

MODELLEN
VAN
LERAARSCHAP



van Jesaja tot Bioshock

BART KOET EN ARCHIBALD VAN WIERINGEN



Modellen van leraarschap

UTRECHTSE STUDIES

XX

Onder redactie van

Dr. F. Bakker (UU), prof. dr. G.A.F. Hellemans (UvT),
prof. dr. G.A.M. Rouwhorst (UvT), prof. dr. M. Sarot (UU),
drs. F. van der Steen (Parthenon)

Modellen van Leraarschap
van Jesaja tot *Bioshock*

Bart Koet en Archibald van Wieringen (red.)

 *Parthenon*

De serie Utrechtse Studies is een gezamenlijk initiatief van hoogleraren aan de Faculteit Katholieke Theologie van de Universiteit van Tilburg en het Departement Godgeleerdheid van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht.



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

© 2017 Bart J. Koet en A.L.H.M. van Wieringen | Uitgeverij Parthenon. Alle rechten voorbehouden.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan, dient men de wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in readers en andere compilatiewerken dient men zich tot de uitgever te wenden.

OMSLAG: Studio Jan de Boer

SERIE: Utrechtse Studies, deel XX

TREFWOORDEN: theologie, pedagogiek

ISBN | EAN: 978 90 79578 870

INHOUD

1. ‘Voor het leven leren wij’ – <i>Op zoek naar het ideale leraarsmodel</i>	
BART KOET EN ARCHIBALD VAN WIERINGEN	
De school	9
De leraar	16
Ontmoetingen met leraren	17
2. Het Jesajaboek als leraar – <i>Leerprocessen voor de tekst-immanente lezer</i>	
ARCHIBALD VAN WIERINGEN	
Oproep tot goed leren	20
Wie zijn de leerlingen in het Jesajaboek?	22
De eerste leerlijn: Godsvertrouwen	25
De tweede leerlijn: doorbraak naar de volkerenwereld	34
Het goede leren	40
3. Wat kunnen we leren van Socrates? – <i>Het beeld van Socrates als leraar in de dialogen van Plato</i>	
RUDI TE VELDE	
Inleiding: Socrates als leermeester	41
<i>Symposium</i> : het charisma van Socrates	43
<i>Theaetetus</i> : de socratische maieutiek	50
<i>Meno</i> : leren is zich herinneren	52
Socrates en de hedendaagse roep om Bildung	55
4. Ben Sira – <i>Leermeester en pedagoog</i>	59
PANC BEENTJES	59
Van grootvader naar kleinzoon	62
Leerhuis en leerstoel: metafoor of realiteit?	64
Tot wie richt Ben Sira zich nu eigenlijk?	67
Op weg naar een representatieve passage	68
De pedagoog aan het woord	69

5. Jezus als leerling in Lucas 2:46 – <i>Vragen stellen als het begin van leraar-zijn</i>	
BART KOET	76
Leraar, een van de titels van Jezus	77
Evangelie als narratieve pedagogiek	80
Lucas 2:41-52	82
Jezus die vragen stelt	85
Vragen als eerste stap op weg naar samen leren: onderweg naar Emmaüs (Lc 24:13-35)	89
Concluderende opmerkingen	92
[6]	
6. Mozes Onze Leraar – <i>Mozes als model voor leraarschap bij de rabbijnen</i>	
LEO MOCK	94
Tora-studie als hoogste doel	95
Model 1 – Mozes leert het hele volk Israël Tora	96
Van Bijbelse tijden naar het (rabbijnse) heden	99
Model II – Leren in intieme context	100
Model III – de mystieke leraar	103
Conclusie	105
7. ‘All in the family’ – <i>Over het leren rond de Tora en familieverhoudingen</i>	
MARCEL POORTHUIS	107
De positie van de echtgenote van een Torageleerde	109
De vader als leraar	123
Conclusie	125
8. Confronterend én innemend leraarschap – <i>Augustinus’ visie op de goede overdracht van kennis en vaardigheden</i>	
PAUL VAN GEEST	
Inleiding	127
De leraar als schrijver van een protreptisch geschrift: <i>de Soliloquia</i> en <i>De Catechizandis Rudibus</i>	130

De rechter en de leraar	140	
Conclusie	146	
9. Jobs beste leerling – <i>Een verkenning van het leraarschap van Gregorius de Grote</i>		
ARNOLD SMEETS	149	
Gregorius de Grote: een korte levensschets	151	
De monnik Gregorius: het klooster als inspirerende voedingsbodem	154	
Paus Gregorius: Rector van de kerk van Rome	159	
‘Hoe de prediker zou moeten terugkeren naar zichzelf	164	[7]
10. Franciscus van Assisi – <i>Leraar op de wijze van de leerling</i>		
WILLEM MARIE SPEELMAN	167	
1. Jezus, ‘Heer en Leraar’, als model voor de religieuze leraar	168	
2. Franciscus van Assisi: volgeling die model werd	174	
3. De hedendaagse vraag naar religieus leren	184	
11. MAGISTRAAL – <i>Thomas van Aquino en het leraarschap</i>		
HENK SCHOOT	189	
1. Kort en helder	190	
2. Kort en helder over onderwijs	193	
3. Het leerproces van de leerling centraal	198	
4. Het leraarschap van Christus	202	
12. Leren door dialoog – <i>Jo Willebrands als preconciiliaire grondlegger van het oecumenisch leren</i>		
KARIM SCHELKENS	208	
Willebrands en de Wereldraad van Kerken	209	
Bossey: een nieuwe context	214	
Zoeken van een ‘common ground’	219	
Conclusies: oecumenisch leren	224	

13. Het gesprek als plek van leraarschap – <i>Pastoraal-communicatieve situaties binnen het justitiepastoraat</i>	
RENILDE VAN WIERINGEN	226
Een pastoraal-theologische casus	228
Een scheppingstheologische benadering	230
Een tekstanalytische benadering	232
De domeinanalytische uittekening van de casus	233
De domeinanalyse van het pastoraal-gesprek: leraarsmomenten	236
Het ingebedde leraarschap	244

[8]

14. Het dilemma van de kleine zusjes – <i>Games als leraar van deugden: de casus van Bioshock</i>	
FRANK BOSMAN	249
‘Ethical gaming’: methode en opzet	252
‘Would you kindly’: de casus van Bioshock	254
‘I Chose Rapture’: een filosofisch commentaar	255
‘Jesus loves me’: religie als contra-utopie	258
‘Thank you, Sir’: egoïsme versus altruïsme	262
Bioshock: een oefening in deugdzaamheid	265
15. De inbeng van de theologie voor leraarschap – <i>Een nabeschouwing</i>	269
BART KOET EN ARCHIBALD VAN WIERINGEN	269
Vijf theologische zwaartepunten	269
Tenslotte	273
Personalialia	275

1. 'Voor het leven leren wij'

Op zoek naar het ideale leraarsmodel

Bart Koet en Archibald van Wieringen [9]

In deze bundel wordt een aantal leraren uit de geschiedenis gepresenteerd. Als introductie hierop schetsen we kort de historie van de school, waarna we vervolgens samenvatten welke leraren de lezer kan ontmoeten in deze bundel.

De school

Niet voor de school, maar voor het leven leren wij, zo stond er bij ons in de klas geschreven. Deze wijsheid gaat terug op Seneca, die in zijn *Epistulae Morales* leert: *Non scholae sed vitae discimus*.¹

In haar veel geprezen boek *Not for Profit* sluit de filosofe Martha Nussbaum hierop aan door een stevig pleidooi te houden voor de geesteswetenschappen en tegen het volgens haar oprukkende, marktgerichte denken op onze scholen en universiteiten. Het belangrijkste doel van onderwijs lijkt wel om leerlingen en studenten te leren economisch zo productief mogelijk te worden. Een onderliggende angst zou zijn dat landen economisch achter raken, als men niet alles uit de kast haalt om nieuwe technologieën en businessstrategieën te ontwikkelen. Nussbaum pleit ervoor om een veel rui-

¹ *Epistulae morales ad Lucilium* 106, 11–12. Deze brief is waarschijnlijk geschreven in het jaar 62.

mere doelstelling te nemen van alle leren: het doel moet zijn om mensen op te leiden tot kritische denkers en tot empathische en democratisch gezinde burgers.²

Dat je voor het leven leert, was zeker duidelijk in de oude tijden, nog voordat de scholen ontstonden. Kinderen leerden en leren primair van hun ouders. In de prehistorie was dat bijvoorbeeld de weg vinden, jagen, oorlog voeren, kennis over kruiden en planten, en op een gegeven moment ook over landbouw. Voor jongens en meisjes zullen er verschillende dingen geweest zijn om te leren.

[10]

Maar wanneer kwamen de eerste leraren? Wanneer er een meer gedifferentieerde samenleving ontstaat, ontwikkelt zich de rol van leraar. Het systematisch, onder leiding van een leraar, samen iets leren is waarschijnlijk het meest duidelijk bij het leren lezen en schrijven. Het ontstaan van de schrifttekens en het ontstaan van de eerste vormen van educatie gaan hand in hand. Kennis en vaardigheid ten aanzien van lezen en schrijven worden daarmee de kern van het schoolwezen.

De oudste schrifttekensystemen waren ingewikkeld en alleen jarenlange training kon leiden tot beheersing ervan. Het alfabet was een verademing, omdat het aanleren van slechts een beperkt aantal schrifttekens voldoende was. Maar voor de schooltraining veranderde in die zin weinig dat schrift, dat wil zeggen leren lezen en schrijven, de educatieve *core business* bleef. School en schrift vormen een onverbrekelijke combinatie.

De eerste scholen treffen we aan in Soemer, de oudste cultuur ter wereld, in de monding van het Tweestromenland ontstaan in het vierde millennium voor het begin van onze jaartelling. Schrijfoefeningen werden tot in het on-eindige herhaald. Sommige schoolse kleitabletten zijn bij toeval bewaard.

² M.C. NUSSBAUM, *Not for Profit* (Public Square Book Series), Princeton (Woodstock: Princeton University Press) 2012.

Dankzij het vinden van die schrijfoefeningen weten we dat deze leerzaam en speels werden aangeboden. Beroemd voor de schrijftraining is het in Ur teruggevonden wijsheidsraadsel: *Iemand wiens ogen niet open zijn, treedt er binnen; iemand wiens ogen open zijn, komt eruit?* De oplossing staat er gelukkig bij en diende de leerling eveneens te schrijven in deze oefenstof: *E.DUB.A.* De *eduba* is het Akkadische woord voor *school*, of letterlijk: *het huis van het kleitablet*.³ Het leermodel mag dan bestaan hebben uit herhalen, herhalen en nogmaals herhalen, men probeerde de lesstof wel op te vrolijken.

Schoolgaan was niet voor iedereen weggelegd, maar alleen voor de welgestelden, de elite, voor de rijken die zich konden permitteren dat hun kinderen niet meededen aan het arbeidsproces. Wie kon lezen en schrijven, had veelal een vooraanstaande positie in de toenmalige maatschappij en verkeerde vaak in de directe omgeving van de koning.⁴

[11]

Ook in de Griekse cultuur was de kunst van het lezen en schrijven vooral voorbestemd voor de elite. Ons woord ‘school’ komt van het Griekse woord *σχολή*.⁵ Dat woord betekende in het Grieks zoiets als *vrije tijd*, de tijd die een leerling niet nodig had om te werken. Het ligt dus voor de hand dat vooral de rijken zich schoolopleiding voor hun kinderen konden veroorloven.⁶

³ Zie: E. ROBSON, *The Tablet House: A Scribal School in Old Babylonian Nippur*, *Revue d'Assyriologie et d'Archéologie Orientale* 95 (2001) 39-66; E. EYNIKEL, *De Wijsheidsliteratuur van het Oude Nabije Oosten*, in: E. EYNIKEL (ed.), *Wie wijsheid zoekt, vindt het Leven: De wijsheidsliteratuur van het Oude Testament*, Leuven (Acco) 1991, 26.

⁴ Zie voor een overzicht: M. CIVIL, *Education in Mesopotamia*, *Anchor Bible Dictionary* 2 (1992) 301-305.

⁵ Zie hiervoor bijvoorbeeld: J. PIEPER, *Muße und Kult*, München (Kösel-Verlag) 1948. De titel van de Engelse vertaling maakt de these van Pieper duidelijker: *Leisure, the Basis of Culture: Including The Philosophical Act*, San Francisco (Ignatius Press) 2009. Voor Piepers schets van *σχολή* als *leisure* / *vrije tijd* zie 19-20.

⁶ Een overzicht van de geschiedenis van het leren vindt men bijvoorbeeld in: W. BOYD, *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Utrecht (Het Spectrum) 1973³ [vertaling van *The History of Western Education*, London (Adam & Charles Black), 1972]. De

[12] Overigens was niet iedereen in de oudheid gelukkig met de uitvinding van het schrijven. We vinden in Plato's dialoog *Phaedrus* (274b-275a) hoe Socrates een tekst aanhaalt waarin het geschreven woord de vijand is van het geheugen. Nadat Socrates in het voorafgaande de kunst van het spreken behandeld heeft, rest nog de vraag hoe men het schrijven waarderen kan. Socrates vertelt dan wat hij gehoord heeft van oude wijzen. Toth, een van de oude Egyptische goden, was de uitvinder van cijfers en van rekenkunde, meetkunde, astronomie, dammen en dobbelen, maar zijn belangrijkste bijdrage was de uitvinding van het schrift. In die tijd was Thamos koning van Egypte en deze vorst woonde in Thebe. Hij werd door de Egyptenaren ook wel als de God Ammon vereerd. Toth ging al zijn vondsten presenteren aan deze koning. Toth introduceerde aan Thamos het schrift als de sleutel voor het geheugen en de wijsheid. De koning is het daar niet mee eens. Het schrift zal juist het vergeten bevorderen, omdat mensen niet meer alleen op hun geheugen hoeven terug te vallen. Zij zullen het schrift gebruiken als ondersteuning van wat ze willen onthouden en juist op die manier zullen ze niet meer hun geheugen oefenen.

Uit dit mythische verhaal kunnen we een belangrijke doelstelling van schrijven in de vroegste Griekse cultuur destilleren. Schrijven was vaak bedoeld als een hulpmiddel bij het onthouden van orale tradities zoals Homerus. Het is hoogstwaarschijnlijk dat deze herinnering van Socrates, ook al kan het zijn dat Plato deze mythe zelf bedacht heeft, ons een zeker inzicht geeft in de oudste manier van het overleveren van (wijsheids)tradities: de mondelinge overlevering die doorgegeven werd door die uit het hoofd te leren. De epische gedichten toegeschreven aan Homerus zijn daarvan de belangrijkste exponenten. Het uit het hoofd leren van teksten blijft heel lang een belangrijke manier om tradities door te geven, zelfs als die ook opgeschreven werden.

Engelse titel is accurater, omdat het boek inderdaad alleen gaat over de Westerse wereld en dus bijvoorbeeld de Soemeriërs niet behandelt.

Het doorgeven van traditie is ook in het jodendom van eminent belang. Als een soort proloog wordt in de Deuteronomische versie van de Tien Woorden al benadrukt dat Israël Gods voorschriften moet leren – en dan natuurlijk ook praktiseren (Dt 5:1). Leren blijft in de Hebreeuwse Bijbel en latere joodse tradities de basis voor het verbond met God en met elkaar. Er is discussie hoe groot het percentage was van mensen dat kon schrijven in de verschillende volken en tradities rondom de Middellandse zee, maar het is zeker dat een groot gedeelte van het leren ook voor het joodse volk het leren onthouden en reproduceren van teksten zal zijn geweest.⁷

Het is vooral Birger Gerhardsson geweest die gewezen heeft op het belang van onthouden en mondelinge traditie voor het ontstaan van het Nieuwe Testament.⁸ Zijn uitgangspunt was een vergelijking van de rabbijnse leersystemen met de school van Jezus met zijn leerlingen, zoals die in het Lucaanse dubbelwerk gepresenteerd wordt. Gerhardsson heeft daarmee laten zien dat juist die mondelinge traditie en geheugenkunst een sleutel kunnen zijn voor het begrijpen van Jezus als leraar en voor de manier waarop de meeste geschriften van het Nieuwe Testament ontstaan zijn. Waar in het begin zijn standpunt sceptisch ontvangen werd, heeft men in de laatste decennia steeds meer oog gekregen voor het feit dat aan het ontstaan van het Nieuwe Testament een periode van mondelinge overlevering is voorafgegaan — iets wat voor de oudtestamentische geschriften als vanzelfsprekend gezien wordt.⁹ Er is een heel interdisciplinair debat ontstaan over fundamentele vragen over de wijze waarop teksten die in een (overwegend)

[13]

⁷ Zie voor een overzicht: A. LEMAIRE, Education: Ancient Israel, *Anchor Bible Dictionary* 2 (1992) 305-312.

⁸ B. GERHARDSSON, *Memory and Manuscript: Oral Tradition and Written Transmission in Rabbinic Judaism and Early Christianity*, Uppsala (Gleerup) 1961.

⁹ Voor de problematiek van mondelinge overlevering en gelaagde Bijbelse geschriften zie ten aanzien van het boek Jesaja: A.L.H.M. VAN WIERINGEN, *The Reader-Oriented Unity Of The Book Isaiah* (Amsterdamse Cahiers voor de Exegese van de Bijbel en zijn Tradities Supplement Series 6), Vught (Skandalon) 2006, 208-209.

orale setting zijn ontstaan, toch met behulp van geschriften worden doorgegeven.¹⁰

[14] Omdat boeken duur waren en grote groepen mensen niet konden lezen en schrijven, bleef het uit het hoofd leren en daarna vertolken van teksten een belangrijke manier om tradities door te geven. Dat moet zeker ook na de val van het Romeinse Rijk het geval geweest zijn.¹¹ Met het christendom veranderde weliswaar de status van boeken, omdat deze – vanzelfsprekend vergelijkbaar met het jodendom – onderdeel werden van de cultus, maar toch bleef ook bij christenen lezen en schrijven beperkt tot de elite en was er nauwelijks verschil in literaciteit tussen christenen en de rest van de Romeinse maatschappij, waardoor, zoals overal elders in de oudheid, ook bij christenen de mondelinge overlevering de belangrijkste bleef.¹²

Schrift als lezen en schrijven zijn door de eeuwen heen steeds de kern van onderwijs gebleven. Elke vernieuwing en renaissance betekenden daarom ook telkens een nieuwe impuls voor het onderwijs alsmede voor het lezen en schrijven. Het Middeleeuwse Europa kan gezien worden als een aaneenschakeling van hernieuwingen waarin onderwijs telkens opnieuw centraal komt te staan. De Karolingische Renaissance wordt er bijvoorbeeld door gekenmerkt. Met een decreet uit 787 bevorderde Karel de Grote de oprichting van scholen, hoewel de grote Karel zelf analfabeet bleef. Hij was niet eens in staat zijn eigen handtekening te zetten, maar plaatste er een klein haakje in als bewijs van de authenticiteit ervan. In de tiende eeuw, de tijd

¹⁰ Een belangrijke publicatie is W. KELBER, *The Oral and the Written Gospel: The Hermeneutics of Speaking and Writing in the Synoptic Tradition, Mark, Paul and Q*, Philadelphia (Fortress Press), 1983.

¹¹ Voor een overzicht van de omgang met boeken in het christendom van de late oudheid zie: G. STROUSMA, *The New Self and Reading Practices in Late Antiquity*, *Church History and Religious Culture*, 95 (2015) 1-18.

¹² STROUSMA, *The New Self*, 11.

van de Ottoonse Renaissance, is een opbloei van kathedrale scholen waarneembaar, terwijl in de twaalfde eeuw Cluny, waar de grote hervorming van het Benedictijnse kloosterleven gestalte kreeg, een hernieuwde motor was achter de heropbloei van kloosterscholen. Leren lezen en schrijven werd steeds als voornaamste leeropdracht beschouwd. In deze periode groeien zo uit de kloosterscholen de eerste universiteiten.¹³

De boekdrukkunst bracht met zich mee dat het lezen binnen het bereik kwam van veel grotere groepen dan daarvoor. Kennis en inzichten kregen een veel grotere en bovendien veel snellere verspreiding. Een belangrijk bijeffect was in elk geval dat het accent gaandeweg verschoof van het horen naar het zien van teksten.¹⁴ Leren lezen en schrijven bleef natuurlijk gewoon onderdeel van de school, maar het onderricht erin kon nu via schoolboeken verlopen.

[15]

Er zijn in de loop van de tijd veel uitvindingen en vernieuwingen geweest die van invloed waren op school en onderwijs. Vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw zien we voor het eerst onderwijshervormers optreden die vanuit de praktijk onderwijsleerproblematieken probeerden op te lossen. Vanuit deze reformpedagogische beweging ontstaan er nieuwe schooltypen, zoals het Montessorionderwijs.

In Nederland hebben de veranderingen binnen het onderwijs zich sinds de jaren '80 van de vorige eeuw in rap tempo opgevolgd. De Wet op het Basisonderwijs uit 1981, die in 1985 in werking is getreden, is de eerste in een lange reeks aan recente ontwikkelingen. Een van de argumenten voor de

¹³ Zie bijvoorbeeld: S.W. BAUER, *The History of the Renaissance World: From the Rediscovery of Aristotle to the Conquest of Constantinople*, New York (Norton) 2013.

¹⁴ De ontwikkeling van gesproken naar geschreven naar gedrukt naar uiteindelijk elektronisch schrift, wordt onder andere beschreven in het bekende werk van W. ONG, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London (Methuen) 1982.

oprichting van de basisschool was het vergemakkelijken van de doorstroming van de voormalige kleuterschool naar de voormalige lagere school. Gezien de snelheid aan veranderingen was de opheffing van beide niet direct de sleutel tot het oplossen van het gesignaleerd probleem. Uiteraard hoort verantwoorde doorstroming binnen het onderwijs wel deel uit te maken van goede modellen van leraarschap.

[16] Ook de vele onderwijsvernieuwingen, aangeduid als het *nieuwe leren*, getuigen hiervan: natuurlijk leren, probleemgestuurd onderwijs (beter bekend onder de afkorting PGO), iederwijs, projectonderwijs en competentiegericht onderwijs.¹⁵ De traditionele vormen van de afgelopen meer dan vijf millennia lijken afgeschreven...

De leraar

Met het ontstaan van het verschijnsel school doet ook de leraar definitief zijn intrede op het wereldtoneel. De leraar is degene die verantwoordelijkheid draagt voor het leerproces van de klas en de leerlingen. Maar hoe moet de leraar onderwijzen: drillen, vereenvoudigen, in het diepe gooien, vragen stellen, voorkauwen?

Een leraar is zeker niet automatisch een goede leraar. Verre van dat; falende docenten duiken in heel wat verhalen op, reeds vanaf het eerste begin dat scholen ontstonden. Een Soemerische kleitafel van rond het jaar 2000 voor onze jaartelling getuigt daarvan. Een schooljongen krijgt dikwijls een pak slaag met het riet wegens zijn slechte leerprestaties. Hij stelt zijn ouders voor het schoolhoofd uit te nodigen voor een gezellige avond met wijn

¹⁵ Voor een bondig overzicht van onderwijsconcepten zie: T. KALLENBERG / L. VAN DER GRIJSPAARDE / A. TER BRAAK / G. BAARS, *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*, Den Haag (Boom Lemma) 2014³ (2009³). Voor een introductie op het nieuwe leren en enige kanttekeningen bij het idee of het werkelijk nieuw is, zie: B.J. KOET, Theo Thijssen en de mythe van het "Nieuwe Leren", *Tijdschrift voor Humanistiek [Journal for Humanistics]*, 9 (2008) 75-82.

en snacks. En na die avond blijkt hij opeens een prima leerling te zijn.¹⁶ Geen goed model van leraarschap, maar wel herkenbaar, zelfs tot op de dag van vandaag.

Een goede leraar, wie zal hem / haar vinden? De zoektocht naar een goede leraar is een hele onderneming. Dat was vroeger zo, getuige bijvoorbeeld Flavius Iosephus die in zijn *Vita* 7-12 vertelt over zijn verscheidene leraren. Dat is nog steeds zo: het zoeken naar goede leraren is niet gestopt.

Ook in onze tijd zoeken mensen naar goede leraren. Het is zelfs zo dat die zoektocht er toe geleid heeft dat wetenschappers in verschillende landen de competenties en kwaliteiten van een leraar tot in detail uitwerken. De Europese Unie heeft er zelfs een uitvoerig overzicht van laten samenstellen, dat onder de titel *Teachers' Core Competences: Requirements and development* in april 2011 door de *Education and Training 2020: Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'* werd uitgebracht. Recent onderzoek wijst erop dat toch vooral enthousiasme van de kant van de leraar een doorslaggevende rol speelt.¹⁷

[17]

Ontmoetingen met leraren

De ideale leraar is wellicht ondefinieerbaar. Onze bundel heeft dan ook niet de pretentie alle (hedendaagse) discussies over leraren en leraarschap met de hier gepresenteerde bijdragen te bespreken, laat staan te beslechten.

In haar betoeg over educatie grijpt de hiervoor genoemde Nussbaum terug op Socrates als oermodel van een goede leraar, maar gebruikt ze ook de dichter Rabindranath Tagore uit India en John Dewey uit de Verenigde Staten van Amerika als inspirerende voorbeelden. Zo laat zij zien dat voor-

¹⁶ S.N. KRAMER, *History Begins at Sumer: Thirty-Nine Firsts in Recorded History*, Philadelphia (University of Pennsylvania Press) 1981, 3-13.

¹⁷ B.C. PATRICK / J. HISLEY / T. KEMPLER, "What's Everybody so Excited about?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality, *The Journal of Experimental Education*, 68 (2000) 217-236.

beelden uit verleden en heden kunnen helpen om te reflecteren over leraar en leerling zijn, maar ook over de doelstelling van elk leren. Ze laat echter de gehele joods-christelijke traditie buiten beschouwing.

[18] Wat wij in deze bundel bieden, is een serie ontmoetingen met leraren uit de geschiedenis.¹⁸ We kijken naar leraren die juist op een of andere manier een bijdrage geleverd hebben aan de veelkleurige tradities van de Grieks-Romeinse en joods-christelijke wereld die ten grondslag liggen aan onze cultuur. We komen traditie-dragende personen tegen, die ieder op hun eigen manier vorm hebben gegeven aan hun leraarschap. Zij deden dat door het spel van de taal en wij hebben er toegang tot door de schriftelijke neerslag ervan.

De ontmoetingen met de leraren in deze bundel vormen een veelkleurig palet: op een eigen authentieke wijze hebben zij gestalte gegeven aan de leraarsrol, als docent, als schrijver, als tekst, als pastor of als computergame. Al deze verschillende vormgevingen kunnen ons ook vandaag de dag nog inspireren. We behoeven niet voor één model van leraarschap te kiezen, maar mogen ons laten uitdagen door de rijke veelheid aan modellen van leraarschap die aan onze huidige (onderwijs)cultuur ten grondslag liggen.

In deze bundel gaat *Rudi te Velde* in op Socrates, die gekenmerkt wordt door het stellen van de juiste vraag. *Panc Beentjes* laat de educatieve kwaliteiten zien van Ben Sira. Het boek naar hem genoemd, wordt daarmee tot een leerhuis. Bij Jezus, die door *Bart Koet* bestudeerd wordt in het verhaal in Lc 2:41-52, is vragen stellen eveneens een centrale activiteit. Het tekent Jezus als leraar én als leerling. *Paul van Geest* laat zien, dat Augustinus een voorbeeld is van hoe een goede leraar zich aanpast aan het niveau van zijn gehoor: terwijl hij voor beginners kort en helder geloofszaken uiteen wenst te

¹⁸ Zie voor een bloemlezing van leraren doorheen de geschiedenis bijvoorbeeld ook: T. GEORGES (ed.), *Bedeutende Lehrerfiguren Von Platon bis Hasan al-Banna*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2015.

zetten, spreekt hij tot de gevorderden over de details, de onduidelijkheden en open vragen die verbonden zijn aan de geloofsleerstof. *Arnold Smeets* bestudeert Gregorius de Grote, wiens leraarschap zich beweegt op het snijpunt van monastieke contemplatie en wereldse activiteit. Mozes onze Leraar is belangrijk in het jodendom. *Leo Mock* bespreekt verschillende teksten uit de joodse traditie die dit concept nader uitwerken. In de Talmoed wordt veelvuldig over het leraarschap gesproken. *Marcel Poorthuis* onderzoekt in de Rabbijnse traditie de waardering van de leraar tegen de achtergrond van familierelaties. Zo blijkt de leraar belangrijker te zijn dan de eigen vader. Bij Thomas van Aquino, zo legt *Henk Schoot* uit, staat het leerproces van de leerling centraal. Op deze wijze respecteert de leraar waartoe God de leerling in staat stelt, en toont hij zichzelf een ware volgeling van de leraar bij uitstek, Christus. *Willem Marie Speelman* laat zien dat Franciscus expliciet nastreeft Jezus, zijn Heer en Leraar, in een lijfelijke vorm na te volgen, wat leidt tot een leren door ontmoeting en contemplatie. *Karim Schelkens* behandelt kardinaal Jo Willibrands als voorbeeld van een moderne leraar in de nieuwe context van de oecumene van na het Tweede Vaticaans Concilie.

[19]

Maar niet alleen historische figuren zijn voorbeelden van leraarschap, de schriftelijke neerslag zelf is dat ook. De tekst wordt tot leraar. Deze ontwikkeling zagen we reeds rond Ben Sira, wiens tekst tot leerhuis wordt.

Expliciet komt de tekst als leraar aan bod in de bestudering van het Jesajaboek door *Archibald van Wieringen*. De tekst vertoont twee leerlijnen, ieder met hun eigen dynamiek: de ene leerlijn bouwt stapje voor stapje de te leren stof voor de leerling, de tekst-immanente lezer, op, de andere leerlijn gooit de leerling vanaf het begin in het diepe. *Renilde van Wieringen* legt uit hoe de tekstuele analyse van het individuele pastoraal-gesprek de leermomenten vanwege de pastor blootlegt. Ten slotte laat *Frank Bosman* zien dat een game als voorbeeld van een moderne tekst evengoed leraarsaspecten heeft als oude teksten.

3. Wat kunnen we leren van Socrates?

Het beeld van Socrates als leraar in de dialogen van Plato

RUDI TE VELDE [41]

Inleiding: Socrates als leermeester

In deze bijdrage wil ik kijken naar het beeld van Socrates als exemplarisch filosoof en leermeester. Op het eerste gezicht komt Socrates in Plato's dialogen naar voren als een typische leraar die in zijn optreden te vergelijken is met de sofisten, rondtrekkende leraren die de jeugd van de Griekse stedelijke elite retorische en politieke vorming aanboden. Veel tijdgenoten zullen Socrates ook zo gezien hebben. De negatieve beeldvorming rondom de sofisten, wier relativisme (*de mens is de maat van alle dingen*) door sommigen als een bedreiging van de traditionele moraal werd gezien, trof ook Socrates.¹ Maar in vergelijking met de sofisten is Socrates een heel eigenaardige leraar, een leraar die naar eigen zeggen niets te onderwijzen heeft en zijn jonge gesprekspartners alleen maar kritisch bevraagt en ze daardoor in een staat van twijfel en onzekerheid brengt. Toch wordt Socrates door diverse personages in de dialogen van Plato hogelijk geprezen om zijn kwaliteiten als leraar en 'bewustmaker'. Een mooie getuigenis van het optreden van So-

¹ De komediedichter Aristophanes schildert in zijn *De Wolken* Socrates af als een typische sofist, een woordenkramer die recht praat wat krom is. Sommige aanklagers in het proces tegen Socrates komen uit de hoek van Aristophanes (zie Plato's *Apologie*).

crates geeft Nicias in de dialoog *Laches*: *Als je in de nabijheid van Socrates komt en met hem in gesprek raakt, dan kan het eerst wel over andere dingen gaan, maar je wordt er toch onvermijdelijk toe gebracht je rekenschap te geven van je leven en na te gaan hoe je nu leeft en hoe je je vroegere leven hebt doorgebracht. Niemand ontkomt daaraan bij Socrates; en ik moet zeggen, ik ben graag in zijn nabijheid. Naar mijn ervaring heb je er iets aan, het maakt je in het vervolg wijzer en bedachtzamer.* (*Laches* 187).² In omgang met Socrates krijgt het leven een reflexieve dimensie; hij stimuleert je om rekenschap af te leggen van je manier van leven en van de ideeën over deugd en recht die daarbij leidend zijn. Daarvan word je uiteindelijk een beter mens, is de ervaring van Nicias.

[42]

Wat kunnen we leren van Socrates als leermeester? Biedt Socrates een voor onze tijd bruikbaar model van leraarschap? Of was zijn optreden wellicht te buitenissig en te zeer gebonden aan het unieke charisma dat hem kenmerkte? Een concrete en praktisch toepasbare pedagogie zal men tevergeefs bij Plato zoeken. Maar men zou zich goed kunnen voorstellen dat de leermeester Socrates steun en inspiratie verschaft aan de pleidooien die tegenwoordig in de onderwijswereld gevoerd worden voor meer *Bildung*, de brede vorming van studenten tot volwaardige individuen die zelf hun leven vormgeven en hun innerlijke vrijheid ontwikkelen. Het ideaal van *Bildung* moet tegenwicht bieden tegen de instrumentalisering van het onderwijs ten bate van louter economische doelstellingen. Zou de leraar Socrates ons kunnen helpen bij het nadenken over *Bildung* en over de vraag in hoeverre dit bijdraagt aan de vorming van ‘goede’ mensen. Of behoren de hedendaagse pleitvoerders van de *Bildung* eerder tot het kamp van de sofisten?

In wat volgt, gaan we het beeld van Socrates als leraar onderzoeken op basis van drie dialogen van Plato: ten eerste, het *Symposium*, waarin de socratische pedagogie wordt beschreven in termen van eros en de erotische

² Geciteerd volgens de herziene uitgave van de vertaling van Xaveer de Win, *Plato, Verzameld Werk*, Baarn: Agora, 1999. Overige citaten van Plato in deze bijdrage komen eveneens uit deze vertaling.

relatie tussen mentor en leerling; vervolgens kijken we naar de *Theaetetus*, waar de maieutiek, de ‘verloskundige’ praktijk van Socrates, beschreven wordt; daarna komt de *Meno* aan de orde, de dialoog waarin de stelling wordt verdedigd dat leren een vorm van zich herinneren is. Wat Socrates als leermeester doet, is niet zozeer kennis overdragen in de geest van de leerling; eerder is het zo dat hij de leerling zich de kennis laat ‘herinneren’. In de laatste paragraaf zullen we ten slotte de pedagogische visie die ten grondslag ligt aan Socrates’ optreden, vergelijken met het hedendaagse pleidooi voor *Bildung*.

[43]

Symposium: het charisma van Socrates

Willen we begrijpen waarin het geheim van Socrates als leermeester bestaat, dan dient zich als eerste bron het *Symposium* aan. We zien hier Socrates niet alleen optreden als leermeester, maar het *Symposium* bevat ook een interessante en veelzeggende getuigenis van Alcibiades over zijn verliefdheid op de charismatische leraar Socrates.

Het *Symposium* beschrijft een feestelijke bijeenkomst van een groep Atheense vrienden ter ere van een van hen, de dichter Agathon, die de eerste prijs had gewonnen op het theaterfestival de dag daarvoor.³ De vrienden komen bij Agathon thuis, in een privévertrek waar ze aanliggen op ligbanken. Omdat ze nog brak zijn van het grote feest van gisteren besluiten ze het rustig aan te doen met de drank; ze gaan elkaar vermaken, zo spreken ze af, met het houden van lofredes op Eros, de god van de liefde. Eros is het algemene thema van het *Symposium*; de erotische liefde wordt bezongen en op allerlei manieren geprezen om wat deze liefde teweegbrengt in mensen, en tegelijk is de kracht en spanning van eros zelf ook

³ Uitvoeriger dan hier mogelijk is heb ik de figuur van Socrates en zijn optreden besproken in mijn commentaar op het *Symposium: Eros en de filosofie: Plato's Symposium: analyse en interpretatie*, Budel: Damon, 2006.

5. Jezus als leerling in Lucas 2:46

Vragen stellen als het begin van leraar-zijn

[76]

BART KOET

Als je ouder bent en je kind komt thuis van school, wat vraag je je kind dan? Het schijnt dat Nederlandse ouders vooral vragen of het leuk was. De Chinese tijgermama's zouden vragen of het kind hoge cijfers gehaald heeft. Volgens Duitse vrienden vraagt men daar of een kind braaf geweest is. Een uit Engeland afkomstige student vertelde me dat men in Engeland aan een kind vraagt of het gevochten heeft. En wat zouden – we gaan even naar een andere categorie – joodse ouders vragen? Die vragen of het kind goede vragen gesteld heeft.¹ Alhoewel dit enigszins karikaturen zijn, helpt het wel om een nieuw licht te werpen op een passage uit het Nieuwe Testament en wel op die passage die handelt over Jezus als kind in de tempel van Jeruzalem (Lc 2:40-52): het vragen stellen van Jezus past in een joodse traditie.

Het doel van deze bijdrage is om te onderzoeken of de passage waarin Jezus in Lucas 2:40-52 als kind in de tempel te midden van de leraren zit, iets zegt over zijn latere leraarschap. Vertelt de manier waarop Jezus in die passage als leerling gepresenteerd wordt, ook iets over hoe hij leraar zal zijn? In een eerste paragraaf schets ik kort dat leraar een van de belangrijkste titels van Jezus is. Daarna ga ik in op de vraag of het kind Jezus in de

¹ Voor een voorbeeld hiervan in een hedendaagse joodse traditie, zie de blog van opperrabbijn Jonathan SACHS: askbigquestions.org/blog/201302/art-asking-questions

tempel leraar of leerling is, en in de laatste twee paragrafen werk ik uit hoe in het Lucas-evangelie vragenstellen als typerend element van Jezus als de leerling karakteristiek wordt voor Jezus als leraar.

Leraar, een van de titels van Jezus

In de discussies over Jezus gaat het vaak over zijn titels: zoon van God, mensenzoon van David en messias.² In de evangelies is *leraar* echter een van de meest gebruikte aanduidingen van Jezus. Het woord *leraar* vinden we in de evangelies een aantal keren: *rabbouni* in Mc 10:51; Joh 20:16 en διδάσκαλος, het Griekse woord voor *leraar*, *meester*, vijfennegentig keer in het Nieuwe Testament (twaalfmaal in Mt; twaalfmaal in Mc; zeventienmaal in Lc; achtmaal in Joh; eenmaal in Hand). Meestal wordt het gebruikt, wanneer Jezus direct aangesproken wordt, maar soms spreekt iemand over Jezus in de derde persoon als leraar en een enkele keer spreekt Jezus zo over zichzelf.³

[77]

De synoptische evangelies benadrukken op verschillende manieren dat Jezus een leraar is en dat leren een van zijn belangrijkste activiteiten is. Het valt overigens op dat in de rest van het Nieuwe Testament de typering van Jezus als leraar minder benadrukt wordt en het woord *leraar* zelfs niet voor hem gebruikt wordt.

Dat Jezus in het evangelie als een leraar wordt gepresenteerd, blijkt ook uit dat wat hij doet: hij leert. In het Grieks wordt als belangrijkste werkwoord voor het leren de stam διδάσκω gebruikt (zevenennegentig keer in het Nieuwe Testament: veertienmaal in Mt; zeventienmaal in Mc; zeventienmaal in Lc; tienmaal in Joh; zestienmaal in Hand). Van de 661 verzen van Marcus is ongeveer veertig procent op een of andere manier verbonden

² Een standaardtitel is F. HAHN, *Christologische Hoheitstitel: Ihre Geschichte im Frühen Christentum*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), 1963.

³ S. BYRSKOG, *Das Lernen der Jesusgeschichte nach den synoptischen Evangelien*, in: B. EGO / H. MERKEL, *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*, Tübingen (Mohr-Siebeck) 2005, 193-209, hier 193-194.

met Jezus als leraar.⁴ Ook in het Matteüsevangelie wordt Jezus als een leraar gepresenteerd. Wel wordt hij niet meer, zoals in Marcus met *leraar* aangesproken, maar met *Heer*.⁵ Er is onder geleerden een discussie hoe belangrijk de leraarsterminologie in bijvoorbeeld het evangelie van Matteüs is.⁶

Ook Lucas noemt Jezus leraar (διδάσκαλος, meestal in materiaal dat hij deelt met Marcus, maar ook een enkele keer waar het bij de andere synoptici ontbreekt, in zijn *Sondergut*: 7:40; 11:45; 12:13; zie ook 19:39; 20:39).⁷ In het Lucasevangelie is het vooral een aanspreektitel geworden door mensen die veelal buiten de kring van de meest directe leerlingen staan.⁸

[78] Het is niet verwonderlijk dat Johannes de Doper, die, zoals blijkt uit de zorgvuldige parallelie tussen hem en Jezus in Lc 1-2, als voorloper een soort *dubbelganger* van Jezus is, ook als διδάσκαλος aangesproken wordt (3,12) en net als Jezus leerlingen heeft (zie bijvoorbeeld Lc 5:33; 7:18-19; zelfs in Handelingen worden nog leerlingen van Johannes vermeld: 19:1-5). De enige keer dat Lucas in zijn evangelie (maar zie bijvoorbeeld Hand 13:1) andere mensen beschrijft als διδάσκαλος is in 2:46.⁹ Dat zijn de (joodse) leraren in

⁴ R.T. FRANCE, Mark and the Teaching of Jesus, in: R.T. FRANCE / D. WENHAM, *Studies of History and Tradition in the Four Gospels* (Gospel Perspectives 1), Sheffield (JSOT Press) 1981, 101-136.

⁵ BYRSKOG, *Das Lernen der Jesusgeschichten*, 196.

⁶ Voor deze discussie over de rol van Jezus als leraar in Matteüs, zie bijvoorbeeld S. BYRSKOG, *Jesus the Only Teacher: Didactic Authority and Transmission in Ancient Judaism and the Matthean Community* (ConBib NT Series 24), Stockholm (Almqvist & Wiksell International) 1994, 199-402.

⁷ Voor een summier overzicht van de verschillen tussen het semantisch veld van woorden gerelateerd aan leren tussen Lucas en dat van de andere synoptici, zie BYRSKOG, *Das Lernen der Jesusgeschichten*, 196-197.

⁸ Lucas gebruikt als enige van de drie synoptici ook ἐπιστάτης (zesmaal) als aanspreking van Jezus, zie BYRSKOG, *Das Lernen der Jesusgeschichten*, 196.

⁹ Het is opvallend dat in de Vulgaat διδάσκαλος alleen hier met *doctor* vertaald wordt, maar later met *magister*, behalve in 8:49, waar διδάσκαλος zelfs helemaal wegvertaald wordt met *illum*.

de tempel. Daarmee kan je deze leraren wellicht zien als een soort model van wat Johannes de Doper en Jezus zullen blijken te zijn in het evangelie.

Omdat Jezus volgens de evangeliën een leraar is, is het logisch dat zijn volgelingen *leerling* genoemd worden. Naast vrij voor de hand liggende woorden als *God*, *vader* en dergelijke is het zelfstandig naamwoord voor *leerling* dan ook een van zelfstandige naamwoorden die het meest in het Nieuwe Testament voorkomen, wat laat zien hoe belangrijk dit concept is.¹⁰ Het Griekse woord voor *leerling*, μαθητής, komt 261 keer voor in het Nieuwe Testament: tweeënzeventigmaal in Mt; zesenzeventigmaal in Mc; zevenendertigmaal in Lc; achtenzeventigmaal in Joh; achtentwintigmaal in Hand. Opvallend is dat het helemaal niet voorkomt in de rest van het Nieuwe Testament!

[79]

Een bijzonder voorbeeld van hoezeer Jezus als een leraar wordt gepresenteerd in het Lucasevangelie is de opbouw van Jezus' intocht in Jeruzalem (19:28-48). Commentaren verschillen nogal over de precieze afbakening. Hier gaan we slechts op één element in en wel op een detail dat hem vooral als leraar typeert. In tegenstelling tot de andere synoptici vermeldt Lucas niet dat Jezus Jeruzalem ingaat. Hij is direct in de tempel (vers 45). Daar gooit hij de kooplui eruit en begint vervolgens met zijn dagelijks leren in de tempel (vers 47). Het lijkt erop dat het – in fases, zie vers 41 – opgaan naar Jeruzalem gerealiseerd wordt door Jezus' aankomst in de tempel. Jezus' intocht in Jeruzalem wordt niet, zoals in Mc 11:11 besloten met een nacht, maar gaat vloeiend over in Jezus' dagelijkse leren in de tempel. Het leren in de tempel wordt dan een soort *pars pro toto* voor het zijn in Jeruzalem.¹¹

¹⁰ Woorden als *God* (1317×), *Heer* (717×), *vader* (413×), *zoon* (377×) komen wel meer voor, maar het Griekse woord voor *leerling* behoort toch tot de eerste twaalf; zie <http://www.biblicalgreek.org/grammar/vocabulary.php#1>

¹¹ R. FELDMEIER, Before the Teachers of Israel and the Sages of Greece: Luke-Acts as a Precursor of the Conjunction of Biblical Faith and Hellenistic Education, in: I. TANASEANU-DÖBLER / M. DÖBLER (eds.), *Religious Education in Pre-Modern Europe* (Numen Book Series Studies in the History of Religions 140) Leiden (Brill) 77-95

Evangelie als narratieve pedagogiek

[80] Een ander belangrijk aspect van Jezus' leraar-zijn is de manier waarop hij leert. In de evangeliën wordt soms expliciet iets over het leren van Jezus gezegd. Er is echter geen uitgebreide discussie over de pedagogie van Jezus. Een *caveat* bij een reconstructie van Jezus' leraarschap is de afstand in tijd en daarmee ook van vooronderstellingen bij leren en leraarschap tussen de tijd van Jezus en de eenentwintigste eeuw.¹² Desalniettemin kunnen we een aantal van zijn pedagogische principes met enige voorzichtigheid toch reconstrueren, door ze te beschouwen als narratieve pedagogie. Eerder al typeerde ik narratieve pedagogiek als de pedagogie die zich bedient van een verhaal om pedagogische inzichten en dilemma's duidelijk te maken.¹³

Dat is eigenlijk een vrij klassieke manier van leren. Plato vertelt over Socrates en laat zien hoe deze in zijn ontmoetingen zijn leer ontvouwt. Sartre verwoordde bij gelegenheid zijn filosofie ook wel in toneelstukken. Beroemd is natuurlijk zijn toneelstuk *Huis Clos*, waarin drie gestorvenen samen opgesloten zijn in een kamer in de hel. Zij ontdekken echter dat de echte hel bestaat uit de aanwezigheid van de andere twee: *l'enfer, c'est les autres*.

Het ligt voor de hand, dat een verhaal heel andere reacties oproept dan een wetenschappelijke verhandeling of een studieboek.¹⁴ Bovendien is het

gaat vooral in op veronderstelde culturele contexten van Lucas-Handelingen. Zijn niet verantwoorde veronderstelling dat Lucas gericht zou zijn op niet-joden leidt ertoe dat hij joodse elementen negeert.

¹² BYRSKOG, *Das Lernen der Jesusgeschichten*, 192 zegt hierover dat de evangeliën geen pedagogie zijn, maar vooral openbaringsgeschiedenis. Ik denk dat het zowel het ene als het andere kan zijn.

¹³ Zie hiervoor mijn: Theo Thijssen en de mythe van het "Nieuwe Leren", *Tijdschrift voor Humanistiek*, 9 (2008) 75-82.

¹⁴ Ik kan in dit verband hier niet uitgebreid op in gaan. Voor de toenemende belangstelling van narrativiteit in sociale wetenschappen en geesteswetenschappen,

soms in een verhaal gemakkelijker om de verschillende kanten van een probleem aan de orde te stellen.

Het evangelie is een verhaal over Jezus waarin al vertellend duidelijk wordt gemaakt hoe Jezus leraar is.¹⁵ Echter, dat verhaal, het evangelie, laat ook zien dat Jezus zelf verhalen vertelt om zijn leer duidelijk te maken. Verhalen vertellen is een van de manieren waarop Jezus leert (zie Lc 15:3-7.8-10.11-32; 16:1-13; enz.). Een andere manier is het geven van samenvattingen (Mc 12:28-34). Jezus leert ook door de mensen spreuken of spreukenverzamelingen voor te houden (Mt 5-7; Lc 6:20-38).¹⁶

In de evangeliën zijn er ook allerlei leersituaties die nader onderzocht kunnen worden. We zouden kunnen kijken waar Jezus leert: in de tempel, op de berg, in het veld, in de synagoge, maar ook aan tafel. Door te laten zien hoe je samen eet, maakt Jezus iets van zijn leer duidelijk. Een interessante invalshoek zou ook kunnen zijn de relatie tussen leren of verkondigen enerzijds en genezen anderzijds. We vinden op verschillende plaatsen in het Lucaans dubbelwerk discussies over de verhouding tussen leren en

[81]

zie bijvoorbeeld het themanummer over *Narrativiteit: het belang van levensverhalen* van het *Tijdschrift voor Humanistiek* 3 (2002), no 11. In de filosofie pleit Martha Nussbaum ervoor om literatuur als een bijzondere vorm van filosofie te beschouwen: M.C. NUSSBAUM, *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, Oxford (Oxford University Press) 1990.

¹⁵ R. RIESNER, *Jesus als Lehrer: Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 7), Tübingen (Mohr-Siebeck) 1988³ (1984²) (1981¹) stelt zelfs dat de didactiek van Jezus een van de oorsprongen is van de Jezus-overleveringen.

¹⁶ Niet alleen Jezus is een leraar, maar ook Jan de Doper is – zelfs vanaf zijn geboorte – bestemd tot leraar-zijn; zie mijn: *Het hart van de vaders doen keren naar dat van de kinderen: Een meditatie over de pedagogie van Lucas 1,17*, *Communio* 34 (2009) 422-425.

8. Confronterend én innemend leraarschap

Augustinus' visie op de goede overdracht van kennis en vaardigheden

PAUL VAN GEEST

[127]

Inleiding

Dat Augustinus als leraar en predikant niet alleen kennisoverdracht nastreefde, maar ook wilde bijdragen aan een meer existentiële (om-)vorming van zijn publiek, is op te maken uit enkele woorden die zijn eerste biograaf, tevens zijn leerling en later ook sparringpartner, mede-bisschop en vriend Possidius aan hem heeft gewijd vlak na zijn dood in 430. In zijn *Vita Augustini* zegt deze dat niet degenen die zijn boeken hebben gelezen, maar degenen die hem in eigen persoon hebben kunnen horen en zien, wanneer hij sprak, hier nog meer profijt van hadden.¹ Possidius geeft hiervoor de volgende reden:

Want hij was niet alleen de erudiete schriftgeleerde in het rijk van de hemel, die uit zijn voorraadkamer nieuwe en oude dingen haalt (Mt 13:52) en de handelaar, die na het vinden van een kostbare parel alles wat hij had verkocht om die

¹ Confer: Possidius, *Het leven van Augustinus: Biografie uit de vijfde eeuw met een lijst van al zijn werken*, vertaald en toegelicht door Vincent HUNINK, ingeleid door Paul VAN GEEST, Budel (Damon) 2016, 140. Zie ook: *Vita di Cipriano; Vita di Ambrogio; Vita di Agostino*, introduzione di Christine MOHRMANN, testo critico e commento a cura di A.A.R. BASTIAENSEN, traduzioni di Luca CANALI e.a., Verona (Mondadori) 1975, 127-241.339-451.

te kunnen aanschaffen (Mt 13:45-46) maar tevens een van degenen tot wie is geschreven: Spreek zo en doe zo! (Jak 2:12) over wie de Verlosser zegt: Wie zo doet en het aan anderen leert zal in het rijk van de hemel een groot man worden genoemd (Mt 5:19).

Opvallend is dat Possidius niet alleen laat blijken dat het streven naar overeenstemming van denken en handelen, naar integriteit dus, Augustinus als persoon kenmerkt,² hij stelt eigenlijk veel uitdrukkelijker dat Augustinus hieraan juist als leraar zijn geloofwaardigheid, kracht en vruchtbaarheid ontleent.

[128]

Possidius moet zich ervan bewust zijn geweest dat voor zijn eigen leermeester de kennisoverdracht door woorden alléén niet het meest wezenlijke van het leraarschap is. Al voordat zij elkaar hadden leren kennen, schreef Augustinus in *De Magistro* (389) dat kennis van het woord 'deugd' niet de voorkeur verdient boven kennis van de deugd zelf.³ In navolging van de Romeinse dichter Persius (34-62 AD) postuleert hij dat woorden ondergeschikt zijn aan de werkelijkheid.⁴ Kennis van een woord leert een mens niets, zelfs niet als het om woorden over goede zaken als deugden gaat. En zo stelt Augustinus' zoon Adeodatus in een dialoog in *De Magistro* dat het uiteenvallen van de kennis (van de deugden) en het vermogen ze in de praktijk te beleven, een ernstige ziekte is, die slechts door deugdbeoefening kan worden genezen. Augustinus legt juist zijn zoon in een traktaat over het leermeesterschap deze woorden in de mond, alsof hij wil benadrukken dat kinderen ouders en leraren beoordelen naar wat zij leven en niet naar wat zij zeggen.

² Confer: P. VAN GEEST, *Waarachtigheid: Levenskunst volgens Augustinus*, Zoetermeer (Meinema) 2015 (tweede druk).

³ Augustinus, *De Magistro* 9.28.

⁴ *The Satires of A. Persius Flaccus.*, with a Translation and Commentary by J. CONINGTON, Oxford 1893, III.32-33.

Dit neemt niet weg dat Augustinus wel degelijk over de inhoud van het onderwijs nadacht. In 386 schetst Augustinus in *De Ordine* 2.45-49 een programma voor de educatie in de *artes liberales*, die hij ziet als een weg om tot aanschouwing van God te komen. Een jaar later gaat hij dieper in op de epistemologische uitgangspunten van deze vrije kunsten. In de *Soliloquia* blijkt hij namelijk niet alleen tot het inzicht te zijn gekomen dat kennis van God vooral groeit door zelfinzicht,⁵ hij benadrukt hierin ook dat de filosofie de hoogste van deze *artes* is, omdat deze discipline voor hem God en de ziel als kenobjecten heeft. In 389 ontwikkelt hij in zijn voornoemde *De Magistro*, een dialoog met zijn zoon Adeodatus, een taaltheorie en hermeneutiek die verband houdt met zijn invulling van de *artes liberales* en die hij later in zijn gedachten over de Schriftinterpretatie in *De Doctrina Christiana* verder zal uitwerken. Ten slotte werkt hij ook in *De Catechizandis Rudibus* zijn pedagogische principes verder uit. Zeker de twee laatstgenoemde werken hebben vanaf de achtste eeuw een grote rol gespeeld in de vorming van de clerus in kloosterscholen.⁶

[129]

Maar toch, steeds weer blijkt dat voor Augustinus niet zozeer de kennis als doel op zich, als wel de levensvernieuwing en daarmee de kennis van God de doelen van het onderwijs waren. Daartoe ontwikkelde hij, schatplichtig aan antieke en laatantieke filosofen, ook de *exercitatio mentis* als pedagogische strategie om de lezer met argumenten te overtuigen van de waarheid van de *philosophia Christiana*, maar vooral ook als een training in denken, waardoor uiteindelijk een verandering in denken en handelen kon worden nagestreefd.⁷

⁵ Confer: Augustinus, *Soliloquia* 2.1.1: *Deus semper idem, noverim me, noverim te.*

⁶ R. CANNING, *Teaching and Learning: An Augustinian Perspective*, *Australian eJournal of Theology* 3 (2004): aejt.com.au/_data/assets/pdf_file/0007/395647/AEJT_3.4_Canning.pdf.

⁷ Zie voor dit aspect van het leraarschap het proefschrift van M. CLAES, *Exercitatio Mentis: Zelfkennis, vorming en therapie bij Augustinus*, Almere (Parthenon) 2011, vooral 47-50 over de protreptiek in *De Ordine* en 80-83 over de protreptiek in *De Beata Vita*; zie ook M. CLAES, *Exercitatio mentis and its Function in Mystagogy: Opening up the*

In deze bijdrage streef ik ernaar twee aspecten van Augustinus' visie op het leraarschap te belichten die tot op heden nog niet veel aandacht hebben gekregen.⁸ Allereerst wil ik aantonen dat voor Augustinus een leraar ook altijd iets van een schrijver van een protreptisch geschrift in zich heeft. In zijn *Soliloquia* en zijn *De Catechizandis Rudibus* zijn de sporen waarneembaar van zijn streven de leraar ook auteur van een protreptisch geschrift te laten zijn. Daarna wil ik aantonen dat een essentieel aspect van Augustinus' visie op het leraarschap achterhaald kan worden in een tekst waarin hij juist niet over de leraar, maar over de rechter spreekt. Het rechterschap en leraarschap blijken bij de kerkvader niet los van elkaar te staan.

[130]

De leraar als schrijver van een protreptisch geschrift: Soliloquia en De Catechizandis Rudibus

Zoals bekend wordt met een parenetische tekst een gedragsverandering beoogd bij mensen die het wereldbeeld van de auteur al delen. De auteur van een protreptische tekst streeft niet alleen naar een verandering in het gedrag van zijn publiek, maar tevens naar een correctie of aanpassing van hun wereldbeeld. Beide termen *may be differentiated primarily on the basis of social functions, not content or literary form.*⁹ Bovendien kan een λόγος προτρεπτικός ook *paraenetic instructions* bevatten. Maar protreptische en pa-

Individual for Exercises in Communal Thinking and Living, in: P. VAN GEEST (ed), *Seeing through the Eyes of Faith: New Approaches to the Mystagogy of the Church Fathers* (Late Antique History and Religion 11), Louvain (Peeters) 2016, 533-545.

⁸ Confer de bijdragen in P. VAN GEEST / V. HUNINK / H. VAN REISEN (eds.), *Augustinus en onderwijs*, Hilversum (Verloren) 2010 (themanummer *Lampas: Tijdschrift voor classici* Seeing through the Eyes of Faith 43 [2010]).

⁹ J.G. GAMMIE, Paraenetic Literature: Toward the Morphology of a Secondary Genre, in: J.G. GAMMIE / L.G. PERDUE (eds.), *Paraenesis: Act and Form* (Semeia 50), Atlanta (Scholars Press) 1990, 23.

14. Het dilemma van de kleine zusjes

Games als leraar van deugden: de casus van Bioshock

FRANK BOSMAN

[249]

Voor je staat een klein, genetisch gemanipuleerd meisje. Ze hurkt bang in een hoek en houdt haar handen beschermend omhoog. Ze smeekt je haar niet aan te raken. Toch ga je dat doen, omdat het je enige optie is. Naast haar ligt het levensloze lichaam van haar beschermer, gekleed in een futuristisch, zwaar bewapend duikerspak. De mensen van de onderwaterstad Rapture noemen deze meisjes *Little Sisters*, ‘ontworpen’ om de uiterst kostbare stof, *Adam* genaamd, uit het lichaam van drugsverslaafde *splicers* te onttrekken. De *Little Sisters* leven in een droomwereld, waarin ze de mannen-in-duikerspak liefdevol aanspreken als *Big Daddy*. Wie een van de meisjes aanraakt, wordt zonder pardon door haar beschermer gedood.

Nu sta jij voor de keuze, nadat je haar *Big Daddy* hebt verslagen, wat je met deze *Little Sister* gaat doen. Je hebt twee opties: ‘oogsten’ (*harvest*) of ‘redden’ (*rescue*). Je hebt geen idee wat het gevolg is van beide opties. Maar je weet wel dat je haar verzamelde *Adam* nodig hebt om in deze onderwaterdystopie te kunnen overleven. Je kiest ‘oogsten’. Je pakt het meisje op dat flink tegenstribbelt, en trekt met veel geweld de *Adam* uit haar borstkas. De *Adam* blijkt een grote zeeslak verborgen in haar buik. Het meisje heeft de procedure niet overleefd. Dit geweld levert je 160 *Adam*-punten op waarmee je je eigen lichaam kan oppompen tot bovenmenselijke proporties: *mind-control*, telekinese, vuur en ijs laten neerregenen op je vijanden.

Even later kom je het volgende meisje tegen. Deze keer kies je voor ‘redden’. Je strijkt het tweede tegenstribbelende meisje liefdevol over haar voorhoofd. En in een fel licht verdwijnt de zeeslak uit haar lichaam. Nu is ze in leven gebleven. Dankbaar zwaait ze met haar handen terwijl ze een *thank you* fluistert, en ze kruipt door een klein gangetje in de muur naar wat wellicht een veilige schuilplaats voor haar zou kunnen zijn. Niettemin krijg je ook een portie *Adam*, maar nu slechts 80 punten, de helft van de *harvest*-optie.

[250] En dan valt het volle dilemma van de game *Bioshock* op je: kies je voor meer *Adam* ten koste van de *Little Sisters* of red je hun leven ten koste van jezelf en de kansen om te ontsnappen aan deze onderwaterhel? Kies je voor jezelf of voor de ander? Wat is de morele rompstand als speler van *Bioshock*: egoïsme of altruïsme? Daarmee doet het spel iets unieks: het stimuleert de speler te reflecteren over zijn morele keuzes, en voedt de speler, als die daar voor open staat, op tot het innemen van een ‘deugdzame houding’. De game als leermeester, de speler als leerling.

De hierboven beschreven scène komt uit het spel *Bioshock* (2014) en komt – in allerlei variaties eenentwintig maal voor. Eenentwintig keer moet de speler een onherneembaar besluit nemen: offer ik deze *Little Sister* op voor 160 punten, of laat ik haar leven en neem ik genoeg met 80 punten? Ludologisch gezien is maar één optie de beste: opofferen. Dat levert immers speltechnisch gezien de best mogelijke uitkomst op. Maar narratologisch gezien doet *Bioshock* alle moeite om de speler aan het twijfelen te brengen over deze schijnbaar eenvoudige keuze.

Bioshock doet dat door de vraag over het lot van de eenentwintig *Little Sisters* in de handen van de gamer te leggen te midden van een complexe verhaallijn die vol zit met expliciete en impliciete verwijzingen naar zowel het christendom als het filosofische werk van de Amerikaans-Russische filosoof Ayn Rand. De game presenteert de gamer daarmee een *wicked problem*, of eigenlijk eenentwintig van dit soort morele dilemma’s. Als gamer weet je, zeker bij de eerste keer, niet precies van de ludologische en narratologische gevolgen zijn van je keuze voor offeren of redden, noch op de kor-

te, noch op de lange termijn (en die zijn er zeker). En eenmaal een keuze gemaakt, is die niet meer te herstellen. Midden in de spanning tussen ludostrategische en narratief-ethisch overwegingen enerzijds en een emotioneel geladen narratief anderzijds probeert *Bioshock* de speler te laten reflecteren op zijn eigen ethische beslissingen en op de morele grondvesten ervan.

In deze bijdrage wil ik aan de hand van de game *Bioshock* laten zien hoe videogames een (positieve) rol kunnen spelen in het (in)oefenen van (wenselijk) ethisch gedrag bij spelers van deze games door middel van het stimuleren van een reflectie op het eigen ethisch handelen binnen deze games. In het kader van het project ‘modellen van leraarschap’ wil ik laten zien dat videogames feitelijk kunnen fungeren, ongeacht de intentie van de makers ervan, als voertuig van geloofsoverdracht en ethische reflectie. *Bioshock* vervult beide rollen op een verrassende manier.

[251]

Om dit aannemelijk te maken geef ik – na een korte reflectie op de methodologie van het (theologisch) onderzoek naar videogames (paragraaf ‘ethical gaming’) – een korte introducerende beschrijving van het complexe game-narratief van *Bioshock*, alsmede de allohistorisch-retrofuturistische setting ervan (paragraaf ‘would you kindly’). In de vervolgparagraaf ‘I chose rapture’ analyseer ik het narratief van *Bioshock* als een filosofisch commentaar op een extreme vorm van kapitalisme (‘hyperkapitalisme’) zoals dit werd beleden door de filosoof Ayn Rand, door middel van het in kaart brengen van de vele verwijzingen in de game naar het leven en werk van deze denker.

Vervolgens focus ik mij op de rol die religie, met name het christendom, speelt in het narratief van *Bioshock*, waarbij ik wil aantonen dat de game religie antithetisch positioneert ten opzichte van eerder genoemde Randiaans hyperkapitalisme (paragraaf ‘Jesus loves me’). In de vervolg paragraaf ‘thank you, Sir’ bespreek ik het *morality system* van *Bioshock*, waardoor de gamer wordt uitgedaagd om te kiezen tussen narratief-ethisch of ludostrategisch gedrag. Als laatste zal ik aantonen dat *Bioshock* ‘gelezen’ (gespeeld) kan worden als een oefening in deugdzaamheid, maar ik zal ook wijzen op

het niet onproblematisch karakter ervan (slotparagraaf ‘een oefening in deugdzaamheid’).

‘Ethical gaming’: methode en opzet

[252] Zo-even werd gesproken over het ‘lezen’ van een videogame. Dat is niet voor niets. In dit artikel worden videogames beschouwd als digitale (interactieve) speelbare (narratieve) teksten.¹ Door deze definitie kunnen videogames enerzijds worden geanalyseerd als ‘teksten’ (in de breedste zin van het woord), en kunnen zij anderzijds volledig tot hun recht komen als digitale interactieve spelconstructies. Voorts wordt in deze bijdrage gebruik gemaakt van een game-immanente benadering van videogames.²

Binnen deze specifieke benadering bestaan vier met elkaar samenhangende methodologische stappen: *internal reading*, het spelen van het spel; *internal reserach*, het verzamelen van alle narratieve elementen in de game; *external reading*, het in kaart brengen van de intermediale en intertekstuele relaties tussen de game zelf en de wereld daarbuiten; en *external research*, het verzamelen van zoveel relevante informatie buiten de game zoals die verschaft wordt door gamers, recensenten, critici en onderzoekers die zich met dezelfde game hebben bezig gehouden.³

Als theologische methode maak ik gebruik van een cultuurtheologische benadering ten opzichte van de game *Bioshock*.⁴ Het object van deze cultuurtheologie is de bestudering van de hedendaagse cultuur (zoals die vorm krijgt in onder andere romans, films, popmuziek en videogames) in relatie

¹ F.G. BOSMAN, The Word Has Become Game: Researching Religion in Digital Games, *Online:Heidelberg Journal of Religions on the Internet* 11 (2016) 28-45.

² S. HEIDBRINK / T. KNOLL / J. WYSOCKI, Venturing into the Unknown (?): Method(ological) Reflections on Religion and Digital Games, Gamers and Gaming, *Online: Heidelberg Journal of Religions on the Internet* 7 (2015) 68-71.

³ Bosman, The word has become game.

⁴ K. COBB, *The Blackwell guide to theology and popular culture*, Malden (Blackwell Publishers) 2005.

Personalia

Panc C. Beentjes is emeritus hoogleraar Oude Testament aan Tilburg School of Catholic Theology.

[275]

Frank G. Bosman is cultuurtheoloog en onderzoeker aan het Tilburg Copenhagen Center.

Paul J.J. van Geest is hoogleraar Kerkgeschiedenis en Theologiegeschiedenis aan Tilburg School of Catholic Theology.

Bart J. Koet is hoogleraar Nieuwe Testament en bijzonder hoogleraar Vroegchristelijke Letterkunde aan Tilburg School of Catholic Theology.

Leo Mock is universitair docent Jodendom aan Tilburg School of Catholic Theology.

Marcel J.H.M. Poorthuis is hoogleraar Dialoog tussen de godsdiensten aan Tilburg School of Catholic Theology.

Karim Schelkens is universitair hoofddocent Kerkgeschiedenis en Theologiegeschiedenis aan Tilburg School of Catholic Theology.

Henk J.M. Schoot is universitair hoofddocent Systematische Theologie aan Tilburg School of Catholic Theology en directeur van het *Thomas Instituut te Utrecht*.

PERSONALIA

Arnold A.M. Smeets is docent Kerkgeschiedenis en programmaleider van *Luce* aan Tilburg School of Catholic Theology.

Willem Marie Speelman is universitair docent Spiritualiteit aan Tilburg School of Catholic Theology.

Rudi A. te Velde is bijzonder hoogleraar Wijsbegeerte van Thomas van Aquino in relatie tot het hedendaags denken en docent Wijsbegeerte aan Tilburg School of Catholic Theology.

[276]

Archibald L.H.M. van Wieringen is hoogleraar Oude Testament aan Tilburg School of Catholic Theology.

Renilde G.W.M. van Wieringen is eerstegraads docente beeldende vorming, pastoraaltheologe en werkzaam als r.-k. justitieaalmoezenier.

Eerder verschenen in de Utrechtse Studies bij Uitgeverij Parthenon:

Transformerende poëzie. Van de Psalmen tot Lucebert, Archibald van Wieringen (red.), 242 pag., Almere 2016, Utrechtse studies, deel XX.

Handboek spiritualiteit in de palliatieve zorg. Terminale zorg, onderwijs, onderzoek en samenwerking samenhangend in beeld, Wim Smeets (eindredactie), 338 pag., Almere 2016, Utrechtse studies, deel XIX.

Augustinus over diakens. Zijn visie op het diakonaat, Bart Koet, 250 pag., Almere 2014, Utrechtse studies, deel XVIII.

Zelfzorgen voor je ziel. De actualiteit van christelijke spirituele centra, Kees de Groot, Jos Pieper, Willem Putman (red.), 200 pag., Almere 2013, Utrechtse studies, deel XVII.

Bidden in het Oude Testament. Identiteit en verhoring, woede en vreugde, Archibald van Wieringen en Henk van Grol, 124 pag., Almere 2013, Utrechtse studies, deel XVI.

M. van Dijk-Groeneboer, *Jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland*, 232 pag., Almere 2010, Utrechtse studies, deel XIV.