

Kiezen voor wat van waarde is

Van feiten gebaseerd naar
ethisch gefundeerd onderwijs

Frederike de Jong

 *Parthenon*



Uitgeverij Parthenon
Postbus 22199, 1302 CD Almere
www.uitgeverijparthenon.nl

© 2022 F. de Jong | Uitgeverij Parthenon

Alle rechten voorbehouden.

OMSLAGONTWERP: Studio Jan de Boer

NUR: 840 Onderwijs

ISBN | EAN: 9789083214375

INHOUD

Voorwoord	7
Inleiding	9
1. Kennis	14
1.1. Drie dimensies aan kennis	14
1.2. Drie benaderingen van ontologie	18
1.3. Drie natuurkundige theorieën	23
1.4. Het model De gordiaanse knoop in het onderwijs	27
1.5. Drie voorbeelden van spreken over onderwijs	32
2. Verhalen	40
2.1. Wetenschapsfilosofie	40
2.2. De figuur van de waarheid	44
2.3. Identiteit	49
2.4. Zeker weten	54
2.5. Drie voorbeelden van wetenschappelijke controversen	59
3. Idealen	67
3.1. Drie sets van idealen	67
3.2. De ethische grond van ons bestaan	71
3.3. Het juiste en het goede	78
3.4. De ethische horizon waaraan we ons handelen kunnen toetsen	83
3.5. Een leefbare aarde als ethische horizon	88

4. Maken.....	97
4.1. Pedagogiek.....	97
4.2. Het maken van feiten.....	102
4.3. Het labelen van leerlingen	107
4.4. Groene pedagogiek	112
4.5. Betekeniseconomie	117
5. Spreken	125
5.1. Deep Democracy.....	125
5.2. Ethisch gefundeerd onderwijs	130
5.3. Het onderwijzen van socratische gesprekstechnieken	135
5.4. Compassievolle reflectie	140
5.5. Spreken over onderwijs	146
6. Zijn.....	154
6.1. Het lichaam als bron van wijsheid	154
6.2. Spirituele volwassenheid.....	158
6.3. Complexiteit	163
6.4. De verzuiling voorbij.....	168
6.5. Terugkeer van de Geest.....	174
Epiloog	183
Dankwoord	185
Een praktisch vervolg	187
Bronnen	189

5.2. Ethisch gefundeerd onderwijs

Ethisch gefundeerd onderwijs is onderwijs dat is gefundeerd in de ethische grond van het bestaan. Dat houdt in dat leerlingen, onderwijsgeevenden en onderwijsbeleidsmakers worden uitgenodigd om zich te verbinden met de ethische grond van het bestaan. De uitnodiging daartoe gaat uit van mensen die zich verbonden weten met de ethische grond van het bestaan. Dat kunnen mensen zijn die zich vanuit een/hun religie verbonden weten met deze 'ongrond' die tot grond geworden is, of mensen die vanuit hun seculiere belevingswereld deze verbinding zijn aangegaan. *De verbondenheid met de ethische grond van het bestaan kenmerkt zich door een gerichtheid op 'het goede'*. Deze gerichtheid vertaalt zich in een ethische horizon waaraan we ons handelen kunnen toetsen.⁸ Met andere woorden, de ethische horizon maakt het ons mogelijk ons handelen te onderwerpen aan een 'sterke evaluatie' in tegenstelling tot een 'zwakke' (in termen van Charles Taylor), of aan een 'diepe evaluatie' (in termen van Joep Dohmen) (paragraaf 3.4.). De ethische horizon is een explicitering van wat ons met 'het goede' voor ogen staat. *Ethiek definieer ik als de ruimte waarbinnen een gesprek mogelijk is over goed en kwaad, waarbij onze intentie uitgaat naar 'het goede'*.⁹ De ruimte die een gesprek mogelijk maakt over goed en kwaad is in een schoolsituatie zowel letterlijk het klaslokaal waar het gesprek kan plaatsvinden, als de overdrachtelijke ruimte, namelijk de openheid die er tussen jou en mij, ik en de ander, is om het gesprek te kunnen voeren. Om niet tot een relativisme te vervallen dat elke visie op 'het goede' van evenveel waarde is of tot een dogmatisme dat alleen de eigen visie waar is, heb ik het voorstel gedaan om ons 'een leefbare aarde' als ethische horizon voor ogen te stellen.

Om duidelijk te maken wat mij met 'een leefbare aarde' als ethische horizon voor ogen staat in relatie tot het onderwijs, heb ik in het kader van de eerder genoemde workshop een model ontwikkeld dat onderwijs benadert vanuit zes verschillende aspecten. Het model is gebaseerd op het eerder ontwikkelde kennismodel. Het model geef ik weer en ik licht de verschillende aspecten toe.¹⁰

1. WAARDEBEWUST ONDERWIJS

We zijn gewend om over kennis te spreken in termen van ‘feiten’. Maar Nietzsche zei het al: Er zijn geen feiten, slechts interpretaties. Sinds de Oudheid gaan we er echter van uit dat er een van mensen onafhankelijke werkelijkheid bestaat waarnaar we in termen van waarheden kunnen verwijzen. Doen we dat op wetenschappelijk verantwoorde wijze, dan spreken we van wetenschappelijke feiten. Mijn uitgangspunt is dat zo’n van mensen onafhankelijke werkelijkheid er niet is en dat al onze uitspraken over ‘waarheid’ en ‘werkelijkheid’ gekleurd zijn door onze persoonlijke uitgangspunten en vooronderstellingen. Dat geldt dus ook voor feiten. Ik betoog dat feiten door en door waardegeladen zijn en niet waardevrij. Met het benadrukken van de waardegeladenheid van feiten wil ik niet suggereren dat er geen waarheidsaanspraken kunnen worden gedaan. De waarheid ervan is echter niet los te zien van degene die de waarheidsaanspraken doet. Dat brengt een grote verantwoordelijkheid mee voor de waarheid van een uitspraak die iemand doet en dus voor de feiten die door een collectief als feiten worden geaccepteerd. Zo’n collectief kan de gemeenschap van wetenschappers zijn, maar ook de samenleving die zich op wetenschap baseert. Om leerlingen te leren omgaan met de verantwoordelijkheid die voor het accepteren van feiten als feiten en het maken ervan met zich meebrengen, is het belangrijk dat ze vertrouwd zijn met het denken in termen van waarden. Immers, de integriteit van degene die de waarheidsaanspraken doet is van het grootste belang om van een verondersteld ‘feit’ te kunnen beweren dat het ‘waar’ is. Degene die de waarheidsaanspraak doet is daar principieel op aanspreekbaar. Dat is overigens ook zo bij de traditionele kijk op ‘feiten’, maar daar wordt dit gegeven gemakkelijk over het hoofd gezien door de rookgordijnen die worden opgetrokken, die moeten verhullen dat het mensen zijn die (ondanks alle experimenten, modellen, grafieken, cijfers, protocollen) de waarheidsaanspraken doen. Vandaar dat de ster in het model is omgeven door een blauwe cirkel. Deze staat voor de aarde, en de leefbaarheid ervan, als onze ethische horizon. Binnen de ethische horizon vinden de verschillende aspecten van goed onderwijs hun bedding en tevens stelt de ethische horizon een grens aan ons handelen. De cirkel staat dus symbool voor de grenzen aan de leefbaarheid van de aarde. *Ik zie het als een intrinsieke opdracht, die ons met ons menszijn is gegeven, om ons in ons spreken en handelen te richten op de leefbaarheid van de aarde.*

Bij waardebewust onderwijs denk ik aan onderwijs waarbij we duidelijk zijn over de waardegeladenheid van feiten en waarbij we leerlingen de context meegeven waarin feiten zijn gemaakt. Ook denk ik aan onderwijs dat leerlingen vertrouwd maakt met het denken in termen van waarden. Een aantal voorbeelden daarvan voor het voortgezet onderwijs:¹¹

- ∞ Stel bij literatuuronderwijs de vraag wat het boek aan morele besluitvorming toevoegt aan wat je al dacht te weten.¹²
- ∞ Wees erop alert de ‘morele woordenschat’ te verbreden: vriendschap, zelfvertrouwen, vrijheid, vertrouwen, dapperheid, geduld. Begeleid leerlingen in het vergroten van ‘morele sensitiviteit’.¹³
- ∞ Geef bij economie inzicht in de wijze waarop tabellen zodanig kunnen worden gemanipuleerd dat ze een verwrongen voorstelling van zaken geven.
- ∞ Geef bij wiskunde inzicht in hoe vroegere denkers tot hun ideeën zijn geïnspireerd.¹⁴
- ∞ Leg bij scheikunde en biologie uit hoe een koolstofketen is opgebouwd of geef uitleg over de mogelijke relatie tussen CO₂ en de opwarming van de aarde. Ga in op de vraag hoe steekhoudend de argumenten zijn in het klimaatdebat.¹⁵
- ∞ Benut het vak lichamelijke opvoeding voor de vorming van deugden als rechtvaardigheid, vriendschap en bescheidenheid en leer de leerlingen omgaan met winst en verlies, blij kunnen zijn voor de tegenstander of compassie tonen met de tegenpartij.¹⁶
- ∞ Bij alle vakken: bediscussieer de waardengeladenheid van illustraties in leerboeken.¹⁷

2. DE KRACHT VAN VERHALEN

Bij dit aspect van kennis staan verhalen centraal. Niet alleen ‘onze’ verhalen, die ‘wij’ voor ‘waar’ aannemen, maar ook de verhalen van (groepen) mensen waardoor we ons kunnen laten verwonderen en inspireren. Verhalen kunnen onder andere een volgende aard of herkomst of functie hebben:

- ∞ religieus
- ∞ filosofisch

- ∞ wetenschappelijk
- ∞ van niet-westerse culturen
- ∞ van holistische westerse paraculturen
- ∞ om te herdenken en gedenken
- ∞ om ons verbonden te voelen
- ∞ om ons aan te spiegelen
- ∞ om ons te verleiden

Door ons te openen voor verhalen, kunnen we er veel van leren. Naast het belang ons ervoor te openen, gaat het bij dit aspect ook om er kritisch op te reflecteren. Dat is in het bijzonder van belang, als we de verhalen passen als een jas en we ze misschien niet meer als verhalen zien, maar als ‘de waarheid’ en misschien zelfs wel als de enige echte waarheid.

3. DURF TE DROMEN

Belangrijk is het om ons te realiseren dat welke kennisaanspraak we ook doen, deze is gebaseerd op een ideaal dat ons voor ogen staat. Het kan zijn dat we dat niet willen zien, zoals bij een ‘objectief wetenschapsideaal’. Het kan ook zijn dat we het juist wel willen zien en ons ideaal expliciteren en ons bewust uitspreken over het ideaal dat ons voor ogen staat. In beide gevallen dreigt het gevaar dat het ideaal dat ons voor ogen staat verwordt tot ideologie: een set van aannames die we stilzwijgend accepteren zonder er kritische vragen bij te stellen. Mijn oproep is ons vooral uit te spreken over de idealen die ons voor ogen staan, ook in het onderwijs, terwijl we ons wel bewust proberen te zijn van de gevaren die dat met zich meebrengt. Spreken we ons echter niet uit, dan laten we ons makkelijk meenemen in de heden ten dage overheersende ideologie van het neoliberalisme, waar ook het huidige onderwijs mee is doordrenkt. De belangrijkste waarde die daarbinnen wordt gepredikt is die van het ‘geld’. Daar zet ik ‘een leefbare aarde’ als belangrijkste waarde tegenover.

4. GROENE PEDAGOGIEK

Groene pedagogiek, waarbij het onderwijs erop is gericht leerlingen en leraren te helpen zich bewust te zijn van de impact van ons handelen op de leefbaarheid van de aarde, behelst meer dan de traditionele kennisoverdracht. Het houdt in dat we ons realiseren dat onze feiten niet ‘neutraal’

zijn, maar met een bepaald oogmerk zijn en worden gemaakt. Willen leerlingen en leraren 'los' komen van de traditionele kaders, dan zullen ze 'buiten de box' moeten leren denken. Daartoe is het belangrijk om, behalve hun cognitieve vaardigheden, ook hun 'andere' intelligenties aan te spreken, zoals bijvoorbeeld benoemd door Howard Gardner, de grondlegger van de theorie van de 'meervoudige intelligenties'.¹⁸ Een mens is nu eenmaal niet alleen maar hoofd, maar ook een wezen met hart en handen.

Daarnaast lijkt het mij van wezenlijk belang om leerlingen bekend te maken met het feit dat 'feiten' niet los verkrijgbaar zijn, maar door ons toedoen een werkelijkheid tot stand brengen waar we verantwoordelijkheid voor dragen. Systeemdenken maakt leerlingen en docenten bewust van de complexe aard van de werkelijkheid en de verantwoordelijkheid die 'de waarnemer' heeft voor de werkelijkheid die hij of zij als werkelijkheid accepteert en helpt vorm te geven.

Als we het hebben over de 'maakbaarheid van feiten' moet zeker ook worden gedacht aan het belang van techniek bij het zoeken en vinden van oplossingen voor de grote problemen waar we wereldwijd voor staan en het ethisch appèl dat er op ons wordt gedaan om de mogelijkheden van wetenschap en techniek goed aan te wenden.

5. MET ELKAAR IN GESPREK

Traditioneel denken we in termen van onze eigen groep, de sociale gemeenschap waarvan wij deel uitmaken. Dat betekent dat we ervan uitgaan dat we met elkaar een aantal uitgangspunten delen en het eens kunnen worden. In de praktijk blijkt echter dat er in plaats van de nagestreefde *consensus*, vaak *dissensus* is. Deze hoeft niet te worden weggewerkt: we zijn immers allemaal anders. Juist het nastreven van consensus, zoals bijvoorbeeld in een socratisch gesprek, brengt aan het licht dat werkelijke consensus vaak niet mogelijk of haalbaar blijkt. De kunst is om met de verschillen te leren omgaan. Hoe kunnen we elkaar en onszelf werkelijk leren verstaan? Hoe kunnen we ook de stem van de minderheid gehoor doen vinden? Hoe kunnen we ons in ons denken en handelen ook rekenschap leren te geven van de gevolgen van ons denken en handelen voor anderen, die zich niet binnen onze gezichtskring bevinden en die tot andere sociale gemeenschappen behoren dan die waartoe wij zelf behoren?

6. UITGANGSPUNTEN BEVRAAGD

We zijn gewend om lineair te denken: A heeft B tot gevolg. Alles wijst er echter op dat we toe zijn aan een nieuwe fase in ons denken, waarbij ook een 'nieuwe wetenschap' hoort. We zijn al zo'n 2500 jaar gewend aan de uitgangspunten die we hanteren. Het belangrijkste daarbij is dat er een van mensen onafhankelijke werkelijkheid bestaat waarnaar we in termen van waarheden kunnen verwijzen. Die vooronderstelling hebben we te danken aan Plato en die vooronderstelling is niet langer houdbaar. We zijn toe aan een nieuw paradigma dat ook andere inzichten, die met het huidige paradigma in strijd lijken te zijn, toelaat. Het oude paradigma staat het ons toe, met een verwijzing naar de werkelijkheid, de inzichten van anderen die ons niet bevallen, van 'waarheid' uit te sluiten. De rationaliteit van het oude paradigma is een exclusieve rationaliteit. Binnen het oude paradigma is onze visie op kennis er vooral één van uitsluiting van de kennis van andersdenkenden. Het nieuwe paradigma kenmerkt zich door inclusiviteit, waarbij in onze visie op kennis ook de stemmen worden meegenomen van degenen die traditioneel van het recht op het doen van waarheidsaanspraken uitgesloten zijn. Het vraagt erom de uitgangspunten van onze kennis opnieuw te bevragen, en de exclusieve kennisopvatting van het oude paradigma te vervuilen voor een inclusieve visie op kennis, betrokken op 'een leefbare aarde' als ethische horizon.

Tot zover het overzicht van wat 'ethisch gefundeerd onderwijs' naar mijn mening zou kunnen inhouden. De ideeën zijn in ontwikkeling. *Wie zich aangesproken voelt, nodig ik uit om mee te doen.*

5.3. Het onderwijzen van socratische gesprekstechnieken

De naam van het socratisch gesprek is ontleend aan Socrates.¹⁹ Door het eindeloos stellen van vragen bracht hij zijn gesprekspartners tot een onderzoek van hun eigen overtuigingen. De methode zoals die heden ten dage bekendheid verworven heeft, is ontwikkeld door de Duitse filosoof, pedagoog en politicus Leonard Nelson. Zijn leerling Gustav Heckmann bouwde de methode verder uit. Het gesprek wordt gevoerd op drie niveaus:

- ∞ het zaakgesprek dat gaat over een concrete vraagstelling, bijvoorbeeld 'wat is geluk?'

- ⊗ het strategiegesprek dat gaat over de manier waarop de vraag wordt aangepakt en
- ⊗ het metagesprek dat gaat over onderliggende gevoelens, zoals ergernissen, tussen deelnemers.

Tijdens het gesprek komen vooronderstellingen van de deelnemers bloot te liggen over zaken die vanzelfsprekend lijken. Als we bijvoorbeeld het woord 'geluk' in de mond nemen, gaan we er vaak vanuit dat we zo ongeveer wel snappen wat we ermee bedoelen. In een socratisch gesprek wordt met deze vooronderstelling (en vele andere) afgerekend. Dit kan de deelnemers in een staat van verwarring brengen, die de *elenchus* wordt genoemd. Even staan alle zekerheden ter discussie en valt het hele bouwwerk van overtuigingen in elkaar. Even wordt ervaren wat een diepte aan onwetendheid aan onze meningen ten grondslag ligt. In die ervaring van onwetendheid kan een deelnemer aan het gesprek contact maken met een innerlijke bron van weten. Dit is een weten dat niet of nauwelijks in woorden uit te drukken is. Het is dan ook de verwarring die de vruchtbare voedingsbodem is voor nieuwe inzichten. De geboorte hiervan wordt *maieutiek* genoemd. Een gesprek na de *elenchus* verloopt op een veel dieper niveau dan het gesprek ervoor. Mensen praten meer in contact met zichzelf en in een grotere openheid naar de ander.

Op de school waar ik lesgeef heerst een sterke debatcultuur. Wanneer ik de leerlingen in de bovenbouw in mijn klas krijg, merk ik dat ze zijn gevormd in het voeren van een debat. Ze weten welbespraakt een stelling te verdedigen en iemand met een andere mening stevig van repliek te dienen. Tijdens de lessen levensbeschouwing die ik geef, reik ik ze socratische gesprekstechnieken aan. Debat en socratisch gesprek zijn een wereld van verschil. Om de verschillen voor de leerlingen inzichtelijk te maken, geef ik hen het volgende overzicht²⁰:

Debat	Socratisch gesprek
Gericht op beslissen en handelen	Gericht op inzicht in overtuigingen en onderliggende waarden
Oordelen	Opschorten van oordelen
Aanvallen en verdedigen	Onderzoeken en toetsen
Gelijk willen krijgen	Waarheid willen vinden

Antwoorden staan centraal	Vragen staan centraal
Vaart houden, het overtuigen en amuseren van de jury	Langzaam denken, soms tot vervelens toe
Rolgedrag: ik hoef niet oprecht te zijn, ik moet het standpunt verdedigen dat hoort bij de aan mij opgelegde rol	Authenticiteit: ik peil tot in de diepte van mijn hart of mijn standpunt juist is of dat ik mijn standpunt bij moet stellen

De leerlingen ervaren het als een verrijking om naast debat als vaardigheid ook socratische gesprekstechnieken aan te leren. Voor de overheid is dat geen vanzelfsprekendheid. Het huidige onderwijs stelt als eis dat leerlingen havo/vwo in staat zijn een voordracht te houden of een discussie of debat te voeren (ter keuze van de school), maar niet dat ze in staat zijn om een ‘goed gesprek’ te voeren.²¹ Het verbaast mij dat van overheidswege het accent wordt gelegd bij debat en niet bij gesprek. Dat zegt iets over het soort leerlingen dat de politiek wil dat de scholen afleveren. Zelf zijn politici bedreven in het voeren van debatten en het politieke ‘spel’ wordt erdoor beheerst. Dat gaat ten koste van het werkelijk met elkaar naar oplossingen zoeken voor de grote wereldproblemen waarmee we met z’n allen worden geconfronteerd. Zowel debatteren als het voeren van een goed gesprek zijn vaardigheden die leerlingen naar mijn mening nodig hebben om in de maatschappij, waarop de school hen voorbereidt, te kunnen functioneren. Tijdens het voeren van een gesprek onder gebruikmaking van socratische gesprekstechnieken leren de leerlingen naar elkaar te *luisteren*, ze leren *doorvragen*, ze leren *geduld en doorzettingsvermogen* te hebben om de ander (en zichzelf) werkelijk te verstaan, ze leren *vooroordelen op te schorten* en ze leren bereid te zijn de *eigen mening te herzien*. Dat zijn de vijf ‘socratische deugden’. Ik gun iedere leerling en iedere docent de ervaring van een ‘echt’ socratisch gesprek. Het is een diep transformerende ervaring. Op school is de tijd voor het voeren van een ‘echt’ socratisch gesprek er echter meestal niet. Zo’n ‘echt’ socratisch gesprek kan vele uren, soms zelfs dagen of weken duren. In mijn twintigjarige loopbaan als docent heb ik éénmaal geprobeerd een ‘echt’ socratisch gesprek met een 5vwo klas te voeren, binnen de bestaande kaders. Ik heb het bij die ene keer gehouden, omdat de beschikbare onderwijstijd te weinig was en de groep te groot. Een socratisch gesprek vindt bij voorkeur plaats met 6 tot 10 deelnemers. Ik voerde het gesprek met

een klas van 30. Er zijn variaties op het socratisch gesprek van kortere duur die beter inzetbaar zijn. Zelf heb ik een methode ontwikkeld die socratische gesprekstechnieken als basis neemt en die toepast op ethische vraagstukken. Dat gaat als volgt. Ik nodig de leerlingen uit om een ethisch relevant onderwerp uit te diepen en daar drie stellingen bij te kiezen en die met de klas op 'socratische wijze' te behandelen. Een groepje leerlingen is gespreksleider. Typerende gespreksinterventies die de leerlingen toepassen zijn bijvoorbeeld:

- ∞ Voordat je op X reageert, kun je even samenvatten wat X zei?
- ∞ Heb ik goed begrepen dat je bedoelt
- ∞ Ik begrijp je niet helemaal, wie wil voor mij samenvatten wat Y bedoelt?
- ∞ Wie wil er op Z reageren?

Ik heb goede ervaringen met deze vorm van gespreksvoering. De leerlingen onderzoeken de betekenissen van de begrippen die worden gebruikt, ze maken zich de socratische deugden eigen, ze leren de ervaring van de *elenchus* en de *maieutiek* in voorkomende gevallen kennen. Dit zonder de nadelen die een 'echt' socratisch gesprek heeft voor de onderwijspraktijk binnen de bestaande kaders.

Ook in de onderbouw tijdens de lessen filosofie laat ik de leerlingen kennismaken met socratische gesprekstechnieken. We kunnen het bijvoorbeeld hebben over de vraag: 'Is deze vogel intelligent?' Ik toon dan eerst een filmpje van een kraai die van een besneeuwd dak op een jampotdeksel aan het *snowboarden* is.²² Bij een evaluatie van de les zei een meisje dat ze het grappig vond dat we heel lang met één vraag waren bezig geweest en het antwoord nog niet wisten. *Ik doe een oproep aan de overheid om meer op zo'n 'open' houding bij leerlingen in te zetten.*

Tot zover de weergave van een artikel dat ik heb geschreven voor *Van Twaalf tot Achttien*.²³ Ik signaleer erin dat de overheid gedomineerd wordt door een debatcultuur, net zoals ik die op mijn eigen school herken. Ik eindig het artikel met een oproep aan diezelfde overheid om in het onderwijs te koersen op meer openheid. Bij nader inzien vraag ik mij af of de overheid wel openstaat voor zo'n oproep? Mijn zorg wordt onder meer ingegeven door het boek van Pieter Omtzigt *Een nieuw sociaal contract*.²⁴ Hij schetst daarin het beeld van een overheid die heel gesloten is. Dat beeld wordt dagelijks door

de media bevestigd. Is het in het belang van de overheid, aan wie ik de oproep doe, te vragen leerlingen, dus ook haar toekomstige medewerkers, een meer open houding bij te brengen?

In zijn boek analyseert Omtzigt de gang van zaken rond het Toeslagenschandaal, waarvan vele onschuldige burgers het slachtoffer zijn geworden. Zij werden door de overheid ten onrechte beschuldigd van fraude met de kinderopvangtoeslageregeling. Het schandaal staat volgens Omtzigt niet op zich, maar is een structureel probleem. Hij laat zien hoe de overheid zich voor haar beleid baseert op modellen, die vaak de werkelijkheid geen recht doen. Dat is een eerste reden waardoor het nonfunctioneren van de overheid te verklaren is. Een tweede reden is het falen van de rechtsstaat, 'het gehele systeem – de gehele trias politica –' als zodanig.²⁵ Dit is onder andere te wijten aan de complexiteit van de regelgeving, aan het opzettelijk frustreren van de rechtsgang en aan een te groot – misplaatst – vertrouwen in de rechtsstaat. Ook heeft het berokkende leed langer geduurd dan in een goed functionerende rechtsstaat mogelijk zou zijn geweest: 'Het zeer creatief tegenhouden van openheid heeft tot grote vertraging geleid om te begrijpen wat er gebeurd is. De ouders hebben als gevolg hiervan jarenlang extra in bittere armoede doorgebracht. En nog steeds weten we niet precies wie voor een aantal desastreuze besluiten verantwoordelijk was.'²⁶ Verandering kan volgens Omtzigt alleen 'door het beter borgen van rechten van burgers en betere macht en tegenmacht. En door een grotere mate van openheid van de regering. Want alleen als je de feiten kent, kun je controleren, kun je de juiste besluiten nemen. En juist de feiten worden aan het zicht onttrokken in Den Haag'.²⁷ Van dat laatste geeft Omtzigt in zijn boek schokkende voorbeelden.

Een bekende uitspraak van Albert Einstein is dat een probleem niet kan worden opgelost op hetzelfde niveau als waarop het is ontstaan. Arnold Cornelis spreekt van 'een catastrofaal leerproces' als we dat toch proberen te doen.²⁸ Hierna wil ik proberen de geschetste problematiek vanaf een ander niveau aan te vliegen. In het licht van het door mij ontwikkelde kennismodel (paragraaf 3.5.) observeer ik dat het vierde aspect van het model, namelijk 'het maken van werkelijkheid, van feiten', een zichzelf instandhoudend ideaal geworden is. Het aspect heeft bij gebrek aan invulling van het derde aspect van het model, dat waar 'de idealen' zijn geplaatst, heimelijk deze plek in het model ingenomen. Hetzelfde is gebeurd met het tweede

aspect van het model, namelijk ‘verhalen, betekenissen’. Het is het aspect in het model waar partijpolitiek geplaatst kan worden: gebonden aan een gemeenschap van mensen worden verhalen en betekenissen gevormd. De verhalen en betekenissen zijn bij gebrek aan de open ruimte waar het gesprek kan plaatsvinden over wat goed is en wat kwaad, tot een gesloten systeem geworden, immuun voor kritische vragen die het systeem zouden kunnen ondermijnen. In termen van het kennismodel is het nodig om actief ruimte te maken voor het ethische gesprek, zodat het derde aspect van het model, de ‘idealen waardoor we ons laten leiden’, niet langer voor oneigenlijke doeleinden wordt gebruikt. Omtzigt noemt een aantal maatregelen die daarvoor nodig zijn. Eén daarvan is het versterken van het maatschappelijke middenveld, op zo’n manier dat het los van overheidssubsidies kan functioneren. Een andere is dat de overheid haar drie kerntaken, namelijk zorg voor onderwijs, woongelegenheid en bestaanszekerheid serieus neemt. Ook stelt hij voor om minder blind te varen op modellen en meer te rade te gaan bij echte mensen. De laatste van zijn aanbevelingen die ik hier wil noemen is een algehele verandering van mentaliteit, zowel bij de overheid als bij de burger, omdat ‘fundamentele veranderingen niet voortkomen uit de werking van de wet, maar uit innerlijkheid – uit de geest van de wet. Het is de geest van de wet, van de regering, van de samenleving in haar geheel, die moet veranderen. Dat vergt een zelfbewuste houding van de overheid én van de burgers zelf – een geest van transparantie, een geest van openstaan voor kritiek, een geest die de grenzen van macht en de waarde van tegenspraak kent en respecteert.’²⁹

Een overheid die in deze geest handelt, durf ik met een gerust hart te vragen in het onderwijs meer in te zetten op zo’n ‘open’ houding bij leerlingen, als waar het meisje (dat naar aanleiding van de filosofieles zei dat ze het grappig vond dat we heel lang met één vraag waren bezig geweest en het antwoord nog niet wisten) blijk van gaf.

5.4. *Compassievolle reflectie*

‘Ethische gespreksvoering’[®] is de naam die ik heb gegeven aan een gespreksmethode die ik ontwikkeld heb. Deze maakt gebruik van technieken van deep democracy, van het socratisch gesprek en van wat ik ‘compassievolle reflectie’ noem.³⁰ Compassievolle reflectie is erop gericht om plaats te maken voor de *schaduw*, dat wat naar eer en geweten niet wordt gezien door

het individu of de hele groep, zoals gevolgen van handelingen die niet in het reflectie- of besluitvormingsproces zijn meegenomen. Te denken valt aan consequenties voor mensen, dieren, planten, micro-organismen en de aarde die we bewonen, waar we domweg niet aan hebben gedacht of die we liever niet willen zien. In dat geval moet er actief naar worden gezocht om ons ervan bewust te worden. De drie methoden deep democracy, socratisch gesprek en compassievolle reflectie vullen elkaar aan. Is het bij een socratisch gesprek bijvoorbeeld 'not done' om als gespreksleider partijdig te zijn, deep democracy en compassievolle reflectie bieden technieken om met de eigen partijdigheid om te leren gaan. Zijn het socratische gesprek en compassievolle reflectie niet op besluitvorming gericht, deep democracy is dat juist wel. Bestaat bij deep democracy de mogelijkheid een belanghebbende over het hoofd te zien, namelijk een partij buiten de eigen groep, bij compassievolle reflectie wordt daarnaar actief op zoek gegaan. Een introductie op het leren omgaan met 'de schaduw' vormt het werk van Erich Neumann, leerling van Carl Jung. Hij schreef zijn boek *Ethiek voor de toekomst* tijdens en onder druk van de Tweede Wereldoorlog.³¹ Neumann legt uit hoe schaduwvorming tot stand komt. Zijn vertrekpunt is de ziel, in de Jungiaanse psychologie ook wel 'het zelf' of 'het universele zelf' genoemd. Ons dagelijkse bewustzijn wordt gevormd mede onder invloed van de buitenwereld: de normen en waarden waaraan wij als individu moeten voldoen om in de maatschappij te kunnen functioneren en 'mee te mogen doen'. De normen en waarden die van buitenaf komen en die wij hebben geïnternaliseerd, dus ons hebben eigengemaakt, noemt Neumann 'het geweten'. Het geweten staat in zijn vocabulaire in contrast met onze 'innerlijke stem' die de stem van onze eigen ziel vertolkt. Ik noemde dit eerder ons 'ethisch kompas' (paragraaf 4.4.). Als we in een gezonde maatschappij leven, dan kunnen we meedoen aan de maatschappij zonder met onszelf en de stem van onze eigen ziel, in conflict te komen. Leven we in een zieke maatschappij, dan vraagt de maatschappij van ons een handelen dat niet strookt met wat we diep van binnen weten wat goed is om te doen. Dit innerlijk conflict leidt tot de vorming van twee psychische systemen in de persoonlijkheid. Het ene is het deel van de persoonlijkheid waarmee we de wereld tegemoet treden. We identificeren ons ermee. Als we 'ik' zeggen, verwijzen we hiernaar, in plaats van naar de ziel als centrum van ons wezen. We investeren veel in het opbouwen en in stand houden van dit afgescheiden deel van onze ziel.

Wanneer we een goed zelfbeeld hebben, vertellen we er verhalen over waar we trots op zijn en wanneer we een slecht zelfbeeld hebben vertellen we verhalen die ons naar beneden halen. Het zelfbeeld is het deel van de persoonlijkheid zoals we ons 'zelf' ervaren. Het wordt, voor zover het niet overeenkomt met de stem van onze eigen ziel, ook de 'schijnpersoonlijkheid' of 'persona' genoemd. Het is het deel van de persoonlijkheid dat voldoet aan de eisen die de maatschappij stelt of ernaar streeft aan die eisen te voldoen. Zolang we de heiligheid van onze ziel niet hebben gerealiseerd, komt dit deel overeen met ons dagelijks bewustzijn.

Het tweede systeem is het deel van de persoonlijkheid dat we wegstoppen. We willen het verstoppen voor de buitenwereld. Het is het deel dat meestal volkomen onbewust blijft. Dit is de schaduw. De schaduw laat echter op verschillende manieren aan de bewuste persoonlijkheid weten er te zijn. Bijvoorbeeld door dromen waarin mensen dingen doen waarvan ze in het gewone leven niet zouden durven dromen. Maar ook in versprekingen, of in uitbarstingen waarvan de persoon in kwestie, en zijn of haar omgeving, denkt: wat krijgen we nou? Het zijn de dingen die we het hardst willen wegdrukken, die er via deze en andere wegen uitkomen. Zoals de mevrouw die aan haar gast met een hele grote neus zichzelf voorhield vooral niets over de neus te zeggen. Bij het inschenken van een kopje thee vroeg ze de man: 'Wilt u suiker in uw neus?'

In het mechanisme van schaduwvorming zoals Neumann dat beschrijft, kunnen we de eerder beschreven wijze waarop het egoperspectief tot stand komt herkennen. Zoals gezegd is zijn vertrekpunt de ziel. Door externe eisen die niet in harmonie zijn met de diepere verlangens van de ziel, ontstaan de schijnpersoonlijkheid en de schaduw. Beide tezamen vormen ze het egoperspectief. In het gedicht van Parmenides beschrijft de godin de wegen van onderzoek waarvan ze ons wil afhouden (paragraaf 3.2). Ook daar is het vertrekpunt de ziel. Nemen we de weg naar rechts, dan komen we in een egoperspectief op werkelijkheid terecht. Het is de weg van de dualiteit. Als we die weg hebben gekozen, dan treedt er opnieuw een splitting op, nu één tussen de schijnpersoonlijkheid of persona die we ons bewust zijn en de schaduw. Maar niet alleen individueel is sprake van 'schaduwvorming'. Het gebeurt ook collectief. We veroordelen in de ander wat we zelf niet onder ogen willen zien. Altijd is de ander de boosdoener, altijd treft onszelf geen blaam.

Zolang we de heelheid van onze ziel dus nog niet hebben verwezenlijkt en nog niet leven vanuit een geïntegreerd perspectief, is er sprake van schaduwwerking. Dat is geen schande, wel een realiteit. Daar moeten we in de vormgeving van onze levens dus rekening mee houden. Dat betekent dat we in onze gesprekken en besluitvormingsprocessen alert zijn op onze eigen blinde vlekken. Compassievolle reflectie is hierbij een hulpmiddel. Compassie is een hartskwaliteit die wordt gekenmerkt door het begaan zijn met onszelf, de medemens, de dieren, planten, micro-organismen en de aarde, kortom met het leven en het samenleven op aarde. De volgende vraag kan ons helpen compassievol te reflecteren:³²

Draagt hetgeen mij voor ogen staat, aan een leefbare aarde bij?

Als ik – en ieder die dit leest is ‘ik’ – deze vraag met ‘ja’ beantwoord, kan ik hetgeen mij voor ogen staat aan de volgende toets onderwerpen. Zeg ik op één van de volgende vragen ‘ja’, dan is de uitnodiging mij nader te bezinnen.

- ∞ Creëer ik (onvergankelijk) afval?
- ∞ Word ik (vooral) gestuurd door geld, macht en eigenbelang?
- ∞ Breng ik de aarde (onherstelbare) schade toe?
- ∞ Is het narratief dat samenhangt met hetgeen mij voor ogen staat, gebaseerd op (het creëren van) angst?
- ∞ Lijden mensen, dieren, planten, micro-organismen (dichtbij of ver weg, nu of in de toekomst) aan hetgeen mij voor ogen staat?
- ∞ Ondersteun ik met hetgeen mij voor ogen staat een economie, (wereld-)macht of ideologie waar ik niet achtersta?
- ∞ Merk ik dat ik (op voorhand) mensen van het gesprek of de besluitvormingsprocedure omtrent hetgeen mij voor ogen staat uitsluit?

Ook de volgende vragen kunnen ons helpen compassievol te reflecteren:

- ∞ Zijn de feiten waarop ik mij baseer betrouwbaar, relevant?
- ∞ Houd ik in mijn overwegingen rekening met andere mensen, die de consequenties dragen van mijn handelen?
- ∞ Heb ik zicht op de belangen van degene(n) die de feiten waarop ik mij baseer in de wereld brengt/brengen?

- ∞ Vanuit welke levensbeschouwing kom ik tot mijn waarden? Heb ik de schaduwzijden van mijn levensbeschouwing in mijn afwegingen meegenomen?
- ∞ Wat zegt hetgeen mij voor ogen staat over wie ik ben en welke waarden ik uitdraag?
- ∞ Wat is de ethische horizon die mij met mijn handelen voor ogen staat?

Kritische reflectie is aan de orde als het verhaal waarop ik mij baseer helder is. Ik neem bijvoorbeeld de wetenschap als uitgangspunt, en wel die wetenschap die Thomas Kuhn *normale wetenschap* noemde (paragraaf 1.1.), of een religie: jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme of enige andere religie, of een niet-religieuze levensbeschouwing, zoals het humanisme, of enig ander ‘groot verhaal’. *Compassievolle reflectie* is aan de orde als we uit de veilige zelfgenoegzaamheid stappen van ons eigen verhaal en ons bekommeren om een leefbare aarde, dat wil zeggen om het leven op aarde en om een aarde die leefbaar is.

Bij compassievolle reflectie begeven we ons op heilige grond. Ik bedoel dat in de letterlijke zin van het woord: heilig komt van ‘heel’. Het gaat om de heelheid van onze eigen ziel en die van anderen. Compassie is een term die vooral in de boeddhistische literatuur en praktijk veel aandacht krijgt. Het is één van de vier ‘verheven gemoedstoestanden’ die kunnen worden getraind, bijvoorbeeld door (hart-)meditatie. De andere drie verheven gemoedstoestanden zijn vriendelijkheid, medevreugde (blij kunnen zijn voor een ander) en gelijkmoedigheid (innerlijk evenwicht).³³ Maar ook in andere religies vind ik het belang ervan terug, zoals in de joods-christelijke traditie. In de bijbel vinden we bijvoorbeeld de volgende tekst: “Besef goed, vandaag stel ik u voor de keuze tussen voorspoed en tegenspoed, tussen leven en dood (...), tussen zegen en vloek. Kies voor het leven’. (Deuteronomium 30: 15, 19) Het is een zware tekst, die ons mijns inziens precies voor de keuze stelt waar we voorstaan vanaf het standpunt van de ziel. We kunnen kiezen voor de weg naar links (het geestesperspectief) en naar rechts (het egoperspectief), vanaf waar zich opnieuw twee wegen openen (paragraaf 3.2.). Het is naar mijn mening dezelfde keuze als waar we voorstaan in het verhaal van de boom in het midden van de tuin volgens het bijbelboek Genesis. Daar staan de levensboom (het perspectief van voorspoed, leven en zegen)

en de boom van kennis van goed en kwaad (het perspectief van tegenspoed, dood en vloek). (Genesis 2:9) De verhalen reflecteren de grondstructuur van de ziel: we kunnen de weg van heiligheid gaan en de weg van de dualiteit.³⁴

Nu twee voorbeelden van kritische – en compassievolle reflectie binnen de geschetste context. Het eerste gaat over abortus, het tweede over homoseksualiteit. Bij *kritische reflectie* blijf je binnen het vertrouwde interpretatiekader van de christelijke traditie (als je christelijk bent) en een relevante bijbeltekst leest. In de bijbel staat nergens letterlijk dat abortus niet mag. De conclusie dat het niet mag wordt afgeleid uit diverse bijbelverzen. In de bijbel staat wel letterlijk dat het praktiseren van homoseksualiteit niet mag: 'Wie met een man het bed deelt als met een vrouw, begaat een gruweldaad. Beiden moeten ter dood gebracht worden en hebben hun dood aan zichzelf te wijten.' (Leviticus 20: 13) Een conclusie die binnen streng christelijke tradities wordt getrokken is dat je wel homoseksueel mag zijn, maar dat je geen homoseksuele handelingen mag verrichten.

Bij *compassievolle reflectie* durf je het aan om het eigen vertrouwde interpretatiekader onder kritiek te stellen, ten behoeve van een leefbare aarde. Je betreft bij je interpretatie de historische context waarbinnen de bijbeltekst is ontstaan en je weegt interpretaties tegen elkaar af. Daarbij stel je je open voor interpretaties die je misschien minder welgevallig zijn dan die waarmee je vanuit je eigen opvoeding en traditie vertrouwd bent. Dat hoeft niet in strijd te zijn met de fundamenteën van je geloof. Als dat wel zo is, kun je je afvragen hoe ethisch verantwoord jouw (interpretatie van je) geloof is. In het geval van abortus kun je het belang van de ongeboren foetus nog steeds stellen boven het belang van de moeder. Je kunt je echter niet beroepen op (jouw interpretatie van) een bijbeltekst, tenzij je er verantwoordelijkheid voor neemt. Je bent zelf dus altijd in beeld en kunt je niet achter de tekst verschuilen. In het geval van de afwijzing van homoseksualiteit: dat kan nog steeds. Lees echter wel de context van het hiervoor geciteerde bijbelvers. Er wordt rondgestrooid met de doodstraf alsof het niks is. *Compassievolle reflectie durft het aan om de bijbeltekst (en elke andere brontekst die als fundament fungeert) zelf onder kritiek te stellen, ten behoeve van een leefbare aarde.*

5.5. Spreken over onderwijs

In paragraaf 1.5. gaf ik drie voorbeelden van spreken over onderwijs. Ik illustreerde er de twee verschillende 'vertogen' mee die in het onderwijs door

elkaar lopen en die tezamen zorgen voor 'de gordiaanse knoop in het onderwijs'. Die vertogen zijn gevormd rond de vraag: kennisoverdracht of kennisconstructie? en de vraag: waartoe leiden we leerlingen op? Ik relateerde de verschillende vertogen aan de drie verschillende lijnen in het model 'de gordiaanse knoop in het onderwijs', namelijk ten eerste die van kennisoverdracht en -constructie, ten tweede die van cultuur als gegeven en cultuur als vraag en ten derde die van het 'waar vandaan en waar naartoe?' In een artikel van mijn hand waarop ik mij voor het model baseerde, ontwar ik 'de gordiaanse knoop in het onderwijs'.³⁵ Dat doe ik door er enerzijds op te wijzen dat alle kennis, ook kennis die wordt overgedragen, ooit is geconstrueerd en door er anderzijds op te wijzen dat het nastreven van zogenaamde 'neutrale wetenschap' het gevaar inhoudt dat de leemte die ontstaat wanneer we ons niet uitspreken over de waarden die ons voor ogen staan, wordt opgevuld door de eerste de beste ideologie die zich als neutraal presenteert. In onze hedendaagse samenleving is dat de ideologie van het neoliberalisme. Hoopvol gestemd over een goed gesprek over onderwijs met verschillende spelers in het onderwijsveld, stuurde ik mijn artikel op naar het bestuur van BON – Beter Onderwijs Nederland. Een verwijzing ernaar werd geplaatst op het twitteraccount van BON. Er kwam een aantal venijnige reacties en ik liet het verder rusten. Ze beschouwden mij als iemand uit het kamp van 'het nieuwe leren' en dat is bij BON kennelijk bij voorbaat verdacht. Het 'goede gesprek' waar ik op hoopte is er nooit van gekomen. Het voorval brengt mij er wel toe te reflecteren op mijn eigen positie. Wat ging er mis? Daar wil ik graag zicht op krijgen. Problemen zijn er immers om te worden opgelost, maar dan wel graag – om met Albert Einstein te spreken (paragraaf 5.3.) – op een ander niveau dan waarop ze zijn ontstaan.

In de paragraaf waarin ik het model 'de gordiaanse knoop in het onderwijs' beschrijf (in paragraaf 1.4.), geef ik aan dat ik me daar nog op het niveau van 'het oude paradigma' bevind. Inmiddels (in paragraaf 3.5.) is 'het monster van het neoliberalisme' overwonnen, wat leidde tot een nieuwe versie van het model. Ik noemde het in zo neutraal mogelijke termen 'kennismodel' – je kunt er immers nog alle kanten mee op. Je kunt het interpreteren in termen van het oude paradigma en ook in termen van het nieuwe. In de laatste versie van het model (in paragraaf 5.2.) geef ik het model opnieuw, nu onder de titel 'ethisch gefundeerd onderwijs'. Dat is een versie – toege-

sneden op het onderwijs – die alleen het nieuwe paradigma weerspiegelt, mits we er ook met die ogen naar kijken. Met de eerste versie van het model had ik tot uitdrukking willen brengen hoe belangrijk het is dat we alle aspecten van ‘goed onderwijs’ in het onderwijs een plaats geven. Niet alleen die aspecten die traditioneel tot het onderwijs worden gerekend, zoals kennisoverdracht en overdracht van een gegeven cultuur, maar ook die aspecten die tot ‘het nieuwe leren’ worden gerekend. Zelf ben ik een groot voorstander van een gedegen basis van kennis, vaardigheden en houdingen die op leerlingen worden overgedragen, maar ook van projectonderwijs waarin leerlingen zelf stoeien met de uitdagingen van deze tijd. Mijn intentie is kennelijk bij de leden van BON niet overgekomen of werd niet gewaardeerd.

In de drie modellen die ik in dit boek heb weergegeven (paragraaf 1.4., 3.5. en 5.2.), is een vergelijkbare drieslag waar te nemen, als die zich, idealiter, mijns inziens in elk leerproces voordoet. In de loop van dit boek heb ik die drieslag al een aantal keren voorbij laten komen, ofwel door gebruik te maken van metaforen ofwel door de beschrijving van praktijken. Zo heb ik gebruik gemaakt van de metafoor van ‘de bloempot’, die voor ‘de waarheid’ staat (paragraaf 3.1.). De hele pot staat voor de onbetwiste waarheid, de waarheid die ‘er is’. Het kan een hele en geleefde waarheid zijn, maar ook een geclaimde waarheid. De potscherven staan voor ‘ieder zijn eigen waarheid’ en ook voor de verwarring over de vraag of er wel iets als ‘een waarheid’ is. Ten derde is er de waarheid die nu ‘vrij is’, zoals de jongen uit de lesbeschrijving zo mooi had opgemerkt. Opnieuw kan het een hele en geleefde waarheid zijn (die zat immers in de pot) en het kan ook een waarheid zijn die in een nieuwe cyclus opnieuw als ‘waarheid’ wordt geclaimd.

‘De figuur van de waarheid’ als zodanig is zelf ook een metafoor om ‘de waarheid’ en haar verschillende stadia, aan te illustreren. We hebben de figuur leren kennen in haar gesloten vorm, haar geopende vorm en haar opgeloste vorm. De gesloten vorm stond voor een waarheid die wordt geclaimd, de open vorm voor een waarheid die door inbreng van andere perspectieven ter discussie wordt gesteld, de figuur in ‘opgeloste’ vorm voor een houding van openheid (paragraaf 2.5.).

Ook in deep democracy kwamen we de drieslag tegen (paragraaf 4.1.). Deep democracy onderscheidt tussen de consensusrealiteit, zeg maar de ‘gewone werkelijkheid’, ‘de droomwereld’, dat wil zeggen de zogenoemde kwan-

tumwerkelijkheid en 'de essentie', dat wat alle mensen met elkaar en met alle andere wezens verbindt. Ik relateerde de verschillende perspectieven aan respectievelijk het egoperspectief, het zielspectief en het geestespectief. Het egoperspectief is tegen de achtergrond van de opengevouwen figuur van de waarheid (paragraaf 3.2.) te duiden als 'de weg naar rechts', het zielspectief houdt het midden tussen het egoperspectief en het geestespectief; er is nog geen keuze voor het één of ander gemaakt, en het geestespectief integreert de verschillende perspectieven tot één omvattend perspectief.

In relatie tot het bijbelverhaal over 'de boom in het midden van de tuin' (paragraaf 5.4.) relateerde ik het egoperspectief aan de boom van kennis van goed en kwaad (waarvan het de mens door God verboden was te nemen en te eten) en het geestespectief aan de levensboom – waarvan het de mens vrij is om te eten. De mens mocht volgens het bijbelverhaal immers eten 'van alle bomen van de tuin', maar niet van de boom van kennis van goed en kwaad. (Genesis 2: 16-17)³⁶

In het socratisch gesprek tenslotte kwamen we ook de drieslag tegen. Aan het begin van het gesprek zijn de deelnemers over het algemeen vrij zeker van hun zaak. Tijdens het gesprek beginnen hun zekerheden te wankelen, vooronderstellingen komen bloot te liggen en er treedt verwarring op (de *elenchus*), waarna, door de verwarring heen, nieuw inzicht wordt geboren (de *maieutiek*).

De drie verschillende fasen waarin 'de waarheid' zich ontvouwt, hebben alle drie op hun eigen manier bestaansrecht. De pedagogiek heeft denk ik echter als doel om leerlingen in de richting van een (geïntegreerd) geestespectief te wijzen. Zowel het ego- als het ziels- als het geestespectief komen daarin tot hun recht. Het egoperspectief correspondeert met de eerste versie van het model ('de gordiaanse knoop in het onderwijs'), waarin dualiteit de theorie en praktijk beheerst, het zielspectief met de tweede versie van het model (het 'kennismodel') waar we nog de keuze hebben voor de weg van de dualiteit of de weg van heelheid. Het geestespectief komt overeen met de derde versie van het model, 'ethisch gefundeerd onderwijs'. Zoals de eerste versie tegenstellingen accentueert, zo brengt de laatste versie een integratie van de verschillende perspectieven tot uitdrukking.

In ethisch gefundeerd onderwijs gaat het allereerst om het ontwikkelen van een compassievolle houding, die zich uitstrekt naar ons zelf (zelfcompassie), andere mensen, dieren, planten, bomen, micro-organismen (levende wezens in het algemeen) en ook de aarde. De derde versie van het model draagt niet voor niets de kenmerken van het *anahata* (= hart) *chakra*, het centrum van liefde (over chakra's meer in paragraaf 6.2.). Zoals gezegd staat de blauwe cirkel voor 'de ethische horizon' waaraan we ons handelen kunnen toetsen en de twee driehoeken verbinden de verschillende aspecten van de figuur in oorspronkelijk drie 'mannelijke aspecten' (de driehoek die met de punt omhoog wijst) en drie 'vrouwelijke aspecten' (de driehoek die met de punt omlaag wijst). Verhouden deze driehoeken zich in de eerste versie van het model nog symbolisch tot elkaar als water en vuur, in de derde versie vormen ze samen een geïntegreerd geheel. In de eerste versie verbeelden de driehoeken bijvoorbeeld respectievelijk het traditionele onderwijs (de mannelijke driehoek) en 'het nieuwe leren' (de vrouwelijke driehoek); in de derde versie verhouden ze zich tot elkaar in een dynamisch spel van betekenissen.

De betekenissen van de hoekpunten van de zespuntige ster zijn in de opeenvolgende drie versies van het model veranderd. Deze verandering van betekenissen is uitdrukking van de paradigmaverandering die het model in de drie fasen weerspiegelt. Reflecteert de 'mannelijke driehoek' in de eerste versie nog 'feiten' die kunnen worden overgebracht, een sociale gemeenschap die als gegeven wordt beschouwd en een objectiviteitsideaal dat terug te voeren is op de aanname van een 'van mensen onafhankelijke werkelijkheid waarnaar we in termen van waarheden kunnen verwijzen' *en waarachter we ons kunnen verschuilen*, en overheerst die 'mannelijke driehoek' de 'vrouwelijke driehoek', in de derde versie is er de mens op wie het ethisch appèl wordt gedaan dat met het menszijn is gegeven. Biesta verwoordt dit appèl heel mooi met een verwijzing naar een bijbeltekst: *Adam, mens, waar ben je?* (Genesis 3: 9).³⁷ Het is een vraag die God aan de mens stelt, als de man en de vrouw zich tussen de bomen verschuilen omdat ze van de boom van kennis van goed en kwaad hebben gegeten. God vraagt hen waar ze zijn. Dat is een ander zijn dan het zijn waar de westerse filosofie zich om bekommert. Dat is namelijk een zijn dat zich ermee bezighoudt wie of wat de mens in essentie is, niet een vraag naar hoe de mens is in relatie tot zijn en

haar medemens en de natuur. Ook hier zien we de (op het eerste gezicht) 'twee wegen' waaruit de mens kan kiezen om te gaan. Martin Buber verwoordt dit onderscheid tussen de 'twee wegen' in zijn boek *De weg van de mens*.³⁸ Hij gaat in op de bijbeltekst waarin beschreven staat hoe Adam zich verbergt voor God nadat hij van de boom van kennis van goed en kwaad gegeten heeft. De eerste weg is er volgens de interpretatie van Buber één waarop telkens een nieuw begin mogelijk is, de tweede is er één die nergens toe leidt.³⁹

In mijn eigen werk interpreteer ik de bijbeltekst zo, dat er door 'de mens' niet noodzakelijk van de boom van kennis van goed en kwaad gegeten wordt, waardoor er voor 'de mens' dus ook geen reden is om zich voor God te verschuilen. De mens is namelijk vrij om te eten van de levensboom, die net als de boom van kennis van goed en kwaad 'in het midden van de tuin' staat. Daarvan was het 'de mens' door God toegestaan te eten. Het verhaal laat in het midden van welke boom het is, dat 'de mens' eet.⁴⁰ Dezelfde vrijheid om te kiezen welke weg we gaan, herken ik in het gedicht van Parmenides in de woorden die de godin spreekt.

Zo staan we in ons leven voor de keuze welke weg we nemen.

In woorden van Buber: kiezen we 'de weg van de mens' of kiezen we voor een uitzichtloze weg?

In termen van 'de godin' in het gedicht van Parmenides, in de taal van de mysteriën: kiezen we voor de weg die 'is' of voor de weg die 'niet is'?

Het ethisch appèl dat op ons wordt gedaan, zowel in de bijbel als in het gedicht van Parmenides, is een appèl dat met het menszijn is gegeven. Het is een appèl dat ons eraan herinnert dat we voor een fundamentele keuze staan hoe we willen leven. *Vanuit dat appèl doe ik het voorstel om ons als ethische horizon 'een leefbare aarde' voor ogen te stellen waaraan we ons handelen kunnen toetsen.* Dat is ook de inzet van het gesprek over onderwijs dat mijns inziens gevoerd moet worden, met compassie voor elkaar en alle levende wezens en de aarde.