

Praktische Theologie, Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen 2001/2, red. Alma Lanser – van der Velde, Dick Tieleman, Evert Jonker, pp. 233 – 247.

Denken en doen

De verhouding theorie en praktijk in de praktische vorming van de pastor

Alma Lanser

In dit artikel worden de achtergronden van twee verschillende visies op leerprocessen uiteengezet. In leren door overdracht is de theologische kennis losgemaakt van de context. De abstracte en cognitieve opvatting van leren die bij overdracht hoort, brengt het risico met zich mee dat het praktisch handelen van de pastor tot technologische theologie wordt. Daarentegen zijn in de transactionele ervaring denken en handelen complementair in het proces van kennisverwerving. Wanneer men leren opvat als een eenheid van denken en handelen komt de complexiteit van het leerproces beter tot zijn recht. Allerlei aspecten die een rol spelen in de praktische vorming van theologen, zoals de verhouding tussen leerstof en stage, de relatie van kennen en handelen en de persoonlijke vorming van de pastor kunnen binnen dit concept samenhangend en in hun afzonderlijke betekenis aan de orde zijn.

Theologische kennis en stage

Zowel aanstaande godsdienstleraren als predikanten - in - opleiding houden we in hun stagejaar van tijd tot tijd ter bemoediging voor dat zij hun vak pas echt zullen leren als zij te zijner tijd in een eigen baan aan de slag gaan. Dan wil er nog wel eens iemand vertwijfeld rondkijken: waarom heb ik dan al zo lang theologie gestudeerd, ik zou het nu toch moeten kunnen? Tegelijk geven de studenten vanuit hun stage - ervaringen voluit toe dat er nog erg veel te leren valt. In de praktijk van het lesgeven of van het predikantswerk ontdekken de studenten dat het hebben van kennis nog niet vanzelfsprekend leidt tot het gebruik van die kennis. En daaraan gekoppeld, dat het helemaal niet vooraf duidelijk is waar, wanneer en hoe je verzamelde kennis kunt inzetten. Het leerproces van de theologiestudenten in hun afrondingsjaar heeft daarom vooral tot doel te komen tot een eerste integratie van kennis, beroepsmatige vaardigheden en de specifieke mogelijkheden van de eigen persoon. Deze integratie wordt gestimuleerd door het groeiend inzicht in het verloop van dat leerproces: oefenen en reflecteren, zelfstandig verzamelen van de kennis die nodig is en in samenwerking met anderen doorgaan met leren. Juist het vertrouwen in de zich ontwikkelende leermogelijkheden geeft het uitzicht dat men een goede predikant of leraar kan worden. De verwachting dat een bepaalde hoeveelheid academische kennis voldoende zou zijn voor een goede beroepsuitoefening is geen privé misverstand van theologiestudenten. Dit beeld heeft diepe wortels. Voor een helder zicht op de vragen die leven rondom de praktische vorming van theologen is het nodig de wortels van de mogelijke visies op de relatie van kennen en handelen bloot te leggen.

Het primaat van de rationaliteit

Onze manier van wetenschap bedrijven heeft zijn wortels in de filosofie van de oude Grieken. De denkers van deze cultuur vonden uit dat de mens afstand kon nemen tot de dagelijkse werkelijkheid en los van die werkelijkheid daarover kon nadenken. Met deze ontdekking werd de waarneming als methode tussen de werkelijkheid en het denken geschoven (Dewey 1929, 19; Biesta, 1992, 24). De filosoof nam waar, manipuleerde de symbolische representatie van hetgeen hij waarnam, combineerde en deduceerde, en kwam tot bepaalde uitspraken, een theorie. De overdenkende bewerking van de werkelijkheid is daarmee geabstraheerd van de realiteit.

De ontwikkeling van het denkvermogen heeft de mensheid door de eeuwen heen veel gebracht. Belangrijke delen van onze westerse cultuur, de ontwikkeling van wetenschap en technologie, zijn in het objectiverend vermogen geworteld. Los van de werkelijkheid hebben geleerden zich in de afzondering van hun studeerkamer kunnen buigen over gecompliceerde stelsels ter verklaring van de structuur van onze maatschappij, kunnen wiskundigen in grote abstractie met symbolen en formules jongleren en zijn er meeslepende boeken geproduceerd, waarvan de mooiste steeds opnieuw gelezen en geciteerd worden.

Voor de vooruitgang in kennis is echter vanaf de oude Grieken ook een prijs betaald. Eeuwenlang is er in het realisme - nominalisme debat nagedacht over de vraag hoe we (subjecten) kennis kunnen verkrijgen over een wereld die radicaal los van ons staat (het te bestuderen object). Op het menselijke vlak vragen we ons af of we elkaar wel echt kunnen bereiken en verstaan. Hoe kan ik - als subject - iemand die ik waarneem en van wie ik zie dat hij anders is - mijn object - ooit begrijpen?

Het cruciale punt ligt niet in de ontwikkeling van de kennis zelf, maar in de met de wetenschapsmethode ingevoerde norm: échte kennis kan alleen verkregen worden, wanneer de methode waarmee de kennis wordt verkregen, geen invloed op het object van kennis uitoefent. Indien dit namelijk wel het geval is, zou het gekende veranderen in het proces van kennisverwerving. Objectieve, vast en zekere kennis is dan niet meer mogelijk. Met een veronderstelde waardenvrijheid werd het denken losgemaakt van de realiteit en kreeg het denken een aparte status als keninstrument (Biesta, 1992, 24). Met de verheffing van het denken lag de relatie tussen mens en wereld en tussen mensen onderling, vast in een subject - object schema. Cognitieve rationaliteit was los gemaakt van de dagelijkse ervaring, en wat ingrijpender was, rationaliteit verkreeg in één beweging ook een hogere status. De wereld van de geest werd overgewaardeerd ten opzichte van de werkelijkheid van de concrete dingen (A.P. Bos, 1996, 159, 162). De norm 'alleen abstractie leidt tot ware kennis' heeft een scheiding teweeg gebracht tussen lichaam en geest, rationaliteit en irrationaliteit en tussen denken en handelen. Rorty wijst aan dat deze wetenschapsopvatting gevoed wordt door de "traditionele platoonse hoop", de veronderstelling dat er een goddelijk gezichtspunt te vinden zou zijn, van waaruit de grote samenhang der dingen zichtbaar zal worden. (Rorty, 1993, 86, ook in Boisvert, 1998, 5 -7 en bij Dewey, 1916, 88, 89. De mensen die het boek Genesis hebben gelezen, weten dat de verleiding 'als God te willen zijn' bestraft is. De mensen zijn uit het paradijs gezet en moeten met beide voeten op de aarde staan. De aarde waaruit zij voortkomen en waarnaar zij zullen terugkeren. Het leven dat de mens na de verdrijving uit het paradijs is toebedeeld, is complex. We veroveren kruid op onkruid en nieuw leven komt alleen langs

een weg van moeite en pijn aan het licht. Als we goed gelezen hadden, hadden we kunnen weten dat het streven naar vast en zekere kennis een hoogmoedige greep is. De uitkomst van een rationalistische epistemologie is uiteindelijk een scheiding in twee domeinen: theorie en praktijk, met ieder hun eigen activiteit: kennen en handelen. Het domein van de wetenschap functioneert als een spiegel van de wereld, maar staat daar wel los van. Resultaten van de wetenschap kunnen alleen in technologische zin relevant gemaakt worden voor werkelijkheidsvraagstukken. Wetenschappers geven procedurele handelingsaanwijzingen voor de meest geschikte middelen, waarbij de doelen en waarden van de middelen en van de onderhavige probleemsituatie buiten beschouwing worden gelaten (Koenis, 1990, 147). Het lijkt alsof er in de kennis geen normen verborgen zitten en alsof er in de toepassing van de kennis geen keuzes tussen meerdere mogelijkheden gemaakt worden. De dominantie van kennis en techniek draagt de suggestie in zich dat die ene oplossing gewoon de beste is. Een voorbeeld van technische probleemoplossing uit het pedagogische veld is de toenemende populariteit van een medische aanpak van gedragsproblemen. Een kind met concentratiestoornissen wordt tot een ADHD-er gediagnosticeerd, waarna het met dosis Ritalin tot een voor de omgeving aanvaardbare kalmte wordt gebracht. De op de lange termijn nog onbekende gevolgen van het medicijn worden vrij gemakkelijk genegeerd. De omstandigheid dat het kind door medicijngebruik geen mogelijkheid meer heeft zelf een beter evenwicht te ontwikkelen tussen opwinding en rust, blijft onbesproken. Een eventuele zoektocht naar overige factoren die aanleiding geven voor de onrust van het kind, zoals instabiele relaties of een gebrek aan veiligheid en structuur, blijft achterwege.

Niet het feit dát er een norm verbonden was aan de methode van kennisverwerving en kennistoepassing heeft aanleiding gegeven voor velerlei eenzijdigheden. Het feit dat deze norm lange tijd onzichtbaar en onbenoembaar was, heeft in de relatie theorie - praktijk diverse problemen veroorzaakt. Cruciaal in de theorie - praktijk scheiding is de factor dat de methode van kennisverwerving en de methode waarmee de kennis weer relevant gemaakt wordt voor de werkelijkheid, waardegeladen zijn en hun eigen verborgen normen hanteren (Kunneman, 1986, 375 ev; Miedema, Biesta, 1989, 9-56). Vanwege hun onzichtbaarheid zijn de normen echter niet kritiseerbaar. Op deze wijze is het kennissturende belang (Habermas) verdonkeremaand en wordt kennis tot macht.

De herhaling van de verborgen normativiteit in de overdracht van kennis

De objectiviteitsclaim van de ware kennis heeft pedagogische en onderwijskundige implicaties, die hun uitdrukking vinden in het didactische model van de overdracht. Overdracht is ons het meest vertrouwd en heeft daarom het meeste krediet. Omdat wij tot op het bot doordrenkt zijn met het theorie – praktijk dualisme lijkt overdracht de meest 'natuurlijke' en daarmee vanzelfsprekende opvatting van leren.

In het overdrachtsmodel van leren gaan we er van uit dat er mensen zijn die meer en mensen die minder weten. Doordat de meer-wetende de door hem verzamelde kennis ter beschikking stelt aan de niet-wetende kan deze de kennis overnemen. Hoe dat precies gebeurt is onduidelijk. We weten uit ervaring dat motivatie van de leerling een rol speelt en ook dat een ordening van de stof bijdraagt aan de mogelijkheden van de student om het bij te benen. Het leermiddel bij uitstek is luisteren en soms het maken notities die

later nog weer doorgelezen kunnen worden. Voor een tentamen wordt er gestampt, en daarbij is de hoopvol gemompelde zin: “Onthouden tot en met het tentamen en daarna snel weer vergeten”, geen uitzondering.

De kennis over de wereld is verzameld door waarnemen en denken. De verzameling is gesystematiseerd in theorieën, die waar zijn tot het tegendeel bewezen wordt. Kennis staat hoger dan het dagelijks leven. Daar liggen immers rationaliteit en irrationaliteit door elkaar. De kennis is gedecontextualiseerd en wordt als afgerond ‘pakket’ aangeboden. Wat in het onderwijs wordt overgedragen bestaat uit kennis, regels en richtlijnen, die in het verleden zijn ontwikkeld, maar waarvan niet duidelijk is wat de betekenis kan zijn voor de betrokken personen of hun handelen (Dewey, 1999, 45). Leren wordt vanwege de eenzijdige waardering voor rationaliteit opgevat als cognitief leren.

De meest klassieke vorm van overdracht is het verschijnsel hoorcollege. In het hoorcollege is de docent actief en de student passief. Ieder die ooit eens hoorcolleges heeft ondergaan, heeft het ervaren. Op het moment dat de docent begint te praten, zet het merendeel van de studenten het verstand op nul en de blik op oneindig. Op de automatische piloot maken de studenten notities en als het volgens het rooster tijd voor een pauze is, ontwaken zij uit hun lethargie. De enkele wakkere student zal actief luisteren en wat van het college meenemen. De overigen maken hun goede voornemens voor het tentamen. Pas als zij zich thuis aan de studie zetten, beginnen zij te leren. Daaruit blijkt dat leren door overdracht noodzakelijk aangevuld moet worden met de eigen activiteit van de student. Overdracht, de activiteit van de docent, leidt alleen tot leren als de student zelf actief aan de slag gaat.

De keuze van de lesstof behoort tot de vrijheid en de verantwoordelijkheid van de docent. De keuze is normatief geladen. Elke docent heeft voor- en afkeuren, die lang niet altijd argumentatief verantwoord worden. De collegestof heeft daarmee de schijn van objectiviteit.

Overdracht is in feite een lineair en technologisch model. In de overdracht wordt het leerproces vertaald in een lineaire procedure. De docent bereidt zich voor door een beginsituatie vast te stellen en de doelstelling van het college te formuleren. Het leerproces daartussen dient zich als een lijn te ontwikkelen. Deze algoritmische voorstelling van zaken leidt vaak tot teleurstellingen: de studenten leren lang niet altijd hetgeen de docent van te voren als doel van de bijeenkomst heeft geformuleerd. Tijdens het leerproces zijn er zichtbaar allerlei factoren, die de situatie en de deelnemers beïnvloeden.

Als een docent de kennis overdraagt, is er meestal geen discussie over de manier waarop dit plaatsvindt. De inhoud van de kennis staat schijnbaar los van de wijze waarop er les gegeven wordt. Het ‘hoe’ en het ‘wat’ van het leerproces hebben geen verantwoorde relatie met elkaar. In deze scheiding tussen vorm en inhoud herhaalt het dualisme zich. In de procedure van de overdracht lijken geen normen en waarden mee te klinken. De praktijk van het lesgeven is echter geheel niet waarde vrij, zoals met een enigszins gechargeerd voorbeeld te verduidelijken valt. Als theologiestudenten zich tijdens hun studie moeten behelpen met uitsluitend hoorcolleges, krijgen zij daarin impliciet de norm mee dat theologisch spreken alleen weggelegd is voor degene die in de positie is ‘ex cathedra’ te spreken. De overgedragen kennis en de didactische methode lijken waarde vrij, maar er klinken er vele normen in mee.

De andere positie

Als alternatief kunnen we ons richten op een denkwijze die de kennis over de complexiteit van het menselijk handelen niet reduceert tot louter rationaliteit. Het is, in tegenstelling tot wat lang gedacht is, heel goed mogelijk wetenschap te bedrijven en leerprocessen te ontwikkelen zonder een schot aan te brengen tussen de wereld van de feiten en de wereld van de normen en waarden. We kunnen daarvoor de aandacht richten op de kentheoretische ommezwaai in het Amerikaans pragmatisme. De filosofen, psychologen en pedagogen (James, Mead en Dewey) van deze stroming kozen een ander uitgangspunt voor hun kentheoretische visies en wetenschapstheoretische opvattingen. Zij dachten vanuit de tweede mogelijkheid naast de subject – object scheiding, namelijk vanuit de intersubjectiviteit.

In plaats van het postulaat van een scheiding tussen mens en wereld nemen de pragmatisten op ontologisch niveau hun uitgangspunt in contextualiteit en continuïteit. In het dualisme wordt de mens door de waarneming en het denken over de waarneming los gemaakt van de omgeving en de tijd. In de werkelijkheid is dit onmogelijk. Geen levend wezen is los te verkrijgen, alles en iedereen bestaat dankzij een materiële omgeving. Ook het menselijk leven kan alleen bestaan dankzij de materie, die zich in ons geval samenvoegt tot onze fysieke conditie. Ons leven kan op fysiek niveau functioneren door een voortdurende uitwisseling met onze omgeving, door lucht en voedsel. Losmaken van de tijd is eveneens een denkconstructie. De tijd vormt een continuüm. Mensen leven in de doorgaande tijd.

Naast de fysieke bestaansvoorwaarden, waarin een mens afhankelijk is en blijft van de omgeving, wordt een mens pas echt mens door met anderen te leven. Mensen zijn elkaar gegeven om mens te kunnen zijn. Op sociaal niveau nemen de pragmatisten hun kentheoretisch uitgangspunt in de intersubjectiviteit. Voor de opvoeding betekent dit bijvoorbeeld dat er niet langer een tegenstelling bestaat tussen de zelfwording van het kind en de benodigde aanpassing aan de bestaande cultuur. In de tegenstelling denkt men alsof opvoeding een ontwikkeling van binnenuit en vorming een proces van buiten af is. (Dewey, 1999, 45). Vanuit de intersubjectiviteit gezien gaat het niet om een of - of keuze, maar om de *coördinatie van de individuele en sociale factoren* (Biesta, Miedema, Berding, 1997). Dit gaat ook op voor leerprocessen binnen scholen en universiteiten. Het is niet òf het belang van de docent (leerstof overdragen) òf het belang van de student (kennis verzamelen). Docenten en studenten hebben elkaar nodig, zij maken elkaar tot docent en student. In het leerproces leren zij aan de gezamenlijke activiteit. Beiden ontwikkelen zich tot nog meer docent en nog meer student in een gezamenlijke proces rondom dezelfde leerstof. Er hoeft geen keuze gemaakt worden tussen de 'eisen van het vak' en de kennisbehoeften van de student, maar er kan gezocht worden naar wijze waarop de deelnemers zich aan de inhoud ontwikkelen en daarin tegelijkertijd een bijdrage aan het vak leveren.

De pragmatisten hebben door hun exploratie van het intersubjectieve kentheoretische vertrekpunt aangetoond, dat het subject – object schema niet de enige en noodzakelijke werkelijkheidsbeschouwing is. De tweede kentheoretische positie naast de eerste deconstrueert de kentheoretische problemen die aan het subject – object schema verbonden zijn. Deze problemen blijken geen werkelijkheidsvraagstukken te zijn, maar zijn door het denken zelf tot stand gebracht. Doordat het denken hoger werd geacht dan

de concrete menselijke ervaring, is er een gat geslagen tussen mens en wereld, tussen lichaam en geest, tussen rationaliteit en irrationaliteit. Het primaat van de rationaliteit heeft zijn eigen valkuil gegraven, waaruit het verlost kan worden door er een intersubjectieve kentheoretisch positie naast te zetten. De winst van deze differentiatie, er zijn twee kentheoretische posities mogelijk in plaats van één, levert een relativering van de problemen van de eerste positie op. Als men zich bewust is dat de epistemologische vraagstukken denkproblemen zijn in plaats van realiteit, is het mogelijk ook de ander positie in te nemen en te denken vanuit de intersubjectiviteit.

Omdat onze hele westerse cultuur diep doordrongen is van de subject-object scheiding vraagt het wel enige lenigheid om mee te denken met een kentheoretische visie vanuit de intersubjectiviteit. Het aardige is dat deze hersengymnastiek een aantal onoplosbaar geachte paradoxen, waaronder de theorie – praktijk scheiding en bijvoorbeeld de pedagogische paradox, als denkconstructies ontmaskert.

Leven, leren en wetenschap

Vanuit de intersubjectiviteit gezien is het leven een niet aflatende stroom van ervaringen. In de context opgenomen en daarmee in voortdurend contact staand, doet en ondergaat de mens in één beweging. Plastischer gezegd: wat 'buiten' is, heeft effect op binnen, het intrapsychische. Door de beïnvloeding van buitenaf wordt het reeds gevormde psychische materiaal (de habit) gereorganiseerd. Wat 'binnen' is, heeft effect op de buitenwereld. De handelende mens verandert zijn omgeving en heeft in de sociale relaties invloed op de medemens. De relatie tussen *doen en ondergaan* wordt door Dewey *ervaring* genoemd. Ervaring, als de niet aflatende stroom van doen en ondergaan, is daarmee een centraal begrip in Dewey's kentheorie. Dewey wijzigt met zijn invulling van het concept *ervaring* de onder ons gangbare betekenis. Ervaring klinkt ons redelijk passief in de oren, iets wat ons overkomt, wat we meemaken. In de deweyaanse betekenis gaat het om de gelijktijdige veranderingen van binnen en buiten. Het leven is een proces, er vindt een constante stroom van verandering en ontwikkeling plaats. De wereld en de tijd gaat door en de mens, midden in de wereld, verandert daaraan. Tegelijk is de mens zelf ook een factor in de veranderingproces van de wereld.

De pragmatistische antropologie is consequent relationeel en procesmatig. Uit het intersubjectieve uitgangspunt loopt weg dat er tussen mensen altijd transacties plaatsvinden. Zodra mensen met elkaar in aanraking komen en met elkaar communiceren, vindt er wederzijdse beïnvloeding en verandering plaats. Dit is voorstelbaar met een voorbeeld over het ouderschap. Mensen zijn geen ouders voordat zij een kind krijgen. Zij worden ouders door het kind. Zij leren het ouderschap al doende in transactie met hun kind. Onderweg in het leven en experimenterend om uit te vinden wat goed zal zijn, leren zij hoe het is ouder te zijn. Ouders ervaren dat hun vragen en zoeken niet door henzelf in gang gezet wordt, maar dat de dynamiek van de pedagogische relatie hen daartoe aanzet. In de relatie ouder – kind transacteren beide subjecten met elkaar en daarin groeien zij aan elkaar. Ouderschap en kind-zijn zijn ten opzichte van elkaar slechts reflexief en niet praktisch te onderscheiden rollen.

In de transactie zijn denken en handelen met elkaar verbonden. In situaties, waar geen vanzelfsprekende handelingsmogelijkheid voorhanden is, ontstaat verwarring. De mens ontwerpt als antwoord op de verwarring meerdere handelingsmogelijkheden: *lines in*

action. Bij het ontwerp, de overdenkende bewerking van het probleem, wordt eerder verzamelde kennis ingezet. De mens combineert, overweegt en ontwerpt. De *lines in action* zijn hypothesen over de mogelijke beste handeling in de desbetreffende situatie. Uit de ontworpen handelingsmogelijkheden (denklijnen) wordt gekozen. Vervolgens wordt één *line in action* experimenteel handelend beproefd. Al handelende ontstaat de betekenis van de situatie. De betekenis van de verwarrende situatie is dus niet vooraf duidelijk, maar wordt gemaakt in het handelingsexperiment.

Vanwege de uitgangspunten van contextualiteit en continuïteit zal duidelijk zijn dat de betekenis van die situatie gebonden is aan die specifieke context en dat bepaalde tijdstip. In de afronding van de experimentele handeling heeft de persoon kennis over die situatie verworven, er is betekenis gemaakt. De eenheid van denken en doen heeft als uitkomst een voorlopige zekerheid (*warranted assertion*): de eerder ontworpen handelingsmogelijkheid was adequaat of juist niet. Deze ervaring blijft als kennis in de persoon aanwezig en is voor een volgende soortgelijke of aanverwante situatie gereed als één van de handelingsmogelijkheden. Omdat de volgende situatie nooit precies dezelfde zal zijn als de vorige, context en tijd zijn immers veranderd, geeft de verworven (voorlopig zekere) kennis niet automatisch de juiste handelingsmogelijkheid. Er zullen weer meerdere mogelijkheden ontworpen worden, waaruit gekozen wordt, wat weer beproefd zal worden, wat weer betekenis produceert en weer vernieuwde voorlopige zeker kennis oplevert enzovoorts.

De eenheid van *doen en ondergaan*, de *transactionele ervaring* kan als procedure uitgeschreven worden. Het in een procedure uitschrijven van hetgeen in de werkelijkheid als proces plaatsvindt is een abstraherende bewerking: in de werkelijkheid is de transactionele ervaring één beweging van paarsgewijze ('binnen en buiten') onscheidbare gebeurtenissen. Op papier wordt het een reeks achter elkaar genoteerde sequenties.

1. Een mens bevindt zich in een situatie, waarbij we ons moeten realiseren dat elke situatie in de combinatie context, tijd, persoon/personen een nieuwe situatie is.
2. Door het nieuwe treedt verwarring op
3. Op zoek naar de betekenis van deze situatie ontwerpt de persoon-in- context/tijd meerdere handelingsmogelijkheden (*lines in action*)
4. Door het combineren van allerlei eerdere 'neergeslagen voorlopig zekere kennis' (habits) wordt één handelingsmogelijkheid uitgekozen
5. In het handelen wordt de mogelijkheid experimenteel beproefd
6. De mogelijkheid wordt in het handelingsaspect van de transactie geverifieerd of gefalsificeerd
7. Met het handelen wordt nieuwe (context- en tijdgebonden) *betekenis* gemaakt
8. De transactie heeft een *drievoudige uitkomst*: er is nieuwe betekenis gemaakt, de persoon is veranderd doordat er voorlopig zekere kennis is verkregen en context/tijd en/of de andere persoon/personen ook veranderd.

Deze procesmatige procedure, die de aanduiding *transactionele ervaring* meekreeg (Lanser – van der Velde, 2000, 27 – 65), is de kleinste eenheid waarin het doorgaande veranderingproces van het menselijk leven te vatten is. Op een ander niveau, uitgestrekt

over langere tijd, geldt het tevens als de structuur van leerprocessen en van het kennisverwervingsproces in de wetenschap.¹

In Dewey's visie is het verschil tussen de dagelijkse ervaring, de kleinste eenheid van doen en ondergaan, en het wetenschappelijke proces van kennisverwerving slechts een relatieve. Er is namelijk geen tegenstelling tussen ervaringskennis en 'echte' kennis. Kennis wordt pas verkregen doordat iets wat bedacht of cognitief geleerd is, handelend in een bepaalde praktijk wordt ingezet. Als het eerder verrichte denkwerk in de experimentele handeling adequaat blijkt, een *unifying experience* oplevert, is er kennis van die situatie verworven.

In de pragmatistische kentheorie zijn de context, de communicatiepartners en de hypothese - ontwerpende persoon meebepalende factoren in de kennis. Kennis is niet los van de situatie waarin de kennis is verkregen en los van de handelende personen verkrijgbaar. Wat in een andere situatie, met andere mensen als kennis is verzameld, kan slechts als hypothese weer in een nieuwe situatie ingezet worden. De omschrijving van het begrip 'theorie' als 'een bundel hypotheses' is binnen dit kader de meest adequate opvatting van het begrip theorie.

In de wetenschap wordt na het ontdekken van een verwarrende situatie een lange periode voor het ontwerpen van de handelingsmogelijkheden genomen. In deze lange periode overdenkt men veel cultureel overgeleverde kennis, zoals de kennis van een bepaald vakgebied. In de klassieke wetenschapsopvatting concludeert men na de uitvoerige afweging en bijbehorende argumentaties dat er kennis is verworven. In de pragmatistische opvatting heeft men dan alleen nog maar een denklijn ontworpen, waarvan de experimentele beproeving nog moet plaatsvinden. Pragmatistisch gezien leidt denken alléén niet tot kennis, maar tot een handelingsmogelijkheid. Pas na de experimentele beproeving kan voorlopig zekere kennis over de situatie verkregen zijn. Deze kennis beperkt zich tot de betekenis in die ene situatie en tot het leerproces van de personen die daarbij betrokken zijn.

De praktische vorming

Binnen het kader van dit artikel over de leerconcepten achter de praktische vorming van theologen zijn drie aspecten van de *transactionele ervaring* van belang: de erkenning van het normatieve karakter van leerprocessen, de complementariteit van kennen en handelen en de gelijktijdigheid van de verwerving van kennis en de vorming van de persoon. In Dewey's visie zijn alle ervaringen *reële* ervaringen. Alle ervaringen hebben met context, tijd en medemensen te maken en daarom zijn alle aspecten van het leven er in aanwezig. In de *transactionele ervaring* zijn pas achteraf, in de retrospectieve overdenking na het voltooien van de handeling, de esthetische, normatieve of rationele aspecten te onderscheiden. Normativiteit is daarmee even reëel als elk ander aspect van de ervaring. In alle leerervaringen zijn normatieve aspecten aanwezig. De keuze van de stof, de manier waarop het leerproces wordt ingericht en de wijze waarop docenten en studenten met elkaar communiceren, behelzen vele normen en waarden. Als dit normatieve karakter erkend wordt, kunnen docenten en studenten deze aspecten van hun gezamenlijke leerprocessen bespreken, waardoor over en weer verheldering en verantwoording van het normatieve karakter gegeven kan worden.

Een belangrijke uitdrukking van deze normativiteit is de opvatting dat de leerstof niet als een afgesloten pakket kennis gepresenteerd mag worden. De kennis is in het verleden verzameld en dient om in de toekomst in een variëteit van contexten opnieuw beproefd te worden. In die contexten zullen de kennis en de handelende personen transformeren. Kennisinhouden mogen daarom niet als het enige en dus laatste antwoord gepresenteerd worden. Het leerproces moet open blijven naar de toekomst. Een open leerproces genereert het verlangen (in de toekomst) meer te leren. Het leerproces dient het vermogen van studenten om te gaan met toekomstige situaties te stimuleren (Dewey, 1999, 76). De normatieve richting van leerprocessen kan worden samengevat in het uitgangspunt dat het te bereiken doel reeds in de middelen van het leerproces aanwezig moet zijn. Het doel van het leren is niet extern aan het leren zelf, maar behoort er integraal deel van uit te maken. Als het één van de doelen van het leerproces is, dat studenten zich een kritisch vermogen en een zelfstandige houding ten opzichte van de leerstof moeten verwerven, zullen zij deze vaardigheden in het leerproces actief moeten oefenen. Als aanstaande pastores hun hermeneutische en communicatieve kwaliteiten dienen te ontwikkelen, kunnen zij deze vaardigheden leren door er zelf mee aan de slag te gaan. Docenten kunnen hen bijstaan door mogelijke handelingsalternatieven voor te stellen, maar pas in het doen en ondergaan leren studenten wat het betekent hermeneut en communicator te zijn.

De praktische vorming van de theoloog is sterk beïnvloed door inzichten die zijn ontwikkeld binnen de Klinisch Pastorale Vorming. Daar werd het grondprincipe 'leren door doen' geïntroduceerd (Zijlstra, 1969, 67). Dit adagium wordt vaak aan de pragmatisten toegeschreven, maar is op deze wijze ingekort slechts een omkering van het overdrachtsmodel. De kracht van de KPV is juist de continuïteit tussen de concrete beroepspraktijk, de reflectie op die praktijk en de aandacht voor het leerproces van de personen in het denken en doen. Het is ook juist die verbinding, die door de deelnemers aan de trainingen gezocht en vervolgens (zoals ook blijkt uit de interviews in dit themanummer) zo hoog gewaardeerd wordt. In deze werkwijze vinden we de complementariteit van het denken en handelen, die tot voorlopig zekere kennis leidt, terug.

Uit de continuïteit van denken en handelen blijkt dat leren in alle vormen actieve participatie vraagt. Bij het voorbeeld van het hoorcollege is reeds opgemerkt dat de activiteit van de docent noodzakelijk gevolgd moet worden door activiteit van de student. Voor college-achtige situaties betekent het dat docenten van hun kant denken en doen in het leerproces welbewust met elkaar moeten verbinden. Het onderwijsleerproces moet zo gestructureerd zijn, dat de studenten leren hoe kennisinhouden zich verhouden tot – eerder ervaren en eventueel later uitgevoerd – praktisch handelen. In de afronding van de eenheden van denken en doen kan de motivatie gevonden worden door te gaan met leren. De situatie waarin de voorlopig zekere kennis tot stand komt, geeft een ervaring van 'unifying experience'. De actieve en handelende pastor kan ervaren dat eerder verzamelde kennis relevant is voor het praktisch handelen, maar ook dat elke situatie toch zo anders is, dat de kennis zich voortdurend transformeert.

De supervisorische begeleiding van stages en trainingen is gericht op de integratie van beroepsmatige vaardigheden, theologische kennis en de persoon van de pastor. In de

transactionele ervaring als de grondstructuur van leerprocessen is een verklaring te vinden voor de samenhang van deze factoren. In vergelijking met de lineaire structuur van het overdrachtsleren is de *transactionele ervaring* complex. Vanuit de intersubjectiviteit gezien zijn context, tijd, de communicatiepartners (met al hun eigen complexiteit) en de inhoud allen factoren in het leer- en veranderingsproces. De *transactionele ervaring* laat zien dat er in leerprocessen meerdere aan elkaar gekoppelde transformaties tot stand komen. De deelnemers aan het leerproces veranderen in hun gezamenlijke participatie aan het proces: zij reorganiseren hun eerder verworven kennis in de dynamiek van denken en doen. De relaties van de subjecten intensiveren door hun gezamenlijke activiteit, het onderzoeken en beproeven van kennis. De theologische inhoud ondergaat een verandering doordat de lerende zich de kennis toeigent. Leren als *transactionele ervaring* gaat niet buiten de betrokken personen om. De persoon van de pastor ontwikkelt zich, doordat de kennisinhoud niet alleen cognitief gememoreerd wordt, maar doordat de pastor de stof verwerkt tot haar persoonlijk eigendom. Leren in de eenheid van denken en handelen draagt bij aan de vorming van de identiteit, omdat de stof, de situatie en de betrokken personen subjectieve betekenissen krijgen (Miedema, 1999, 17).

Supervisie is bij uitstek de gelegenheid waar men het persoonlijke aspect van het leerproces ter sprake mag brengen. De subjectieve component van de leerervaringen gaan door reflectie en gesprek bewuster deel uitmaken van de persoon. In de voortdurende de- en reconstructie van de betekenissen vormt zich de identiteit in samenspraak met de beroepservaringen en de theologische inhouden. Het verwerven van kennis, het beroepsmatige handelen en de vorming van de pastor zijn drie kanten van dezelfde activiteit. In de evenwichtige aandacht voor alle aspecten van het leerproces vormt de pastor zich.

Wat kunnen deze visies betekenen voor de praktische vorming van de theoloog? Als we het overdrachtsconcept aanhouden als uitgangspunt voor het functioneren in de stage of in het beroep, dan heeft de student die na vier of vijf jaar theologiestudie verwacht het wel te kunnen, gelijk. Deze student zal de stage ingaan met de veronderstelling het geleerde te kunnen toepassen op de praktijk. Het werk van een predikant wordt dan technologische theologie, waarbij de toepassingsprocedures onbereflecteerd normatief bepaald worden en de context van de toepassing er niet toe doet. Waar de vragen rijzen, zal de student terug moeten naar de boeken om de niet zo goed geleerde stof nog eens te recapitulieren.

In het concept van de transactionele ervaring zal de student verwachten juist aan de praktijk te kunnen leren. In de stage komt hij of zij in allerlei nieuwe situaties die verwarringen tot stand brengen. Deze verwarringen zijn de kans om te leren. De student zal diverse handelingsmogelijkheden vanuit de reeds verworven kennis gaan ontwerpen. Eén van de mogelijkheden kan praktisch beproefd worden. In de beproeving zal blijken of de mogelijkheid adequaat is. Als dat het geval is, is er voorlopig zekere kennis verkregen. Als de adequaatheid onvoldoende is, kan het hele gebeuren reflexief overwogen worden (zie ook Van der Ven, 2000, 106 ev.). In het proces van evaluatie kan de student, in samenwerking met anderen en door het opnieuw bestuderen van relevante literatuur zoeken naar alternatieve handelingsmogelijkheden. De evaluatie blijft tot het denken beperkt, maar het ontworpen alternatief kan in een volgende situatie beproefd

worden. In afgeronde eenheden van denken en handelen komt de integratie van studie, persoon en stage-ervaringen tot stand. Deze ervaringen motiveren de student door te gaan met leren en geeft hen het uitzicht een vakbekwaam persoon te kunnen worden. De aanmoediging dat het vak van predikant of leraar pas in de praktijk te leren valt, is geen overbodige ondersteuning. Als doen net zo gemakkelijk was als weten, dan waren alle krotten koningshoven en alle kerkjes kathedralen².

Literatuur

- Biesta, G.J.J., John Dewey, Theorie en praktijk, Delft, 1992
- Beista, G.J.J., Miedema, S., Berding, J.W.A, Pragmatistische pedagogiek, in S.Miedema (red.) Pedagogiek in meervoud, Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs, pp. 313 – 353, vierde herziene druk, Houten/Zavetem 1997
- Boisvert, R.D., John Dewey, Rethinking Our Time, New York 1998
- Bos, A.P., Geboeid door Plato, Het christelijke geloof bekneld door het glinsterend pantser van de Griekse filosofie, Kampen 1996
- Dewey, J., Democracy and Education, An Intrduction to the Philosophy of Education, New York/London 1916
- Dewey, J., The Quest for Certainty: a study of the relation of knowledge and action, New York 1929, London 1930
- Dewey, J., Ervaring en opvoeding, vertaald en ingeleid door G.Biesta en S.Miedema, oorspr. 1938, Houten/Diegem 1999
- Koenis, S., Tussen marge en professie, Frankfurt en Chicago: twee visies op de praktische rol van sociologen, Amsterdam 1990
- Kunneman, H., De waarheidstrechter, Een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving, Amsterdam 1986
- Lanser – van der Velde, A.M., Geloven leren, Een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren, Kampen 2000
- Miedema, S., Biesta, G.J.J., Filosofie van de pedagogische wetenschappen, Leiden 1989
- Miedema, S., De interactie tussen leerling en leraar, in: S. Miedema, F. Kieveit, J. Hoeksema, Tussen nabijheid en distantie, De interactie tussen leerling en leraar, Houten/Diegem 1999
- Rorty, R., Heidegger, Wittgenstein en pragmatisme, Essays over postanalytische en postnietzscheaanse filosofie, Kampen 1993
- Schellekens, H., Resultaatgericht doceren, Alphen aan de Rijn 1996
- Ven, J.A. van der, Pastoraal perspectief, Vorming tot reflectief pastoraat, Kampen 2000
- Zijlstra, W., Klinisch pastorale vorming, Een voorlopige analyse van het leer- en groepsproces van zeven cursussen, Assen 1969

¹ De verhouding tussen de verschijningsvormen van de transactionele ervaring, bijvoorbeeld in het dagelijks leven, in leerprocessen en in de wetenschap, en daaraan gekoppeld de 'lengte' van de verschillende sequenties binnen de transactionele ervaring, kunnen alleen begrepen worden met de denkwijze van de niet-lineaire dynamica. Zie Lanser – van der Velde, 2000, 103-115.

² Overgenomen van Schellekens, 1986 die de uitspraak weer aan Shakespeare heeft ontleend.