elkaars verlengde te plaatsen. Deze nuance wordt steeds moeilijker verkoopbaar—zo van belang in de tegenwoordige popul(air)istische tijdsgeest. De gemakkelijke weg is dan toch snel gevonden als simplistische en op onvrede gedreven tegenstellingen weer tegenover elkaar gedijen. Dit aanhoudende dualisme, deze tweeslachtigheid, is ergens in de menselijke evolutie diep verweven geraakt in de communicatie en ideeënwereld. Het bekende onderscheid tussen concepten als lichaam en geest, hoofd en hart of rede en emotie gaat veel verder terug dan René Descartes’ verlichtte scheiding van kenner en gekende. Het wordt gezien als een misvatting met diepe wortels. En dat is niet grappig (Bateson, 1970, p. 10).

De tegenstellingen die in deze beschouwing van onderwijs en toekomst van expliciet belang zijn, liggen in de taal. Het woord 'onderwijs' kan gezien worden als de literaire stijffiguur van het oxymoron. Een woord waarin tegengestelde begrippen samenkomen en een andere, complementaire betekenis krijgen. 'Onder' en 'wijs' vormen twee tegengestelde begrippen die respectievelijk de diepte en de hoogte van de menselijke conditie, het mens-zijn, verwoorden. Aan de ene kant het onder invloed zijn, aan de andere kant een vrije wijsheid bezitten. Zoals in het betoog over mens-zijn uiteengezet wordt, vormt deze paradox de identiteit van zowel het individu, de samenleving als de mensheid (Morin, 2001, p. 25). Onder invloed zijn en tegelijk vrije wijsheid bezitten, loopt vanuit onze cultuur door in onze natuur. De afhankelijkheid en onafhankelijkheid van de mens vormen daarmee gezamenlijk de eenheid van het begrip 'onderwijs'. In een samenspel tussen sturing door anderen en persoonlijke verbinding tot de wereld, wordt de mens gevormd en kan hij zichzelf vormen (Vriens, 2007, p. 13).

De uitdagende vereniging, of beter gezegd, hereniging van tegengestelde begrippen maakt onderdeel uit van de zoektocht naar onzekerheid. Het was Martin Heideggers overtuiging dat sinds Plato het denken de begrippen steeds verder uit elkaar getrokken en tegenover elkaar geplaatst heeft, waardoor het tot uitdrukking brengen van de verbondenheid tussen begrippen haast onmogelijk is geworden (Hermsen, 2010, p. 31). Ondanks het feit dat dit oppositionele denken sterk met de hedendaagse taal en gedachten is verweven, zullen in deze beschouwing de tegengestelde begrippen juist in elkaars verlengde geplaatst moeten worden. Het is het proberen waard. Gezien de noodzaak van de hereniging van tegengestelden binnen de thematiek van onderwijs en toekomst, zal Rilke's boodschap over het leven van de vragen het juiste uitgangspunt voor deze beschouwing vormen. De zoektocht naar *onzekerheid* vindt uiteindelijk plaats op het snijvlak van het zichtbare en onzichtbare, van het hoorbare en onhoorbare, van het tastbare en on-tastbare, van het waarneembare en onwaarneembare. Nadenken over onderwijs en toekomst is nu eenmaal als schipperen tussen eilanden van zekerheid op een oceaan van onzekerheden (Morin, 2001, p. 45). En schepen worden niet gebouwd om veilig in de haven te blijven liggen.

De belichting van dichtbij

Een licht laten schijnen is volgens een oude soefi-wijsheid als het vertellen van een verhaal vanuit het hart. Voor deze beschouwing van onderwijs en toekomst is deze wijsheid bijzonder treffend. Het beschouwen kan evenzogoed beschouwd worden als het belichten of bijlichten van een verhaal; vanuit een bepaald standpunt maakt het licht waarneembaar wat een verhaal te vertellen heeft. Maar het vertellen van een verhaal vanuit het hart is zeer plaatsbepalend. Het is letterlijk en figuurlijk gekluisterd aan de verbindende interesse van de verteller (Kolb & Kolb, 2009, p. 301), van waaruit het licht eigenlijk geen andere mogelijkheid heeft dan uit te stralen naar dat wat dichtbij ligt, dat wat na aan het hart ligt. Opmerkelijk is dat de soefi-wijsheid in overeenstemming is met de oorspronkelijke betekenis van het woord 'paradigma'. De Oudgriekse vorm van dit woord, *paradeigma*, is samengesteld uit de woorden *para* (dichtbij) en *deiknumi* (ik belicht). Dat wat dichtbij ligt belichten, om vervolgens het daar waarneembare onder woorden te

brengen, is precies wat in dit verhaal over onderwijs en toekomst plaatsvindt. In tegenstelling tot het hedendaagse 'schuilpositivisme' ofwel de waan van een soort absolute overzichtelijkheid waar het overgrote deel van de academische wereld tot op de dag van vandaag nog volledig van overtuigd en doordrongen lijkt te zijn (Kincheloe & Tobin, 2009, p. 514), is het verstandiger om in dit beschouwen rekening te houden met de beperktheid van zicht—en om daar eerlijk in te zijn. Zo gaf de filosoof Ludwig Wittgenstein zijn studenten mee dat het soms beter is om met het waarneembare fragment bezig te zijn dan met het enorme achterliggende landschap waar onmogelijk alles van valt te weten of te belichten.

Voordat in het hieropvolgende hoofdstuk deze beschouwing van onderwijs en toekomst verder wordt ingeleid, is het in lijn met Rilke's boodschap om in deze zinnen ruimte vrij te maken om mijn persoonlijke onzekerheid te omarmen. In de huid kruipen van die opgroeiende en soms wanhopige jongeman waar Rilke meer dan een eeuw geleden zijn doorleefde en diepzinnige brieven op heeft gericht, is voor mij absoluut geen onmogelijke opgave. Gelijk aan Kappus lijkt ook ik vaak te worden afgeleid door een nieuwsgierigheid en verlangen naar antwoorden, ongeduldig op zoek naar het onopgeloste. Nu ik dit schrijf weet ik dat ik daarin mijn angst voor het niet onder woorden kunnen brengen, het alsmaar veranderende, het grote onbekende en, bovenal, het onzekere toon. "Zodra jij spanning, spijt of schaamte voelt," werd mij onlangs gezegd, "betekent dat, dat een beweging gaande is, dat jij afstand van de jou vertrouwde maar onthoudende plek neemt." Geheel in lijn met het niet weten, het niet kennen en de zoektocht naar onzekerheid, stelt Emmanuel Levinas, hoopvol, dat die wie van zichzelf beschaamd mag zijn, uiteindelijk de waarheid zal vinden (Wirzba, 1995, p. 142). De onzekerheid vormt ook een leraar. In zijn brieven aan Kappus doelt Rilke ongetwijfeld op dezelfde beweging; als onzekere stappen richting het onbekende. Op de momenten waar Kappus geconfronteerd wordt met twijfel, als een storm in zijn ziel, spoort Rilke hem aan *de vragen zelf* lief te hebben. Door de stilte op te zoeken kan hij op adem komen. Met aandacht, geduld en in afzondering de onzekerheid omarmen, in plaats van in de alledaagse hectiek onmiddellijk naar antwoorden te zoeken, is in de kritieke staat van de tegenwoordige tijd een globale en misschien wel universele uitdaging (Gordon, 2007, p. 46). De complexiteit van de werkelijkheid en de bijbehorende problematiek is duizelingwekkend. Laten we in de zoektocht daarom dichtbij beginnen. Door onszelf te belichten, als start van een hernieuwde verlichting.

METANOIA

Stelling

Zand erover⁷

Toen de archeoloog Robson Bonnichsen enkele jaren geleden een prehistorisch dorp in de staat Montana in het midwesten van de Verenigde Staten van Amerika opdolf, bezaaid met talloze menselijke haren van meer dan tienduizend jaar oud, werden zijn bevindingen hem nog voor hij zijn vondst aan de academische wereld kon bekendmaken door twee naburige indianenstammen ontnomen. Terwijl hij zich als wetenschapper had verheugd op een DNA-onderzoek met de pas blootgelegde fossielen—op zoek naar mogelijke aanwijzingen over de herkomst van prehistorische volkeren die lang geleden in Amerika zijn neergestreken—deden de buurtbewoners een beroep op een pas ingevoerde nationale wet die hen als oorspronkelijke bewoners van het land recht gaf op het bezit van dat wat aan hun voorouders toebehoorde. Binnen indianenstammen veroorzaakte dit erfrecht over prehistorische vondsten een heuse trend om bij opgravingen vaker over de schouder van de archeoloog mee te kijken. Hoewel Bonnichsens werkzaamheden voor niets waren geweest, werd dit nieuwe erfrecht door de academische wereld niet als enige verklaring voor de indiaanse trend gehouden. Met de invoering van de wet had hun inheemse creationisme, dat de evolutietheorie en de wetenschappelijke bewijzen voor hun prehistorische volksverhuizing langs de Beringstraat volkomen verwerpt, waarschijnlijk een kans gezien om een sterkere positie in te nemen ten opzichte van de ‘ongelovige’ en tegensprekende wetenschap.

Honderden archeologische opgravingen zagen de indianen tot hun genoegen zonder enige vorm van wetenschappelijke analyse terug in de grond belanden, recht doend aan hun eeuwenoude doorvertellingen en tradities. “Wij hebben de wetenschappelijke wereld nooit gevraagd om op zoek te gaan naar onze wortels,” betoogde Sebastian LeBeau, hoofd van een Lakota-indianenstam in Eagle Butte, South Dakota. “Wij weten namelijk waar wij vandaan komen. Wij zijn de afstammelingen van het volk van de Buffel die vanuit het binnenste van de aarde op deze wereld zijn gekomen nadat bovennatuurlijke geesten dit voorbestemde land hadden klaargemaakt voor onze mensheid. Als andersdenkenden het idee hebben dat zij van een aap afstammen, dan is dat maar zo. Ik ben nog geen enkele Lakota-indiaan tegengekomen die in die verhalen van de wetenschap gelooft.”

Terwijl binnen een kort tijdsbestek enkele museumwaardige vondsten van onschatbare historische waarde door het nageslacht opnieuw ter aarde werden besteld, bleken enkele wetenschappers zich toch te kunnen verplaatsen in de beleving van de oorspronkelijke Amerikaanse bevolking. “Voor lange tijd hebben wij als wetenschappers geen rekening willen houden met de gevoelens van de mensen wier voorouders wij zo nodig moesten bestuderen,” verklaarde de antropoloog Larry Zimmerman, “dus is het niet verwonderlijk dat deze archeologische kansen ons hier en nu worden ontnomen.”

Tegen de achtergrond van het getouwtrek om de overblijfselen van mensen die waarschijnlijk met geen enkele mogelijkheid naar een nog bestaande inheemse bevolking te herleiden viel, kwam het bekroonde boek *Red Earth, White Lies* van de indiaanse activist en hoogleraar Vine Deloria in de publiciteit. De door nagenoeg alle archeologen aanvaarde Beringstraat-theorie—dat de voorouders van indianen ongeveer tienduizend jaar geleden vanuit Azië via de Beringstraat naar Amerika zijn getrokken—werd in dat boek als een ‘wetenschappelijke folklore’

7. Dit verhaal verscheen op de voorpagina van *The New York Times* van 22 oktober 1996 onder de titel *Indian Tribes' Creationists Thwart Archeologists*.

weggezet. In overeenstemming met de redenering van enkele christelijke fundamentalisten nam Deloria de evolutietheorie op de schop als een ongefundeerd dogma. "Wetenschap is een dominerende religie," verkondigde hij in een interview, "waarbij geprobeerd wordt zelfbedachte ideeën te bewijzen aan de hand van archeologische interpretaties die echter door onnavolgbaar gegoochel minder overtuigend overkomen dan de mij bekende redelijke, inheemse verklaringen."

Toen enkele archeologen uit zelfbehoud de strijd tegen de stammen en de wet aangingen, hielden anderen zich op de vlakte uit vrees om met een te uitgesproken voorkeur voor de wetenschap alle toekomstige opgravingen onmogelijk te maken en daarmee zichzelf in de vingers te snijden. Gevangen tussen een academische geestdrift en een warm hart voor oorspronkelijke culturen, zagen enkele wetenschappers zich genoodzaakt een *relativisme* aan te nemen waarbij volgens de archeoloog Roger Anyon wetenschap slechts één van de vele van elkaar verschillende zienswijzen op de wereld voorstelt. "De inheemse bevolking bezit een wereldbeeld," vervolgde hij, "dat niet meer of minder valide is als onze archeologische of wetenschappelijke kijk op de prehistorie." Zimmerman stelde daarbij vast dat er behoefte is aan een andere en meer omvattende vorm van wetenschap, tussen de grenzen van westerse en indiaanse manieren van weten. "Persoonlijk verwerp ik de gedachte dat de academische visie de voorkeur boven alle andere verdient," bekende hij, "wat niet betekent dat de wetenschap geen vooruitgang heeft gebracht, maar dat ik als wetenschapper inzie dat ik open moet staan tegenover andere denkbeelden om te kunnen blijven leren."

De angst voor verschillen

Aan het begin van de renaissance was de wetenschapper Galileo Galilei door middel van zijn nieuwste telescoop tot de ontdekking gekomen dat de aarde om de zon draaide. Zijn diepgelovige opponent, kardinaal Bellarmino, hield echter aan het woord van God vast dat de aarde het centrum van het heelal moest vormen. De filosofen die voor Aristoteles leefden en de aarde als een platte schijf beschouwden, spraken in totaal andere waarheden dan de eenentwintigste-eeuwse mens met zijn geglobaliseerde en gespecialiseerde kijk op beide hemisferen. Volgens het archeologische perspectief op de prehistorie kwamen de eerste indianenstammen ongeveer tienduizend jaar geleden vanuit Azië via de Beringstraat in Amerika. Dat de inheemse bevolking op basis van hun eeuwenoude creationistische wereldbeeld tot de conclusie komt dat de prehistorische volksverhuizing niet langs de Beringstraat verliep, maar vanuit een onderaardse wereld op een voorbestemde aarde, ingeleid door bovennatuurlijke geesten, toont slechts de top van een uit onenigheden opgebouwde ijsberg waarin de hedendaagse wereld wordt weerpiegeld. Deze wereld is diep tegenstrijdig.

Voor zover bekend hebben tegenstellingen de mens altijd een profiel gegeven. Ze hebben de menselijke identiteit bepaald door onderscheid aan te brengen tussen de ander en het andere, tussen zichzelf, de medemens en het niet-menselijke. Los van het feit dat in het verleden bekende tegenstellingen tussen mensen vaak dramatisch zijn uitgespeeld op basis van misvormde belangen, hebben tegenstellingen tot een rijke diversiteit in bevolkingen en beschavingen geleid. Als we de archeologie mogen geloven, heeft de mens zich vele eeuwen geleden in talloze

volksverhuizingen over de gehele planeet verspreid en her en der unieke culturen doen laten ontstaan. Deze diversiteit vormt een zeer kostbare schat, met alles wat de mensheid van zichzelf heeft kunnen leren (Delors, 1996, p. 35). Maar tegenwoordig lijkt een verdeeld gevoel te ontstaan rondom die gedifferentieerde menselijke identiteit; overal ter wereld beginnen mensen meer op elkaar te lijken, maar tegelijk elkaar tegen te werken. En dit wordt aangemoedigd. Tegen de achtergrond van een wereldwijde eenwording ofwel globalisering, heerst een tijdsgeest van waaruit nadrukkelijk gewezen wordt op het feit dat alle problemen in de wereld gedeelde problemen zijn; we delen hetzelfde thuis. En tegelijk zijn we op zoek naar een verantwoordelijke. Iemand moet aan de oorsprong van de hedendaagse problemen in de wereld gestaan hebben. Maar terwijl wij druk zoekende zijn, is het onze aanwezigheid als zoeker die ons ontkent als de gezochte.

Naarmate de wereld kleiner wordt, lijkt het veelvormige profiel van de mensheid af te vlakken. In alle urgentie van de hedendaagse crisis wordt het belang van een gedeelde *wereldidentiteit* rigoureus naar voren geschoven. Maar begrijpen wij die identiteit? Een veelgehoorde uitspraak is dat alle mensen in hetzelfde schuitje zitten—de diplomaat Kofi Annan zou het een luxejacht willen noemen, waarvan driekwart van de opvarenden in het onderruim weggestopt zitten en daar als eerste kopje-onder gaan wanneer een lek slaat. Daarom zullen wij spoedig met elkaar moeten leren samenwerken, willen we aan de wereldwijde problemen van tegenwoordig het hoofd, hart en handen bieden. Dat de wereldbevolking daarvoor ook met elkaar moet leren samenleven, betekent niet dat iedereen daarom meer op elkaar moet gaan lijken. Toch is dit wat op steeds omvangrijkere schaal lijkt te gebeuren. Volgens de filosoof Slavoj Žižek hebben de geïndustrialiseerde landen na de Koude Oorlog de wereld het schoolvoorbeeld van een neoliberaal samenlevingsstelsel voorgoed en in enkele gevallen zelfs onbezonnen opgedrongen.⁸ Zijn punt is dat dit systeem niet werkt, de mens afstompt en verstompt, en uiteindelijk zal uitlopen in onverschillige radicaliteit op basis van uiterlijkgedreven perfectionisme en kapitaalgedreven prestatiegerichtheid.

Aan de andere kant maakt de filosoof Paul Boghossian zich zorgen om een radicale onverschilligheid. In het beschreven vraagstuk over de herkomst van de oorspronkelijke Amerikaanse bevolking zag Boghossian bij enkele relativiserende archeologen en antropologen de neerslag van een voor hem ongekend opgekomen intellectuele en ideologische trend in de academische wereld: het sociaal constructivisme. Daarin zou de wereld die men sinds de Oudheid probeert te ontdekken en te begrijpen niet langer gezien mogen worden als iets dat los en onafhankelijk van ons en onze omgeving staat, maar als een verzameling aan persoonlijk en gezamenlijk opgebouwde feiten die onze omgevingsgebonden behoeften en interesses weerspiegelen. Onder het sociaal constructivisme zou een zogeheten doctrine van *gelijkwaardige validiteit* schuilgaan (Boghossian, 2006, p. 2). Als de inheemse bevolking van Amerika een creationistisch beeld van de wereld erop nahoudt dat niet meer of minder valide is dan het archeologische of wetenschappelijke perspectief op de prehistorie, dan hebben de archeologen *en* de indianen gelijk. Zelfs de *rechtvaardiging* van hun tegenstrijdige wereldbeeld en de *redenen* voor deze rechtvaardiging zouden als gelijkwaardig valide doorgaan. De eerste indianenstammen kwamen ongeveer tienduizend jaar geleden vanuit Azië via de Beringstraat in Amerika *en* de prehistorische volksverhuizing

8. *Agenda 2010: Leven in het einde der tijden* is een aflevering van het televisieprogramma *Tegenlicht*, waarin Slavoj Žižek onder een bombardement van 'crisisbeelden' wordt geïnterviewd over oplossingen voor de economie, het milieu, de veiligheid en de democratie.

kwam niet langs de Beringstraat maar vanuit een onderaardse wereld op een voorbestemde aarde ingeleid door bovennatuurlijke geesten. Dit relativisme is binnen een ethische discussie goed te begrijpen. Maar door deze gedachtegang los te laten op feiten, op de rechtvaardiging van feiten of op de redenen voor de rechtvaardiging van feiten, zou het sociaal constructivisme telkens vast komen te lopen in contradicties of klinkklare onzin (Boghossian, 2006, p. 56). De onverschillige radicaliteit en de radicale onverschilligheid vormen echter uitwassen van de luiheid van de mens (Morin, 2001, p. 50). Maar het zijn deze extremen die de hedendaagse context tekenen waarin deze beschouwing van onderwijs en toekomst plaatsvindt. Ons leven lijkt nog nooit zo zeker en veilig te zijn geweest, en toch lijkt ons leven ook nog nooit zo onzeker en onveilig te zijn geweest. Vrees voor het onbekende blijft de hedendaagse problemen voeden. Subtieler dan dat is ook dit niet.

Een tegenstrijdige wereld

We leven in een verhitte en verwarrende tijd. Ondanks al onze vooruitgang en ontwikkeling mag daar geen enkele twijfel over bestaan. De verschillen in welvaart en welzijn tekenen zich alsmar contrastrijker af, niet alleen buiten maar ook binnen onze landsgrenzen. Het klimaat verandert sneller, of weerstations nu tegensprekende informatie in de doofpot stoppen of niet. De internationale samenwerking rondom de wereldproblematiek staat onder hoogspanning, zelfs al zouden klokkenluiders alleen nog maar politiek correcte complimenten mogen lekken. Onze natuurlijke hulpbronnen en fossiele brandstoffen raken uitgeput, hoezeer ook geïnvesteerd zal worden in schone energie of gematigde leefstijl. Overbevolking blijft over, ook al zou de paus plotseling op al zijn dogmatische principes terugkomen. De natuurlijke en culturele diversiteit verschaalt, al klinkt de schreeuw om eerlijk verdeelde subsidies of milieubescherming nog zo hard. De economie loopt vast in korte termijn oplossingen en restauratiepolitiek, hoe dringend de gaten in de vrije markt ook hersteld moeten worden. Er treedt verdere maatschappelijke splijting op naarmate zo hard om de vrijheid van meningsuiting wordt geroepen dat de natuurkundige wet van *antigeluid* gaat optreden. En ga zo, helaas, maar door.

Deze problematiek is overal waarneembaar, al decennialang wereldwijd bekend en zorgvuldig opgedeeld onder de noemers van een economische, ecologische en sociale crisis. De niet mis te verstane constatering luidt echter dat deze verschillende crises in feite één en dezelfde crisis vormen: de crisis van de menselijke geest (Sterling, 2009, p. 108). De hedendaagse problemen op het gebied van mens, milieu en maatschappij zijn voornamelijk door de mens ontworpen. Het zou oneerlijk zijn om de oorzaak van alle problemen in de wereld volledig bij de mens neer te leggen—de natuur draagt ook zeker aan deze problemen bij—maar de wortels van de problemen liggen in onze mentaliteit en kennen een lange ontstaansgeschiedenis. Wij denken verkeerd (Morin, 2001, p. 18). Eeuwenlang heeft de mens zich volledig buiten de natuur bedacht en de wereld vanaf een ingebeelde afstand ontleed en opgedeeld. Systematisch hebben we het oorspronkelijke geheel dat onze wereld in feite is in zelfomsluitende disciplines en departementen verdeeld. En om onze aangeboren verlangens naar een gevoel van veiligheid te bevredigen, hebben we met definities en grenzen controle proberen te verkrijgen over onze werkelijkheid en onze toekomst.

Dat we verkeerd denken klinkt radicaal, smaakt bitter en oogt fel. Waar deze constatering echter op wil wijzen is een verandering van *gewoonten* van geest. Zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven, trekken tegenstellingen onze gedachten steeds verder uit elkaar. Deze tegenstellingen maken de verbinding tussen ideeën er niet gemakkelijker op. We leven in een onterecht onderscheid tussen onszelf en onze wereld. In plaats van differentiëren, dissociëren we de cultuur van de natuur en andersom (Sterling, 2010, p. 215). Met onze ideeën weken we los wat in wezen niet valt los te weken. Maar het zijn deze tegenstellingen waaraan onze gedachte-wereld het meeste gewend is geraakt. Op het eerste gezicht lijkt veel mis met deze gewoonte. We mogen echter niet vergeten dat het dualisme in onze gedachten, zoals het onderscheid tussen kenner en gekende of rede en emotie, ons sterk hebben doen ontwikkelen. Door een abstracte, ontbonden wetenschap hebben we onze wereld in razend tempo kunnen leren kennen. In de afgelopen eeuw hebben wij onze technologische en communicatieve mogelijkheden exponentieel kunnen uitbreiden. Maar terwijl we de wereld steeds beter leren kennen, begrijpen we haar steeds minder. Virtueel samenzijn blijkt niet werkelijk 'samen zijn' (Laura & Chapman, 2009, p. 295). Al met al worden de problemen in de wereld omvangrijker en ingewikkelder naarmate we meer moeten samenwerken en we ons samenleven stapsgewijs moeten inleveren voor overleven. En dat terwijl de globalisering en technologie onze wereld eigenlijk steeds kleiner, dorps en overzichtelijker zou moeten maken.

Terwijl onze wereld meer samenhangend is geworden, zijn wij in ons leven meer zelfvoorzienend en daarmee minder verantwoordelijk en zorgzaam, ontbonden en kortzichtig geworden. Aan het begin van de eenentwintigste eeuw staan wij voor de uitdaging om de zelfomsluitende 'verwenningsruimte' van ons leven open te stellen voor de realiteit en onzekerheid van de wereld daarbuiten.⁹ Want als we niet oppassen, sluiten wij ons op achter onze dijken en voelen we ons straks alleen nog verantwoordelijkheid voor onze polders. We moeten weer over onze dijken heen durven kijken en tegenstellingen verbinden door er middenin te gaan staan. Maar in een steeds onzeker wordende en snel veranderende wereld is de gemakkelijke weg langs simplistische en op onvrede gedreven tegenstellingen snel gevonden. We kunnen echter door die popul(air)istische extremen heen prikken. We kunnen elkaar in elkaars verlengde plaatsen. In dialoog kunnen we onvoorwaardelijk naar elkaars verhalen leren luisteren; zonder daarbij ons eigen verhaal te verliezen. Als onze verlichting ons tegelijkertijd verduistering heeft gebracht (met problemen in oplossingen), zullen onze tegenstellingen ons ook gelijkwaardigheid kunnen brengen. Want in onze diversiteit kunnen we tegelijk onze eenheid herkennen en leren kennen: wij maken deze wereld en deze wereld maakt ons, of beter gezegd, deze wereld *is in* ons en *wij zijn in* deze wereld.

Niet alleen deze wereld is diep tegenstrijdig. Ook wij zijn diep tegenstrijdig. Wij zijn niet alleen weldenkend, hardwerkend, onderzoekend, berekenend en vooruitstrevend. Wij zijn ook ondoordacht, naïef, speels, fantaserend, overdreven en meeslepend (Morin, 2001, p. 27). Het is deze tegenstrijdigheid die we moeten leren verstaan om onze wereld beter te kunnen begrijpen. En om onze wereld beter te kunnen begrijpen, zullen we gezamenlijk bij onszelf moeten beginnen. Op deze plaats en op dit moment. Wij vormen de wortels van ons heden. Wij hebben te leren over dijken heen te kijken; dijken die door onze tegenstrijdige geest zijn

9. In *Het Kristalpalais* gebruikt Peter Sloterdijk het woord *Verwöhnungsraum* voor de 'wereldbinnenruimte van het kapitaal', waar oververzadigde bewoners slechts nog worden belast met de keuzeproblematiek van koopkracht (Lemmens, 2010, p. 2).

opgeworpen. Dit leren houdt een verandering van geest in, of beter gezegd, een verandering van gewoonten van geest—een *metanoia*. De oorsprong van dit woord, *metanoia*, komt van de Oudgriekse samenstelling *meta* (voorbij) en *nous* (ik neem waar). Zoals de antieke oorsprong van het woord ‘paradigma’ de belichting van dichtbij betekent, werpt ‘metanoia’ een blik in het onbelichte. Het belicht voorbij het waarneembare van onderwijs en toekomst; het is daar waar de ruimte wordt vergroot in wat het betekent om te leren en les te geven (Osberg, Biesta & Cilliers, 2008, p. 225). Daarmee breiden wij ons potentieel en creërend vermogen uit binnen een ruimte aan onvoorstelbare mogelijkheden. Door vallen en opstaan zetten we stappen in de richting van een onvoorstelbare toekomst.

Terwijl wij tot de ontdekking zijn gekomen dat ondanks onze ontwikkeling en vooruitgang de toekomst voor ons onwaarneembaar is, voorvoelen we dat we niet op dezelfde voet voort kunnen leven. Terwijl wij met zoveel oog voor detail een zo volledig mogelijk beeld van de wereld hebben geprobeerd te tekenen, heeft onze zelfgemaakte landkaart ons het zicht op het werkelijke landschap steeds verder ontnomen. Wij zijn met onze zelfverzekerde waarheden een doodlopende weg ingeslagen. Willen wij met onderwijs kinderen bewust een andere richting wijzen, dan zullen we niet langer volgzzaam op ons navigatiesysteem moeten gaan rijden, maar op onze waarneming en zelfs daaraan voorbij. Want in een steeds onzeker wordende en snel veranderende wereld zal de richting die wij kinderen wijzen voortdurend bijgesteld moeten worden. Enkel door blijvend in dialoog te gaan over de richting van het onderwijs kunnen wij met de toekomst meelopen, of beter gezegd, met de kinderen meelopen. Want hoewel wij het onderwijs vorm geven, zijn het de kinderen waar het uiteindelijk om draait. Onderwijs is voor hen bedoeld. Zoals in de woorden van Rilke is beschreven, is het de onzekerheid die we moeten leren liefhebben om onderwijs beter te kunnen begrijpen. En om onderwijs beter te kunnen begrijpen, zullen we gezamenlijk bij de kinderen moeten beginnen. Op deze plaats en op dit moment. Zij vormen de wortels van hun toekomst.

Onderwijs voor mens-zijn

Zoals beschreven leert de oude soefi-wijsheid ons dat het laten schijnen van een licht is als het vertellen van een verhaal vanuit het hart. Als leraren hebben wij verhalen uit ons hart nodig willen wij kinderen in de toekomst op hun toekomst blijven voorbereiden.¹⁰ Met onze verhalen lichten wij ook de verhalen van kinderen bij. Vanuit een bepaald standpunt maakt ons licht waarneembaar wat hun verhaal te vertellen heeft. Dat het vertellen van een verhaal vanuit het hart zeer plaatsbepalend is, maakt dat het licht eigenlijk over geen andere mogelijkheid beschikt dan uit te stralen naar dat wat dichtbij ligt, dat wat na aan het hart ligt. Daarmee gaat dit onderwijs verder dan hoofd en handen. Vanuit het hart wordt de toekomst van kinderen werkelijk levensvatbaar. En dat is van belang in een tijd waarin ons hoofd het onderwijs lijkt te domineren. Voor de toekomst van onderwijs is een wetenschappelijke onderbouwing als in wat werkt, wat wordt gepresteerd en wat is bewezen niet langer voldoende. Wat nodig zal zijn is een *menselijke* onderbouwing van onderwijs. Daarin krijgt dat wat we weten ook betekenis vanuit ons geweten. Voor ons geldt daarom de uitdaging om te balanceren tussen het zekere en onzekere, de waarheid en het vermoeden, het objectieve en het subjectieve.

10. Als goede leraren de stof weven die hen verbindt met hun leerlingen en hun onderwerp, dan is het hart het weefgetouw waarop de draden op spanning worden gehouden, de spoel schiet, en de stof strak staat. Het is dus niet vreemd dat lesgeven het hart raakt, het hart opent, of het hart breekt (Palmer, 2005, p. 18).

Daar is bewustzijn voor nodig, of zoals gezegd, bewust *mens*-zijn. En voor bewust mens-zijn is liefde en verstand nodig. Liefde voor de *onzekerheid* en verstand voor de *tegenstrijdigheid* van onze wereld en onszelf. Want ook bewust mens-zijn is als schipperen tussen eilanden van zekerheid op een oceaan van onzekerheden. Open en vol van vertrouwen.

Bewust mens-zijn betekent geloven in de *relationele* aard van de werkelijkheid. Daarin komen de wereld en de mens in natuur en cultuur samen. Vanuit deze verweven positie spreken voor- en tegenstanders elkaar niet in 'wij' en 'zij' tegen, maar vullen ze onze vermoedens over werkelijkheid en waarheid in elkaars verlengde aan (Prawat, 2003, p. 309). Wij leren en leven in voortdurende dialoog. Relaties vormen volgens die vermoedens een bedding voor leren en leven; in de weerspiegeling van elke unieke en voorbijgaande situatie in leren en lesgeven, in ieder contact tussen leraar en leerling of ouder en kind, in elk verhaal dat een school of klaslokaal wordt binnengedragen. In relaties zijn principes als verwevenheid, evenwicht, uitwisseling en ordening essentieel voor de samenhang (Hellinger, Weber & Beaumont, 2003, p. 115). Wat ons daarin verbindt zijn betrokkenheid en welbevinden (Ryan & Deci, 2000, p. 75). Juist in het onderwijs kan dit denken in *verwevenheid* worden gezien als een verbindende schakel richting de toekomst. Maar de vraag blijft welke vorm dit zogeheten relationisme in het klaslokaal en de school kan gaan aannemen. Wat op deze plaats en op dit moment staat te gebeuren, kan elke vorm aannemen.

Leren doen we niet alleen wanneer ons hoofd denkt, maar ook als onze handen raken, ons hart aanvoelt en onze voeten de wereld betreden. Daarbij gaat het niet alleen om wat in ons is, maar ook om en *tussen* ons. Door leren en lesgeven op een generatieve en toekomstgerichte manier te benaderen—waarbij kinderen zich vanuit relaties op intuïtieve en versterkende wijze aan zichzelf en aan elkaar kunnen optrekken—zullen wij de verbondenheid tussen de wereld en de mens en het daarin vinden van samenhang voorop moeten blijven stellen (Bruner, 1996, p. 21). Kinderen, ouders, leraren, andere betrokkenen en de omgeving in samenhang benaderen, betekent verder kijken dan individuen. Mensen zijn individuen met een lidmaatschap; onafhankelijk en autonoom maar tegelijkertijd verbonden en afhankelijk van de ander, het andere en het geheel. Van daaruit vormt onderwijs de kern van een levenslange ontwikkeling van zowel de persoon als zijn gemeenschap, zijn samenleving, zijn mensheid en zijn wereld (Delors, 1996, p. 17). Door op alle lagen van onderwijs, opleiding en organisatie op verbondenheid in te zetten, kan leren en lesgeven (en leidinggeven) op transformerende wijze gaan leven. Door van deze vermoedens over onderwijs en toekomst werk te maken, kunnen scholen van een lerende organisatie in de metafoor van een levend organisme transformeren. Op de basis van een *menselijke* onderbouwing van onderwijs, in dialoog.

Kind als kompas

In een wereld die meer samenhangend is dan wij ons kunnen voorstellen en waar alles met alles is verbonden, zouden wij op zoek kunnen gaan naar een *verweven* vorm van onderwijs die gericht is op ieder deel in het geheel en geheel in ieder deel. In het kind, in de klas, in de school, in het gezin of de familie, in de wereld en in onszelf. Dat ons beeld van de wereld en de mens daardoor ingewikkelder

wordt doet niet alleen meer recht aan het mysterie van het bestaan, maar ook aan ons potentieel (Shotter, 2000, p. 248). Het doet meer recht aan ons mens-zijn. We breiden de ruimte van leren en lesgeven uit op basis van een menselijke onderbouwing. Daarmee ontstaat vanuit een verweven visie op onderwijs en toekomst een menselijke kijk op de wereld en de mens. Deze visie is vol tegenstellingen en onzekerheden. Maar het zijn onze beperkingen die tegelijk onze verrijking belichamen.¹¹ Wij zijn volgens de filosoof Bernard Stiegler zowel gif als medicijn, probleem als oplossing (Lemmens, 2010, p. 8). Deze wereld is diep tegenstrijdig, wij zijn diep tegenstrijdig, het onderwijs is diep tegenstrijdig. Dat zit nu eenmaal in de natuur. In feite zijn wij als mens zowel kosmisch als terrestrisch (op het land levend), zowel hemels als aards, zowel gesublimeerd en verheven als gedomesticeerd en neergestreken. Wij bestaan uit de vrije stof waaruit het gehele universum is ontstaan en opgebouwd, maar kunnen niet voortbestaan zonder de invloed van diezelfde stof die ons bindt; het licht en de lucht, de aarde, het vuur en het water. Daarmee is bewust mens-zijn in wezen *verweven-zijn* (Morin, 2001, p. 23).

Een verweven vorm van onderwijs bezit een dubbele betekenis zoals tegengestelde begrippen samenkomen en een andere, complementaire betekenis krijgen; aan de ene kant het onder invloed zijn, aan de andere kant een vrije wijsheid bezitten. Van hieruit kan deze beschouwing een andere weg inslaan dan de gebruikelijke. Voorbij het objectieve en waarneembare slaat onderwijs met een verandering van gewoonten van geest, *metanoia*, een subjectieve ofwel menselijke en daarmee diep verweven weg in. Willen wij met onderwijs kinderen deze menselijke richting wijzen, dan zullen we de verbinding met de tegenstellingen en onzekerheden van deze wereld en onszelf aan durven gaan. Door open en vol van vertrouwen voorbij onze waarneming te sturen, het landschap te lezen in plaats van de landkaart, naar het heden te verlangen en onze onzekerheden bespreekbaar te maken in plaats van deze blindelings voorbij te streven. Want door een blijvende dialoog over de richting die wij kinderen wijzen, kunnen wij zoals gezegd met de toekomst en de kinderen meelopen.¹² Salman Rushdie schrijft dat onze verhalen het vermogen bezitten te veranderen, een nieuwe versie van zichzelf te worden, samen te gaan met andere verhalen en zodoende weer een nieuw verhaal te vormen. Daarmee is dit verhaal mijn verhaal en tegelijk het verhaal van ieder mens.

Kinderen dragen niet alleen de sleutels voor de toekomst of de wortels van de toekomst. Zij *zijn* de toekomst. In het bezit van de verantwoordelijkheid om kinderen voor te bereiden op een wereld van onvoorstelbare mogelijkheden, staan we op deze plaats en op dit moment voor dat ene kind—met al onze tegenstrijdigheden en al onze onzekerheden. Wij kunnen niet zeker weten of de voorbereiding die wij dit kind meegeven uiteindelijk de beste of juiste zal zijn. En toch zullen we een keuze moeten maken. Laten we daarom ook daadwerkelijk een keuze maken. Laten we een licht schijnen door het vertellen van een verhaal vanuit het hart; om zo het verhaal van kinderen te belichten en hen de mogelijkheid te geven hetzelfde te doen. Want vanuit het hart wordt hun toekomst werkelijk levensvatbaar. Laten we hun onzekere en tegenstrijdige toekomst omarmen. In onze tegenstrijdige wereld vormen kinderen ons ware kompas. Laten we hun vragen leven.

11. Ring the bells that still can ring / Forget your perfect offering / There's a crack in everything / That's how the light gets in (Leonard Cohen, *Anthem*).

12. Onderwijs vormt geen miraculeus medicijn of magische formule waarmee een deur kan worden ontgrendeld naar een wereld waar alle problemen zijn opgelost. Onderwijs behoort echter wel tot één van de belangrijkste middelen die voor handen zijn om een diepere en meer harmonieuze vorm van menselijkheid te ontwikkelen (Delors, 1996, p. 13).



METHODOS

Raamwerk

Luisteren naar de verhalen

Als we wisten wat we deden heette het geen onderzoek. Deze uitspraak van Albert Einstein bezit in het beschreven licht van het liefhebben van de onzekerheid en het verstaan van tegenstellingen een belangrijke waarheid. Na al het voorgaande moet vastgesteld worden dat voor een menselijke onderbouwing van onderwijs en toekomst, ook een *menselijke* benadering van onderzoek noodzakelijk is (Jörg, Davis & Nickmans, 2007, p. 152). Het is een vorm waarin we al gaande ons een weg banen, door een werkelijkheid waarin alles in een staat van verandering verkeert.¹³ Gelijk aan onderwijs is onderzoek naast techniek ook ethiek, naast theorie ook filosofie. De weg staat nooit vast en vormt een voortdurende ontmoeting met ons (ge)weten. Het is vanuit deze ontmoeting met onszelf, als de onderzoekende, waarbij creatieve keuzes gemaakt worden in de ontmoeting met de ander en het andere, als het onderzochte. En het is hier waar wij onszelf niet over het hoofd moeten zien: ekfrasis. Een werkelijk leven leiden bestaat uit bewust mens-zijn in *aandacht* en *ontmoetingen*. Volgens Martin Buber is dat bij onszelf beginnen, maar niet bij onszelf eindigen; van onszelf uitgaan, maar niet naar onszelf streven; onszelf zijn, maar niet met onszelf bezig zijn (Thölke, 2007, p. 25). Zoals met een menselijke onderbouwing van onderwijs lijkt ook een menselijke vorm van onderzoek zich af te spelen op het snijvlak van de toekomst, het verleden en het heden, van het zelf, de ander en het andere—waar de antwoorden niet lijken te bestaan, enkel de vragen. Het is waar wij voor kiezen en onze aandacht op richten.

Vanuit een relationele invalshoek bekeken, bezitten onderwijs en toekomst de prereflectieve en pretheoretische aard van bewust mens-zijn. Door het vertellen van verhalen over ervaringen met de wereld en de mens wordt deze relationele dimensie waarneembaar, maar nooit controleerbaar. Daarin staat voorop dat de beschrijver zich niet volledig kan distantiëren van het beschrevene. Als verteller zijn wij gekluisterd aan het verhaal. Net als in onderwijs is voor een menselijke vorm van onderzoek de *subjectiviteit* fundamenteel. Het is als de interesse, het verbonden zijn, die het contact met het verhaal mogelijk maakt. Objectief een gesprek aangaan kan, maar daarbij geef ik de ander evenveel reden om zich niet te tonen, om niet geïnteresseerd te zijn, om zich niet te verbinden met mijn verhaal. In de tegenwoordige 'technosfeer' van objectiviteit en de zoektocht naar zekerheid, is het dan ook niet verwonderlijk dat onze uitdaging in de aandacht voor de ontmoeting ligt. Terwijl wij in ons streven naar volmaaktheid de indrukwekkende verhalen van vooruitgang voor laten gaan, wordt één van de grootste opdrachten van deze tijd om naar onze persoonlijke verhalen te luisteren (Palmer, 2005, p. 46). Als elk deel het totale geheel in zich draagt, als in een hologram of cel, dan kunnen wij in die persoonlijke verhalen ook het verhaal van de mensheid ontdekken. Immers, wij zijn allen *mens*.

Gezien de willekeur van onze benadering van de wereld en de mens, is een *methode* een vreemd begrip als een menselijke benadering van onderzoek noodzakelijk wordt. Een menselijke vorm van onderzoek is veel eerder een grondhouding, een methode zonder techniek, een *creatie*—het is evenzogoed op een menselijke wijze vormgeven aan de ervaring van het onderzoeken als het uiteindelijke onderzoeken van de menselijke ervaring. Door slechts suggesties voor de wijze van verzamelen, analyses en rapportages te bieden in plaats van navolgbare stappen voor

13. Zwerver, je voetsporen zijn de weg en niets anders / Zwerver, er is geen weg, je baant je, al gaande, een weg / Al gaande baan je je een weg, en als je de blik naar achteren wendt / Zie je het pad dat je nooit meer zult betreden / Zwerver, er is geen weg, alleen het kielzog in de zee (Antonio Machado, *Proverbios y Cantares XXIX, Campos de Castilla*, vrij vertaald).

een concrete onderzoeksprocedure, kan het uitvoeren van onderzoek een onzeker proces zijn. Deze onzekerheid weerspiegelt echter precies wat wordt onderzocht: met een *menselijke* methode vormt het onderzoek een weerspiegeling van elke unieke en voorbijgaande situatie in leren en lesgeven, in ieder contact tussen leraar en leerling of ouder en kind, in elk verhaal dat een school of klaslokaal wordt ingebracht. Het is echter een terechte vraag hoe kennis over verhalen geconstrueerd kan worden als binnen het gedachtegoed rondom een menselijke onderbouwing van onderwijs een zekere angst voor kennis lijkt te heersen; alsof deze vorm van wetenschap worstelt met een dilemma rondom een soort universaliteit van het *unieke* (Barnacle, 2004, p. 62). Een menselijke vorm van onderzoek wil niet kennis voorschrijven, maar interpretaties ofwel verhalen beschrijven om daarin mogelijkheden voor verdere ontwikkeling te kunnen ontdekken. Zo ligt de Oudgriekse oorsprong van het woord ‘methode’ in de samenstelling van *meta*, als ‘voorbij’, en *hodos*, ‘de weg’. Een menselijke methode in een menselijke benadering van onderzoek volgt niet de weg die al gebaad is, maar baant al gaande een eigen weg—een wezenlijk creatief proces waarbij wij in wezen niet een weg kunnen volgen omdat wij zelf de weg zijn. Wij vertellen daarmee ons verhaal, of beter gezegd, wij *zijn* ons verhaal (Thölke, 2007, p. 44).

Vanuit het perspectief van de onderzoeker is met een menselijke benadering van onderzoek een interesse ofwel verbondenheid met het onderwerp van het onderzoek een fundamenteel vereiste. Door in contact te komen met het onderwerp ontstaat een betekenisvolle relatie. Het verleden, de toekomst en het heden van een onderwerp komen daarin samen, waarbij de methode zowel het proces als het product kan vormen. Het zoeken naar betekenis van onderwijs en toekomst ligt bijvoorbeeld in lijn met mijn persoonlijke interesse en filosofie over onderwijs en opvoeding. Door onderwijs en toekomst als onderwerp centraal te stellen in het onderzoek, wordt het mogelijk contact te maken met mijzelf, de ander en het andere. Door met het onderzoek de beleving en het verhaal voorop te stellen, zal zowel de beleving als het verhaal minder in het gedrang komen met een beperkend (politiek) kader. De betekenisvolle verhalen zullen, bijeen gekomen door middel van mijn persoonlijke verhaal, een samenhangend beeld van het onderwerp vormen. Dat *is* subjectief; maar dat is de wijze waarop wij verhalen verstaan.

Om zicht te krijgen op de beleving van verhalen is het noodzakelijk om daarvan onderdeel te worden. Dit ‘deel worden van’ vormt de ondeelbaarheid van onderwijs, onderzoek, ontwerp en ontwikkeling. Zoals de verhalenverteller op zoek is naar gebeurtenissen om te vertellen, is het als onderzoeker mogelijk om voor dit onderzoek in de verbinding met het onderwerp plaats te nemen voor de te onderzoeken beleving. Door als het ware door een menselijke bril op onderwijs en toekomst de verhalen van binnenuit te benaderen, ontstaat een proces van verbinden tussen het deel in het geheel en het geheel in het deel. Daarbij zullen specifieke thema’s uit anekdotes en gebeurtenissen aan het verleden en de toekomst van verhalen gekoppeld kunnen worden, omschreven in een eigen taal en met eigen termen—maar waarbij achterliggende gedachten en richting werkelijk van belang zijn (Bullough, 2010, p. 159). Het reflectieve en talige karakter van deze vorm van onderzoek is essentieel, aansluitend bij het verhaal dat al geschreven staat. In nabesprekingen kunnen ervaringen gezamenlijk worden besproken en gekoppeld aan eerder verzamelde gegevens—het verhaal leeft voort.

Na het luisteren en verzamelen van deze verhalen start het vertellen van de onderzoeker. De (inter-)subjectieve aard van het vertellen—als wordt gesproken is daar altijd een publiek van luisteraars voor nodig, een publiek dat ook enkel uit onszelf kan bestaan—staat tijdens het verwerken van het onderzoek op de voorgrond (Kelchtermans, 2009, p. 261). *Logos* ofwel denken, waarnemen, vertellen en schrijven vinden daarbij gelijktijdig plaats (van Manen, 1990, p. 33). Met het in overkoepelende vorm uitwerken van de verzamelde gegevens is het zaak om niet in onnodig theoretiseren te vervallen, maar in concrete dienst van de verhalen te werken. Door vanuit een verweven perspectief naar een menselijk vraagstuk te kijken, is daarmee sprake van de benoemde interesse en verbondenheid. Deze interesse vormt ons innerlijke perspectief, als de kiel waarop ons mentale schip is gebouwd.¹⁴ Daarin vormt het niet alleen de kern van een menselijke benadering van onderzoek, maar ook van onderwijs. Zo snijdt het mes aan twee kanten. Het creëren van een verhaal als afronding van het onderzoek bestaat daarom uit de voortdurende omschakeling tussen het zekere en onzekere, tussen het zichtbare en onzichtbare, tussen het deel en geheel of, gezien de diepe verwevenheid van onderwijs en mens-zijn, het *geheel* en het geheel (Senge, 1992, p. 356).

De wijsheid van onzekerheid

Toen de grote rabbijn Israël Bal Shem-Tov zag hoe het ongeluk het Joodse volk bedreigde, was het zijn gewoonte om op een bijzondere plek in het bos te gaan zitten mediteren. Daar zou hij een vuur aanmaken, een licht laten branden en een speciaal gebed opzeggen opdat het wonder zou worden uitgevoerd en het ongeluk werd afgewend. Later, toen zijn discipel, de beroemde Magid van Mezritch, de gelegenheid kreeg om met dezelfde reden de hemel aan te spreken, zou hij naar dezelfde plaats in het bos gaan en zeggen: “Meester van het Universum, hoor mij aan! Ik weet niet hoe ik het vuur moet maken en het licht kan laten branden, maar ik ben nog steeds in staat het speciale gebed te zeggen.” En opnieuw zou het wonder worden uitgevoerd. Nog later zou rabbijn Moshe-Leib van Sasov, om eens te meer zijn volk te redden, het bos in gaan en zeggen: “Ik weet niet hoe het vuur gemaakt moet worden om het licht te laten branden of hoe het gebed klinkt, maar wat ik wel weet is deze bijzondere plaats, en dit zal voldoende moeten zijn.” Het was voldoende en het wonder was bereikt. Vervolgens kwam het op rabbijn Israël van Rizhyn aan het ongeluk te overwinnen. In zijn stoel, met zijn hoofd in zijn handen, sprak hij tot God: “Ik kan het vuur niet maken om het licht te laten branden en ik weet niet hoe het gebed gaat; ik kan zelfs de bijzondere plaats in het bos niet vinden. Het enige wat ik kan doen is het verhaal te vertellen, en dit moet voldoende zijn.” En het was voldoende.

Op basis van deze chassidische vertelling concludeerde Elie Wiesel dat God vanuit liefde voor verhalen de mens moet hebben geschapen (Oster, 1999, p. 7). Mensen zijn verhalenvertellers. Door ze te vertellen worden verhalen werkelijkheid; er wordt in geloofd en naar vermoed, de vertellers *worden* de verhalen (Thölke, 2007, p. 44). In het vertellen van verhalen schuilt zowel een kracht als een kwetsbaarheid, in het herinneren en in het herinnerd worden—in de openbaring die met verhalen tegemoet wordt getreden. Het vertellen van een verhaal is mischien als het opzetten van een masker dat in wezen de persoon van de verteller is.

14. In zijn metacognitieve studies over de ervaring tekende William James de interesse uit als een zoeklicht langs verschillende ervaringen waaruit uiteindelijk een ervaring wordt geselecteerd die de interesse verder verrijkt (Kolb & Kolb, 2009, p. 301).

Achter mijn beelden en metaforen, anekdotes en vertellingen, woorden en uitspraken gaat mijn persoon schuil, constant op zoek naar balans, naar een veilige haven. Schepen zijn het veiligst wanneer ze in de haven liggen, maar daarvoor zijn ze, zoals Anselm Grün betoogt, niet gebouwd (de Jong, 2006, p. 76). Verhalen kunnen af zijn, maar daarmee verliezen ze de binding met andere verhalen die wel voortleven en telkens op andere wijzen verteld worden.

Wijsheid in de Oudgriekse betekenis van het woord, *eudaimonia*, vormt echter een voortdurende hervertelling van onze verhalen. Het vormt volgens de ontwikkelingspsycholoog Gerard Brugman een zogeheten expertise in *onzekerheid*, opgebouwd vanuit een affectieve, cognitieve en actieve component, waarbij onze impulsen, affectie en logica samenkomen. Deze opbouw vormt het raamwerk waaraan ik het vervolg van deze beschouwing van onderwijs en toekomst ophang. De drie componenten vormen het hart, het hoofd en de handen van mijn verhaal. Het vervolg begint met een betoog over een menselijke onderbouwing van onderwijs en toekomst. Onder het Oudgriekse woord *ethos*, wat 'gewoonte' betekent, wil ik met het betoog op de besproken verandering van gewoonten van geest wijzen. Deze verandering, *metanoia*, wijst op wat wij waarnemen, of beter gezegd, voorbij aan dat wat wij waarnemen: de verwevenheid van de wereld en de mens, de complementaire aard van natuur en cultuur, de samenkomst van onderwijs en toekomst (Sterling, 2009, p. 115).

Vanuit het betoog volgen onder het Oudgriekse woord *eidos*, wat 'verschijning' betekent, de essenties waarin de beschouwing over onderwijs en toekomst tot een kern wordt uiteengezet en verbonden. Met de uitwerking van deze essenties wil ik, vanuit een *systemische* benadering van onderzoek, de opvattingen van onderwijs en toekomst vanuit een verweven invalshoek belichten.¹⁵ De wijze waarop wij de wereld en de mens waarnemen, bepaalt onze opvattingen en gedachten over leren en lesgeven. Vanuit een verweven invalshoek wordt duidelijk dat voor de toekomst van kinderen een onzekere en tegenstrijdige stap in het onbekende nodig is (Zembylas, 2005, p. 150). Hun onderwijs zal volgens John Dewey niet langer als een voorbereiding op het leven zijn, maar als het leven zelf; een wereld vol van onvoorstelbare mogelijkheden. Door met andere ogen hun wereld te bekijken, zouden wij, als leraren, mogelijkheden in leren en lesgeven kunnen ontdekken die wij met onze vertrouwde opvattingen voor onmogelijk hebben gehouden (Davis & Sumara, 2007, p. 64). Met onze verbeeldingskracht kunnen wij nog niet eerder verkende vormen van onderwijs ontdekken, zonder daarbij onze verworven inzichten in leren en lesgeven te verliezen. Dat is een confronterende maar kansrijke les. Toch blijft het de vraag hoe wij op deze plaats en op dit moment kunnen inzien wat we nog niet kunnen zien of weet hebben van wat we nog niet weten (Bateson, 1970, p. 10). Deze les is geen gemakkelijke—het is een stap in ons *kind*-zijn.

Het betoog en de essenties worden in het laatste hoofdstuk van deze beschouwing samengevoegd en geïntegreerd in een discussie over verlangen naar het heden. Onder het Oudgriekse woord *praxis*, wat 'ondernemen' betekent, worden verhalen uitgewerkt waarin gewezen wordt op het vermoeden dat het onbekende bij onszelf begint, als leraren—door in de spiegel te kijken die ons met elke les wordt voorgehouden (Palmer, 2005, p. 12). In het erkennen wat we ontkennen of zien wat we ontzien, kunnen wij dichter bij een kern van ons mens-zijn en (ge)weten komen. Door verhalen kunnen we buiten onze bestaande kaders

15. Het onderzoek dat aan deze beschouwing ten grondslag heeft gelegen wordt in de bijlage (Achtergrond) beschreven.

getuige worden van onze persoonlijke en oorspronkelijke drijfveren. Juist in het verhaal van de ander en het andere lijken wij bij onszelf en ons oorspronkelijke verhaal te kunnen komen (Hung, 2008, p. 362; Packer & Goicoechea, 2000, p. 233). Deze bedding in het onderwijs leggen is één van de grootste uitdagingen waar leraren zich voor gesteld zien. Want de meest voor de hand liggende zaken kosten veruit de meeste moeite (Onyett, 2009, p. 504). In hun creativiteit zullen kinderen vaak op natuurlijke wijze een stap in het onbekende zetten, voorbij de onzekerheden en tegenstrijdigheden die hun in onze ogen in de weg lijken te staan. De stappen die wij voor hen hebben gezet, vormen echter het bewijs dat ons *vertrouwen* in hun *vertrouwen* hun leren en leven alleen maar kan verrijken.

Zoals de presocratische filosofen het Oudgriekse woord *aletheia*, 'onverborgen', gebruikten als aanduiding voor het begrip waarheid, lijkt vanuit uiteenlopende bronnen langzamerhand een verweven en menselijke visie op leren tevoorschijn te komen. In onze verhalen over bewust mens-zijn of (ge)weten lijkt een samenhangend maar uitdijend beeld op de wereld en de mens te ontstaan. Zoals gezegd leren we niet alleen wanneer ons hoofd denkt, maar ook als onze handen raken, ons hart aanvoelt en onze voeten de wereld betreden. Daarbij gaat het niet alleen om wat in of om ons is, maar ook *tussen* ons. Maar de werkelijkheid houdt zich graag verstopt. Het leven met een geheim dat we soms kennen, en dan weer niet, vormt de strekking van het nawoord van mijn verhaal. Het vormt de verbinding tussen mijn verlangen naar de toekomst, mijn droom, en mijn verlangen naar het heden, mijn verhaal. Ik vermoed dat wijsheid gelijk opgaat met ons bewustzijn in onze onwetendheid en onzekerheid. Elke stap dichterbij doet mij meer inzien welke lange weg ik nog heb te gaan—hoe meer ik denk te begrijpen, hoe meer ik inzie dat ik slechts zo weinig begrepen heb. Pas wanneer wij inzien dat we vandaag niet zo wijs zijn als wij gisteren dachten te zijn, blijken wij vandaag wijzer te zijn.¹⁶ Dat belooft wat voor de dag van morgen.

16. Naar een spirituele vertelling van de jezuïtische leraar Anthony De Mello.

ETHOS

Betoog

Thuis¹⁷

Daarboven ga je ieder anderhalf uur een keer rond, keer op keer op keer. Meestal word je 's ochtends wakker. En omdat je baan zo bepaald is, word je wakker boven het Midden-Oosten, boven Noord-Afrika. Bij je ontbijt kijk je uit het raam terwijl je verder gaat en daar is het Middellandse-Zeegebied, en Griekenland, en Rome, en Noord-Afrika, en de Sinaï, het hele gebied. En dan beseft je dat wat je daar in één blik ziet, jaren de hele geschiedenis van de mens geweest is—de wieg van de beschaving. En je denkt aan alle geschiedenis die je je kan voorstellen als je dat daar ziet. En je gaat verder over Afrika en dan over de Indische Oceaan, en je kijkt tegen dat enorme subcontinent van India aan wat met zijn punt naar je toe ligt als je er voorbij gaat. En dan opzij daarvan Ceylon, Birma, Zuidoost-Azië, over de Filippijnen, en dan over die krankzinnige Grote Oceaan, wat een enorme hoeveelheid water—je had daarvoor nooit beseft hoe groot die was. En dan kom je tenslotte bij de kust van Californië en je kijkt uit naar die bekende dingen: Los Angeles, en Phoenix, en dan over El Paso en daar is Houston, daar is je thuis, en je kijkt en ja hoor, daar is de Astrodome. En daar identificeer je je dan mee, hè—daar ben je aan gehecht. En dan gaat het over New Orleans en als je dan naar het zuiden kijkt zie je het hele schiereiland van Florida daar liggen. En al die honderden uren die je op die route gevlogen hebt, daar beneden in de atmosfeer, dat is allemaal weer bekend. En je gaat de Atlantische Oceaan over en weer terug naar Afrika.

En dat identificeren—dat je je identificeert met Houston, en dat je je dan identificeert met Los Angeles en Phoenix en New Orleans en alles. Dan merk je op eens dat je je identificeert met Noord-Afrika. Je kijkt ernaar uit, je wacht erop. En daar is het. Dat hele proces maakt dat dat verschuift, waar je je mee identificeert. Als je in anderhalf uur helemaal rond gaat, begin je te beseffen dat je je met het geheel identificeert. En daardoor verandert er iets. Je kijkt daar naar beneden en je kunt je niet voorstellen hoeveel grenzen en scheidslijnen je iedere keer maar weer opnieuw bent overgestoken. En je ziet ze niet eens. En die plek waar je wakker wordt—het Midden-Oosten—je weet dat daar honderden mensen elkaar vermoorden om een of andere denkbeeldige lijn die je niet kan zien. Vanwaar jij het ziet, is het een geheel, en het is zo prachtig. En dan zou je van beide kanten er een bij de hand willen nemen en zeggen, 'Kijk er nou eens van hieruit naar. Kijk nou eens. Wat is er nu eigenlijk zo belangrijk?'

En dan een tijdje later gaat je vriend, dezelfde burensmaat, nog een astronaut, degene naast je, naar de maan. En nu kijkt hij terug en hij ziet de Aarde niet als iets groots waarop hij de prachtige details kan zien, maar hij ziet de Aarde als iets kleins daarbuiten. En nu wordt dat contrast tussen die heldere blauw-en-witte kerstbal en die zwarte hemel, dat oneindige heelal, echt opvallend. Zo klein, zo veelbetekend—het wordt allebei, het wordt zo klein en zo breekbaar, en zo'n kostbaar plekje in het heelal, je kunt je duim ervoor houden en het is weg, en je beseft dat op dat kleine plekje, dat kleine blauw-witte dingetje, alles is dat iets voor je betekent. Alle geschiedenis en muziek, en poëzie en kunst en oorlog en dood en geboorte en liefde, tranen, vreugde, spel, alles is op dat kleine plekje dat je met je duim kunt bedekken. En je beseft dat je, omdat je het zó gezien hebt, dat je veranderd bent, dat er iets nieuws gekomen is. De verhouding tussen jou en de Aarde is anders geworden. En dan denk je terug aan het moment dat je buiten de capsule was, en

17. Dit verhaal verscheen in *The Next Whole Earth Catalog* van september 1980, als transcriptie van een lezing waarin de astronaut Russell Schweickart zijn ruimte-ervaring met de Apollo 9 uit 1969 beschrijft onder de titel *Whose Earth?*

aan die paar ogenblikken dat je even de tijd had omdat de camera niet werkte, dat je even de tijd had om na te denken over wat er gebeurde. En je denkt eraan hoe je daar keek naar wat je daar voor je zag. Want nu ben je niet meer ergens in en kijk niet je meer door een raam naar een plaatje, nu ben je daarbuiten en om je hoofd zit een goudviskom en er zijn geen randen. Er zit geen lijst om het beeld, er zijn geen grenzen. Je bent echt daarbuiten, ver weg, zwevend met een snelheid van duizenden kilometers per uur, snijdend door de ruimte, een vacuüm, en er is daar geen enkel geluid. De stilte is van een diepte die je nog nooit eerder hebt ervaren, terwijl die stilte zo contrastrijk is met het plaatje, met wat je daar ziet. En dan te weten met welke snelheid je je daar verplaatst. Dat contrast, de combinatie van die twee gegevens, blijf je voor altijd herinneren.

Vervolgens ga je nadenken over wat je daar ervaart en waarom. Ben je dit wel waard? Deze fantastische ervaring? Heb je dit op een of andere manier eerlijk verdiend? Ben je gekozen, door God geselecteerd, om een bepaalde speciale ervaring te hebben die andere mensen nooit zullen hebben? En dan weet je dat het antwoord daarop 'nee' is. Er is niets dat je hebt gedaan om dit werkelijk te verdienen. Het is niet speciaal voor jou bedoeld. Op dat moment weet je heel goed, en die gedachte komt zo sterk bij je binnen, dat je een waarnemend element bent voor de gehele mensheid. Je werpt een blik naar beneden. En je ziet daar die aardbol waar je al die tijd op hebt geleefd, daar onder, met al die mensen die je kent. Zij zijn als jou, zij zijn jou, en je representeert hen wanneer jij daarboven bent—een verlengstuk van de zintuigen van de mensheid, aan de buitenkant, wat je een zeer bescheiden gevoel geeft. Het is een gevoel dat je bewust maakt van jouw verantwoordelijkheid. Wat je doet is niet voor jezelf. Het oog dat niets ziet doet immers geen recht aan het lichaam. Dat is waarom het daar zit, dat is waarom jij daarbuiten bent. En op de een of andere manier kom je tot inzicht dat je een deeltje bent van het totale leven. Dat je daar bent omdat ook van je verwacht wordt dat je iets mee terug neemt. En dat maakt jouw verantwoordelijkheid helemaal speciaal. Het vertelt jou iets over de relatie die je hebt met datgene wat wij leven noemen. Dus dat verandert je. Ja, er is iets nieuws gekomen.

Als je dan terugkeert, merk je dat de wereld veranderd is, dat jouw relatie met deze planeet veranderd is en met alle andere vormen van leven op die planeet, omdat je die ene ervaring hebt gehad. Het maakt echt een verschil, en dat is zo kostbaar. En tijdens dit verhaal heb ik steeds vanuit *je* en *jij* gesproken, omdat dit niet over mij gaat of over die andere astronauten. Ja, ik keek met mijn ogen en nam waar met mijn zintuigen, maar het waren ook jouw ogen en jouw zintuigen, de onze, wij, die van het leven. Hoewel wij de eersten waren om de aarde te verlaten en erop terug te kijken, keken we terug voor de hele mensheid. Hoewel wij maar met een paar waren, was het onze verantwoordelijkheid verslag te doen van onze ervaringen. Maar het bleven de ervaringen van mensen. En het is niet alleen *mijn* probleem om deze ervaringen te verwoorden, het is niet alleen *mijn* uitdaging om deze ervaringen te verwoorden, het is niet alleen *mijn* plezier om deze ervaringen te verwoorden—het is die van jullie, ze zijn van ons allemaal.

De natuur van onze cultuur¹⁸

Wanneer ze naar de aarde terugkeren, hebben astronauten veelal moeite om onder woorden te brengen wat het voor hen heeft betekend om boven die planeet waarop ze leven te zweven. Zwevend in de ruimte ontdekken ze de wereld op een manier waarop weinigen van ons dat zullen doen—niet op het niveau van de rede, maar op het niveau van de rechtstreekse ervaring (Senge, 1992, p. 354). Met ons voorstellingsvermogen kunnen we echter ook zonder die directe ervaring tot de gedachte komen dat de wereld een ondeelbaar geheel is en dat grenzen, in welke vorm dan ook, willekeurig en zelfverzonnen zijn. Op die wijze kunnen wij tot een verweven benadering van onze kennis en onze waarneming komen. Vanuit het vertrekpunt dat onze werkelijkheid *relationeel* is, kunnen we tot inzicht komen dat onze kennis en waarneming een vermoeden of geloof is; sterk beïnvloed door misvattingen en illusies die zijn ontstaan vanuit onze menselijke natuur en cultuur. Hoewel de wetenschap sinds de tijd van de Verlichting onze cultuur aan onze kennis en waarneming heeft geprobeerd te onttrekken, ontkomt diezelfde wetenschap logischerwijs niet aan de invloed van haar eigen cultuur—in theorieën en paradigma's. Het is echter ingewikkeld om de mythe te ontdekken die onder onze eigen rede schuilgaat (Morin, 2001, p. 11). Zo vormen onze hersenen voor het overgrote deel een zelfvoorzienende mythe. Als een bijna volledig gesloten systeem wordt slechts een fractie van onze hersencapaciteit gewijd aan de verbinding tussen onszelf en onze omgeving. Het overige vermogen creëert op nog onbegrepen wijze een mentale werkelijkheid, gebaseerd op minimale informatie die met onze waarneming binnenkomt. De ideeënwereld die vanuit onze mentale werkelijkheid ontstaat, beïnvloedt onze benadering van de wereld en de mens, ons verstand en onze waarden. Denken dat onze logica onder deze invloed van misvattingen en illusies uit kan komen, is op zichzelf een misvatting en illusie. Onze *cultuur* is onze *natuur*. Cultuur blijft voor ons voortbestaan door culturen, door een samenleving, door de mensheid, door onszelf.

In de reflectie op onze rationaliteit kunnen wij enkel een 'zekere' onzekerheid tegemoet treden. Door een verweven houding aan te nemen ten opzichte van onze beperktheid in kennis en waarneming, kunnen we dichterbij een kern van bewust mens-zijn en (ge)weten komen. Zodra wij ons niet langer hypocriet maar hypercriet opstellen, dat is kritisch *en* zelfkritisch (Alhadeff-Jones, 2010, p. 487). Op deze weg ligt een wezenlijke taak voor het onderwijs, of beter gezegd, onderwijs zou deze weg moeten belichamen (Sterling, 2009, p. 111). Een gesloten houding ten opzichte van misvattingen en illusies ligt echter diep verweven in het dominante wetenschappelijke en westerse paradigma. Daarin bestaat een sterk onderscheid tussen natuur en cultuur, deel en geheel, lichaam en geest, hebben en zijn, leren en leven. Maar een paradigma kan zowel verlichten als verblinden, verscherpen als verduisteren. Vanaf onze geboorte zijn we met onze opvoeding door onze omgeving in een heersend paradigma ingeleid; de zogeheten culturele imprint. Loskomen van ons paradigma of de ideeënwereld waarin wij leven—onze noösfeer—is onmogelijk (Morin, 2001, p. 10). We kunnen het daarentegen wel ontstijgen. Een hervormende reorganisatie van ons denken is het enige wat binnen onze mogelijkheden ligt. Om onze benadering van de wereld en de mens te willen veranderen, hebben wij onze benadering van de wereld en de mens nodig.

18. In hoofdlijnen volgt dit betoog de filosoof en pedagoog Edgar Morin, die op de drempel van de eenentwintigste eeuw zijn visie op onderwijs en toekomst uitte in opdracht van de Verenigde Naties, onder de titel *Seven Complex Lessons in Education for the Future*.

Zoals wij onze ideeën hebben gecreëerd, creëren onze ideeën ons. Om onderwijs te verbeteren, hebben we onderwijs nodig. Hierin zit de fundamentele paradox voor onderwijs en toekomst (Sterling, 2009, p. 110). Wij kunnen niet lesgeven zonder te leren, en niet leren zonder les te geven.

Onze benadering van de wereld en de mens blijft bemiddelend. Zoals Rumi bezingt in *Laat je wassen*, kunnen we ons alleen laten wassen door verhalen; de tolk tussen ons en de werkelijkheid. Onze werkelijkheid en waarheid kunnen niet werkelijk en waar zijn zonder de betekenis die wij daaraan verlenen. Ook ik geef het *wij, zij* en *hij of zij* vanuit *mij* betekenis zoals ik dit met *dat, daar* en *dan* doe (Morin, 2001, p. 12). Wij vertellen door terug te kijken en het daar waarneembare onder woorden brengen. Het is een reflectie; berichtgevingen over het waarnemen en ervaren van vorm en inhoud. Het is poëtisch en metaforisch. Een metafoor blijkt namelijk niet zozeer een verhelderend gereedschap te zijn voor het delen van concepten en ideeën, maar een oorsprong van waaruit natuur en cultuur met elkaar worden vervlochten en over generaties doorgegeven (Sfard, 1998, p. 5). Ook ik leef volgens de metaforen die ik gebruik. Zo is taal metaforisch, als het spreken en schrijven over ervaren beelden. Binnen deze beeldspraak vormt elk verhaal een hernieuwde *creatie*, Latijn voor 'ik kies', waar creatieve keuzes tot een beschrijving van de waargenomen voorstelling leiden; het verhaal wordt een stijl gegeven. Maar waar in de beschreven hectiek van de zoektocht naar zekerheid het kiezen van beeldaspecten in de regel gepaard zal gaan met een ongeduld voor het onaffe, en waar de rationele technieken beperkt zijn als het om de vertelling van het met het hart waargenomene gaat, schuilt het gevaar dat het allerbeste niet onder woorden kan worden gebracht en het op één na beste verkeerd wordt begrepen (Hellinger et al., 2003, p. 8). Daar kunnen wij ons druk om maken door verder verstrikt te raken in ons streven naar perfectie. Of we kunnen in lijn met Rilke's boodschap deze onvolmaaktheid omarmen. Dan is het niet zozeer de taal, maar veel eerder het idee achter de taal en de richting van het onderwijs waar wij onze aandacht op kunnen richten (Sterling, 2010, p. 216). Wat we daarbij zullen waarnemen, zal toch nooit los kunnen komen te staan van hoe wij onszelf waarnemen. In mijn bewust mens-zijn en (ge)weten in relatie tot de ander en het andere heb, ben en (her)ken ik mijzelf. In een verweven benadering van de wereld en de mens, of van leren en leven, kunnen wij volmaakt zijn en blijven door onze *wezenlijke* onvolmaaktheid toe te laten. Om het streven naar een misplaatst 'volledig zijn' te ontleren, is juist een onwetend en creatief hart nodig.¹⁹ Dat is niet gemakkelijk, maar het is het proberen waard.

Een ondeelbaar geheel

Inzicht in de problemen waar de wereld en de mens vandaag voor gesteld staat, is essentieel om de misvattingen over onze menselijke natuur en cultuur te ontstijgen. Terwijl de wereld globaliseert, vormt de toegang tot en de vaardigheden om deze inzichten te benoemen en te ordenen (en van daaruit te herkennen en begrijpen) echter een universeel probleem van de mensheid (Morin, 2001, p. 13). Zoals in het voorgaande hoofdstuk is beschreven, is een paradigmatische hervorming, *metanoia*, nodig in het organiseren van ons denken. Onderwijs is daarin de belangrijkste vormgever. Zoals een woord een zin nodig heeft om voor ons betekenis te krijgen, heeft kennis context nodig; voor kennis over de wereldproblematiek

19. Niet bij voorbaat weten is ook niet oordelen. Dat wat is waarden en met liefde kijken, staat centraal in menige oosterse filosofie (Thölke, 2007, p. 44).

dient dan de wereld als context. Deze context is als geheel groter dan de som van de delen. Door de wereld niet langer gefragmenteerd te benaderen, maar haar vanuit haar oorspronkelijke eenheid en geheel samen te (her)stellen, kunnen we tegelijk haar delen beter leren kennen. Daarbij is elk afzonderlijk deel onderdeel van het geheel, zoals het geheel onderdeel is van elk afzonderlijk deel—als in een hologram of cel (Palmer, 2005, p. 104). Toch hebben wij onze kennis van het geheel volledig opgesplitst in zelfomsluitende disciplines. Met deze kennisfragmentatie is ons wereldbeeld en mensbeeld meegegaan; de verschillende dimensies van ons bestaan zijn opgedeeld en verdeeld over gespecialiseerde departementen en ministeries. Het zijn deze omstandigheden die ons de natuurlijke aanleg afnemen om kennis in een ruimere context te integreren. Zo brengt een ontbonden benadering van de wereld en de mens tegelijkertijd een ontbonden gevoel voor verantwoordelijkheid (verantwoordelijk voor specialismen) of solidariteit (solidair in individualisme) met zich mee (Lemmens, 2010, p. 3).

Gespecialiseerde kennis ontneemt het zicht op het globale, wat het fragmenteert, en het essentiële, wat het doet oplossen. Specialisatie is *abstract* in de zin dat het abstraheert (Morin, 2001, 16). Het trekt onderwerpen uit de context om ze in een disciplinair concept te plaatsen, losgeweekt van systemische fenomenen ofwel los van de relatie tussen deel en geheel. De wetenschap heeft voor lange tijd de kennis van het geheel tot delen terug weten te brengen in reductionisme. In de veronderstelling dat het geheel geen ontwikkeling doormaakt, werd waarheid 'verduisterd' door dat wat niet gemeten kon worden uit te sluiten. Het menselijke werd uit de mens onttrokken door emotie van intelligentie te scheiden (en emotie als irrelevante factor te beschouwen). Meervoudige vormen van intelligentie zijn daarbij gereduceerd tot een enkel profiel. Zo zijn onze menselijke problemen ondergesneeuwd geraakt in een overheersende gerichtheid op technologische problemen. De hedendaagse specialismen zetten een 'verweven werkelijkheid' in onderdelen uiteen en scheiden dat wat verbonden is. Dit (ge)weten is bijziend en drijft ons in een vicieuze cirkel. Terwijl de wereldproblematiek alsnog meer complex wordt, wordt onze capaciteit om op deze problematiek en onze invloed te reflecteren meer simplistisch. De op onze bijziendheid volgende verblinding maakt het onmogelijk om de context en het complex, de verwevenheid, in te zien.²⁰ Het zal ons uiteindelijk onbewust, onbezorgd en onverantwoordelijk maken.

De menselijke conditie

Als mens nemen we allemaal deel aan een onzeker avontuur. Wij kunnen de ander herkennen in de eenheid van menselijkheid en verkennen op basis van onze diversiteit. Wat menselijkheid inhoudt, kan echter enkel in context worden beantwoord. De vraag *wie* wij zijn is daarmee onlosmakelijk verbonden met de vraag *waar* wij zijn, *waaruit* wij zijn ofwel waar wij vandaan komen, en *waartoe* wij zijn ofwel waar wij naartoe zullen gaan (Morin, 2001, p. 21). Het onderwijs zal zich moeten richten op deze vragen, over onze menselijke conditie. Om de menselijke conditie te kunnen begrijpen moeten we zowel uitgaan van onze wortels in de kosmos en biosfeer als onze ontworteling op uitzonderlijk menselijke wijze. Wij staan zowel binnen als buiten de natuur, buitenaards en benedenhemels, gesublimeerd en gedomesticeerd. Niet lang geleden is het idee van een geordend en onveranderlijk universum

20. Edgar Morin noemt ons door reductionisme gedomineerde westerse denken een 'verblindingparadigma' (Morin, 2001, p. 8).

ingewisseld voor het epos van een uitdijend geheel, waarin orde en chaos op elkaar inwerken tijdens een zich versterkende en tegenwerkende kosmische dans. Dit epos over organisatie in orde en chaos vormt tegelijkertijd het verhaal over verwevenheid en mens-zijn. Het leven is niet alleen onder de invloed van de zon ontstaan, maar ook vanuit de zelforganiserende biosfeer van de aarde. Zoals besproken maakt dat ons zowel kosmisch als terrestrisch (op het land levend). Hoewel onze planeet nagenoeg onopgemerkt in een buitengebied van de kosmos dwaalt, als een vaalblauwe stip, zijn wij als mensen bestaansgeldig en levensafhankelijk van diezelfde planeet. Dit moet ons doen bezinnen op de menselijke conditie en daarmee de menswording; naast mens zijn wij tegelijk dier.

De menselijke conditie is een combinatie van dierlijkheid en menselijkheid. Wij zijn ontstaan uit een onverstoord proces van tweevoetig worden, hersenontwikkeling, opgroeien en sociale en generatieve ontwikkeling in taal en cultuur. De mens bezit zowel een biologische identiteit als een psychologische en sociaal-culturele identiteit. Als in een hologram of cel dragen wij al de menselijkheid, al het leven en de gehele kosmos als een mysterie verweven in het hart van onze menselijke natuur. Wij zijn door en door biologisch *en* door en door cultureel. Deze twee gezichten komt tot uiting in het menselijk potentieel. De mens leeft een *hyperleven* op basis van zijn cultuur (Morin, 2001, p. 23). Alleen in cultuur en door cultuur kan de mens zichzelf vervolmaken tot volkomen mens-zijn.

Mens en dier komen echter in onze hersenen samen in impulsen, affectie en logica. De natuur in onze cultuur treedt hierin naar de voorgrond. Door eeuwen aan evolutie is de dierlijkheid van het reptiel en zoogdier in de menselijkheid geïntegreerd. De relaties tussen mens en dier in rede, emotie en behoefte zijn zowel versterkend als tegenwerkend. Ze vormen het bekende conflict tussen emotie en intelligentie, tussen hoofd en hart. Als individu in interactie met andere individuen, maakt de mens echter deel uit van een cultuurbepaalde samenleving. De samenleving leeft voor het individu als deze voor de samenleving zal leven, en de samenleving en het individu leven voor de menselijke soort, als de mensheid voor hen zal leven. Deze verweven elementen zijn tegelijk proces en product. Het onderwijs zal de menselijke diversiteit in eenheid, als in deel in geheel, en de menselijke eenheid in diversiteit, als in geheel in deel, op het niveau van de individuele mens, de samenleving en de menselijke soort moeten integreren.²¹ Op het niveau van het *individu* draagt ieder mens zowel de gehele mensheid als zijn unieke persoon. Dit is genetisch bepaald. Op het niveau van *samenlevingen* draagt elke gemeenschap naast een biologische ook een sociaalhistorisch bepaalde blauwdruk; zowel de spraak die ons als mensheid verstaanbaar maakt als de taal die ons van elkaar onderscheidt.

Met zowel een kosmische als terrestrische oorsprong die miljarden jaren teruggaat, zou het onvoorstelbaar zijn als de menselijke conditie *niet* een tegenstrijdige conditie was geweest. We kunnen nauwelijks beseffen welke verschillende invloeden een afdruk in ons menselijke profiel hebben achtergelaten. In feite is de mens niet enkel weldenkend, hardwerkend, onderzoekend, berekenend en vooruitstrevend. De mens is ook ondoordacht, naïef, speels, fantaserend, overdreven en meeslepend. De poëzie, mythe, magie en het symbolische zullen altijd in ons prozaïsche, economische en technische worden meegedragen. De mens is een *verweven* mens, waar irrationaliteit de rationaliteit tegelijk versterkt en tegenwerkt (Morin, 2001, p. 28).

21. Brian Swimme en Thomas Berry schrijven: 'Our individual self finds its most complex realization within our family self, our community self, our species self, our earthly self, and eventually our Universe self' (Verhagen, 2004, p. 53).

De wereld als identiteit

Met de globalisering is de wereld als concept een *subject* geworden, een *Ding an sich*, en centraal komen te staan in het politiekwetenschappelijke en maatschappelijke discours. Maar hoe meer wij door de wereld worden begrepen, hoe moeilijker het voor ons wordt om de wereld te begrijpen. De wereldproblematiek waar de mens voor gesteld staat, valt niet op te lossen met een enkele wereldoplossing. De problematiek vormt een geheel aan meervoudige ingrediënten die de problemen omsluiten, ontstijgen en voeden. Het ware probleem ligt, zoals besproken, in de verwevenheid van de wereld en de mens, van het deel in het geheel en het geheel in het deel. Onze planeet vormt niet een globaal systeem, als een systematische landkaart, maar een organisme zonder centrum. Het vormt een *systemisch* landschap. Wat voor de wereldproblematiek nodig zal zijn is een polycentrische denkwijze, bewust van de eenheid en diversiteit in de menselijke conditie en gevoed door de wereldculturen. Het onderwijs zal zich dan ook moeten inzetten op de ontwikkeling van polycentrisch denken door middel van een wereldidentiteit (Morin, 2001, p. 32).

In de moderne tijd is de wereld in een staat van globalisering terecht gekomen nadat alle continenten in economie en dus oorlog met elkaar zijn verbonden. Onze planeet is gekrompen tegen een paradoxale achtergrond van een door technologische infrastructuur wederzijds afhankelijk geworden wereld en een door economische ontwikkeling onafhankelijk geworden mens. Globalisering werkt vanzelfsprekend, onbewust, alomtegenwoordig en verenigend, maar ook splijtend en vernietigend. Zo is de wereld met het opgekomen individualisme en nationalisme verdeeld geraakt. Tijdens de vorige eeuw is het weefsel tussen de wereld en de mens achtereenvolgens verbonden en ontbonden; de resterende geïsoleerde fragmenten bestrijden elkaar terwijl een technologische en industriële vloedgolf de culturele, etnische en menselijke diversiteit verder wegspoelt. De wereld en de mens ontwikkelen zich op onduurzame wijze zolang er geen verweven begrip van ontwikkeling wordt gehandhaafd die voorbijstreeft aan het puur materiële. Maar de context waarin deze beschouwing over onderwijs en toekomst is ontstaan, is behept met deze erfenis van de moderniteit (Sterling, 2009, p. 109).

De recente menselijke evolutie kan langs de meest zwartgallige invalshoek worden gekenschetst als de evolutie van de dood. Met de ontwikkeling van nucleaire wapens is de mogelijkheid tot volledige zelfvernietiging gelijk op gaan lopen met het menselijk bestaan—al heeft het inzetten van dergelijke wapens totaal geen zin aangezien alles met alles verbonden is. Door de technologische overheersing en degradatie van de natuur is de mens het milieu (en zichzelf) structureel aan het vergiftigen. Waar de mens dacht dat hij aseptisch en immuun was geworden, blijken virussen en infecties met antibiotische resistentie zich exponentieel te verspreiden. Uiteindelijk heeft de dood zelfs vat op onze ziel en op die van onze geliefden weten te krijgen; in eenzaamheid en angst sluimert de zelfvernietiging door alcohol en drugs (Morin, 2001, p. 35). De wetenschappelijke vooruitgang, het positivisme, werd met Hiroshima en Vietnam ambivalent. Van de geschiedenis geleerde wetten voor een zekere toekomst bleken niet te bestaan en de beloofde voorspoed van democratie kon niet worden waargemaakt of gewaarborgd. De moderniteit als onvoorwaardelijk geloof in vooruitgang, technologie en

wetenschappelijke en economische ontwikkeling mag met ingang van de eenentwintigste eeuw dan voor dood zijn verklaard, in de nieuwste plannen van de politiek en wetenschap lijkt dit geloof nog springlevend. Het erfgoed van de moderniteit dient echter getransformeerd te worden. De vraag is of de mens zich door de heersende *technosfeer* laat onderwerpen of in symbiose met technologie leert leven (Lemmens, 2010, p. 9). De meest vreselijke bedreigingen en de meest geruststellende hoop worden namelijk geboren vanuit eenzelfde bron: de menselijke geest. Dit is waarom een hervorming van het denken een mensbepalende noodzaak is geworden. Zeker op deze plaats en op dit moment; waar onze relaties, leefwijze en bedoeling niet langer als eerste door filosofen en revolutionairen worden bevestigd, maar door een stijgende zeespiegel (Verhagen, 2004, p. 53).

Een verweven mens-zijn en (ge)weten verbindt de mens in een wereldidentiteit met de aarde als eerste en ultieme thuisland. Daarmee bezitten wij allemaal een dubbel paspoort. Wij zijn niet alleen nationaal vanuit onze cultuur, maar ook globaal vanuit onze mensheid, vanuit onze *natuur*. We delen een overeenkomstige genetische, cerebrale en emotionele identiteit in onze individuele, culturele en sociale diversiteit. In de mensheid als gemeenschap delen wij tevens hetzelfde lot. Om op onze planeet te kunnen leven, is wereldburgerschap noodzakelijk. De identiteit van de wereldburger zal samen moeten gaan met het (ge)weten voor bewust mens-zijn in onze eenheid in diversiteit, onze gedeelde planeet, ons wereldburgerschap en onze mogelijkheid tot spiritualiteit en reflectie (hyperkritisch). Door te stoppen met het onderwijzen in tegengestelden en contrasten, en door inherente misvattingen en illusies leerzaam in te sluiten in plaats van ze te onderdrukken, kunnen we voortbouwen en ons verbinden met onze bron: onze *menselijke identiteit*. Onze cultuur en ons thuisland kunnen we een plek geven op het toneel van ons gedeelde wereldburgerschap. Daarbij zal verwevenheid de ontbinding en ontzetting moeten tegengaan en vervangen in een zogeheten *symbiosofie*, de kunst van het samenleven (Morin, 2001, p. 39).

Het avontuur leven

De mens lijkt de toekomst te zijn kwijtgeraakt met de ontdekking dat zij compleet onvoorspelbaar voor hem blijkt te zijn. Het loslaten van de illusie dat wij de toekomst van de mens kunnen bepalen vormt de *intellectuele* uitdaging van deze tijd (Morin, 2001, p. 41). De toekomst van de wereld en de mens zal open en onvoorspelbaar blijven voortgaan. Wij kunnen enkel haar weg bereiden en, in de woorden van Euripides, in afwachting het onverwachte verwachten. Zoals traditionele beschavingen vanuit het geloof in cycli leefden, heeft de moderne samenleving vanuit het geloof in vooruitgang geleefd. Nu vooruitgang gezien het verleden een mythe blijkt te zijn, is de toekomst geproblematiseerd. Niemand kan de vragen van de toekomst beantwoorden. Zoals de geschiedenis het resultaat vormt van afwijking en verwarring, zal de toekomst zeer waarschijnlijk dezelfde onzekere weg volgen. De geschiedenis leert dat transformatie tot authentieke metamorfoses leidt. Niet enkel door creatie en innovatie, maar ook vanuit destructie. Tijdens historische omwentelingen zijn naast belangrijke ontwikkelingen ook vele verworvenheden verloren gegaan. Zo verdwijnt in elke opvolgende generatie een deel van de menselijke ervaring; zoals Salman Rushdie in *De Duivelsverzen* het oeroude thema van

het uit de dood ontstane leven gebruikt. De geschiedenis vormt in feite een verloren schat die ons de onvoorspelbare en onvoorstelbare dialoog vertelt tussen beschaving en barbaarsheid, opbouw en afbraak, geboorte en dood. De troost is dat we niet alleen zijn, maar de onzekerheid met elkaar moeten delen.

Het onzekere avontuur van de wereld en de mens is ook de voortzetting van het onzekere avontuur van de kosmos. Ontstaan vanuit het niets, en haar koers volgend langs creatie en destructie, vormt het universum evenals de aarde het spel en de uitkomst van een *dialoog*. Het is een versterkende en tegenwerkende relatie tussen orde, chaos en organisatie. In dit avontuur kan een hernieuwd bewust mens-zijn ontstaan, bij de mens die zichzelf met het onzekere karakter van zijn ontwikkeling confronteert. De mens is tegelijk solidair en in strijd met zichzelf zolang hij niet werkelijk voor de mensheid heeft leren leven. Hij staat echter niet alleen. In het avontuur ontstaat ook een hernieuwd bewust mens-zijn binnen de gehele mensheid die zichzelf met het onzekere karakter van haar ontwikkeling confronteert. In een constant veranderende wereld waar waarden ambivalent blijken te zijn en alles met alles in verbinding staat, moeten wij leren omgaan met de onzekerheid van het verleden, de toekomst en, bovenal, het heden. Terwijl wij ons verleden en onze toekomst maar al te graag in nostalgie en fantasie uitdrukken, blijft volgens Jiddu Krishnamutri het heden het moment dat we wensen te vermijden. Maar het onderwijs zal zich juist op het verlangen naar het heden moeten richten. Daarin zal de dialoog vertraagd moeten worden (Cobern & Loving, 2009, p. 438), en kennis moeten worden herzien in het licht van onze *mentale* onzekerheid in vertaling en reconstructie, onze *logische* onzekerheid in deductie en inductie, onze *rationele* onzekerheid in kritiek en zelfkritiek en onze *psychosociale* onzekerheid in oprechtheid en overtuiging (Morin, 2001, p. 44). Het is uiteindelijk niet het verleden of de toekomst die onzeker zijn; het is het heden.

Onze ideeën en theorieën vormen geen rimpelloze weerspiegeling van de werkelijkheid, maar een vertaling of hertaling. De realiteit is niet meer dan ons idee van realiteit. We mogen echter noch realistisch worden en ombuigen naar onmiddellijkheid, noch onrealistisch en ontsnappen aan realiteit. Door de onzekerheid van onze werkelijkheid in te zien en het (onwaarneembare) potentieel in het werkelijke te onderkennen, als *metanoia*, werken we op verweven wijze. Leren is op zichzelf een onzeker avontuur vol misvattingen en illusies. Het werkelijke leven kent aspecten zonder definities of raamwerk, maar zekerheden lijken alleen vastgesteld te kunnen worden als details zijn opgesplitst, ingekaderd en geclassificeerd. Daarmee is leren als schipperen tussen eilanden van zekerheid op een oceaan van onzekerheden (Morin, 2001, p. 45).

De subjectieve relatie

De menselijke situatie is paradoxaal te noemen. Onze wederzijdse afhankelijkheid vermenigvuldigt. Ons (ge)weten van bewust mens-zijn in eenheid en diversiteit verbindt. Onze communicatie triomfeert. Toch voert onbegrip en misverstand de boventoon tussen mensen, culturen en samenlevingen. We hebben elkaar meer leren kennen, maar minder leren begrijpen. De consequenties van de onkunde om complex en context in te zien en kennis van het geheel tot delen te reduceren, zijn uiteindelijk drastischer in relaties dan in kennis van de werkelijkheid. Het onderwijs

zal het menselijk *verstaan* tot doelstelling moeten maken. Geen enkele techniek of communicatie kan dit verstaan bewerkstelligen. Onderwijzen in disciplines en vakgebieden is wezenlijk anders dan het onderwijzen in menselijk verstaan. Dit raakt echter de ware spirituele missie van het onderwijs; het begrip tussen mensen onderwijzen als voorwaarde en waarde van de menselijke morele en intellectuele solidariteit (Morin, 2001, p. 49).

Communicatie brengt geen *begrip*. Informatie brengt slechts verstaanbaarheid in kennis. Met enkel communicatie is er sprake van objectief begrip in intellectuele verstaanbaarheid en uitleg; text in context, deel in geheel, eenvoud in meervoud. Menselijke verstaanbaarheid gaat echter voorbij aan de uitleg omdat (inter)subjectief begrip nodig is als in *subject-subject*, mens en medemens. Wij benaderen de ander niet alleen objectief, als het andere, maar beschouwen de ander ook als subjectief. Door mijzelf (subject) met de ander (subject) te identificeren, vind ik mijzelf in de ander (*ego alter*) en de ander in mijzelf (*alter ego*). Om de ander te begrijpen is een proces van empathie, identificatie en projectie vereist. Zo vormt verstaan het product en proces van menselijke communicatie. Maar de obstakels die zowel een objectief als subjectief begrip van de wereld en de mens in de weg staan, zijn meervoudig en -vormig. De grootste obstakels worden opgeworpen door *egocentrisme*. Dit egocentrisme drijft op zelfbedrog vanuit zelfverantwoording, zelfverhevenheid en een gebrek aan zelfkritiek en zelfverstaan—onbegrip van onszelf vormt een bron voor onbegrip van de ander. De combinatie van hebzucht en autonomie verstoort relaties. Ook in *etno-* of *sociocentrisme*, waarin xenofobie en racisme andere culturen of anderen in dezelfde cultuur wegzetten als onmenselijk, is het begrip van de ander, het andere en het zelf zoek. Zoals beschreven behoren onverschilligheid en radicaliteit beide tot de luiheid van de mens. Het verstaan van deze onverschilligheid en radicaliteit—het begrijpen van het onbegrip—betekent dat we dichterbij een begrip van de oorsprong van ons misverstaan komen. Voor het menselijk verstaan tussen het individu en het collectief, tussen mensen, naties en de mensheid, zal naast het economische, wettelijke, sociale en culturele pad ook een intellectueel en ethisch pad betreden moeten worden. De ander verstaan vereist bewust mens-zijn; bewustzijn van menselijke verwevenheid. We zullen onze relaties wezenlijk *subjectief* moeten maken, of beter gezegd, vermenselijken.

De subjectieve relatie gaat niet alleen over mens en medemens, maar ook over de relatie tussen wereld en mens. De wereld vormt, als een systemisch organisme, ook een subject. Naast mensverstaan is ook behoefte aan wereldverstaan. De enige vorm van globalisering die de mens werkelijk kan ondersteunen in haar ontwikkeling is wereldverstaan: een geglobaliseerde intellectuele en spirituele menselijke solidariteit. Culturen zouden van elkaar kunnen leren. Zo zou onze onderwijzende cultuur ook een lerende cultuur moeten worden; verstaan is doorlopend leren en herleren, in dialoog. Culturen kunnen met elkaar communiceren via ideeën in kunst en kunde. Dit leidt niet tot culturele homogenisatie, maar stimuleert transnationale golven die nationale origines in zich meedragen, bijdragend aan wederzijds menselijk verstaan; door het beste van andere culturen in de eigen cultuur te integreren (Morin, 2001, p. 54). Het verstaan tussen mensen, culturen en naties betekent het verstaan tussen open democratische samenlevingen. We mogen echter niet vergeten dat het probleem van verstaan langs verschillende denkstructuren zichtbaar blijft, zelfs in open democratieën. Dit vraagt om een denkstructuur waarmee de oorzaken

van onbegrip en misverstand kunnen worden begrepen, overwonnen en doorgegeven. De ontwikkeling van verstaan vereist een *planetaire* hervorming van mentaliteit (Sterling, 2009, p. 117). Dit is de taak voor het onderwijs, of beter gezegd, dit is onderwijs.

Samenwerken en samenleven

Het concept van de menselijke natuur is samengesteld uit de verwevenheid tussen het individu, de samenleving en de mensheid. Individuen zijn meer dan het product van het reproductieve proces van de menselijke soort; individuen zijn ook het product van generaties. Tussen individuen ontstaat een samenleving welke op het individu reageert en een cultuur welke individuen verbindt—individu, samenleving en mensheid onderhouden elkaar en brengen elkaar voort. De ethiek van de mens vormt de ethiek van deze drie-eenheid; tussen het individu, de samenleving en de mensheid (Morin, 2001, p. 57). Aan de basis van onderwijs en toekomst staat verantwoordelijkheid voor onze menselijke conditie—in individu, samenleving en mensheid—en de toekomst van de mensheid in al haar tegenstellingen en onzekerheid. Dit vereist dat we verantwoordelijkheid nemen voor de missie van ons leren en ons leven: streven naar een *menselijke* menselijkheid, de wereld sturen en volgen, wereldeenheden in diversiteit volbrengen, de ander respecteren vanwege het andere en het gelijke in onszelf, een ethiek van solidariteit en verstaan ontwikkelen en de menselijke natuur onderwijzen. De ethiek van de mens omvat *hoop* in de vervolmaking van de mensheid in wereldburgerschap; de ethiek van de mens is een individueel bewust mens-zijn, voorbij het individuele, voorbij het waarneembare.

Omdat wij mens zijn, kan niets menselijks ons vreemd zijn. Wereldlidmaatschap is het universele lidmaatschap van de mensheid. Hoewel de ethiek van de mens voor lange tijd is overschaduwde door cultuurgebonden mores, is ons universele lidmaatschap terug te vinden in religies en humanisme. De mens *is* als het lot van de wereld (Morin, 2001, p. 61). Dit gemeenschappelijk lot legt de *solidariteit* als vitale noodzakelijkheid op. Wat we ook kiezen, de mens heeft in essentie geen keuze. In onze gemeenschappelijkheid als het lot van de wereld, kunnen we de verantwoordelijkheid op ons nemen om het deel van de ethiek van de mens op te pakken; in de relatie tussen het individu als deel en de mensheid als geheel. De mensheid is niet enkel een biologisch begrip, maar ondeelbaar ingesloten in de biosfeer. De mensheid is niet een bronloos begrip, zonder oorsprong, maar diep geworteld in het thuisland, de aarde. Maar onze planeet is een bedreigd thuisland. In plaats van een abstract begrip is de *mensheid* een levende realiteit geworden omdat het wordt bedreigd met uitsterven en de dood. De mensheid is niet een ideaal, maar een lotsgemeenschap. We zullen moeten samenwerken en samenleven als we met elkaar willen overleven. Enkel het bewust mens-zijn van onze gemeenschap kan de mensheid tot een ware *leefgemeenschap* doen brengen.

De mensheid vormt een uiterst ethisch begrip: het zal door en in elk mens bereikt moeten worden. Terwijl de mens het avontuur aangaat onder de bedreiging van zelfvernietiging, is de mensheid te redden door de *mensheid* te realiseren. Onderdrukking en barbaarsheid zullen ontegenzeggelijk in de wereld blijven bestaan—dit vormen wezenlijk menselijke problemen zonder oplossing. Maar deze

problemen zijn ondergeschikt aan menselijke vooruitgang en ontwikkeling. Ze kunnen enkel worden behandeld vanuit een multidimensionaal proces dat streeft naar de beschaving van ons allemaal, onze samenlevingen en onze planeet. Zoals in het voorgaande is beschreven zullen de problemen in de wereld, afzonderlijk en gezamenlijk, worden verkleind door een hervorming van ons denken, een ethiek van de mens, en het (ge)weten van bewust mens-zijn—in de relatie tussen het individu en de samenleving, en in de relatie tussen het individu en de mensheid voor de realisatie van de mensheid. Het individu bevindt zich geïntegreerd in de wederzijdse ontwikkeling tussen individu, samenleving en mensheid. Wij zijn niet in het bezit van de sleutel tot een betere toekomst en onze route is niet uitgelegd. Maar we kunnen wel onze doelstellingen en bedoeling bepalen: het streven naar menswording in de realisatie van de mensheid door middel van bewust mens-zijn in deze wereld. Dit alles voor een wezenlijk *menselijke* mens en een wezenlijk *wereldlijke* wereld.



EIDOS
Essentie

De lessen van de ander

Vermoeden, verbinden, verweven, vermenselijken en veranderen vormen de sleutelwoorden uit het voorgaande betoog over onderwijs en toekomst. Ze vormen de werkwoorden waar onze waarneming van de wereld en de mens op gebaseerd kan worden zodra wij, in de omarming van de onzekerheid en de tegenstellingen, voorbij het waarneembare een stap in het onbekende durven te zetten. Dat het onwaarneembare achter de horizon ligt, betekent echter niet dat het volledig 'daarbuiten' ligt, op afstand. Hier speelt de *ekfrasis*: als zoeker ontkennen wij onszelf als de gezochte. Het onwaarneembare bestaat ook binnenin ons. Het gaat in ons schuil, maar we kunnen er zo slecht bij, we zien het niet—we raken, zoals Rumi bezingt, in de ban van alles om ons heen. Terwijl wij lerend de wereld doortrekken, hebben we de verhalen van anderen nodig. Voor de autonomie van onszelf hebben wij onze *heteronomie* met de ander nodig (Wirzba, 1995, p. 137). Deze onafhankelijkheid en afhankelijkheid vormen niet elkaars tegengestelden, maar zijn complementair; ze liggen in elkaars verlengde. Met de aanwezigheid van de ander kunnen wij samen andere standpunten innemen, van invalshoek wisselen, en niet hypocriet maar hypercriet onszelf, de ander en het andere waarnemen (Alhadeff-Jones, 2010, p. 487). In de verhalen van de ander en de verhalen over het andere kunnen wij tot ons oorspronkelijke verhaal doordringen. Door van de ander les te willen krijgen en daarmee de verbinding met de ander aan te durven gaan, kunnen wij voorbij die horizon waarnemen die in onszelf ligt. Het is onze innerlijke wereld; een verborgen landschap waarin wij voortdurend worden afgesneden van het onwaarneembare, onze *metanoia*. Door ons verlangen naar het verleden of de toekomst tornen wij aan de draad van onze verwevenheid. We vergeten ons verlangen naar het heden, naar het contact, letterlijk het 'samen raken', daar waar de energie te vinden is; naar het verbonden zijn met onszelf, de ander en het andere in de wereld en de mens, de natuur en cultuur, het deel en geheel, de antwoorden en vragen, stroomopwaarts en stroomafwaarts.

In de lessen van de ander kunnen wij onszelf leren kennen; in onze zoektocht naar visie op onderwijs en toekomst hebben wij hun verhaal nodig. Maar wat we in het hedendaagse *massa*-individualisme zien, is dat de verhalen van anderen vanuit onverschillige radicaliteit of radicale onverschilligheid worden aangevallen of gebagatelliseerd. Met onze zelfomsluitende rationaliteit ontwikkelen we een bijziende zelfrechtvaardiging en een verblindende zelfstandigheid. Maar wij *zijn niet alleen* en kunnen de problemen in de wereld niet oplossen door enkel bij onszelf te beginnen. We bezitten een *verantwoordelijkheid* om niet alleen onze vragen te beantwoorden, maar ook die van de ander. In het onderwijs is deze verantwoordelijkheid voortdurend aanwezig. Als leraren staan wij op het snijvlak van het publieke, letterlijk 'van de ander', en het persoonlijke; van het eigene, het andere en het gezamenlijke. Lesgeven is dan ook als een voortdurende ontmoeting met ons (ge)weten: elke les toont het spiegelbeeld van onze persoon, van ons als leraar, ten opzichte van de kinderen (Palmer, 2005, p. 12). Als wij dat spiegelbeeld leren zien, is dat in de regel confronterend omdat het zowel onze lichtpunten als onze schaduwzijden toont. Daarentegen biedt deze reflectie ons voortdurend de mogelijkheid om vooruit te komen, in contact met onszelf, het onderwerp en de kinderen. Dan reikt leraarschap voorbij het hebben van een opzichzelfstaande identiteit. Wij bestaan niet

alleen voor onszelf, maar ook voor de kinderen. Omdat het vooropstellen van onze verantwoordelijkheid als leraren zich eerder in alledaagse deelname aan relaties manifesteert dan in uiterlijk waarneembaar en dus meetbaar gedrag—misschien eerder in de ruimte *tussen* ons en de kinderen in plaats van in ons—lijkt deze dimensie van onderwijs ongrijpbaar. Voor ons, als leraren, gaat de essentie van lesgeven niet terug naar een specifieke en meetbare kennisbasis, maar naar dit gevoel van verantwoordelijkheid. Het vormt een wezenlijke roeping die we echter allemaal zelf zullen moeten ontdekken, in ons hart. Daarin staan wij met onze onzekerheid volkomen alleen, zoals de jonge dichter waar Rilke zich in zijn doorleefde, diepzinnige brieven op richt. In die essentie zullen we bij onszelf op verhaal komen. Niemand kan een verhaal beter vertellen dan het eigen verhaal.

Niemand kan u raad geven en helpen, niemand. Er is maar één enkel middel. Voel uzelf aan de tand. Onderzoek de reden die u dwingt te schrijven; ga na of die reden tot in het diepst van uw hart zijn wortels uitstrekt, beken uzelf of het uw dood zou zijn als u niet meer zou mogen schrijven. En vooral dit: vraag uzelf in het stilste uur van uw nacht af: *moet* ik schrijven? Wroet in uzelf naar een ernstig antwoord. En zo dit bevestigend luidt, zo u die serieuze vraag kunt beantwoorden met een krachtig een eenvoudig 'ik moet', stem dan uw leven af op die noodzaak; uw leven, zelfs het onbeduidendste en geringste ogenblik ervan, moet in het teken staan van deze aandrift en ervan getuigen. Dan komt u nader tot de natuur. Dan probeert u, alsof u de eerste mens was, te verwoorden wat u ziet, beleeft, liefhebt en veliest (Rilke, 2004, p. 8).

De aandacht verdelen

Voor onderwijs voor een menselijke toekomst is een toekomst voor een *menselijke* vorm van onderwijs nodig. Dat deze benadering van onderwijs en toekomst door werkwoorden als vermoeden, verbinden, verweven, vermenselijken en veranderen wordt onderbouwd—vanuit ons hart en ons mens-zijn—is in het voorgaande hoofdstuk uiteengezet. Maar de *opvattingen* over leren en lesgeven die bij deze waarneming passen, dat wat we denken, brengen ons dichterbij de mogelijkheden waarmee een menselijke vorm van onderwijs gevormd kan worden. In dit onderwijs speelt het fundamentele belang van verlangen naar het heden. Het zijn de kinderen die de toekomst maken. Het zijn onze keuzes, op deze plaats en op dit moment, die hun toekomst bepalen. Dat wij de onzekerheid van de toekomst beginnen in te zien, brengt echter een hernieuwde misvatting met zich mee. In het belang dat wij, geheel terecht, meer en meer aan onze toekomst schenken, schuilt het gevaar dat we in onze aangeboren radicaliteit van bijziendheid doorslaan in verziendheid. Door een overmaat aan aandacht voor de toekomst staren wij ons wederom blind, deze keer niet op dijken die ons het zicht op de werkelijkheid van onze omgeving ontnemen, maar op dat wat zich achter de horizon bevindt. Maar de wereld loopt zo rond als de horizon. We hebben geen ogen in ons achterhoofd; we willen alles, maar kunnen niet alles.²² Terwijl wij ons weer op een enkel aspect van het geheel dreigen te richten—streven naar het geheel en daarmee de delen voorbijstreven—is het van belang om tussen het verleden en de toekomst plaats te nemen: het heden. Vanaf die plek zouden we zowel het verleden, dat wat ons

22. *Alles wat we wilden* is een bekroonde documentaire van Sarah Mathilde Domogala, waarin een indrukwekkend portret wordt geschetst van enkele jonge, talentvolle en ambitieuze mensen en de tol die zij moeten betalen voor een schijnbaar perfect, zeker en succesvol leven. Het is een treffend 'visueel tijdsdocument' over hedendaagse twintigers en hun worsteling met onzekerheid en identiteit.

naar deze plaats en dit moment heeft gebracht, als de toekomst die ons toekomt kunnen waarnemen. Dat is een onzeker proces, waar geduld voor nodig is, toewijding en onvoorwaardelijke liefde. Maar het is het proberen waard; de kinderen zijn het waard.

Met deze positie tussen het verleden en de toekomst wordt de nadruk gelegd op de voortgaande beweging van ontwikkeling en evolutie. Evolutie, letterlijk 'uitrollen', kent een verleden waarop voortgebouwd wordt en dat de mogelijkheden van het heden mogelijk maakt. Het vormt een optelsom van vallen en opstaan. Het zijn lessen die we, zolang we het verleden op waarde weten te schatten en te gebruiken, zelf niet langer hoeven te volgen. Maar het afgeven op de gemaakte fouten in het verleden en het beloven van een kentering voor de toekomst lijkt ons gemakkelijker af te gaan. Dat wij ons na het spreekwoordelijke roer om te hebben gegooid nog steeds in, of beter gezegd, tegen dezelfde stroom bevinden, lijken we dan letterlijk en figuurlijk op de koop toe te nemen. Er is echter durf nodig om het verleden te waarderen, te ontvangen en daar op voort te bouwen—om met de stroming mee te gaan en ons langs onbekende oevers te laten dragen. Voor deze vloed vormt het verleden een schatrijke bedding die de verdere ontwikkeling van onderwijs en toekomst mogelijk maakt. Echter, in de onvrede met de alledaagse gang van zaken zien we de rijkdom van het verleden meestal over het hoofd. We moeten dan ook meerdere lagen uitdiepen om vanuit de bedding kostbare vondsten op te kunnen halen en de lessen van het verleden te herinneren. Dit houdt in dat we *onderzoeken*; met de handen in de aarde onder het oppervlak zoeken en verder kijken, voorbij aan wat er in de toplaag waarneembaar is—*metanoia*. Die bedding vormt een ondersteuning die we binnen ons verlangen naar het heden kunnen insluiten, zodat we voortbouwen op wat het heden mogelijk heeft gemaakt. Maar in het uitdiepen van de schatten uit het verleden gaat dezelfde misvatting schuil als in de verbeelding van de toekomst. Het zuigend slib graaft ons in voordat wij het beseffen. Pas dan kunnen wij inzien dat, in de gedachten van de natuurkundige Niels Bohr, het tegenovergestelde van nauwkeurigheid helderheid blijkt te zijn.

Voor een menselijke onderbouwing van onderwijs zullen we een tussenweg moeten volgen. We zullen de belichting van dichtbij, ons *paradeigma*, afwisselen met een perspectief op het onwaarneembare. Dat is zowel plaatsbepalend als plaatsoverstijgend, lokaal als globaal. Dan zetten we twee brillen op: we verdiepen en overzien, *varifocaal*. De afstand ten opzichte van onszelf, de ander (de medemens) en het andere (de wereld) is nodig om een kritische en zelfkritische houding aan te kunnen nemen met betrekking tot onze context en complex, het geheel. Maar het veranderen en daarmee het *vermenselijken* van onderwijs kan alleen tot stand komen door zelf onderdeel van de verandering ofwel vermenselijking uit te maken. We zijn, zoals beschreven, deel van het probleem en de oplossing, gif en medicijn tegelijk—we zijn verweven. Daarom zullen ook onze afstand en onze nabijheid ten opzichte van leren en lesgeven in evenwicht gebracht moeten worden. Het is zowel 'onder' en leren, als 'wijs' en lesgeven; dat is als *leraar* gehoord worden en tegelijk als *lerende* erbij horen. Door onze aandacht voor afstand en nabijheid op evenwichtige wijze te verdelen kunnen we de spanningen van de eenentwintigste eeuw tegemoet treden; tussen het globale en het lokale, tussen het universele en het individuele, tussen traditie en vernieuwing, tussen maatregelen voor

de lange en korte termijn, tussen de noodzaak van competitie en het belang van gelijkheid en gelijke mogelijkheden, tussen de exponentiële ontwikkeling van technologie en de beperkte menselijke capaciteiten, en de groter wordende kloof tussen het materiële en het geestelijke (Delors, 1996, p. 15). Vanuit een verweven en menselijke benadering van onderwijs en toekomst lijkt dan alles op de juiste plaats te vallen. Deze benadering zou onze *identiteit* en onze *idealiteit* stroomafwaarts, een andere weg in kunnen sturen: een tussenweg.

Deze richting kunnen we kiezen. Hoewel we weten dat met onze keuzes voor onderwijs de onzekerheid van de toekomst speelt, en met deze onzekerheid het risico, hoeft dat niet afleidend te zijn om onderwijs op te pakken, op deze plaats en op dit moment. Ook al is de richting vanaf het begin niet helemaal duidelijk, ook al ligt de ontwikkeling niet meteen op de juiste koers—onderwijs *is* onzeker en verweven. Juist daarom is het zo goed mogelijk om een menselijke vorm van onderwijs op deze plaats en op dit moment op te pakken. Een kleine stap maakt een groot verschil als alles met elkaar verbonden is. Maar dan zal onderwijs af moeten van de reactieve houding die het in de alledaagse hectiek voor het overgrote deel achter politiekwetenschappelijke kortetermijndoelen laat aansukkelen. Door zich naar politiek te vormen (welke zich naar economie vormt), lijkt het onderwijs langzamerhand een onrustige en ongedurige karaktertrek over te nemen: tijd kost geld. In onderwijs speelt echter het belang van tijd en aandacht om het menszijn een plaats in de doelen, in de inhoud en in de vorm te kunnen geven. Voor leren (en geld) is tijd nodig; het maken van fouten is inherent aan de verweven menselijke natuur en cultuur—omdat alles in een staat van verandering verkeert (Kincheloe & Tobin, 2009, p. 522).

Natuurlijk vormen werkwoorden als vermoeden, verbinden, verweven, vermenselijken en veranderen de sleutelwoorden op weg naar een menselijke vorm van onderwijs en toekomst. We mogen echter niet vergeten dat wij diep tegenstrijdig zijn. Soms hebben we simpelweg geen idee, ontrafelen we dat wat eerst heel was, dehumaniseren we onszelf en onze naaste, en blijven we vastzitten in ongezonde gewoonten en patronen. Tijdens ons streven naar verlichting maakt onze *verduisterde* kant een gelijk onderdeel uit van de menselijke conditie. Het zijn onze pieken en dalen, zichtbaar als het levendige hartritme op een cardiogram. Onze dagen en onze nachten vloeien naadloos in elkaar over, als de steeds tevoorschijn komende oppervlakken in de band van Möbius. Het is een heelheid waarin wij telkens opnieuw worden gecreëerd, met elkaar en door elkaar (Palmer, 2005, p. 14). Daarin kunnen we na het vallen weer leren opstaan.²³ Dit moeizame proces moeten we niet in ons perfectionisme wegdrukken. In onze zoektocht naar zekerheid willen we de onzekerheid uitsluiten; alsof wij het nooit *niet* mogen weten of *niet* kunnen kennen. Maar de onderliggende stelling van de thesis—Leef nu uw vragen—vertelt ons dat we onze blinde vlek juist mogen omarmen. Het oprecht toegeven van gemaakte fouten vormt een wijs proces omdat het aan de basis staat van ons leren: we kunnen vervolgens een andere keuze maken. Voor een menselijke vorm van onderwijs zullen we durf moeten tonen om op creatieve wijze een menselijke richting te kiezen. Dan leren we oplopen met de ontwikkelingen in de wereld in plaats van ze achterna te lopen (Sterling, 2009, p. 106). Dit alles voor een *menselijke* mens, een *wereldlijke* wereld en een *kinderlijk* kind.

23. Mahatma Gandhi noemde zijn leven een serie experimenten met de waarheid. Experiment ligt echter niet zo ver af van ervaring, het woord heeft namelijk dezelfde Latijnse basis, *experiri*, wat 'doorstaan' en 'ondergaan' betekent.

Het kind in ons²⁴

Het verhaal gaat dat Onze-Lieve-Vrouw besloot om met het Kindje Jezus in haar armen terug te keren op aarde en een klooster te bezoeken. Trots hadden alle paters zich opgesteld in een grote rij, en één voor één traden ze voor de Heilige Maagd om haar eer te betuigen. Eén droeg prachtige gedichten voor, een ander liet zijn miniaturen voor de bijbel zien, een derde somde alle heiligen op. En zo bewezen ze allemaal, monnik na monnik, eer aan Onze-Lieve-Vrouw en het Kindje Jezus.

Helemaal achter in de rij stond een pater, de nederigste van het klooster, die nooit de geleerde boeken uit die tijd had bestudeerd. Zijn ouders waren eenvoudige mensen die in een oud circus in de buurt werkten, en alles wat ze hem hadden geleerd was een beetje jongleren. Toen hij aan de beurt was, wilden de andere paters de hommage beëindigen, want de ex-jongleur had niets belangrijks te melden en kon het imago van het klooster beschadigen. Maar ook hij voelde in zijn hart een immense behoefte om iets van zichzelf aan Jezus en de Heilige Maagd te geven. Beschaamd, de verwijtende blikken van zijn medebroeders in de rug, haalde hij een paar sinaasappels uit zijn zak en begon ermee te jongleren, want dat was het enige wat hij kon. Toen pas lachte het Kindje Jezus en begon in zijn handjes te klappen op schoot bij Onze-Lieve-Vrouw. En de Maagd stak haar armen naar hem uit en liet hem het kind even vasthouden.

Wij zijn niet geschapen alleen maar om wijsheid te zoeken. Of voortdurend op zoek te gaan naar verlichting. We kunnen al onze dagen slijten met serieus zijn over de problemen in de wereld, over moeilijkheden met onszelf en de ander, en ons hoofd en hart breken over conflicten en oorlog. Maar naast dit ernstige gezicht mogen we niet vergeten een glimlach te tonen. Zonder vreugde houden we het niet vol. Vreugdevol zijn houdt in dat we kunnen en mogen genieten van onbenuligheden, van aanmodderen, treuzelen, lanterfantten, fantasie en onzin, van kinderlijkheid. In al onze ernst vergeten we te spelen met het leven en daarom te lachen. Volgens de filosoof Friedrich Nietzsche is elke waarheid die niet gepaard gaat met ten minste één lach een valse waarheid. De ware hernieuwde verlichting laat een licht schijnen op onze lach. En het is deze lach die ons terugbrengt bij de essentie van onderwijs en toekomst. Daarin speelt het *spelen*. Vanuit ons plezier kunnen alle voorgaande essenties van een menselijke vorm van onderwijs een plaats krijgen: verlangen, ontvangen, onderzoeken, kiezen, verdiepen, overzien, ervaren, leren, omarmen, zijn, verbinden, vertrouwen, ondersteunen en spelen. In iedere persoon schuilt het kind dat uiteindelijk plezier wil maken. Dit maakt dat de beschreven bewegingen van mens-zijn en verweven-zijn samenkomen in *kind-zijn*. Het zijn de kinderen en het kind in ons waarmee onderwijs en toekomst werkelijk verbonden kunnen worden. Daarnaast verbindt het ons als leraren en als ouders: kind-zijn vormt de verbindende factor. Zij houden ons een oorspronkelijke spiegel voor. In de ogen van kinderen zien wij de weerspiegeling van ons kinderlijke zelf. Daar komen wij aan waar wij zijn vertrokken, en daar leren we die plek weer voor het eerst kennen.

24. Het verhaal over de pater komt uit het voorwoord van *De Alchemist* van Paulo Coelho.





PRAKSIS

Discussie

Een onbepaalde verbeelding

Een man werd geboren in een land, in een cultuur en in een familie. Als kind raakte hij gefascineerd door verhalen over degene die hun profeet en heer was, en hij verlangde er hevig naar om aan zijn ideaal gelijk te worden. Hij doorliep een lange leerschool, totdat hij zich uiteindelijk volkomen geïdentificeerd had met zijn ideaal en hij dacht, sprak en handelde zoals zijn ideaal. Toch, zo merkte hij, ontbrak er nog iets. En dus ging hij op reis naar de meest afgelegen eenzaamheid, waar hij hoopte om die laatste grens over te steken. Op zijn weg kwam hij langs oude tuinen, die reeds lang verlaten waren. Wilde rozen bloeiden er zonder dat iemand het zag en de vruchten vielen ieder jaar van de hoge bomen naar beneden, zonder dat iemand het had gemerkt—er was niemand om ze op te rapen.

Hij liep verder en kwam bij de rand van een woestijn. Spoedig werd hij omringd door een ongekende leegte. Hij beseftte dat hij in deze woestijn iedere kant op kon gaan die hij zou wensen, maar dat de leegte altijd dezelfde zou blijven. Hij begreep dat de enorme eenzaamheid van deze plek alle illusies voor zijn geestesoog, die hem een bepaalde kant op zouden kunnen leiden, had weggevaagd. En dus liep hij waar het toeval hem bracht. Op een dag, lang nadat hij was opgehouden op zijn zintuigen te vertrouwen, zag hij tot zijn verbazing dat er vlak voor hem water uit de grond opborrelde. Hij zag hoe het woestijnzand het water langzaam weer opzooog. Maar zover als het water reikte, bloeide de woestijn als het paradijs.

Nog steeds in diepe verwondering keek hij rond en zag dat twee vreemdelingen op hem toe kwamen. Zij hadden gedaan wat hij gedaan had. Elk van hen had zijn eigen profeet en heer gevolgd, totdat hij bijna identiek met hem was geworden. Zij waren net als hij ook op weg gegaan in de verlatenheid van de woestijn, in de hoop die laatste grens over te kunnen steken. En ook zij waren ten slotte aangekomen bij deze bron. Toen bogen ze alle drie om van hetzelfde water te drinken en ieder van hen voelde dat zijn doel binnen bereik was gekomen. Dan onthullen ze elkaar hun namen: 'Ik ben een geworden met mijn Heer, Gautama de Boeddha.' 'Ik ben een geworden met mijn Heer, Jezus de Christus.' 'Ik ben een geworden met mijn Heer, Mohammed de Profeet.'

Toen daalde de nacht over hen. Ze keken naar de hemel die vol was van schitterende sterren, onbeweeglijk, stil en immens ver weg. Onder de eeuwige uitgestrektheid werden ze vervuld met ontzag voor de stilte. Een van hen voelde voor een ogenblik hoe zijn heer zich gevoeld moest hebben toen hij zich bewust werd van dezelfde onmacht, van de uiteindelijke onbeduidendheid van de menselijke vorm, en zich overgaf aan deze uitgestrektheid. En hij voelde ook hoe hij zich gevoeld moest hebben toen hij begreep hoe onontkoombaar schuld is. Hij beseftte dat hij te ver was gegaan. Dus wachtte hij tot het ochtend werd, ging op weg naar huis en ontsnapte ten slotte aan de woestijn. Wederom kwam hij langs de verlaten tuinen. Hij stond stil bij de tuin waarvan hij wist dat het de zijne was. Bij de poort stond een oude man, alsof hij hem opwachtte. De man zei: 'Als iemand de weg naar huis vindt van zo ver als u gekomen bent, dan houdt hij van vochtige en vruchtbare aarde. Hij weet dat alles wat groeit, zal sterven en in dat sterven voedt wat leeft.' De zwerver antwoordde: 'Nu geef ik mij over aan de aarde.' Toen verzorgde hij liefdevol zijn tuin.

Als nomaden dolen wij schijnbaar verloren door een eindeloze woestijn om ten

slotte die plek te bereiken waar ook ons hart zich bevindt. Daar kunnen wij ons overgeven aan de aarde en onze tuin verzorgen. Wat we onderweg tegemoet zijn getreden, dragen we met ons mee naar die vochtige en vruchtbare aarde. Maar wat wil onze verzameling van waarnemingen en gedachten ons vertellen? We zijn in het bezit van een enorme verbeeldingskracht, maar we zullen moeten bepalen op welke wijze de verbinding tussen ons verhaal en het verhaal van kinderen kan ontstaan. Hierin schuilt de uitdaging van de *werkvloer*: de invulling van het curriculum, het gebruik van lesmethoden, de formulering van onderwijsdoelen, de filosofie van de schoolinrichting, het inzetten van media, enzovoort. Ook dat is verlangen naar het heden. We zullen op deze plaats en op dit moment, stand voor dat ene kind, een keuze moeten maken. Dat is onze verantwoordelijkheid. Dat vormt niet de vraag, maar het *antwoord* dat wij leven.

De conclusie voor het heden

Tijdens het vertellen van mijn verhaal, of beter gezegd, ons verhaal, hebben we geleerd over de natuur van onze cultuur en de *mythe* die onder onze rede schuilt, gaat, over de *relationele* werkelijkheid waarin wij leven en waarom dit onze bemiddelende waarheid vormt; als een vermoeden waar wij betekenis aan geven. We hebben geleerd over de paradox van de wereld, van onszelf en ons onderwijs—wij creëren deze wereld en deze wereld creëert ons—en de noodzaak van het omarmen van onzekerheden en tegenstellingen binnen een hypercriet paradigma. We hebben ontdekt dat de wetenschap kwetsbaar en opengebroken wordt door het *onbeslisbare*, daar waar filosofische keuzes en religieuze overtuigingen het speelveld betreden door middel van culturen en beschavingen.

Tijdens het vertellen ons verhaal hebben we leren inzien dat de werkelijkheid *verweven* is. Dat op deze plaats en op dit moment de uitdaging ontstaat om in de wereld, met een menselijke vorm van onderwijs, over grenzen heen waar te nemen in plaats van beperkend te omkaderen en alleen daar te zoeken waar voor ons het waarneembare is. We kunnen ons inbeelden dat de wereld vanuit de ruimte bekeken geen grenzen toont en beseffen dat we haar vanuit ons verlangen naar veiligheid toch willekeurig hebben opgedeeld en verdeeld. Daarbij kunnen we onszelf de vraag voorleggen wat het voor ons zou kunnen betekenen om de aarde in haar oorspronkelijke eenheid te herstellen. Daarnaast weten we dat wij het *menselijke* aan de mens onttrekken door emoties van intelligentie te scheiden en technologische problemen voor te laten gaan op menselijke problemen. We kunnen deze op onze bijziendheid en verziendheid volgende verblinding voor context en complex beter waarnemen. Maar we beseffen dat de kloof tussen de menselijke en technologische ontwikkeling—met problemen in oplossingen—haast onoverbrugbaar is geworden. Toch is de noodzaak om bestaande specialismen samen te brengen om oplossingen in problemen te ontdekken enorm. Juist nu, op de drempel van een onzekere toekomst in mens, milieu en maatschappij. We hebben ontdekt dat ons (ge)weten vooralsnog een *onbegrijpelijk* raadsel vormt omdat we zijn onderwezen om op te breken, te scheiden en te isoleren in plaats van te verbinden en verweven.

Onze menselijkheid hebben we beter leren begrijpen door te leren over onze deelname aan een onzeker, kosmisch avontuur: de menselijke conditie die zowel

kosmisch als terrestrisch is (op het land levend). Het is een avontuur waarin wij elkaar kunnen *herkennen* in menselijke eenheid en *verkennen* in onze diversiteit en de noodzaak hebben leren inzien van onze bezinning op de menswording. De menselijke conditie kunnen we zien als een samenkomst van dierlijkheid en menselijkheid, een conditie die overal bij betrokken blijft, niet op de aarde levend maar met de aarde levend—diep verweven—als een door en door biologisch *en* door en door cultureel wezen. In die verwevenheid hebben we kunnen vinden hoe de mens zich in cultuur en door cultuur kan vervolmaken tot volkomen *mens*-zijn. En dat we inzien dat het individu zowel de gehele mensheid als zijn unieke persoon in zich draagt, dat de samenleving zowel de spraak bezit die ons als mensheid verstaanbaar maakt als de taal die ons van elkaar onderscheidt, en dat de menselijke soort in natuur en cultuur tot uiting komt. We hebben ondervonden dat we niet alleen in een diep tegengestelde wereld leven, maar zelf onderdeel van die diepe tegenstellingen zijn. Dat de mens niet enkel weldenkend, hardwerkend, onderzoekend, berekenend en vooruitstrevend is, maar ook ondoordacht, naïef, speels, fantaserend, overdreven en meeslepend. We zien het belang in van onderwijs in de menselijke conditie, de menselijke diversiteit en de menselijke identiteit. En hoewel wij weten dat we zowel vanuit het kosmische zijn ontstaan als uit de aardse natuur en het leven, is het tegelijk ons *mens*-zijn, onze cultuur en onze geest dat ons van deze tegenstrijdige oorsprong vervreemd—een diep verweven oorsprong die voor ons mysterieus, ongrijpbaar en toch intiem zal blijven.

We hebben leren begrijpen dat hoe meer wij door de wereld worden begrepen, hoe moeilijker het voor ons wordt om de wereld te begrijpen. Omdat onze planeet niet een globaal en gemodelleerd systeem is, maar een *systemisch* organisme zonder centrum. Door het verleden te belichten hebben we kunnen leren dat de wereld in een staat van globalisering is terechtgekomen nadat alle continenten in economie en dus conflict met elkaar verbonden werden. Terwijl we in een afhankelijk geworden wereld leven waarin de mens denkt onafhankelijk te zijn geworden, worstelen we met het verenigende *en* vernietigende karakter van globalisering, een menselijke evolutie als een evolutie van de *dood*, en het onterecht voor dood verklaarde geloof in vooruitgang, technologie en economische ontwikkeling. In alle vereniging en vernietiging hebben we de overeenkomstige bron van hoop en bedreiging ontdekt: de menselijke *geest*. Daarbij vormt de aarde ons eerste en ultieme thuisland, waarbij iedereen in het bezit is van een dubbel paspoort: nationaal vanuit cultuur, globaal vanuit natuur. We hebben de nadruk gelegd op ons gedeelde lot en gedeelde identiteit als wereldburgers, en het belang leren inzien van onderwijs voor *symbiosofie*, als kunst van het samenleven. De schat van het mens-zijn ligt in onze creativiteit, maar de oorsprong van deze creativiteit hebben we in onze diversiteit kunnen vinden.

We zijn tot inzicht gekomen dat we onze controle over de toekomst hebben verloren na onze ontdekking van haar onvoorspelbaarheid—we kunnen enkel het onverwachte verwachten. We hebben gezocht maar kunnen in het heden geen antwoorden vinden op de vragen van de toekomst. Daarnaast verliezen we aan het verleden een schat aan inzichten en verworvenheden. We zijn geconfronteerd met het onzekere karakter van de ontwikkeling van het verleden, de toekomst en het heden, en waren in strijd met onszelf terwijl wij als mens niet voor de mensheid hebben *durven* leven. En dat terwijl wij niet alleen zijn, maar de onzekerheid met

de gehele mensheid delen. We hebben dan ook geleerd dat leren is als schipperen tussen eilanden van zekerheid op een oceaan van onzekerheden.

Dat we elkaar meer leren kennen maar minder leren begrijpen heeft drastische gevolgen in onbegrip en misverstand binnen de relaties tussen mensen, culturen en samenlevingen. Het belang van onderwijs in menselijk verstaan, als (voor)-waarde van de menselijke morele en intellectuele *solidariteit* is daarom ook groot. Het verstaan van het misverstaan herleidt echter naar het onbegrip voor onszelf als bron van onbegrip voor de ander en het andere. Radicale onverschilligheid en onverschillige radicaliteit vormen tekens van de luiheid van de mens. Het bewustzijn van de menselijke verwevenheid, bewust mens-zijn, kunnen we zien als vereiste voor ons zelfverstaan en daarmee het menselijk verstaan. Maar naast het verstaan van de mens is ook behoefte aan een wereldverstaan. Daarin kunnen we culturen samenbrengen om van elkaar te leren en herleren, waarbij wordt gecommuniceerd via ideeën in kunst en kunde. Dit contact kan bijdragen aan een wederzijds menselijk verstaan in een open werelddemocratie, wat een planetaire hervorming van mentaliteit vereist en waar het onderwijs een wortel van vormt. We weten dat dit een Utopia zal zijn, maar het is een *noodzakelijk* Utopia (Delors, 1996, p. 20). Wat we daarbij niet mogen vergeten is de paradox van het menselijk verstaan: de overtuiging die ons in beslag neemt, ontnemt ons tegelijk de mogelijkheid om een andere overtuiging aan te nemen—*paradeigma*. De ander die ons in beslag neemt, ontnemt ons de mogelijkheid om de andere ander aan te nemen. Onze *verantwoordelijkheid* is volgens de filosoof Jacques Derrida beperkt (Fenwick, 2009, p. 115). Wat ons na aan het hart ligt beperkt onze waarneming. Maar in een werkelijkheid waar alles met alles verbonden is, betekent zorg dragen voor het deel ook zorg dragen voor het geheel. Eén mens is de mensheid; voor dat ene kind maakt onze keuze, op deze plaats en op dit moment, een wereld van verschil.

Individen vormen het product van de menselijke soort *en* de generaties van samenleving en cultuur. De missie van het onderwijs is het streven naar een *menselijke* mens en *wereldlijke* wereld; door les te geven in wereldeenheden in diversiteit, in de ethiek van solidariteit en het verstaan van de menselijke natuur. Terwijl onze menselijke soort onder de dreiging van zelfvernietiging het menselijke avontuur nastreeft, zijn wij de kinderen een menselijke toekomst *verplicht* door dit vanuit ons mens-zijn te realiseren. We hebben mogelijkheden ontwikkeld waarmee de mensheid zich van een lotsgemeenschap tot een *leefgemeenschap* kan ontwikkelen, wij de komende generaties van een catastrofale bedreiging kunnen redden door in de relatie tussen individu en samenleving en in de relatie tussen individu en mensheid de *mensheid* te realiseren. Maar wij zijn het niet die in het bezit van een sleutel tot de toekomst zijn. De kinderen bezitten de sleutel, of beter gezegd, de kinderen *zijn* de sleutel tot de toekomst. Voor ons geldt op deze plaats en op dit moment de uitdaging om richting te kiezen en doelstellingen te bepalen. En hoewel onze weg niet volledig is uitgelegd, maar onze weg al gaande banen, kunnen we beginnen met het streven naar menswording in de realisatie van de mensheid, door middel van wereldlidmaatschap en wereldburgerschap. Dat zijn we de wereld niet verschuldigd, maar de kinderen.

Een stap tot de ander

Aan het einde van mijn laatste woensdagochtend in de kleuterbouw was het uitgerekend dat pleegkind dat mij die ene vraag stelde die mij rechtstreeks naar de kern van dit verhaal over mens-zijn, verweven-zijn en kind-zijn in leren en leven leidde. Toen ik de groep probeerde uit te leggen dat ze mij na die ochtend niet weer in de klas zouden zien, waren haar ogen zo op mij gericht zoals ze niet eerder hadden gestaan. "Waarom ga je weg?" was haar vraag. Ik gaf wel antwoord, maar ze begreep het niet. "Wat is afscheid?" Ze bleef mij aanstaren toen een ander kind nieuwsgierig een vraag over de hare aan mij stelde. Dat juist dit vierjarige meisje, dat op één van de daaropvolgende dagen voor de tweede keer binnen vier maanden zou worden overgeplaatst naar een ander gezin, deze vraag stelde, deed mij beseffen welke uitdagingen een kind voor de kiezen kan krijgen. Wat zou deze dagen in haar om zijn gegaan? En wat zou deze dagen in haar juf zijn omgegaan? Ook de juf die ik die ochtend had gevolgd werd door de vraag van het meisje geraakt. Zij was door de situatie van dit pleegkind aangedaan. In een eerder gesprek had zij mij verteld over het bewustzijn rondom haar positie tussen onderwijzer en opvoeder. "Misschien is het juist die mogelijkheid dat ervoor gezorgd heeft dat wij dit vak hebben gekozen. De meesten onder ons zullen op die plaats gaan staan waar de ouders behoren te staan. Wij leraren doen dit als vanzelf, vanuit onze zorg en liefde voor het kind in de leerling."

Haar woorden vertelden mij over een fundamentele eigenschap van ons als leraren: de zorg en liefde voor het kind in de leerling. Het is misschien stof voor een voortdurend debat over de grens tussen opvoeden en onderwijzen, de rol van thuis en school, leraren en ouders, maar zonder de zorg en liefde van de leraar is het de vraag of het *contact* in de relatie met het kind in de leerling tot stand kan komen. Deze zorg ontstaat vanuit een intuïtief en reflectief gevoel van verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van het kind in de leerling. Onderwijzers zijn daarom ook opvoeders zoals opvoeders tegelijk onderwijzers zijn. Maar ze zijn niet gelijk; het is aan de leraar om de zorg en liefde *buiten* het leren voor school aan de ouders te laten. Door op de plaats van de ouders te gaan staan, *in loco parentis*, komen wij als leraren letterlijk en figuurlijk lijnrecht tegenover het kind in de leerling te staan. Los van de gevoelens over loyaliteit aan de ouders in het kind, kan dit niet de juiste positie voor leraren zijn. Als leraar staan wij niet gelijk aan de ouders tegenover het kind. Wij moeten naast de ouders plaats nemen—*in obligo parentis*: in dienst van de ouders. Vanaf die positie kunnen wij als leraren onze stap tot het kind in de leerling zetten en ze begeleiden: we (onder)wijzen richting vanuit ons (ge)weten en geven deze vorm vanuit creatieve keuzes. In onze verweven werkelijkheid kan een kleine stap al een groot verschil maken. Vanuit onze zorg en liefde kunnen wij de kinderen *vertrouwen* schenken in hun vertrouwen in leren en leven.

Een ander verhaal werd mij door een schoolleider van een basisschool verteld. Op de gang kwam hij een meisje tegen. Ze was droevig en vertelde hem dat ze gepest werd door een aantal jongens in haar klas. Ze had wel een idee waarom dat gebeurde. Sinds kort nam ze elke dag een schrift mee naar school om in te schrijven. De jongens dachten dat het meisje over hen schreef, maar dat was niet het geval. Sinds het overlijden van haar grootvader had ze het schrift mee naar school genomen om daar verder te schrijven aan haar verhalen over hem. De schoolleider

vertelde hoe hij haar probeerde uit te leggen dat ze zich weinig moest aantrekken van dat wat anderen over haar schrijven dachten, en hoe hij haar uitnodigde om eens een verhaal over haar opa aan hem voor te lezen. Later die week werd er op zijn deur geklopt en stapte het meisje aarzelend zijn kantoor binnen. Ze begon een verhaal over haar grootvader voor te lezen. De schoolleider luisterde. Het was een mooi en klein verhaal, vol van fantasie en liefde. De daaropvolgende week kwam de groepsleraar van het meisje bij de schoolleider langs om te vragen wat hij gedaan had. Het meisje leek die week zelfverzekerder te zijn geworden, ze werd niet langer gepest en maakte weer deel uit van de groep zoals aan het begin van het schooljaar. De schoolleider kon alleen maar zeggen dat hij, door het meisje haar verhaal te laten vertellen, haar de mogelijkheid had geboden het verdriet een plek te geven. Dat was voldoende geweest.

Het verhaal beginnen

De wetenschap heeft ons ver gebracht. We weten dat afwisseling beter is dan een-tonigheid. Door lesgeven en uitleg af te wisselen met samenwerken en oefening wordt er simpelweg beter geleerd. Daarnaast weten we dat van enthousiast lesgeven met heldere en vakkundige uitleg geen enkel kind ooit minder is geworden. Zeker niet als de nieuwe stof en vaardigheden op inzichtelijke wijze in verband worden gebracht met wat de kinderen zich eerder eigen hebben gemaakt. Zoals bekend is aandacht voor het kind door zijn of haar werkzaamheden regelmatig na te kijken en van commentaar te voorzien, of de vorderingen regelmatig te toetsen en te beoordelen, een ander vanzelfsprekend aspect van goed onderwijs. Een duidelijk einddoel voor ogen, en voldoende maar gepaste tijd uittrekken om dit einddoel te kunnen bereiken, helpt kinderen doelgericht en doelmatig te werken. Ook voorafgaand overzicht van en inzicht in wat de bedoeling is, wat er verwacht wordt en hoe nieuwe stof samenhangt met wat er eerder is geleerd, laat het kind makkelijker leren. Kinderen zijn van geboorte tot adolescentie gemiddeld meer dan negentig procent van de tijd vrij van school en voor onderwijs en opvoeding afhankelijk van hun leeftijdsgenoten en ouders. Ouderbetrokkenheid is daarom essentieel voor de ontwikkeling van het kind binnen *en* buiten school. Daarnaast is leren een proces. Het verloopt nu eenmaal stap voor stap, waarbij kinderen de gelegenheid moeten krijgen om zich op eigen tempo en in een juiste volgorde het ene na het andere eigen te maken. Ook weten we dat gemakkelijker en meer geleerd wordt als het kind doorheeft hoe hij of zij het beste kan werken op school en voor school. Dit 'leren' kan beter geleerd worden door aandacht te schenken aan de leerstrategieën van kinderen en ze de gelegenheid te bieden om zich leerstrategieën eigen te maken. Door kinderen stof aan elkaar uit te laten leggen, hebben we leren inzien dat zowel degene die uitleg geeft als degene die uitleg krijgt beter leert. Door daarnaast rekening te houden met de verschillen tussen kinderen, en onderwijs waar het kan op de kenmerken van het individuele kind af te stemmen, wordt leren bevorderd. Tot slot is het niet meer dan logisch dat hoe meer tijd een kind aan leren besteed, hoe meer hij of zij leert. Daarom wordt van huiswerk zo veel geleerd; als het tenminste serieus wordt genomen door zowel kind als leraar als ouder, functioneel is ten opzichte van andere opdrachten en adequaat nagekeken wordt en van commentaar wordt voorzien.

Wat we naast al deze wetenschap ook weten is de andere kant van ons verhaal. Leren en lesgeven is niet alleen een effectieve, pragmatische, logische bezigheid. Het is ook een onzeker en tegenstrijdig proces—naast wetenschap ondernemen wij ook een voortdurende gewetenschap. Daarbij gaat het niet alleen om wat waar is, maar ook wat van waarde is. Dat is geen doctrine maar een activiteit. Het vormt de vertelling van ieders persoonlijke verhaal, en niemand kan een verhaal beter vertellen dan het eigen verhaal. Mijn verhaal over onderwijs en toekomst roept misschien meer vragen op dan dat het antwoorden geeft. Vanuit een menselijke benadering van onderwijs en onderzoek hebben we echter leren inzien dat dit niet vreemd is. Onze verhalen vormen niet langer beschrijvingen of verklaringen, maar veranderingen. Ze vormen levende, in elkaar opgaande en steeds veranderende bewegingen van ons mens-zijn, verweven-zijn en kind-zijn. De vragen die ons verhaal oproepen zijn inherent aan het onderwerp van de thesis: aan onderwijs en toekomst. Tijdens het vertellen van ons verhaal zullen we nooit stoppen met het stellen van vragen. Door het stellen van vragen blijven we betrokken en geïnteresseerd, *paradeigma*, het gaat ons na aan het hart. We verbinden ons met de vragen die voor ons ertoe doen. Op deze plaats en op dit moment rest mij niets anders te zeggen dan dat we *verder* gaan. Laten we in dit verder gaan luisteren naar Rainer Maria Rilke en onze vragen leven. Misschien leven we dan gaandeweg, ongemerkt, op een dag in een ver verschieft het antwoord binnen. Dat we plotseling beseffen dat dat waar we naar op zoek zijn geweest al zijn.

ALETHEIA

Nawoord

De cirkel is niet rond

Een Japans spreekwoord leert dat zodra je ophoudt te reizen, je bent gearriveerd. Dus aan het slot van de thesis zijn we aangekomen? Houdt de reis op nu we een bestemming hebben gevonden? Zijn we thuis? Ja *en* nee. Nee, we moeten onze reis nog beginnen. Op deze plaats en op dit moment begint het pas. We kunnen de mouwen alvast opstropen om aan de slag te gaan, want er moet veel gebeuren willen we de voorgestelde waarnemingen, opvattingen en intenties met onderwijs en toekomst laten samengaan. We zullen durf en moed tonen om de sprong te wagen, bladzijden om te slaan, niet te weten of te kennen, te dwalen, onze vragen te leven en ons stroomafwaarts achter onze gedachten richting het onbekende en onwaarneembare te laten dragen. Het is daar, in het onzekere, waar andere wegen kunnen en zullen ontstaan. Voor ons en voor de kinderen. We kunnen ons echter blijven keren tegen het verleden of de toekomst hoopvol verbeelden, maar het is ons verlangen naar het heden waar deze plaats en dit moment behoefte aan heeft. Dit verlangen is waar de kinderen behoefte aan hebben. Dus, ja: we zijn al gearriveerd. We kunnen verder trekken, maar zullen tot de ontdekking komen dat we aankomen waar we vertrokken zijn. Dat we die plek voor het eerst kennen, vertelt ons dat we zijn veranderd. Al lerend trekken we de wereld door en raken in de ban van alles om ons heen. We vergeten dat we reeds zijn vertrokken, en zullen verder trekken zonder in te zien dat dat wat we zoeken al zijn: thuis. In een verweven wereld zullen wij overal en op ieder moment thuis zijn. Als we dat beseffen, hebben we het antwoord op de vraag van de oude man waarmee de thesis is begonnen gevonden. Zoals de rivier naar haar thuis verlangt en naar haar oorsprong stroomt, dragen wij onze oorsprong overal en op ieder moment met ons mee.

Maar de cirkel is *niet* rond; de rivier is nooit dezelfde, ons thuis verkeert in een voortdurende staat van verandering. De lijnen sluiten niet naadloos op elkaar aan: de wereld is diep tegenstrijdig, wij zijn diep tegenstrijdig, onderwijs en toekomst zijn diep tegenstrijdig. Toch kan daar waar de scheuren zitten het licht naar binnen schijnen. Het is onze uitdaging om te leren leven met het geheim dat we soms kennen, en dan weer niet. Het laat zich door omstanders niet vangen en wordt geen bezit. Het verschijnt slechts nu en dan in onze ooghoeken, als het Oudgriekse woord *aletheia*, als het onverborgene. Laten we ons daarom niet blindstaren op dit geheim. Uiteindelijk staat een voortdurende confrontatie met onze vragen en mysteries een onbevangen en direct *in de wereld zijn* in de weg. We moeten niet vergeten te verlangen naar het heden, in *ekfrasis*. We vertellen verhalen uit ons hart en belichten daarmee dat wat dichtbij ligt, in *paradeigma*. We proberen voorbij het waarneembare te zoeken naar ons *mens-zijn* en *verweven-zijn*, in *metanoia*. We weten dat we onze gewoonten van geest moeten veranderen om de wereld en de mens op een oorspronkelijke en verweven wijze recht te doen, in *ethos*. De opvattingen die wij op de basis van die gewoonten bouwen, brengen ons bij de verbindende essentie van *kind-zijn*, in *eidōs*. In de weerspiegelde beleving van kinderen zien wij het belang in van onze *verantwoordelijkheid* ten opzichte van de vragen van hun toekomst, in *praksis*. Wat kan ik daar nog meer over vertellen? Het zijn deze woorden die ik in mijn verhaal mee zal nemen; over de droom, de weg, de liefde, het toeval, de reis, de bestemming, de strijd en het mysterie—in een rivier die onverstoorbaar zal blijven stromen, in *eudaimonia*.

ALLELON

Achtergrond

De context voor onderzoek

Ludwig Wittgenstein nam filosofie niet als een doctrine, maar als activiteit. Karl Marx zag, evenals Lev Vygotsky, de taak van de wetenschap niet enkel in beschrijven, maar bovenal in verklaren en daarmee veranderen. Inzichten die niet in dienst treden van het leven zouden volgens Bert Hellinger lege inzichten zijn. Ondanks de conceptuele overdenkingen en het reflectieve karakter van deze thesis, is het verhaal over onderwijs en toekomst duidelijk middenin het leven en daarmee leren ontstaan: *mijn* leven en leren. Aan deze beschouwing heeft een *systemisch* onderzoek (in inhoud en vorm) ten grondslag gelegen dat is uitgevoerd in opdracht van het lectoraat *Innovatie van leren in organisaties* binnen de faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Het lectoraat heeft in samenwerking met de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Arnhem, Pabo Arnhem, een ontwerponderzoek opgezet rondom een systemische benadering van duurzaamheid in leren, lesgeven en organiseren. Vanuit dit onderzoek is mij gevraagd om ter voorbereiding van het ontwerptraject het concept 'duurzaamheid' voor Pabo Arnhem te verscherpen. Onder duurzaamheid verstaat de lerarenopleiding de samenhang tussen de zorg en het behoud van het leven op aarde, van vreedzame verhoudingen en van sociale rechtvaardigheid—in mens, milieu en maatschappij. Het begin van deze samenhangende ofwel duurzame benadering van wereld en mens ligt volgens de lerarenopleiding bij de opvoeding en het onderwijs. Door leerlingen, ouders, leraren, andere betrokkenen en de omgeving vanuit samenhang te benaderen, door een systemisch kader (deel in geheel, geheel in deel), kan de lerarenopleiding verdere invulling geven aan de ontwikkeling van 'duurzaam onderwijs'. De probleemstelling van Pabo Arnhem ging echter over wat een overgedefinieerd en dus ondergedefinieerd concept als 'duurzaamheid' voor het onderwijs in het algemeen en de lerarenopleiding in het bijzonder inhoudt.

Een methode voor dialoog

Voor het aanscherpen van het duurzaamheidsconcept is op basis van interne documenten en een nulmeting vanuit het landelijke kwaliteitskader *Duurzaam Hoger Onderwijs*, op *waarderende* wijze ingehaakt op de bestaande traditie rondom duurzaamheid binnen Pabo Arnhem. Aan waarderend onderzoek liggen principes ten grondslag die uitgaan van wat is, wat werkt en wat raakt, de noodzakelijke verwevenheid tussen theorie en praktijk, het samenspel tussen het zekere en het onzekere, zichtbare en onzichtbare, en deel en geheel, en van de ondeelbaarheid van onderwijs, onderzoek, ontwerp en ontwikkeling (Cooperrider & Srivastva, 1987). Met de aanvulling van een inventariserende literatuurstudie over duurzaamheid, als in recente internationale ontwikkelingen, is een startvisie op 'duurzaam onderwijs' geschreven en in een werkdocument aan Pabo Arnhem voorgelegd. Dit werkdocument vormde het uitgangspunt voor een 'genererende' Delphi-methode met deskundigen op het gebied van systemische benaderingen van leren en lesgeven, onderwijs voor duurzame ontwikkeling en vernieuwend onderwijs.²⁵ In plaats van te vertrouwen op de inzichten van een enkele expert, een eenmalige groepsbijeenkomst of rondetafel-discussie, biedt een Delphi-methode een efficiënte en effectieve structuur om van meerdere deskundigen inzichten

25. Deelnemers aan de e-maildialoog waren Ellie van der Est, Annelies Boutellier en Jürg Thölke vanuit systemische benadering van leren, lesgeven en organiseren; Niko Roorda, Rob Wetzels en Jan Oosting vanuit onderwijs voor duurzame ontwikkeling; Gert Biesta, Fred Korthagen en Ton Jörg vanuit vernieuwend onderwijs.

in een onderwerp te verzamelen en een overeenkomstig standpunt te vormen (Turoff, 1975). Omdat het onderzoek om een betekenisvorming van 'duurzaam onderwijs' ging, werd de Delphi-methode niet in de traditionele en kwantitatieve vorm ingezet, voor consensus of besluitvorming, maar in een kwalitatieve vorm, voor opinieverzameling en ideeëngeneratie (Franklin & Hart, 2007). Door op individuele basis op open vragen rondom de startvisie van Pabo Arnhem te reageren, en vervolgens via een e-maildialoog op elkaars bijdragen te reageren en voort te bouwen, kon in korte tijd een gevarieerd inzicht in het duurzaamheidsconcept voor onderwijs ontstaan. Daarmee lag het accent van deze 'genererende' Delphi-methode niet op de anonimiteit—de Delphi-methode is grotendeels ontstaan als omzeiling van sociale druk onder respondenten—maar op de *dialoog* en 'kruisbestuiving', de ontmoeting tussen verschillende benaderingen van het concept 'duurzaamheid', als creatieve pijler in de filosofie van Pabo Arnhem.

Het verwerken van verwevenheid

Vanwege het krappe tijdsbestek en de creatieve insteek van het onderzoek was de keuze voor een webgebaseerde methode van belang: direct en open (Geist, 2010). De selectie van deskundige onderzoeksdeelnemers werd gebaseerd op het netwerk van het lectoraat en Pabo Arnhem. Vanuit de voorstudie en de startvisie werden open vragen geformuleerd en met begeleidende instructie naar elke deskundige gestuurd. Tijdens het onderzoek was het belangrijk om het contact met de onderzoeksdeelnemers aan te houden, en zo de aandacht voor het voorgelegde vraagstuk over duurzaamheid 'levend' te houden—met het oog op de respons en inhoudelijke kwaliteit van de inzichten en informatie. Echter, het resultaat van mijn verwerking van de antwoorden veroorzaakte veel verwarring. De samenkomst van de verschillende benaderingen van duurzaamheid in een informatiedichte samenvatting leek de dialoog nagenoeg onmogelijk te maken; de onderzoeksdeelnemers wisten niet goed hoe ze op het resultaat moesten reageren. Ondanks deze moeizame start werd de dialoog toch opgepakt. De door de deskundigen besproken inzichten in 'duurzaam onderwijs' waren veelzijdig en bruikbaar voor het aanvullen van de startvisie van Pabo Arnhem. Daarentegen werd de verbinding tussen de verhalen niet door elke onderzoeksdeelnemer als vanzelfsprekend gevonden. Zo werd veel informatie ingebracht en uitgewisseld (ook door het meezenden van bijlagen), dat het directe en open karakter van de 'genererende' Delphi-methode het vraagstuk over duurzaamheid in het onderwijs meer ingewikkeld leek te maken. Het resultaat van de e-maildialoog leek het onderzoek terug te brengen naar de probleemstelling waaruit deze was ontstaan: het overgedefinieerde en dus ondergedefinieerde concept van 'duurzaamheid'. Was het onderzoeksresultaat niet een nauwkeurige weerspiegeling van de complexiteit en verwevenheid van het onderwerp?

Samen staan in essenties

De gezamenlijke zoektocht naar de betekenis van 'duurzaam onderwijs' werd uiteindelijk afgesloten met een eenmalige *systeemopstelling* rondom het resultaat van de e-maildialoog. Het systemische gedachtegoed van onder andere Ivan Böszörményi-

Nagy, Virginia Satir, Milton Erickson, Paul Watzlawick en Steve DeShazer heeft met de Duitse psychotherapeut Bert Hellinger in de jaren negentig van de vorige eeuw de topologische vorm van een systeemopstelling aangenomen, een fenomenologische constellatie (Hellinger et al., 2003). Een constellatie is een ruimtelijke opstelling waarin op basis van een vraagstuk een systeem (familie of gezin, organisatie of team, school of klas) aan de hand van representanten in beeld wordt gebracht. Na het vraagstuk te hebben geformuleerd, worden de representanten als leden of elementen van het systeem, wat 'samen staan' betekent, in een ruimtelijke ordening met een specifieke blikrichting ten opzichte van elkaar gepositioneerd. Door vanuit een fenomenologische *tussenruimte*, waarin de waarheid verschijnt vanuit een verborgen of vergeten werkelijkheid, in contact te komen met het krachtveld van het systeem, kan de begeleider in de dynamiek van de constellatie een oplossing voor de vraagstelling vinden.²⁶ In de representanten worden veranderingen teweeg gebracht door modificaties in de ruimtelijke ordening aan te brengen of door de benoeming van ervaringen. Door het verloop van de constellatie wordt het oorspronkelijke beeld uit de vraagstelling vervangen door een toekomstige ruimtelijke weergave: een metafoor voor het systeem in evenwicht. Inzichten over verwevenheid, evenwicht, uitwisseling en ordening in het systeem kunnen zo een verandering van (gewoonten van) geest en gedrag veroorzaken. Voor het onderzoek naar de betekenis van 'duurzaam onderwijs' ben ik, onder begeleiding van twee docentonderzoekers vanuit Pabo Arnhem (Gerbert Sipman en Henk Boer), met een systeemopstelling langs de reacties van de onderzoeksdeelnemers en betrokkenen gegaan. Vanuit de systeemopstelling heb ik de dialoog tot een kern teruggebracht en in essenties geformuleerd: verlangen, ontvangen, onderzoeken, kiezen, verdiepen en overzien, ervaren, leren, omarmen, zijn, verbinden, vertrouwen, ondersteunen en spelen. Door na de systeemopstelling kinderen en ons kind-zijn tot uitgangspunt van het duurzaamheidsconcept te maken, zou in het vervolg van het ontwerponderzoek het begrip van duurzaamheid een wezenlijke verbinding aan kunnen gaan met Pabo Arnhem, de lerarenopleiders, de leraren in opleiding en, uiteindelijk, de leerlingen zelf. Voor mij vormde deze verbinding met ons kind-zijn de essentie van 'duurzaam onderwijs'.

Het systemische vervolg

Met de Duitse onderwijzeres Marianne Franke-Gricksch heeft het systemische gedachtegoed het afgelopen decennium ingang gevonden binnen het onderwijs (Franke-Gricksch, 2006). In Nederland biedt het Bert Hellingerinstituut sinds enkele jaren de opleiding Systemische Pedagogiek of Systemisch Onderwijs aan. In 2007 is vanuit het Nederlands Trainingsinstituut voor Neuro-Linguïstisch Programmeren de basisschool *Het Kleurenorkest* in Limmen geopend, met het systemisch gedachtegoed als onderlegger. In Engeland is vanuit de Nowhere Foundation in 2002 een co-creatieproces met enkele scholen gestart, *Enhancing Children's Learning*, waarbij instrumenten zijn ontwikkeld om het systemische gedachtegoed en plek in het klaslokaal te geven (James & Ingham, 2004). Op basis van een kruisbestuiving tussen systeemdenken en systemisch werken, werkt *Enhancing Children's Learning* een systemische benadering van leren, lesgeven en organiseren verder uit. Pabo Arnhem wil deze ontwikkelingen gaan integreren in opleiding

26. Misschien is dit krachtveld te vergelijken met *morfogenetische velden*, een theorie van de biochemicus Rupert Sheldrake. Morfogenetische velden bestaan uit een *autopoïetisch*, zelfschepend systeem (Maturana & Varela, 1998, p. 46), dat door middel van resonantie met soortgelijke systemen wordt versterkt. Hoe meer resonantie optreedt, hoe sterker het systeem wordt en hoe meer overeenkomsten de systemen gaan vertonen, waardoor weer meer resonantie optreedt. Deze versterkende imitatie is opgenomen in de *meme*n van Richard Dawkins: sociaal-morfogenetische velden waarbij het systeem van generatie op generatie wordt doorgeresoneerd—het woord 'persoon' kan dan ook worden herleid tot de Latijnse samenstelling *per* (intens, door) en *sono* (ik klink).

en onderwijs; tussen docenten en leraren in opleiding, en leraren binnen het basisonderwijs en hun leerlingen. Terwijl *Enhancing Children's Learning* dit in Groot-Brittannië via de ingang van sociaal-emotioneel leren heeft ontwikkeld, wil Pabo Arnhem in het kader van de ontwikkelingen rondom *Duurzaam Hoger Onderwijs* het systemische perspectief via 'duurzaam onderwijs' ingang doen laten vinden. Door leraren in opleiding tijdens hun opleiding kennis te laten maken met het systemische gedachtegoed, kan met het ontwerponderzoek binnen Pabo Arnhem de volgende stap in een systemisch perspectief op leren, lesgeven en organiseren worden gezet. Daarbij zullen methoden en instrumenten worden ontwikkeld die in de nabije toekomst door (opleidings-)scholen en mogelijk andere lerarenopleidingen gebruikt gaan worden.

Een open bibliografie

Het spreekt voor zich dat mijn verhaal niet alleen mijn verhaal is, maar het verhaal van velen, of beter gezegd, het verhaal van ons allen—als in de betekenis van het Oudgriekse woord *allelon*, van elkaar. Daarom had ik in de conceptversie van de thesis de bibliografie bewust weggelaten. Gezien de bedoeling van de thesis, als een beschouwing van onderwijs en toekomst, leek mij dit een vanzelfsprekende keuze. Zo had het verhaal naast onze ontelbare visies op onderwijs en invullingen van doel, inhoud en vorm gelezen kunnen en moeten worden. Het verhaal zou niet een uitgewerkt idee of pasklare techniek presenteren die meteen opgepakt kon worden voor de vormgeving van onderwijs en toekomst. De thesis was oorspronkelijk bedoeld om te overdenken. En dat is het verhaal nog steeds. Door te bedenken dat ons verhaal een achtergrond bezit welke zich tot ver voorbij het waarneembare uitstrekt, zou een selectie van bronnen deze weidsheid enkel beperken. Welk verhaal past niet in ons verhaal? Het is van ons allen. Ik heb mijzelf op mijn beurt laten inspireren. Echter, de nieuwsgierige en geïnteresseerde zal op basis van een persoonlijke verbinding met de thesis zelf tot andere, juiste bronnen komen, welke na aan het hart liggen. Daarbij volgen wij niet langer de wegen die in het werk voor ons gebaad zijn, maar banen wij in de woorden van Antonio Machado al gaande een geheel eigen en oorspronkelijke weg; door dat wat dichtbij ligt te belichten of dat wat voorbij het waarneembare ligt met vertrouwen toe te treden. Daarmee ligt ons verhaal op de grens van zekerheid en onzekerheid, van waarheid en vermoeden. Die plaats is voor ons allemaal.

- Alhadeff-Jones, M. (2010). Challenging the limits of critique in education through Morin's paradigm of complexity. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 477-490.
- Ax, J., & Ponte, P. (2010). Moral issues in educational praxis: A perspective from *pedagogiek* and *didactiek* as human sciences in continental Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 18(1), 29-42.
- Bai, H., & Banack, H. (2006). To see a world in a grain of sand: Complexity ethics and moral education. *Complicity, International Journal of Complexity and Education*, 3(1), 5-20.
- Barnacle, R. (2004). Reflection on lived experience in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 36(1), 57-67.
- Bateson, G. (1970). Form, substance, and difference. *General Semantics Bulletin*, 37, 5-11.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Boghossian, P. A. (2006). *Fear of knowledge: Against relativism and constructivism*. Oxford, United Kingdom: Clarendon Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bullough, R. V., Jr. (2010). Parables, storytelling, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 153-160.
- Clouder, C. (2008). Introducing social and emotional learning. In C. Clouder (Dir.), *Social and emotional education. An international analysis* (Fundación Marcelino Botín Report 2008, pp. 21-45). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Coburn, W. W., & Loving, C. C. (2008). An essay for educators: Epistemological realism really is common sense. *Science and Education*, 17(4), 425-447.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In W. A. Pasmore & R. W. Woodman (Eds.), *Research in organization change and development* (Vol. 1, pp. 129-169). Greenwich, Connecticut: JAI Press, Inc.
- Davis, B., & Sumara, D. (2007). Complexity science and education: Reconceptualizing the teacher's role in learning. *Interchange*, 38(1), 53-67.
- Delors, J. (1996). Education: The necessary Utopia. In J. Delors (Ed.), *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (pp. 13-35). Paris, France: UNESCO Publishing.
- Fenwick, T. (2009). Responsibility, complexity science and education: Dilemmas and uncertain responses. *Studies in Philosophy of Education*, 28(2), 101-118.
- Franke-Gricksch, M. (2006). *Jij hoort bij ons! Systemisch denken en handelen voor ouders, leraren en leerlingen*. Middelbert: Uitgeverij Het Noorderlicht.
- Franklin, K. K., & Hart, J. K. (2007). Idea generation and exploration: Benefits and limitations of the policy Delphi research method. *Innovative Higher Education*, 31(4), 237-246.
- Geist, M. R. (2010). Using the Delphi method to engage stakeholders: A comparison of two studies. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 147-154.
- Gordon, M. (2007). Living the questions: Rilke's challenge to our quest for certainty. *Educational Theory*, 57(1), 37-52.
- Hellinger, B., Weber, G., & Beaumont, H. (2003). *De verborgen dynamiek van familiebanden*. Haarlem: Altamira-Becht.
- Hermesen, J. J. (2010). *Windstille van de ziel*. Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers.
- Hung, R. (2008). Educating for and through nature: A Merleau-Pontian approach. *Studies in Philosophy and Education*, 27(5), 355-367.
- Hutcheon, P. D. (2001). Beyond the quest for certainty. Mind-matter duality in philosophy, religion and science. *Humanist*, 61(4), 22-26.
- James, J., & Ingham, T. (2004). *Enhancing Children's Learning: A pilot study of the application of systemic approaches in primary schools*. London, United Kingdom: Nowhere Foundation.
- de Jong, S. (2006). *Christelijke spiritualiteit voor beginners. Zeven wegen naar wijsheid*. Kampen: Uitgeverij Kok.
- Jörg, T., Davis, B., & Nickmans, G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2(2), 145-156.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kincheloe, J. L., & Tobin, K. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513-528.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation and Gaming*, 40(3), 297-327.
- Laura, R. S., & Chapman, A. (2009). The technologisation of education: Philosophical reflections on being too plugged in. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(3), 289-298.

- Lemmens, P. C. (2010). Voorbij *homo consumens*. Over de noodzaak van een nieuwe verlichting. *Filosofie Magazine*, 20(1), 2-11.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ontario: The Althouse Press.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1998). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston, Massachusetts: Shambhala Publications, Inc.
- Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris, France: UNESCO Publishing.
- Onyett, S. (2009). Working appreciatively to improve services for children and families. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(4), 495-507.
- Osberg, D. C., Biesta, G. G. J., & Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 213-227.
- Oster, J. (1999). God loves stories, Jews love questions: I. B. Singer questions God. *Journal of the Short Story in English*, 32 (Geraadpleegd op 7 januari 2011, <http://jsse.revues.org/index164.html>).
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.
- Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul. Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376-385.
- Palmer, P. J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff Uitgeverij.
- Prawat, R. S. (2003). The nominalism versus realism debate: Toward a philosophical rather than a political resolution. *Educational Theory*, 53(3), 275-311.
- Quispel, G. (2005). *Het Evangelie van Thomas*. Amsterdam: In de Pelikaan.
- Rilke, R. M. (2004). *Brieven aan een jonge dichter* (vertaald door Theodor Duquesnoy). Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shotter, J. (2000). Seeing historically: Goethe and Vygotsky's enabling theory-method. *Culture and Psychology*, 6(2), 233-252.
- Sterling, S. (2009) Sustainable education. In D. Gray, L. Colucci-Gray, & E. Camino (Eds.), *Science, society and sustainability: Education and empowerment for an uncertain world* (pp. 105-118). London, United Kingdom: Routledge.
- Sterling, S. (2010). Living in the Earth: Towards an education for our time. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 213-218.
- Thölke, J. M. (2007). *Leren niet te weten. Een zoektocht rond zinvolle vernieuwing in (onderwijs) organisaties*. Nijmegen: Faculteit Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Turoff, M. (1975). The policy Delphi. In H. A. Linstone & M. Turoff (Eds.), *The Delphi method. Techniques and applications* (pp. 80-96). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
- Verhagen, F. C. (2004). Contextual sustainability education: Towards an integrated educational framework for social and ecological peace. In A. L. Wenden (Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (pp. 53-76). New York, New York: State University of New York Press.
- Vriens, L. J. A. (2007). *Opvoeden in verwarrende tijden. Op zoek naar visie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Wirzba, N. (1995). From maieutics to metanoia: Levinas's understanding of the philosophical task. *Man and World*, 28(2), 129-144.
- Zembylas, M. (2005). A pedagogy of unknowing: Witnessing unknowability in teaching and learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 139-160.

Kinderen dragen de sleutels voor een toekomst die wij ons slechts kunnen beginnen voor te stellen, en toch zijn wij hun leraren. Wij beschikken over de verantwoordelijkheid om kinderen voor te bereiden op een wereld van onvoorstelbare mogelijkheden. We mogen echter niet vergeten dat de toekomst die hen toekomt zeer onvoorspelbaar is. Wereldwijd heerst een groeiende problematiek tussen mens, milieu en maatschappij. Elke dag wordt duidelijker dat kinderen opgroeien in een verhitte en verwarrende tijd. Terwijl het onderwijs wordt aangemoedigd om kinderen de relatie tussen mens, milieu en maatschappij mee te geven, is het de vraag of deze zorg voor de toekomst voldoende is. Door vooruitgang in wetenschap en economie leren we elkaar steeds beter kennen. Toch lijken we elkaar steeds minder te (willen) begrijpen. Vanuit deze zorgwekkende constatering vertrekt deze thesis als een beschouwing van onderwijs en toekomst langs het begrip van vermoeden, verbinden, verweven, vermenselijken en veranderen. De mens heeft zichzelf eeuwenlang volledig buiten de natuur bedacht en de wereld vanaf een ingebeelde afstand ontleed en opgedeeld—wij leven 'op' de aarde, maar zijn vergeten 'met' de aarde te leven. Nu de aarde meer uitgeput raakt, worden we gewezen op de kwetsbare afhankelijkheid van de menselijke cultuur ten opzichte van de menselijke natuur; geest en materie vormen een ondeelbaar geheel. De verwevenheid tussen de wereld en de mens vormt een les van levensbelang. Tegenwoordig wordt deze les steeds nadrukkelijker langs het begrip 'duurzaamheid' geïntroduceerd. Maar wat houdt een overgedefinieerde en dus ondergedefinieerde term als 'duurzaamheid' precies in voor het onderwijs?