

# Godsdienst en godsdienstonderwijs

## Verschillen en relaties

W. A. J. MEIJER

*Vakgroep Algemene Pedagogiek  
Rijksuniversiteit Groningen*

### Samenvatting

*In dit artikel geef ik eerst aan dat godsdienstonderwijs van een andere orde is dan godsdienst en niet als deel ervan verstaan moet worden. Wel bestaat er uiteraard verband tussen godsdienst en godsdienstonderwijs. Aan de hand van het onderwerp van de verhouding van ervaring en godsdienstonderwijs zullen een aantal verbanden worden geschetst. Verder besteed ik aandacht aan de gevolgen van het onderscheiden tussen de orden van godsdienst en godsdienstonderwijs voor de rol van de leraar godsdienst. Tenslotte poog ik in een epiloog mijn van het gangbare gebruik afwijkende termen '(godsdiens) opvoeding' en '(godsdiens-) onderwijs te verantwoorden.*

### 1 Inleiding

Godsdienstonderwijs in de hedendaagse gese-  
culariseerde en multiculturele samenleving  
kan zichzelf niet meer probleemloos blijven  
verstaan als onderdeel van godsdienst – een  
identificatie die ten aanzien van de Nederland-  
se praktijk van het godsdienstonderwijs bin-  
nen het kader van confessioneel bijzonder  
onderwijs niet ongebruikelijk is. Godsdienst-  
onderwijs (c.q. schoolcatechese) wordt nog  
vaak gezien als vorm van catechetisch han-  
delen, als zaak die de kerk (direct of indirect) tot  
haar verantwoordelijkheden kan rekenen. De  
leer voor zulk catechetisch handelen wordt  
doordacht en opgesteld binnen de praktische  
theologie. De inhouden van het schoolvak  
godsdienst zullen van zo'n invalshoek dan de  
tekenen gaan dragen. Zo kan er een duidelijke  
afspiegeling van de inhoud en opbouw van de  
christelijke theologie in te vinden zijn (vgl.

Imelman e.a. 1986).

Hieronder breek ik een lans voor het onder-  
scheiden tussen religieuze activiteit en onder-  
wijs-leeractiviteiten. Ziet men godsdienston-  
derwijs in het licht van zo'n onderscheid, dan  
zijn pedagogische en niet religieuze (c.q. cate-  
chetische) doelen constitutief ervoor. Voor de  
goede lezer zal snel duidelijk zijn dat ik niet  
princiepelijk verschil zie tussen het schoolvak  
godsdienst en het nieuwe vak geestelijke stro-  
mingen.

### 2 Godsdienst en godsdienstonderwijs: van andere orden

John Sealey introduceert in zijn dissertatie *Re-  
ligion in Schools. A philosophical examination*  
(1982, vgl. ook Sealey, 1985) de gedachte van  
een ordenverschil tussen *religion* en *religious  
education* in de godsdienstpedagogiek. De idee  
van het ordenverschil stamt uit de analytische  
taalfilosofie. In de filosofie van de gewone taal  
wordt onderscheid gemaakt tussen taalhande-  
lingen van de eerste orde en taalhandelingen  
van de tweede orde en tussen taal van de eerste  
orde en metataal. Dagelijks taalgebruik is een  
activiteit van de eerste orde, en omvat een  
diversiteit aan handelingen. In het dagelijks  
leven gebruiken we taal voor een veelheid van  
doelen: situaties beschrijven, vragen stellen en  
beantwoorden, groeten, bevelen, bidden,  
vloeken, woede of verwondering uitdrukken,  
enz. Filosofisch taalgebruik is van de tweede  
orde. Filosofie is (volgens de onderhavige filo-  
sofische traditie) de activiteit van analyse van  
taalgebruik van de eerste orde. Het doel van  
deze filosofische activiteit is één, in contrast  
met de diversiteit aan mogelijke doelen van de  
eerste orde, namelijk: het theoretische doel  
van verheldering. De filosoof zal op andere  
momenten zelf in allerlei handelingen van de  
eerste orde betrokken zijn; als filosoof reflek-  
teert hij daarover echter op gedistantieerde  
wijze. Hij probeert de regels en vooronderstel-  
lingen die activiteit van de eerste orde impliciet  
bepalen, te expliciteren. In welk geval kan men

bijvoorbeeld zeggen dat iemand liegt, wat wil het zeggen iets te beloven, wat betekent het om te bidden?

Sealey benut dit onderscheid tussen activiteiten van de eerste en van de tweede orde in de godsdienstpedagogiek om het verschil tussen godsdienstonderwijs en godsdienst te bepalen. Het onderscheid heeft dan niet meer alleen op taalhandelingen betrekking en krijgt een ruimere strekking. We dienen dat voor ogen te houden en ons steeds af te vragen in hoeverre aspecten van het taalfilosofische onderscheid ook in dit min of meer analoge gebruik van het onderscheid in de godsdienstpedagogiek van kracht zijn. Sealey beschouwt *educatie* als een proces van de tweede orde. Het is een "concept grasping" process' (Sealey, 1982, 45) en derhalve geldt: 'we cannot engage in education without reflection' (*ibid.*, 45). Het doel is kennis en inzicht of, in de terminologie van de opvoedingsfilosoof Martin (1969): *weten waarom* en niet slechts *weten dat*. Sealey brengt het surplus van 'weten waarom' boven 'weten dat' als volgt onder woorden: 'Information makes educational sense only when it is seen as part of a pattern, a conceptual structure, and integration is achieved by the activity of reflecting upon the information given. (...) Mere "information-gathering" (...) is a caricature of education' (Sealey, 1982, 46).

Wie kennis en inzicht (of in het vervolg ook wel kortweg: kennis) als doel van godsdienstonderwijs stelt, wordt vaak geconfronteerd met de vraag of hij op die manier niet aan de essentie van godsdienst voorbijgaat. Is godsdienst niet een zaak van 'commitment', van geloof, gevoel, vertrouwen – 'met hart en ziel', etc., meer dan van kennis? Echter, ook als dit juist is, is het nog geenszins duidelijk wat de consequenties ervan voor godsdienstonderwijs zijn. Godsdienstonderwijs moet wel *recht doen aan* godsdienst, maar het is niet *identiek aan* noch *deel van* godsdienst. Is het niet juist om te spreken en uit te leggen in godsdienstonderwijs, ook al zou men menen dat godsdienst om het onuitsprekelijke draait? En is het niet volkomen op z'n plaats om in het godsdienstonderwijs kennis en inzicht na te streven, ook als de essentie van godsdienst onbegrijpelijke, onvatbare transcendentie is? Kennis kiezen als doel van godsdienstonderwijs is mijns inziens dan ook zeer wel te verenigen met godsdienst als een aangelegenheid waarin emoties, ervaringen, praktijken enz. een mogelijk belang-

rijker rol spelen dan kennis. Wel is van hieruit de vraag naar de verhouding van *ervaring* en godsdienstonderwijs interessant. Als kennis het doel van godsdienstonderwijs is, wat is dan de rol van *ervaring*? Het lijkt me in dit verband zinvol om het begrip 'ervaring' ruim op te vatten en niet op voorhand door een definiëring te verscherpen. In ieder geval reken ik er zowel allerhande ervaringen met religie toe als zgn. religieuze ervaring (wat daaronder ook moet worden verstaan). Achtereenvolgens zal ik stilstaan bij de vraag naar de plaats van *ervaring in* het godsdienstonderwijs, bij de vraag over godsdienstonderwijs als *voorbereiding* op *ervaring* en bij de vraag naar de noodzaak van *ervaring voorafgaand* aan godsdienstonderwijs.

### 3 *Ervaring in het godsdienstonderwijs*

Als er in het godsdienstonderwijs plaats is voor *ervaring*, dan is dat omdat *ervaring* een goed *middel* kan zijn om het educatieve doel van kennis en begrip te bereiken. Er bestaat zoiets als *leren door ervaring* en *leren door doen* en daarom kunnen *ervaring* en *doen* op school en in de godsdienstles een zekere rol vervullen. Het *leren* is echter het doel, en niet de *ervaring* en het *doen* op zich. Het verschil tussen activiteiten van de tweede en van de eerste orde, tussen onderwijs-leeractiviteit en religieuze activiteit, verdwijnt niet. Als bepaalde handelingen en ervaringen van de eerste orde binnen een onderwijs-leerproces (van de tweede orde) voorkomen, dan is dat om *pedagogische* redenen. Daarom spreekt Sealey in zulke gevallen van "simulated" first order experiences' (1982, 51) en daarom stelt Martin (1969) dat binnen de orde van onderwijzen en *leren doen* in een instrumentele verhouding staat tot *kennen*.

Als *doen* en *ervaren* het leerproces bevordert is het *wenselijk* ze in het onderwijs-leerproces op te nemen. Dit moet echter ook *mogelijk* en *praktisch* zijn. Misschien *wenselijk*, maar *onmogelijk* is het om ten behoeve van een onderwijs-leerproces over sterren een reis naar Venus te maken. *Wenselijk én mogelijk* maar *onpraktisch* is bijvoorbeeld een excursie naar de Sahara in het kader van een project over woestijnen. *Mogelijk, wenselijk én praktisch* realiseerbaar is bijvoorbeeld een excursie naar een fabriek of museum in de omgeving (vgl. Martin 1969, 189).

Een voorbeeld dat wat dichter in de buurt van godsdienstonderwijs komt is wellicht te ontle-  
nen aan onderwijs in kunst (*arts and literature*).  
Ook hier zijn ervaren en doen 'simulated'  
*first order*, instrumenteel voor leerdoelen. Zij  
dienen met het oog daarop beoordeeld te wor-  
den: op hun pedagogisch-didactische wense-  
lijkheid, mogelijkheid en praktiseerbaarheid.  
Gedichten lezen of gedichten schrijven, een  
bezoek aan een theater of zelf een toneelstuk  
spelen, een lied zingen of er naar luisteren:  
allemaal duidelijke voorbeelden van wenselij-  
ke en praktiseerbare mogelijkheden. Maar  
wat te denken van het componeren van sona-  
tes of het schrijven van romans? Nu komen we  
toch dichter in de buurt van wat onpraktisch  
is of zelfs onmogelijk. Gelukkig betekent dit  
niet dat het dan ook onmogelijk is om sona-  
tes en romans te begrijpen, evenmin als het  
nodig is een moord te plegen teneinde te  
begrijpen wat moord is.

En wat godsdienstonderwijs betreft: zijn  
religieuze ervaringen eigenlijk wel te 'simu-  
leren' in de onderwijs-leersituatie? Is het in  
principe mogelijk religieuze ervaring te  
evoceren? Dit valt te betwijfelen, op z'n  
zachtst gezegd. En, als het mogelijk zou  
zijn, met welk *pedagogisch* doel zouden  
zulke ervaringen van de eerste orde in het  
onderwijs-leerproces dan moeten worden  
opgenomen? Laten we voor ogen houden  
dat het hier niet gaat om (religieuze) ver-  
vallen als zodanig, maar om het verwerven  
van kennis en inzicht (inzake godsdienst).  
Natuurlijk is het mogelijk een bepaalde  
wel omschreven religieuze praktijk uit te  
voeren: knielen, bijvoorbeeld, je ogen sluiten  
en een bepaalde formule uitspreken – maar  
dat is nog niet bidden. Het valt te betwijfelen  
of religieuze praktijken 'gesimuleerd' kunnen  
worden zonder hun religieuze karakter te  
verliezen. Als ze in godsdienstonderwijs  
niettemin een plaats krijgen, zou het effect  
wel eens een onwenselijke oppervlakkigheid  
van kennis kunnen zijn of zelfs onbegrip van  
godsdienst als 'curious activities that remote  
groups practise' (Cox, 1983, 39) waar het  
gaat om een religie die de leerling niet van  
huis uit kent. Een meer *indirecte* benadering  
zoals het bezoeken van een gebedshuis en  
het ontmoeten van aanhangers van een  
religie lijkt veelbelovender voor het  
verwerven van inzicht (vgl. Marvell, 1972,  
74): wenselijk, mogelijk en, in onze  
multiculturele samenleving, veelal ook  
praktisch realiseerbaar. Empathie met de ge-

loovige (zijn ervaringen, ideeën, *commitment*,  
enz.) is wenselijk met het oog op het  
leerdoel van begrijpen van godsdienst.  
Daartoe zal bijvoorbeeld ook het gebruik  
maken van (ervaren van) religieuze kunst,  
muziek en teksten zinvol zijn.

Hoewel het hier op zijn plaats zou zijn,  
is het onmogelijk het probleem van  
*commitment* in godsdienstonderwijs in  
extenso te bespreken. Enkele opmerkingen  
wil ik toch maken. Ten eerste wil ik er,  
in navolging van onder anderen Jackson  
(1982) en Hull (1984), op wijzen dat het  
educatieve proces zijn eigen *commitment*  
kent. Het zou onjuist zijn om een tegen-  
stelling te creëren tussen rationaliteit,  
kennis en begrip (van centraal belang in  
opvoeding en onderwijs) als een gedistantie-  
erde, 'koele' (*uncommitted*) aangelegen-  
heid enerzijds en het geëngageerde  
godsdienstige leven anderzijds. 'The use  
of reason is a passionate business', heeft  
R. S. Peters ooit terecht gezegd. Al heeft  
reflectie, per definitie, afstand van elk  
engagement van de eerste orde, het heeft  
wel een eigen engagement, namelijk voor  
rationaliteit en begrip. Opvoeding en  
onderwijs delen dit *commitment* (van de  
tweede orde). De essentie ervan is een  
zekere onpartijdigheid met betrekking tot  
*commitments* van de eerste orde. Die zijn,  
in al hun diversiteit, object van onderzoek  
en kennisverwerving.

Ik denk dat de tegenstelling die Hulmes  
(1979) maakt tussen *commitment* en  
*neutraliteit* in godsdienstonderwijs  
vertekenend is voorzover hij ze beide als  
*first order commitments* ziet. Hij deelt de  
mening van McIntyre (Hulmes, 1979, 48)  
en van Newbiggin dat het onmogelijk is  
niet een of ander *commitment* te hebben.  
Neutraliteit is zelf, zij het verhuld, een  
*commitment* (van de eerste orde). De  
onpartijdige leraar godsdienst zal, volgens  
Newbiggin, in feite 'communicate the  
typical "stance for living" (or shall we say  
"for dying") of our rather tired culture:  
"Taste everything, but don't be committed  
to anything"' (Newbiggin, 1982, 104).  
Volgens mij maken Hulmes en Newbiggin  
een categorie-fout. Zelfs al heeft ieder,  
inclusief leraren godsdienst, een  
*commitment* (uitgesproken of niet,  
godsdienstig of ongodsdienstig), het is  
mogelijk om dat tussen haken te zetten  
en erop te reflecteren, het te vergelijken  
met andere *commitments*, etc. Deze  
menselijke mogelijkheid van reflectie,  
van het innemen van een positie van  
distantie, wordt aangesproken in het  
godsdienstonderwijs –

aan de kant van de leraar en aan de kant van de leerling. En ten aanzien van de verschillende *commitments* op het niveau van de eerste orde betekent dit toch zoiets als neutraliteit. Dit houdt natuurlijk niet in dat *commitment* buiten het godsdienstonderwijs gesloten moet worden. In tegendeel – in zover het in godsdienst draait om *commitment*, moeten de leerlingen dat leren inzien. Daarom kan één van de bronnen van godsdienstonderwijs *commitment* zijn (vgl. Jackson, 1982): het ontmoeten van religieus geëngageerde mensen is één van de ervaringen (van de eerste orde) die in het leerproces van waarde kunnen zijn.

Ik betwijfel echter of het religieus engagement van de leraar zelf de primaire bron voor godsdienstonderwijs is, zoals Hulmes stelt: 'The Christian teacher has a dual role in his work as a teacher of Christianity. He has first the task of *defending* Christianity. (...) The teacher is obliged to stand as one for whom the study of Christianity is intrinsically rewarding and personally satisfying. That is the Christian teacher's initiative and no one else can do his work for him. The second aspect of his task is that of clarifying the Christian faith to see that questions are formulated and answers given so far as that is possible' (Hulmes, 1979, 94/95). Door de taak van de leraar als een tweeledige te beschouwen, verdwijnt het onderscheid van activiteiten van de eerste en van de tweede orde. Ik zou dat liever voorkomen. Juist vanwege het overweldigende karakter van religieus engagement is het namelijk geenszins ondenkbaar dat het pedagogisch reflexieve engagement het onderspit zou delven.

Ik zou deze kwestie als volgt willen afsluiten met behulp van het idee van de triadische structuur van de pedagogische situatie: religieus *commitment* behoort als kenmerk van godsdienst niet onder tafel gewerkt te worden en dient op een of andere wijze gerepresenteerd te worden binnen de *leerinhouden*. Zowel opvoeder als opvoedeling echter, de andere structurelementen binnen de triade, behoren binnen de pedagogische context geleid te worden door een *pedagogisch engagement*. Het pedagogische doel is niet een *religieus engagement* te bewerkstelligen, maar kennis en inzicht. Dit brengt me op de bespreking van de tweede vraag.

Los van de instrumentele rol van ervaring en praktijk in het onderwijs-leerproces, is er niet-instrumenteel ervaren en handelen op het niveau van de eerste orde. Hoe verhouden opvoeding en onderwijs zich daartoe? Opvoeding en onderwijs bereiden kinderen voor op hun eigen toekomstige keuzen en activiteiten. De bijdrage van opvoeding en onderwijs is, dat zij zullen weten wat ze doen en waarom en dat hun keuzen 'informed choices' (O'Hear, 1981, 48) zijn. Opvoeding en onderwijs brengen kinderen 'to the "threshold" of first order activities' en het gaat hierbij dan ook eerder om 'a preparation for experience' dan om 'an engagement in experience' (Sealey, 1982, 41 en 42). Als het kind, volwassen geworden, voor zichzelf godsdienst zal afwijzen, dan mogen we niet concluderen dat zijn godsdienstige opvoeding mislukt is. Zo lang zijn afwijzing samen gaat met begrip van wat hij afwijst, zo lang hij weet wat hij doet, kunnen we zeggen dat zijn opvoeding en onderwijs inzake godsdienst geslaagd is gebleken (voorzover zijn inzicht daaraan kan worden toegeschreven althans). Hier is ter adstructie nogmaals de parallel met opvoeding en onderwijs in kunst op te nemen. Het doel daarvan is niet dat leerlingen romanschrijvers of beeldhouwers of zo worden – hoe leuk leraren het wellicht zullen vinden als zoiets eens gebeurt. Hoeveel er in de literatuurles ook aan 'creatief schrijven' wordt gedaan, het doel van het onderwijs blijft kennis en begrip van literatuur, enz. (vgl. Sealey, 1982, 69). Het is heel wel mogelijk om opgevoed te zijn in allerlei vormen van denken en doen zonder ze later, professioneel of anderszins, te praktiseren. Wiskunde-onderwijs is geen mislukking als de leerling later geen wiskundige wordt, evenmin als seksuele opvoeding dat is als de leerling voor de rest van zijn leven van seksuele gemeenschap afziet. (Mogelijk is morele opvoeding hier een uitzondering. Zou dat ermee kunnen samenhangen dat allerlei soorten handelingen moreel of immoreel kunnen zijn, terwijl er niet een bepaalde, afzonderlijke klasse van morele activiteit is naast niet-morele activiteiten?)

Ik ga ervan uit dat godsdienstige opvoeding en godsdienstonderwijs min of meer te vergelijken zijn met kunst-opvoeding en -onderwijs. Welnu, zelfs als we toegeven dat kunstopvoe-

ding succesvol kan zijn ook al wordt het kind niet een kunstenaar en dat godsdienstige opvoeding niet beoordeeld moet worden in termen van het al of niet godsdienstig zijn van de toekomstige volwassene, wat moeten we dan zeggen van *waardering*, *appreciatie* van kunst en godsdienst? Voor zover dit betekent: 'een goed begrip hebben van', is het inderdaad een pedagogische zaak. Maar als het betekent 'houden van', wordt de pedagogische kwestie mijns inziens overdreven. Wat zou dit precies moeten betekenen? Dat de toekomstige volwassene van Vondel zal houden en evenzeer van Brakman en van Meulenbelt? En hoe zou zich die liefde moeten manifesteren: moet hij hun boeken kopen en die keer op keer lezen? Wat moeten we zeggen van het al of niet geslaagd zijn van zijn literatuuronderwijs als hij zijn geld liever uitgeeft aan concerten en grammofoonplaten (hetzij van Bach of van Schönberg) of als hij toegeeft van geen van de kunsten zo te houden als hij houdt van stoommachines of orchideeën kweken of wat niet al te noemen zou zijn? Moeten we hem dat euvel duiden? Natuurlijk niet. Moeten we het zijn opvoeding en onderwijs kwalijk nemen? Volgens mij zouden we dat niet moeten doen in het geval zijn keuzen gefundeerd zijn, dat wil zeggen als hij willens en wetens gekozen heeft. Opvoeding en onderwijs zijn alleen te beschuldigen als hij onwetend is – en dus eigenlijk niet in staat tot kiezen. Waarom zou het voor godsdienstonderwijs anders liggen?

Godsdienstonderwijs draagt, evenals andere gebieden van onderwijs en opvoeding, bij aan het vermogen van de leerling om gefundeerde keuzen te maken op eerste orde-niveau. Ik wil hiermee geenszins een supermarkt-idee van godsdienstonderwijs verdedigen (wat de term 'keus' wellicht zou kunnen suggereren). Zo'n concept van godsdienstonderwijs dreigt uit het oog te verliezen dat kinderen niet een onbeschreven blad zijn als ze voor het eerst op school komen. Hun eerste godsdienstles is niet hun eerste kennismaking met godsdienst. Deze opmerking voert ons naar de derde vraag die ik in het vooruitzicht stelde: is het noodzakelijk dat godsdienstonderwijs kan voortbouwen op eerste orde-ervaring van resp. in religie bij leerlingen?

## 5 *Ervaring als basis voor godsdienstonderwijs*

Er wordt wel beweerd dat je een godsdienstig *commitment* moet hebben om godsdienst te kunnen begrijpen. Alleen degene die deel uitmaakt van een religieuze levensvorm, die weet hoe religieuze taal te gebruiken, hoe religie te praktiseren en die bepaalde ervaringen en emoties (van de eerste orde) kent – kortom: alleen iemand met *first order competence* kan in activiteiten van de tweede orde expliciteren, verhelderen en begrijpen wat er in religie van de eerste orde in het spel is. In deze visie is het onderscheid tussen activiteiten van de eerste en activiteiten van de tweede orde wel heel rechtstreeks van de analytische taal filosofie overgedragen naar religie en religieuze opvoeding. De gevolgen voor godsdienstonderwijs zijn indrukwekkend: niet alleen kan een areligieus iemand onmogelijk begrip krijgen van godsdienst, om dezelfde reden kan een christen een boeddhist of een islamiet niet begrijpen, en omgekeerd.

Ik denk dat we parallel tussen eerste en tweede orde in, enerzijds, de filosofie van de dagelijkse taal en anderzijds de godsdienstpedagogiek niet zo strikt moeten nemen. Eén verschilpunt lijkt me met name van belang. De filosoof expliciteert, in de analytische activiteit van de tweede orde, zijn eigen competentie als moedertaalgebruiker. Die competentie is inderdaad een noodzakelijke voorwaarde voor de analytische activiteit van de tweede orde. Het geval van godsdienstonderwijs is, als we uitgaan van de triadische structuur ervan, cruciaal verschillend voor wat betreft de rol van de leerling daarbinnen. Zijn rol is niet te vergelijken met die van de analytische gewone taal filosoof. De leerling is niet zijn eigen, al bestaande, religieuze competentie aan het expliciteren en verhelderen, maar hij wordt door een leraar ingeleid in kennis en begrip. Deze kennis verheldert niet, of niet alleen, zijn eigen religieuze leven voor de leerling, maar omvat (ook) kennis van (aspecten van) godsdiensten die hij tot dusver niet kende of slechts fragmentarisch en die hij daarom misschien niet goed begreep.

Maar, zo zou men nog steeds kunnen vragen, kan men een godsdienst waarvan men niet een aanhanger is begrijpen? Hier zijn opmerkingen van onder anderen Smart (1968) en Jackson (1982) op hun plaats. Zij benadruk-

ken dat begrijpen niet een zaak van alles of niets is, maar een kwestie van graad. Al is het waar dat enige bekendheid met religie een noodzakelijke voorwaarde is voor godsdienstonderwijs, dit moet niet worden overtrokken: het hoeft geen religieus *commitment* te zijn. Met betrekking tot de pedagogisch didactisch gesproken noodzakelijke beginkennis, formuleert Martin het punt dat ik op het oog heb als volgt: 'Knowledge by acquaintance and by intuition, and also knowledge obtained by direct experience, cannot be taught but is presupposed in the teaching of any other kind of knowledge' (1969, 34). Het gaat hier om het oude pedagogische inzicht dat al in 1835 door Herbart werd geformuleerd: 'Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen' (1964, 34). Dit inzicht geldt voor verschillende gebieden van opvoeding en onderwijs in dezelfde mate – het is niet een onderscheidend kenmerk van godsdienstonderwijs. Het proces van leren lezen, bijvoorbeeld, wordt ernstig belemmerd als het kind niet al van huis uit bekend is met lezende ouders, met boeken, kranten, katebellen. De onderwijzer van stadskinderen kan misschien, in een les over zuivelindustrie, niet beginnen met de koeien in de wei, maar wel kan hij verwijzen naar de melk, boter en kaas die de kinderen al kennen. Deze 'knowledge by acquaintance (...) through existential encounter' (Martin, 1969, 166) is vaak een onbeoogd nevenprodukt van het leven (van de eerste orde). Ik zou willen zeggen (vgl. Meijer, 1983, 1984): in dit dagelijks leven vindt socialisatie van de kinderen plaats. In het (tweede orde) proces van onderwijs en opvoeding wordt het leren beoogd en alle eerste orde-ervaringen dienen aan het bereiken van dat doel bij te dragen. In het (eerste orde) dagelijks leven is het zo dat allerlei doelen worden beoogd in allerlei soorten activiteit (eten, wassen, tuinieren, bidden, etc.), terwijl eventuele leereffecten een nevenprodukt zijn – niet zo zeer onbelangrijk als wel onbeoogd door de *first order agents*.

Om op mijn vraag terug te komen: ik zou nu willen bevestigen dat er enige ervaring (*knowledge by acquaintance*) met godsdienst moet zijn waarop de leraar een beroep kan doen. Maar dit hoeft niet zo veel te zijn als een godsdienstig *commitment*. In een multi-culturele samenleving als die van vandaag hebben kinderen vaak enige bekendheid met verschillende religies waarvan ze zelf niet aanhangers

zijn. Zij hebben, in meerdere of mindere mate, uit eigen ervaring (thuis of met de bureu) of indirecter (door krant of t.v.), weet van het bestaan van religieuze overtuigingen en gebruiken, van kerken, moskeeën, synagogen, van de invloed van geloof op politiek, enz. Er is dus ervaring waaraan godsdienstonderwijs kan aansluiten, ook al is dat niet steeds de vertrouwdheid met religie van een *insider*<sup>2</sup>.

## 6 *De leraar godsdienst als leraar en als (on)godsdienstig persoon*

Het onderscheiden van de orden van godsdienst en godsdienstonderwijs kan, behalve op de verhouding van godsdienstonderwijs en ervaring, ook licht werpen op andere godsdienstpedagogische vraagstukken. Ik stel één daarvan nader aan de orde: de rol van de leraar godsdienst. Wie eenmaal heeft aanvaard dat het zinvol kan zijn onderscheid te maken tussen 'socialisatie' en 'opvoeding (en onderwijs)' zoals ik boven deed (en elders: zie Meijer, 1983, 1984; Imelman e.a., 1986), zal de opvoedersrol anders concipiëren dan Langeveld in de volgende passage doet: 'we (vragen) – wat de "inhoud" der opvoedhandelingen betreft – niet alleen (...) welke cultuurgoederen meegeedeeld moeten worden en *wat* van elk, *welke* levensinhouden de opvoeder beweert voor te leven aan de opvoeding, maar ook vragen we hoe *daarin* de persoon van de opvoeder zelf gemengd is. Hoe minder het kind zelfstandig is, hoe meer de waarheid geldt dat de opvoeder slechts in zoverre opvoedt met en door de inhouden die hij waardevol acht, als hij er zelf één mee is' (Langeveld, 1979, 37)<sup>3</sup>. Deze opvatting, dat juist voor een opvoeder leven en leer dienen samen te vallen, is niet ongebruikelijk. Juist ook met betrekking tot de godsdienstige opvoeding wordt vaak de *identiteit* van (religieus) persoon zijn en (religieus) opvoeder zijn benadrukt. Vertrekken we daarentegen vanuit het *onderscheid* tussen de orde van godsdienst en de orde van godsdienstonderwijs, dan dient er zich ook een principieel onderscheid aan tussen het persoonlijk gelovig of ongelovig zijn enerzijds en het godsdienstig opvoeder c.q. leraar godsdienst zijn anderzijds. In de eerste 'rol' is ons doen religieus, in de tweede streven we pedagogische doelen na. En die staan altijd in het teken van de toekomstige zelfstandig-

heid van het kind – in dit geval zijn zélf denken, oordelen, waarden, kiezen en handelen met betrekking tot godsdienst.

Een geschikte metafoor voor de rol van de leraar godsdienst lijkt me de metafoor van de *toneelspeler*. Een goede leraar is niet hij die (effectief) getuigenis aflegt van zijn geloof, maar hij die 'advocaat van de duivel' kan spelen: hij kan zijn persoonlijke leefwijze en overtuiging, zijn persoonlijke sym- en antipathieën, enz. ter zijde stellen teneinde de overtuigingen, leefwijzen enz. van anderen te presenteren – niet door deze als een karikatuur te schetsen vanuit het eigen vooroordeel, maar door – inderdaad als een toneelspeler – zich in te leven in de andere religie en deze op geloofwaardige wijze te presenteren. Het is hierbij voorondersteld dat mensen tot deze distantie van hun eigen gelijk, van hun overtuigingen en leefwijze in staat zijn. In de wijsgerige antropologie zijn argumenten voor deze menselijke mogelijkheid te vinden (vgl. Meijer, 1984, 48 e.v.). De mens valt niet volledig met zichzelf samen: hij kan zich anders voordoen dan hij is, hij kan liegen, hij kan zichzelf opofferen, hij kan toneelspelen. De mogelijkheid van distantie nu lijkt mij, tezamen met zelfkennis (vgl. noot 2) en verbeeldingskracht, voor de leraar godsdienst in deze tijden van (onder andere religieuze) pluriformiteit van groot belang. Alleen als het hem lukt een begrijpelijk en geloofwaardig beeld te schetsen van andere religies naast de zijne, zal hij een bijdrage leveren aan de taak die een fenomenologische vorm van godsdienstonderwijs zich stelt: 'the task of encouraging young people to "bracket out" their own conceptions and of entering, sympathetically, into the religious experience of others' (Marvell, 1982, 72).

Wat moeten we in dit verband denken van de, juist ter zake van geloof en godsdienstige opvoeding vaak vernomen, opvatting waarover we boven in verband met de beginsituatie van de leerlingen al even spraken, de opvatting namelijk dat een waar begrip van een religie het onderschrijven ervan vooronderstelt, zodat de leraar godsdienst eigenlijk in slechts één (on-)godsdienstige overtuiging kan onderwijzen? Is 'echt begrijpen' van zijn religie alleen aan de gelovige voorbehouden? Het is hier op zijn plaats opnieuw op te merken dat begrip niet een kwestie van alles of niets is. Er is mijns inziens geen reden om begrip van religie als uitzondering op deze regel te zien. Wilson heeft in

dit verband behartenswaardige opmerkingen geplaatst: mensen geloven vaak heel verschillende dingen, hebben andere gedragsregels, houden van verschillende soorten muziek, worden op verschillende mensen verliefd, enz. enz. Soms zeggen we inderdaad: 'Ik snap niet wat ze in hem ziet', of 'Hoe kan hij dat nu geloven!' Maar in het algemeen gaan we ervan uit dat we dit soort dingen van andere mensen kunnen begrijpen – al moeten we daar soms wat moeite voor doen en wat verbeeldingskracht voor hebben. Ik kan de overtuigingen, de gevoelens, etc. van de ander begrijpen zonder ze te delen. 'I cannot be the other person and have his commitment, any more than I can have his headache. This is a logical truth, not an empirical limitation. (...) If one could never understand people without being them, one could never understand them at all' (Wilson, 1971, 178). En omgekeerd geldt ook niet dat ik bij uitstek in staat ben tot het begrijpen van iets als het iets van mijzelf is. Integendeel, juist als iemands engagement (*commitment*) groot is zal zijn kennis van zijn eigen situatie met reserve worden bekeken: 'He may be too involved, biased, prejudiced, unable to see himself objectively and compare himself with others, and so forth' (*ibid.*, 178).

Een leraar godsdienst mag persoonlijk religieus zijn of niet, in ieder geval moet hij méér dan dat in huis hebben. Hij moet in staat zijn (andere) religies adequaat over het voetlicht te brengen. En als het een concreet individu *de facto* in een bepaald geval niet lukt deze principieel aanwezige menselijke mogelijkheid te realiseren, dan dient hij dat te onderkennen en er naar te handelen door dan niet, tegen heug en meug, wel zelf een beeld te schetsen van de betreffende religie (wat dan wel een vertekend beeld moet worden), maar bijvoorbeeld anderen (representanten van de betreffende religie of deskundigen) hun verhaal te komen laten doen waar hijzelf dat niet kan. Boven wees ik al op het pedagogische belang van daadwerkelijke ervaringen en contacten met religies en religieuze mensen: dit komt aan begrip en inzicht ten goede en kan verbalisme voorkomen.

## 7 Epiloog

Doe ik aan taalvervuiling door godsdienstonderwijs als (deel van) godsdienstige opvoeding

te zien en veel van wat men vaak godsdienstige opvoeding noemt religieuze *socialisatie* te noemen? Ik beoog niet slechts een woordenspel en heb voor deze terminologie wel een reden. In een discussie met de Duitse godsdienstpedagoog Bartholomäus poog ik dit waar te maken.

Bartholomäus (1983) onderscheidt 'opvoeding' en 'onderwijs' op de volgende manier: opvoeding voltrekt zich in de directe tussenmenselijke relatie en ontspringt aan de 'Wunsch von Menschen, was ihrem Leben Sinn gibt uns es lebenswert macht, anderen Menschen mitzuteilen, zu denen sie eine unmittelbare Beziehung haben' (1983, 84). Het oermodel hiervan is de ouder-kind-relatie. Onderwijs is vooral op kennisoverdracht gericht. Niet de mens, maar de werkelijkheid en de kennis daarvan zou hier centraal staan: 'Darum ist auch der Lehrer – als solche vom Erzieher unterschieden – vor allem in Sachen verliebt, nicht in Personen' (*ibid.*, 85). Opvoeding zou *antropocentrisch*, onderricht *kosmocentrisch* zijn. Toch kunnen we dit verschil in gerichtheid m.i. niet verabsoluteren: in de pedagogische relatie wil de opvoeder immers, blijkens het juist gegeven citaat, *iets wat het leven de moeite waard maakt* aan het kind doorgeven en in het onderwijs wordt de kennis *aan leerlingen* doorgegeven. In *beide* gevallen wordt het 'middelaarschap' van de opvoeder door Bartholomäus voorondersteld.

Een onderscheid als dat van Bartholomäus wordt vaker gemaakt, zeker ook met betrekking tot godsdienstige opvoeding en godsdienstonderwijs. Niet zelden gaat dit samen met een beoordeling van godsdienstige opvoeding als wezenlijker en belangrijker. Eén stap verder en van godsdienstonderwijs wordt gevraagd of geëist zich te plaatsen in het verlengde van godsdienstige opvoeding. In het confessionele bijzondere onderwijs zoals we dat in Nederland kennen is deze denkgang schering en inslag (vgl. Imelman e.a., 1986). Deze manier van denken over (godsdienst-) opvoeding/onderwijs nu is mijns inziens pedagogisch riskant: het lijkt niet denkbeeldig dat de *pedagogische* zaak van bevordering van de zelfstandigheid van het kind (en de toekomstige volwassene) hier wordt gesteld *onder de wereldbeschouwelijke* zaak. Is 'doorgeven aan "jouw" kind wat jouw leven de moeite waard maakt' niet vaak te vertalen als: doorgeven van jouw wereldbeschouwing, waarden, enz.?

Ik vind het niet zonder betekenis dat Bartholomäus in een schematische vergelijking tussen de door hem onderscheiden godsdienstpedagogische handelingsvormen (1983, 86)\* de *wil van de ouders* noemt als bron (*Herkunft*) van de godsdienstige opvoeding (terwijl hij de *taak van de school* noemt als bron van het godsdienstonderwijs). Ik denk in dit verband aan de pedagogische kritiek die Litt in *Führen oder Wachsenlassen* leverde op de *Erzieherwille* die zijn ideeën en idealen tot maat van de opvoeding maakt en zich zo de taak van de toekomstige volwassene ten onrechte toerekent: 'So oder so drapiert ist es immer wieder das Heute, das mit seinem vergänglichlichen Sinnen und Trachten den Lebensraum des werdenden beschlagnahmen will' (Litt, 1967, 42).

#### Noten

1. Tot op zekere hoogte vergelijkbaar met het ordenonderscheid van Sealey is, in Martins fenomenologische analyse van de onderwijs-leeractiviteit, het onderscheid tussen de orde van onderwijzen en leren, de orde van kennis en de orde van het zijn (*order of being*). Het onderscheiden van de laatste twee orden kan voor religie problematisch zijn. Voor een 'niet problematisch' vak als biologie is het eenvoudig: biologie is kennis van de werkelijkheid der natuur. Ook in geval van menselijke scheppingen is het mogelijk een zijns- van een kennisorde te onderscheiden: kunst bijvoorbeeld bestaat zodra het gecreëerd is, kunstkritiek en esthetiek zijn op te vatten als deel van de kennis over kunst. Opvoeding en onderwijs in biologie en kunst zijn gericht op initiatie in kennis van natuur en kunst – hoe verschillend beide vormen van kennis ook mogen zijn. Hoe zit dit met godsdienst? Is het onderscheid werkelijkheid-kennis hier relevant? Welk van de genoemde voorbeelden, biologie of kunst, is hier passender als parallel? Is religie kennis en, zo ja, van welke werkelijkheid? Of moeten we religie eerder opvatten als menselijke praxis, als deel van Martins *order of being* (vergelijkbaar met kunst in tegenstelling tot kennis van kunst)?

Gedacht in termen van de tweedeling van Sealey, meen ik dat we hier te maken hebben met vragen op *first order* niveau. Het is niet noodzakelijk om definitieve antwoorden te hebben op deze vragen alvorens een idee (en praktijkvoorstel) van het *second order* educatieve proces inzake godsdienst te ontwikkelen. Elders ga ik op dit probleem iets dieper in (Meijer, 1987).



2. Een taak van godsdienstonderwijs zou kunnen zijn: bij te dragen aan een bewustwording van de eigen religieuze (of areligieuze) socialisatie. Dit kan, ten dele, geschieden door kennismaking met andere religieuze tradities dan de van huis uit bekende. Maar ook is het belangrijk om rechtstreeks reflectie op de eigen (a-)religieuze traditie te stimuleren. Wilson geeft het volgende voorbeeld: 'Suppose (a) student has strong Protestant or puritan feelings, and we are able to show him (say, by going realistically into the history of Luther and others) how these feelings arise and under what conditions (...) We will have given him a glimpse of a technique for becoming more aware of his feelings, and for setting them in proportion, regarding them more objectively, and just possibly being able to do something about them' (1972, 166). In dit element van godsdienstonderwijs, het stimuleren van reflectie op de eigen (a)religieuze socialisatie, is het onderscheid van eerste en tweede orde het meest verwant aan het paradigmatische geval van de analytische taal filosofie. Elders heb ik deze pedagogische taak onder de noemer 'Aufklärung der Lebenswelt' besproken (Meijer, 1984, 1985).
3. In het vervolg hiervan vinden we bij Langeveld de volgende suggestieve passage: 'De godsdienstige "opvoeding" door een schijnheilige, de seksuele "opvoeding" door een infantiele, egocentrische, immorele persoon, de morele "opvoeding" door een immoreel mens, de staatsburgerlijke opvoeding door een sociaal onervaren, een a- of anti-sociaal wezen - ze scheppen geen van alle, ook bij het fraaiste uitwendige vertoon van opvoedingsactiviteit op deze verschillende gebieden, positieve voorwaarden voor het ontstaan van godsdienstige, kuise, zedelijke, sterke en hoogergerichte, sociaal-buikbare mensen' (1979, 37). Wat mij in het onderhavige bezighoudt is echter niet of godsdienstige opvoeding door een schijnheilige mogelijk is, maar of bijvoorbeeld een christen kan inleiden in kennis van de islam, dan wel of een atheïst kan inleiden in kennis van godsdienst, etc. Bedoelt Langeveld deze mogelijkheid uit te sluiten in een uitspraak als deze: 'Het zijn deze echt verworven, aan het leven getoetste, oprecht nagestreefde aspecten van de opvoeder als mens, die alle idealen, alle cultuurgoederen, alle middelen der opvoeding in hun opvoedende uitwerking mede bepalen' (*ibid.*, 37)? Als Langeveld 'alleen maar' beoogt te zeggen dat niet de 'woorden', maar veelal ook de 'daden' en het 'zijn' van de unieke persoon van de (deze) opvoeder invloed, 'uitwerking' heeft op het kind en zijn biografie - wie zal het ontkennen? Men kan slechts instemmen met zijn stelling dat het vraagstuk van de zelfkennis van de opvoeder één der pedagogische grondproblemen vormt.
4. Naast opvoeding en onderwijs, primair in respectievelijk gezin en school thuishorend, rekent Bartholomäus daartoe ook de *verkondiging*, met de (kerkelijke) gemeente als primaire 'didactische plaats'.

#### Literatuur

- Archambault, R.D., *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- Bartholomäus, W., *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983.
- Cox, E., *Problems and Possibilities for Religious Education*, London: Hodder and Stoughton, 1983.
- Herbart, J.F., *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, 1835, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1964(2).
- Hull, J.M. (Ed.), *New Directions in Religious Education*, Lewes: The Falmer Press, 1982.
- Hull, J.M., Open Minds and Empty Hearts? In: R. Jackson (Ed.), op. cit.
- Hull, J.M., *Studies in Religion and Education*, Lewes: The Falmer Press, 1984.
- Hulmes, E., *Commitment and Neutrality in Religious Education*, London: Geoffrey Chapman, 1979.
- Imelman, J.D., W.A.J. Meijer, P.A. van der Ploeg en R.H. Wissink, *Tussen leuen en leren. Analyse van elf methoden voor godsdienstonderwijs*, Kampen: Kok, 1986.
- Jackson, R. (Ed.), *Approaching World Religions*, London: John Murray, 1982.
- Jackson, R., Commitment and the Teaching of World Religions. In: R. Jackson (Ed.), op. cit.
- Langeveld, M.J., *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen: Wolters Noordhoff, 1979 (2e editie, 2e druk).
- Litt, Th., *Führen oder Wachsenlassen*, 1927, Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1967(13).
- Martin, Wm. O., *Realism in Education*, New York: Harper & Row, 1969.
- Marvell, J., Phenomenology and the Future of Religious Education. In: J.M. Hull (Ed.), op. cit.
- Meijer, W.A.J., *Leren in opvoeding en communicatie*, Nijkerk: Intro, 1983.
- Meijer, W.A.J., *Perspectieven op mens en opvoeding*, Nijkerk: Intro, 1984.
- Meijer, W.A.J., De pedagogiek en de communicatietheorie van Habermas. In: *Tijdschrift voor vorming, opvoeding en onderwijs*, 1985, 1, nr. 5.
- Meijer, W.A.J., The Non-identity of Religious Education and Religion. In: *British Journal of Religious Education*, 1987, 9, nr. 2.
- Newbigin, L., Teaching Religion in a Secular Plural Society. In: J.M. Hull (Ed.), op. cit.
- O'Hear, A., *Education, Society and Human Nature*.

*An Introduction to the Philosophy of Education*,  
London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

Sealey, J. A., *Religion in Schools. A Philosophical Examination*, Malmö: CWK Gleerup, 1982.

Sealey, J. A., *Religious Education: Philosophical Perspectives*, London: George Allen & Unwin, 1985.

Smart, N., *Secular Education and the Logic of Religion*, London: Faber, 1968.

Wilson, J., *Education in Religion and the Emotions*, London: Heinemann, 1971.

Wilson, J., Two Types of Teaching. In: R. D. Archambault (Ed.), op. cit.

### *Curriculum vitae*

W. A. J. Meijer is als universitair hoofddocente verbonden aan de Vakgroep Algemene Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen.

Adres: A-weg 30, 9718 CW Groningen

Manuscript aanvaard 12-3-'87

### **Summary**

Meijer, W. A. J. 'Religion and religious education: distinctions and relations.' *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 246-255.

In this paper a distinction is drawn between the order of religion and the order of religious education. Some important implications of the distinction are studied, viz. the proper relation of religious experience and religious education and the role of the religious educator.