Hoofdstuk IV

Kennen in een leergemeenschap

Samengebracht door de gift van belangrijke onderwerpen[1]

Wie je ook bent, hoe alleen ook,
de wereld opent zich voor je verbeelding,
met een roep als van de wilde gans, schril en opwindend -
steeds weer verkondigend waar je staat
in de orde der dingen.

Mary Oliver, *Wild Geeze*[2]

Beelden van een leergemeenschap

Drie hoofdstukken lang hebben we het innerlijke landschap van het lesgeven en leren doorkruist. We hebben een aantal innerlijke krachten die een kloof veroorzaken tussen onze leerlingen, ons vakgebied en onszelf onder de loep genomen en hebben een aantal strategieën onderzocht die ons kunnen helpen om die kloof te overbruggen: teruggaan naar wie je bent, angst onder ogen zien, en de wereld bij elkaar denken door middel van de paradox.

In zowel dit hoofdstuk als de twee volgende wenden we ons naar de gemeenschap - de soort van gemeenschap die lesgeven en leren vereisen.

Deze gemeenschap moet op een dusdanige manier vorm krijgen dat zij het vermogen tot verbinding tot de kern van het authentiek onderwijs maakt. Als we onze aandacht verplaatsen van het innerlijke leven van de leraar naar de onderwijsgemeenschap lijkt het alsof we van onderwerp veranderen, maar dat is niet zo. De eerste drie hoofdstukken gingen over het leggen van een vruchtbare bodem waarop een leergemeenschap kan groeien; de volgende drie gaan over de gemeenschap zoals die ontstaat in de klas en in de wereld daarbuiten.

Een gemeenschap kan niet wortelen in een verdeeld leven. Lang voordat zij een uiterlijke vorm aanneemt, moet zij in potentie aanwezig zijn in een onverdeelde persoonlijkheid: we kunnen alleen deel uitmaken van een gemeenschap als we in verbinding staan met onszelf. Een gemeenschap is een zichtbaar teken van een innerlijke, onzichtbare kwaliteit; de individuele identiteit en integriteit die zich manifesteert in de wereld van relaties met een groep. Het is hetzelfde thema van verbonden zijn dat ik de hele tijd al aan het verkennen ben, maar nu toegepast op de uiterlijke wereld.

In dit hoofdstuk en in de twee volgende zal ik een aantal verschillende modellen van leergemeenschappen onderzoeken aan de hand van één cruciale vraag, namelijk of deze modellen bevorderlijk zijn voor het werkelijke doel van het onderwijs: lesgeven, kennen en leren. In dit onderzoek laat ik me leiden door een beeld van lesgeven dat mij al jaren fascineert: een gemeenschap met als basisidee

lesgeven is een ruimte creëren waarin wij gemeenschappelijk zoeken naar waarheid. Een dergelijke leergemeenschap is nog maar zelden beschreven.

Om ons een weg te banen naar zo'n gemeenschap moet ik eerst wat puin ruimen. Modellen van gemeenschappen rijzen in onze maatschappij als paddestoelen uit de grond als reactie op een toenemend gebrek aan contact dat wij ervaren en voortkomend uit ons verlangen 'niet afgesneden te zijn'. Ik zal kort stilstaan bij drie modellen waar tegenwoordig veel over gesproken wordt - het therapeutische, het politieke en het marketingmodel - in de hoop enig licht te werpen op het soort gemeenschap dat het onderwijs nodig heeft.

Als we het over een *gemeenschap* hebben, denken we meestal aan de therapeutische vorm. Hierbij is intimiteit de hoogste waarde in de menselijke relaties, omdat intimiteit wordt beschouwd als de beste therapie voor de pijn die wordt veroorzaakt door een gebrek aan contact. Een dergelijke intieme relatie gaat verder dan een impliciet vermogen tot verbinding: in de intimiteit delen wij de diepste roerselen van onze ziel met elkaar in de overtuiging dat we volledig gekend zullen worden en het vertrouwen dat de ander ons volledig zal accepteren. In zijn beste vorm wordt de therapeutische gemeenschap gekenmerkt door een van de vele vormen van liefde: tussen echtgenoten, minnaars, ouders en kinderen, en goede vrienden.

Het therapeutisch motief heeft een plaats in het onderwijs, eenvoudigweg omdat ieder initiatief zonder liefde waarschijnlijk ziekelijk wordt: het is moeilijk je een gezonde school voor te stellen als ieder spoor van liefde voor het leren of de leerlingen ontbreekt. Ik ken een school met een prachtig motto: 'Het zoeken naar waarheid in het gezelschap van vrienden.'[3] De stichters hebben kennelijk begrepen dat de zwaarte van een dergelijke zoektocht een band van affectie vereist tussen de leden van het expeditieteam.

Maar een toepassing van het therapeutische model in zijn traditionele vorm op het onderwijs is minder geschikt voor dit motto. Het is zelfs een bedreiging voor het lesgeven en leren, omdat het ervan uitgaat dat intimiteit het beste en belangrijkste is wat er tussen mensen kan plaats vinden - een veronderstelling die soms schril en hardnekkig doorklinkt in de pseudo-gemeenschappelijke norm 'deel je gevoelens of sterf!' zoals je dat soms hoort in bepaalde stromingen gericht op menselijke groei.

Natuurlijk kunnen we geen intimiteit van elkaar eisen. Als we dat proberen stoten we elkaar juist af, zoals vele mislukte experimenten van (leef)gemeenschappen hebben aangetoond. Maar het therapeutisch model brengt een nog groter risico met zich mee: wanneer al onze relaties in het onderwijs worden beoordeeld op hun mate van intimiteit krimpt onze wereld vrijwel ineen tot het verdwijnpunt.

De meesten van ons zullen in hun leven maar met een handvol mensen intieme banden aanknopen. Als in een gemeenschap leven intimiteit inhoudt, vallen heel veel mensen en dingen die anders zijn daarbuiten. Als intimiteit de norm wordt, verliezen we het vermogen tot contact met het vreemde en de vreemdeling terwijl dat van wezenlijk belang is om te leren. We verliezen ons vermogen om om te gaan met mensen en ideeën die anders zijn dan de onze. Het therapeutische model speelt in op onze angst voor wat anders is door de gemeenschap waarin wij leven te reduceren tot wat bekend en vertrouwd is.

Als Noord-Amerikaan uit de middenklasse zal ik niet snel een intieme band krijgen met arme mensen en zal ik weinig ervaring hebben met armoede, maar het is van essentieel belang dat ik mij verantwoordelijk voel voor armen en hun moei-

lijke situatie. Ik zal niet snel een intieme band hebben met mensen uit de Amazonedelta en hun verwoeste regenwouden, maar het is van essentieel belang dat ik mijn ecologische afhankelijkheid van hen en hun woongebied begrijp. Als leek op het gebied van de natuurwetenschappen zal ik niet snel op intieme voet verkeren met mensen die de mysterieuze principes van de kwantummechanica onderzoeken, maar het is van essentieel belang dat ik begrijp hoe zij de gedachtewereld waarin ik leef opnieuw vormgeven.

Als we alles afwijzen waarmee we geen intieme band kunnen onderhouden leven we in een te kleine wereld. We hebben een ruimer criterium dan intimiteit nodig om te bepalen of een relatie – met mensen, met de natuur, of met ideeën – betekenis heeft. We doen lesgeven en leren tekort als de therapeutische gemeenschap de norm in het onderwijs wordt.

Het politieke model van een gemeenschap wijkt op een belangrijk punt af van het therapeutische. Hier is de norm niet een beperkte groep mensen die op intieme voet met elkaar leven, maar een breed spectrum aan relaties tussen vreemden die samen een gezonde politieke samenleving vormen. De gemeenschap op basis van het politieke model is er een van wederzijdse betrekkingen in het publieke leven en minder van persoonlijke kwetsbaarheid. Het is een gemeenschap waar mensen die niet intiem met elkaar omgaan en dat ook niet kunnen toch leren om een gemeenschappelijk leefgebied en gemeenschappelijke hulpbronnen met elkaar te delen. Ze leren bovendien onderlinge conflicten en problemen op te lossen. In een politieke samenleving komen we er misschien niet achter wat in het hart van de ander leeft, maar we leren wel: als we het niet samen doen, is het ieder voor zich.

De therapeutische gemeenschap is een modern concept, een product uit de eeuw van de psychologie. De politieke gemeenschap heeft oudere wortels. Al in de tijd van Plato werd de school voorgesteld als een microkosmos van de staat, een instelling waarin de mores van het democratisch burgerschap ontwikkeld moesten worden. Benjamin Barber schreef: 'Deze redenering suggereert niet dat de universiteit een politieke missie *heeft*, maar dat de universiteit een politieke missie *is*, dat zij het burgerschap zelf is, gekenschetst door de regels en conventies die het een gemeenschap mogelijk maakt om het soort gesprekken en betogen te voeren waarvan alle kennis afhangt (...) Ik zeg niet alleen dat er parallellen bestaan tussen democratie en onderwijs, of dat de training in burgerlijke vaardigheden en het verwerven van kennis en inzicht een soortgelijke structuur hebben. Wat ik beweer, is dat ze hetzelfde zijn.'[4]

Het politieke model van gemeenschap heeft kenmerken die van essentieel belang zijn voor lesgeven en leren. In een maatschappij die verdeeld is door ras, etniciteit en geslacht word ik vaak getroffen door het feit dat er op scholen voor voortgezet en hoger onderwijs wordt samengewerkt door een bredere selectie van de bevolking dan in veel andere instellingen. En anders dan de perscampagnes voor 'politieke correctheid' ons doen geloven, tonen de verschillende leden van de onderwijsgemeenschap een grote mate van onderling respect. Als wij het materiaal van onze gerafelde politieke structuur opnieuw weven, behoren onze onderwijsinstellingen tot onze belangrijkste weefgetouwen.

Maar in het politieke model zit ook een verborgen gevaar voor de kerntaak van het onderwijs. In de burgermaatschappij behandelen we geschillen volgens de klassieke regels van de democratische politiek: onderhandelen, loven en bieden, compromissen sluiten. Dat zijn respectabele methoden in de politieke arena, waar

men ernaar streeft het beste te bereiken voor zoveel mogelijk mensen. Maar wat eerbaar is in het streven naar een algemeen belang kan oneerbaar zijn in een zoektocht naar waarheid: waarheid wordt niet bepaald met democratische middelen.

In een democratie spreken we af dat degene die de meeste stemmen krijgt de leider wordt of datgene wat de meeste stemmen krijgt de wet is. En we leggen ons daarbij neer, binnen de grenzen van ons geweten. Maar als we op zoek gaan naar waarheid maken we die afspraak niet, en dat moeten we ook niet doen want waarheid bij meerderheid van stemmen is geen waarheid. Een zekere methode om de waarheid niet te vinden, op welk gebied dan ook, is om erover te stemmen: als Copernicus en Galileï dat gedaan hadden, dan draaide de zon nog steeds om de aarde. Het politieke model kan voor lesgeven en leren veel betekenen, maar de leergemeenschap moet een meer fundamentele vorm vinden.

Het marketingmodel doet tegenwoordig opgeld in het Amerikaanse onderwijs onder de vlag van kwaliteitscontrole ('Total Quality Management'). Hoewel de doelstellingen en de gedachte erachter sterk afwijken van de modellen die we besproken hebben, vormt het model een merkwaardige combinatie van het persoonlijke element in het therapeutische model en het pragmatische element in het politieke.

De doelstellingen van het marketingmodel zijn duidelijk: onderwijsinstellingen moeten hun producten verbeteren door hun relatie met de klanten te verstevigen en meer verantwoording aan hen af te leggen. Betalende leerlingen en ouders moeten worden behandeld als consumenten en moeten ruim de gelegenheid krijgen om kritiek te leveren op hun aankopen. Die kritiek moet worden doorgespeeld naar de mensen die de producten vervaardigen, zodat we onze lessen kunnen verbeteren en meer klanten tevreden kunnen stellen.

Als dat praten over 'klanten' en 'producten' op uw zenuwen werkt, is hier een verhaal dat waarschijnlijk bij uw gevoel aansluit. De nieuwe rector van een openbare universiteit beklaagde zich erover dat de mensen op zijn grote campus met veel stedelijke forenzen zo weinig contact met elkaar hadden. Ik vroeg: 'Als u kon toveren, wat was dan het eerste dat u zou doen om het gevoel van gemeenschap te versterken?' en verwachtte dat hij het zou hebben over een introductieprogramma, over hoe het op de slaapzalen toeging of over counseling.

Hij antwoordde: 'Ik zou een goede manier bedenken om te peilen wat de studenten vinden van de colleges en werkgroepen, en die informatie zou ik gebruiken om te zorgen dat zwakke docenten beter gaan lesgeven. En als zij niet bereid of in staat zouden zijn hun lesgeven te verbeteren, zou ik ze helpen om een andere baan te vinden.'

De ideeën van deze rector over de gemeenschap missen misschien de psychologische diepte van het therapeutische model en de beleidsmatige perfectie van het politieke model, maar er is veel voor te zeggen. Terwijl het bedrijfsleven tot op zekere hoogte aan marktregulering onderworpen is, trekt het hoger onderwijs zich niets van zijn consumenten aan. Betalende studenten en ouders worden door de academische wereld vaak neerbuigend behandeld: wij zijn van mening dat niemand ons werk kan beoordelen behalve onze collega's – en zelfs daar zijn we niet helemaal zeker van!

In het licht van deze arrogantie zou het idee dat de rector had over gemeenschap het hoger onderwijs ons bescheidener kunnen stemmen als we aannemen dat hij met zijn toverkunst een evaluatiesysteem zou kunnen ontwerpen dat alle nuances en variëteiten van goed leraarschap in beeld zou brengen. Toch vormt

deze versie van het marketingmodel een reële bedreiging voor het lesgeven en leren.

Ten eerste is een dergelijk evaluatiesysteem er niet en wat er voor doorgaat, is een gevaarlijk surrogaat. Wij hebben geen betrouwbare instrumenten om leraarschap te evalueren, tenzij men er vanuit gaat dat al de verschillende vormen van goed lesgeven in de scoretabel van een vragenlijst kunnen worden gestopt.

In de tweede plaats is goed onderwijs altijd meer een proces dan een product. Als een leerling aan het einde van een onderwijsperiode niet meer heeft ontvangen dan een informatiepakket is hij benadeeld. Goed onderwijs zorgt ervoor dat leerlingen zowel hun eigen kennis verder kunnen ontwikkelen als kritisch gebruik kunnen maken van wat anderen zeggen te weten.

Ten derde is het heel goed mogelijk dat een leerling die goed onderwijs heeft genoten toch ontevreden is, ten minste voor een tijd. En dan bedoel ik geen ontevredenheid over leraren die warrig, incompetent of niet te verstaan waren. Leerlingen die goede leraren hebben gehad kunnen evengoed boos weglopen - boos omdat hun vooroordelen ter discussie zijn gesteld of hun zelfbeeld is aangetast. Die ontevredenheid kan een teken zijn dat echt onderwijs heeft plaats gevonden.

Het kan vele jaren duren voor een leerling dankbaarheid voelt tegenover een docent die een onaangename waarheid heeft onthuld. Een marketingmodel van een onderwijsgemeenschap doet deze geen goed als het er vanuit gaat dat de klant koning is, ook al sluit dat model aan bij de morele plicht om verantwoording af te leggen.

De werkelijkheid is gemeenschappelijk

Het therapeutische, het politieke en het marketingmodel verschaffen inzichten die het onderwijs nodig heeft. Maar geen van de drie is geschikt om authentiek onderwijs vorm te geven. In de rest van dit hoofdstuk zal ik een alternatief model aandragen. In de twee hoofdstukken die volgen, zal ik laten zien wat dit model betekent voor de onderwijspraktijk.

Het model dat we nodig hebben moet de kerntaak van het onderwijs omvatten, richting geven en verfijnen. Die kerntaak bestaat uit kennisverwerving, lesgeven en leren. Aanwijzingen voor wat een dergelijk model moet inhouden vinden we in het beeld van lesgeven dat het grootste appèl op mij doet: lesgeven is een ruimte creëren waarin wij gemeenschappelijk zoeken naar waarheid.

Het kenmerk van een leergemeenschap waarin waarheid centraal staat, is niet psychologische intimiteit, politiek fatsoen of pragmatische verantwoording, hoewel het geen van deze drie deugden uitsluit. Dit model reikt verder en omvat het gebied van de ontologie en epistemologie, takken van wetenschap die zich bezighouden met de aard van de werkelijkheid en hoe wij die kennen, waarop al het onderwijs gebaseerd is. Het kenmerk van deze leergemeenschap is haar aanspraak op het feit dat *de werkelijkheid een netwerk van gemeenschappelijke relaties is, en dat wij die werkelijkheid alleen kunnen kennen door ermee in contact te staan.*

Dat is een straffe bewering, maar ik zal die bewering illustreren met een verhaaltje. Ik gaf een lezing over leergemeenschap in het onderwijs aan een grote onderzoeksuniversiteit. Tijdens het spreken werd mijn blik regelmatig getrokken naar een aandachtige toehoorder die vlak vooraan zat, een lange, statige heer van even over de zeventig, onberispelijk gekleed, met een wilde bos spierwit haar.

Toen ik gelegenheid gaf om in discussie te gaan, stond deze heer snel op en stelde zich voor: 'Ik ben dr. Smith, onderscheiden met dit en dat, emeritus hoogleraar in de biologie.'

Omdat ik wist dat in de academische wereld genadeloze kritiek soms wordt vooraf gegaan door pseudo-beleefdheden en ik de manier waarop hij zich had voorgesteld nogal hoogdravend vond, trok ik een snelle conclusie: hij heeft plannen met mij voor de lunch; ik word niet zijn gast, maar zijn hoofdgerecht.

Hij ging verder: 'Ik begrijp niet goed waarom men zich zo druk maakt over gemeenschap in het hoger onderwijs. Het is uiteindelijk gewoon een goed biologisch principe.'

Toen ging hij weer zitten.

Het duurde een paar seconden voor ik me realiseerde dat dit geen kritiek was maar steun, al was het dan op de onvolledige manier die de academische etiquette voorschrijft. Toen ik dat eenmaal begreep, hadden de professor en ik een levendige en interessante gedachtewisseling over de betekenis van zijn opmerking.

Twee of drie generaties geleden zou geen hoogleraar in de biologie het in zijn hoofd gehaald hebben om te beweren dat gemeenschap tot goede wetenschap zou leiden. Integendeel, een bioloog uit die tijd zou het idee van gemeenschap in het onderwijs hebben afgedaan als een romantische dwaling die het basisprincipe van de discipline aantastte: het leven is een voortdurende oorlog tussen individuen, een strijd op leven en dood met winnaars en verliezers. Voor die generatie biologen was de natuur, in de beroemde woorden van Tennyson, 'rood in tand en klauw'. Voor de sociale darwinisten die voortbouwden op deze opvatting van de natuur, waren de menselijke relaties niet meer dan een strijd waar het recht van de sterkste gold, bedekt met slechts een dun laagje beschaving.

Maar inmiddels zijn de opvattingen over de biologische realiteit veranderd. Ecologische studies geven een beeld van de natuur waarin de nadruk minder ligt op de verschrikkingen van de strijd en meer op de dans van gemeenschappelijke samenwerking, een beeld van het grote netwerk van bestaansvormen. Strijd en dood zijn niet verdwenen uit de wereld van de natuur, maar de dood wordt nu gezien als een factor in het voortbestaan van de gemeenschap en niet zozeer als een falen van het individu.

Deze verandering in het kijken naar de werkelijkheid - van fragmentatie en concurrentie naar gemeenschap en samenwerking - heeft de afgelopen vijftig jaar in praktisch ieder academische discipline plaats gevonden. De natuurkunde is daar ook een sprekend voorbeeld van, niet alleen omdat zij een van de 'harde' natuurwetenschappen is, maar ook omdat zij onze materiële bestaans- en leefvormen op het meest elementaire niveau in beeld brengt.

Vanaf het allereerste begin werd de natuurkunde door het beeld van het atoom gevormd, een beeld dat afkomstig was uit de pre-Socratische filosofie. Het kreeg een nieuwe betekenis toen moderne fysici bepaalde dingen konden voorspellen en zelfs politieke macht verwierven door de werkelijkheid te ontleden in kleine deeltjes. Toen de ideeën van de reductionistische wetenschap zich vermengden met het hedendaagse gevoel van sociale vervreemding, werd 'atomisering' de dominante culturele metafoor van onze tijd: het is een illusie dat wij één geheel vormen met de wereld waarin wij leven; de werkelijkheid is dat alles gefragmenteerd is.

Maar uit dit beeld van de werkelijkheid dat de moderne natuurkunde ons biedt, blijkt dat het atomisme een naïeve opvatting is. Natuurkundigen hebben in een serie belangrijke experimenten aangetoond dat subatomaire deeltjes zich ge-

dragen 'alsof er een soort communicatie tussen hen bestaat', zelfs al bevinden zij zich 'zo ver van elkaar dat zij in de beschikbare tijd niet kunnen communiceren'.[5] Deze zogenaamde deeltjes, wijd verspreid in tijd en ruimte, lijken met elkaar verbonden te zijn op een manier die ervoor zorgt dat ze zich niet zozeer gedragen als afzonderlijke individuen, maar als deelnemers aan een interactieve en onderling afhankelijke gemeenschap.

De wereld die door deze experimentele resultaten zichtbaar wordt, wordt door natuurkundigen graag beschreven in gemeenschapsmetaforen. Paul Davies zegt dat de behaalde resultaten wijzen 'op een verrassend geïntegreerde opvatting van de relatie tussen systemen die elkaar ooit wederzijds hebben beïnvloed, hoe ver ze daarna ook van elkaar zijn verwijderd'.[6] Henry Stapp zegt, nog beslister: 'Een elementair deeltje is geen onafhankelijk bestaande, onanalyseerbare entiteit. Het is in wezen een verzameling contacten die zich richten op dingen buiten zichzelf.'[7]

Wanneer fysici zich aan een verklaring wagen van de vraag waarom deze deeltjes zich meer relationeel dan autonoom gedragen, neemt het aantal gemeenschapsmetaforen toe. David Bohm doet de suggestie dat de fysische realiteit, net zoals het menselijk genoom, bestaat uit een onzichtbaar netwerk van informatie, een ongelooflijk complexe gemeenschap van gecodeerde boodschappen, 'een onderliggende holistische, *impliciete orde*, waarvan de informatie zich vertaalt naar de expliciete orde van bepaalde velden en deeltjes. Het is vergelijkbaar (...) met een holografische foto, waarvan ieder deel driedimensionale informatie bevat over het hele gefotografeerde object. Als je een hologram in stukjes knipt, kun je het gehele beeld laten ontstaan door slechts één van de stukjes met laserstralen te belichten.'[8]

Ian Barbour, een vooraanstaand publicist over moderne wetenschap, geeft een nuttig overzicht van de stadia die ons beeld van de werkelijkheid heeft doorlopen voordat we 'gemeenschap' als het essentiële kenmerk van de fysieke wereld beschouwden. In de Middeleeuwen zagen we de werkelijkheid als een mentale en materiële substantie, of 'grondstof'. In het tijdperk van Newton was ons beeld atomistisch, waarbij we 'meenden dat aparte deeltjes, niet bepaalde substanties, de basis van de natuurlijke werkelijkheid vormden'.[9]

Maar in onze tijd 'wordt de natuur gezien als relationeel, ecologisch en onderling afhankelijk. De werkelijkheid bestaat uit gebeurtenissen en relaties in plaats van aparte substanties en afzonderlijke deeltjes'. Volgens Barbour kunnen we nu niet anders dan de natuur zien als een 'historische gemeenschap van onderling afhankelijke bestaansvormen'.[10]

Om te begrijpen wat een gemeenschap van waarheid inhoudt, is het in de eerste plaats noodzakelijk dat we begrijpen dat 'gemeenschap' de essentiële vorm van werkelijkheid is, de bakermat van al het zijn. De volgende stap brengt ons van de aard van de werkelijkheid naar de vraag hoe we de werkelijkheid leren kennen: *we kunnen de werkelijkheid alleen kennen door er zelf mee in contact te staan.*

De moderne natuurkunde heeft de stelling ontmaskerd dat leren kennen een scheiding tussen de kenner en het gekende vereist, of zelfs toelaat. Natuurkundigen zijn niet in staat om subatomaire deeltjes te bestuderen zonder deze bij hun onderzoek te veranderen. We kunnen dus niet langer volhouden dat er een objectivistische kloof bestaat tussen de wereld 'daarbuiten' en de waarnemer 'hierbinnen', zoals de premoderne wetenschap stelde. De kenner en het gekende zijn dus met elkaar verbonden, en iedere bewering over de aard van het gekende weerspiegelt tevens de aard van de kenner.

Op macroscopisch gebied lijkt de symbiose tussen de kenner en het gekende overduidelijk – in het bijzonder als we hebben afgerekend met de mythe dat 'echte' wetenschap eist dat er een scheiding is. Hoe kan een menselijk wezen iets te weten komen over een ander menselijk wezen, in de sociologie, psychologie of geschiedenis, zonder dat hij de sporen van zichzelf als kenner op het gekende achterlaat? Hoe kan een literair recensent door het landschap van een roman lopen zonder daarin de voetstappen van zijn persoonlijke ervaring achter te laten?

Maar het belangrijkste, vaak verkeerd begrepen, kenmerk van relationele kennisverwerving is dat het het menselijk vermogen om ons te verbinden tot sterk punt maakt. Wij hoeven ons verlangen om als kenner op betekenisvolle wijze contact te maken met het andere niet langer te betreuren en hoeven deze 'sta in de weg' niet meer te 'overwinnen' door ons te scheiden van de wereld om ons heen.

We kunnen ons nu gelukkig prijzen met het feit dat we mensen zijn en daarmee deel van een kosmische gemeenschap. Dit is zelfs letterlijk het geval: in de verste uithoeken van de ruimte hebben astronomen exploderende sterren ontdekt die de oorsprong vormen van de atomen waaruit uw lichaam en het mijne bestaan. Als we niet zozeer deel zouden zijn van de kosmos, als we hier alleen maar zouden zijn als waarnemers en niet als deelnemers, zouden we het vermogen om te kennen niet bezitten.

In zijn baanbrekende boek *Personal Knowledge* laat de chemicus Michael Polanyi zien hoezeer de wetenschap steunt op het feit dat wij door 'deel uit te maken van de wereld' er 'lijfelijke kennis' van hebben gekregen – een onbewuste en niet onder woorden te brengen vorm van kennis waarvan onze bewuste en verwoorde kennis afhangt.[11]

Zonder onbewuste kennis zouden wetenschappers geen idee hebben waar ze hun onthullende vragen, veelbelovende hypotheses, en vruchtbare intuïties en inzichten vandaan zouden moeten halen bij hun zoektocht naar waarheid. Al onze potentiële kennis komt voort uit onze verbondenheid met de werkelijkheid – een verbondenheid die zo ver gaat dat de atomen waaruit ons lichaam opgebouwd is deel uitmaken van alles wat is, was of ooit zal zijn.

Richard Gelwick, die schrijft over het werk en de ideeën van Polanyi, wijst erop dat men zo vanzelfsprekend uitgaat van het objectivisme dat Polanyi's opvattingen over de persoonlijke elementen in kennisverwerving vaak verkeerd begrepen zijn, zelfs door zijn medestanders:

> Verscheidene malen heb ik meegemaakt dat [Polanyi] bij zijn lezingen mensen die opstonden om hun steun te betuigen corrigeerde, [mensen die zeiden] dat ze ook vonden dat alle kennis een persoonlijk element in zich had (...) en vervolgens zeiden dat dit persoonlijke element nadelig was en dat we moesten proberen het zoveel mogelijk te minimaliseren. Polanyi (...) legde dan uit dat het persoonlijke element niet geminimaliseerd moest worden, maar opgevat moest worden als het essentiële element, hetgeen waardoor we gebaande paden hebben verlaten en nieuwe ontdekkingen hebben gedaan, dat we het zeker niet moesten beschouwen als een ongelukkige onvolkomenheid in de menselijke kennisleer. Integendeel, het is de grondslag waar cultuur, beschaving en vooruitgang uit voortkomen.[12]

De gemeenschap waarin waarheid centraal staat, is een voorstelling van kennen die bestaat uit het grote netwerk van het bestaan waar alle dingen vanaf hangen omvat en het feit dat onze kennis van die dingen wordt bevorderd, niet belem-

merd, doordat wij verstrikt zijn in dat netwerk. Het is een beeld dat niet alleen onze zichtbare verbondenheid met menselijke bestaansvormen op een hoger plan brengt - met al haar mogelijkheden tot intimiteit, politiek handelen en verantwoordelijkheid - maar ook onze onzichtbare verbondenheid met niet-menselijke bestaansvormen. Het is een gemeenschapsmodel dat ruim genoeg is om de kerntaken van het onderwijs; kennis verwerven, lesgeven en leren, te kunnen herbergen.

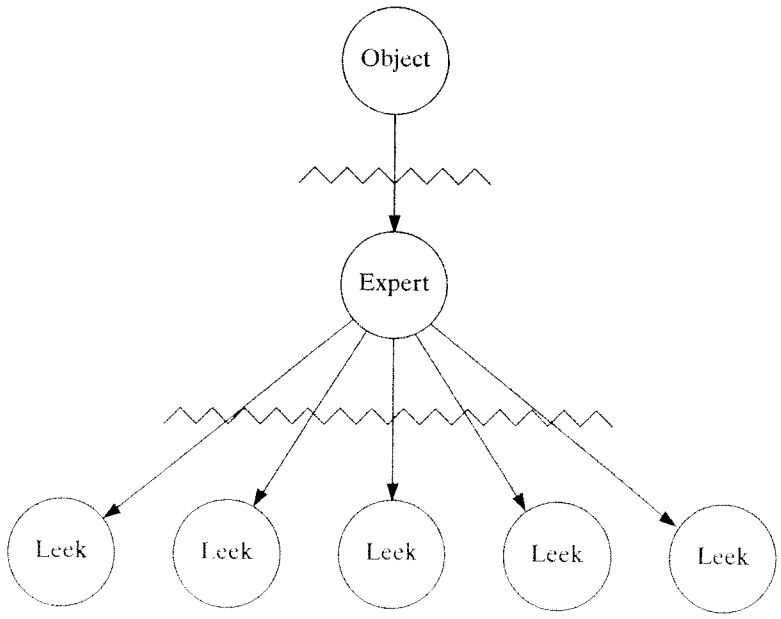
Het begrip waarheid opnieuw onder de loep

Waarheid is geen woord waarover veel wordt gesproken in onderwijskringen. Het roept een beeld van een naïef tijdperk op, toen de mensen er nog zeker van waren dat ze de waarheid konden leren kennen. Maar wij weten zeker dat we dat niet kunnen, dus gebruiken we dat woord niet uit angst in verlegenheid te worden gebracht.

Dat we het woord niet gebruiken, betekent natuurlijk niet dat we het concept hebben losgelaten, laat staan de mogelijkheden die het biedt. Integendeel, hoe minder we spreken over waarheid, hoe waarschijnlijker het is dat ons kennen, lesgeven en leren gedomineerd wordt door een traditioneel, mythisch model van waarheid, het objectivistische model dat zo diep verankerd ligt in ons collectieve onderbewustzijn dat we het macht geven als we het negeren.

Omdat de gemeenschap waarin waarheid centraal staat een alternatief vormt voor dit onbewuste en mythische objectivisme kan ik mijn visie op de onderwijsgemeenschap en de functie daarvan beter duidelijk maken als ik eerst zichtbaar maak hoe de objectivistische mythe eruit ziet. Zie hiervoor figuur 4.1.

Figuur 4.1 De objectivistische mythe van kennen



Dit mythische, maar dominante model van het kennen en doorgeven van waarheid heeft vier hoofdelementen:

1 *Objecten* van kennis die zich ergens in pure vorm 'buiten ons' bevinden in een fysieke of conceptuele ruimte zoals die beschreven wordt door de 'feiten' in een bepaald vakgebied.
2 *Experts,* mensen die opgeleid zijn deze objecten in hun pure vorm te kennen zonder toe te staan dat hun subjectiviteit de zuiverheid van de objecten besmet. Ze krijgen hun opleiding in een afgelegen oord, universiteit genaamd, dat zich ten doel stelt het zelfbewustzijn van de leerling zo grondig uit te wissen dat deze verandert in een seculaire priester, een waardige drager van de objecten der zuivere kennis.
3 *Leken,* mensen zonder opleiding en vol vooroordelen die voor hun zuivere en objectieve kennis van de betreffende objecten afhankelijk zijn van de expert.
4 *Filters* op ieder punt van overdracht - tussen het object en de expert en tussen de expert en de leken - die ervoor zorgen dat objectieve kennis naar beneden stroomt en dat er geen subjectiviteit terug naar boven stroomt.

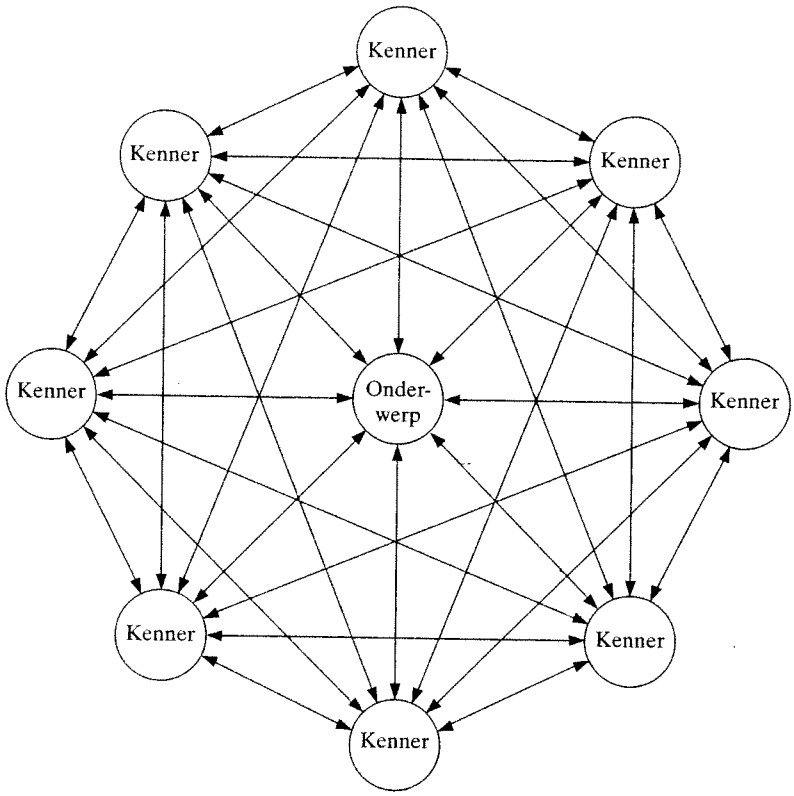
Ik kwam op het idee van de filters toen ik toevallig deze treffende opmerking opving: 'Het schijnt dat we het niet erg vinden om de beschaving door de gootsteen te spoelen, zolang de gootsteen maar niet terug spuwt!' Objectivisme, geobsedeerd door de zuiverheid van kennis, wil tot elke prijs de smeerboel van het subjectiviteit vermijden - zelfs als de prijs het soort kennis is dat ons van onze beschaving berooft en ons ongeschikt maakt om het leven het hoofd te bieden.

Volgens de objectivistische mythe stroomt waarheid van boven naar beneden, van experts die bevoegd zijn om waarheid te kennen (inclusief een aantal van hen die beweren dat waarheid een illusie is) naar leken die alleen bevoegd zijn om waarheid te ontvangen. Volgens deze mythe is waarheid een serie beweringen over objecten; is het onderwijs het systeem dat deze beweringen doorgeeft aan leerlingen, en is een persoon die onderwijs heeft genoten iemand die zich deze beweringen van de deskundigen kan herinneren en ze kan reproduceren. Het beeld is hiërarchisch, lineair en dwangmatig steriel, alsof waarheid naar ons toe komt op een antiseptische transportband, om aan het einde daarvan als zuiver product te worden afgeleverd.

Er zijn slechts twee problemen met deze mythe: het geeft een onjuist beeld van hoe wij kennis verwerven, en het heeft de wijze waarop we onderwijs geven ernstig misvormd. Ik ken duizenden klassen en collegezalen waar de relatie tussen docent, leerling en onderwerp precies aan dit beeld voldoet. Maar ik ken geen enkel vakgebied - van astronomie tot literatuurwetenschappen en van politicologie tot theologie - waar de voortdurende zoektocht naar waarheid ook maar enige gelijkenis vertoont met dit mythische objectivisme.

De gemeenschap van waarheid geeft een heel ander beeld van kennen (zie figuur 4.2).

Figuur 4.2 De gemeenschap van waarheid



In de gemeenschap van waarheid bestaan er, evenals in het werkelijke leven, geen zuivere objecten van kennis en geen absolute deskundigen. In de gemeenschap van waarheid bevindt waarheid zich, net als in het werkelijke leven, niet in de eerste plaats in beweringen en is onderwijs meer dan het doorgeven van beweringen over objecten aan passieve toehoorders. In de gemeenschap van waarheid lijken kennen, lesgeven en leren minder op General Motors en meer op een dorpsvergadering, minder op een bureaucratie en meer op een chaos.

De gemeenschap van waarheid bestaat in feite uit heel veel gemeenschappen, wijd verspreid in de ruimte en voortdurend veranderend in de tijd. Ik gebruik gemeenschap van waarheid in het enkelvoud omdat op ieder vakgebied de vele gemeenschappen één worden door het feit dat zij zich verzamelen rond een gemeenschappelijk onderwerp en zich laten leiden door gedeelde regels rond waarneming en interpretatie. Deze regels schrijven voor dat zij het onderwerp op dezelfde wijze benaderen. Zo zijn de biologen in het twintigste-eeuwse Amerika één met Linnaeus en zijn vakgenoten in het achttiende-eeuwse Zweden, ondanks hun grote verschillen in theorie en techniek. Hiermee geven ze deze vorm van gemeenschap een levensduur en reikwijdte die haar tot een van onze krachtigste maatschappelijke vormen maakt.

In het middelpunt van deze gemeenschapscirkel bevindt zich altijd een onder-

werp. Dit staat in sterk contrast met het object bovenaan de objectivistische ladder. Het verschil is cruciaal voor kennis verwerven, lesgeven en leren: *met een onderwerp kun je een relatie aangaan, met een object niet.* Als wij het andere als onderwerp kennen, houden wij het niet op een afstand. Wij kennen het in en door middel van een relatie, het soort relatie dat Barbara McClintock had met de maïsplanten die ze bestudeerde.

Deze relatie begint als wij het onderwerp in het centrum van onze belangstelling plaatsen, precies zoals de figuur toont. Dit staat in scherp contrast met het objectivisme, dat de expert in het centrum van de aandacht plaatst. In het objectivisme bevinden de kennisobjecten zich zó ver buiten ons bereik dat wij er alleen contact mee kunnen maken via de expert.

Als we het onderwerp in het centrum van onze aandacht plaatsen, geven we het daarmee het respect en het gezag dat wij normaal gesproken alleen aan mensen geven. Wij geven het een ontologische betekenis, de betekenis die Barbara McClintock aan een maïsplant gaf en daarmee de unieke identiteit en integriteit van de plant erkende.[13] In de gemeenschap van waarheid is het bindende kernelement van al onze relaties het betekenisvolle onderwerp zelf – niet de intimiteit, niet het politieke handelen, niet de verantwoording, niet de experts, maar de kracht van het levende onderwerp.

Wanneer wij in de gemeenschap van waarheid het onderwerp proberen te begrijpen, doen we dat door op allerlei manieren met elkaar te communiceren – wij wisselen waarnemingen en interpretaties uit, corrigeren elkaar en vullen elkaar aan, staan het ene moment recht tegenover elkaar en zijn het dan weer met elkaar eens. De gemeenschap van waarheid is allerminst lineair, statisch of hiërarchisch. Zij is circulair, interactief en dynamisch.

De gemeenschap van waarheid vermeerdert onze kennis door meningsverschillen, niet door concurrentie. Concurrentie is een spelletje dat achter de ellebogen gespeeld wordt door individuen die uit zijn op eigen gewin; bij meningsverschillen kan het er soms ruw toegaan, maar de verschillen worden uitgesproken in een open debat waarin iedereen iets te winnen heeft door te leren en te groeien. Concurrentie verdraagt zich niet met gemeenschap; het is een zuur dat het weefsel van relaties kan oplossen. Door meningsverschillen testen wij elkaars ideeën in het openbaar in een gemeenschappelijke poging het beste uit elkaar te halen en de wereld beter te begrijpen.

Deze gemeenschapsdynamiek wordt beïnvloed door regels voor waarneming en interpretatie die ons helpen onze gemeenschap af te bakenen door onze dialoog richting te geven en deze in een bepaalde vorm gieten. Om in de gemeenschap van waarheid te verblijven moeten wij ons houden aan haar normen en procedures, die verschillen per vakgebied – van kunstgeschiedenis tot scheikunde of filosofie. Deze normen zijn streng maar niet rigide: zij ontwikkelen zich juist wanneer ons inzicht in een onderwerp groeit. We kunnen de normen ter discussie stellen en veranderen, maar we moeten iedere afwijking ervan in het openbaar en overtuigend kunnen rechtvaardigen.

Aan het onderzoek naar de manier waarop wij kennen, ligt een beeld van waarheid ten grondslag dat wij nu expliciet kunnen maken: *waarheid is een eeuwigdurend gesprek over dingen die ertoe doen, een gesprek dat wordt gevoerd met hartstocht en discipline.*

Anders dan de objectivist denk ik niet dat waarheid gevonden wordt in de conclusies die wij trekken over objecten van kennis. Hoe zou dat kunnen, als conclu-

sies voortdurend veranderen? Ik zie waarheid als het hartstochtelijke en gedisciplineerde proces van onderzoek en dialoog zelf, als de dynamische gesprekken van een gemeenschap die oude conclusies blijft toetsen en tot nieuwe conclusies komt.

Om aan zo'n gesprek deel te nemen, moeten wij de bestaande conclusies kennen. Maar het is niet onze kennis van de conclusies die ons bij de waarheid houdt. Het is onze betrokkenheid bij het gesprek zelf, onze bereidheid om onze waarnemingen en interpretaties naar voren te brengen om ze door de gemeenschap te laten toetsen en anderen dezelfde wederdienst te bewijzen. Om bij waarheid te blijven, moeten we weten hoe we moeten waarnemen, nadenken, spreken en luisteren met hartstocht en discipline, in de cirkel bijeengekomen rond een gegeven onderwerp.

Als waarheid een eeuwigdurend gesprek is waarvan de conclusies en normen blijven veranderen, wat gebeurt er dan met het idee van de objectieve kennis? Ik denk niet dat mijn beeld van waarheid iets verandert aan de aard van het objectivisme, afgezien van de objectivistische mythe.

Voor zover ik weet, is de enige 'objectieve' kennis die wij bezitten de kennis die voortkomt uit een gemeenschap van mensen die naar een onderwerp kijken en hun waarnemingen bespreken binnen een overeengekomen kader van procedurele regels. Ik ken geen vakgebied, van natuurwetenschappen tot theologie, waar datgene wat wij beschouwen als objectieve kennis niet voortkwam uit lange en complexe besprekingen die tot op de dag van vandaag voortduren, geen enkel vakgebied waar de feiten kant en klaar van boven werden aangeleverd.

De meest betrouwbare grondslag van alle kennis is de gemeenschap van waarheid. Deze gemeenschap kan ons nooit ultieme zekerheid bieden – niet omdat de methode niet deugt maar omdat zekerheid ons aardse begrip en gevoel te boven gaat. Toch kan deze gemeenschap veel doen om ons te behoeden voor onwetendheid, vooroordelen en misleiding als we bereid zijn onze veronderstellingen, waarnemingen, theorieën – ja, onszelf – te onderwerpen aan haar kritische blik.

Het is niet zo dat ik door het objectivistische model te verwerpen een relativisme heb aanvaard dat waarheid reduceert tot dat wat de gemeenschap ervan vindt. De gemeenschap van waarheid omvat een transcendente dimensie van waarheid kennen en doorgeven die zowel het relativisme als het absolutisme overstijgt. De duidelijkste en meest overtuigende woorden waarmee deze transcendente dimensie wordt uitgedrukt zijn te vinden in twee dichtregels van Robert Frost: 'Rond gedanst in een kring en gegist / Maar het Geheim in het midden, dat wist!'[14]

Frost geeft een treffende beschrijving van het transcendente geheim van het onderwerp in het centrum van de gemeenschap van waarheid, een geheim dat noch wordt onthuld door het absolutisme, dat beweert dat we de volledige werkelijkheid kunnen leren kennen, noch door het relativisme, dat zegt dat er geen werkelijkheid bestaat buiten hetgeen wij weten. Het onderwerp kent zichzelf beter dan wij het ooit kunnen leren kennen en het blijft altijd buiten ons bereik omdat het zijn eigen geheimen bewaart.

Als dit niet zo was, zou het proces van kennisverwerving al lang geleden tot stilstand zijn gekomen. Waarom hebben wij ons niet neergelegd bij de pre-Socratische zienswijze van de aard van de fysieke wereld, of de Middeleeuwse ideeën, of de opvattingen uit het begin van de moderne wetenschap? Waarom stellen wij onze hedendaagse zienswijze ter discussie? Omdat zich in het centrum van onze aandacht een onderwerp bevindt dat ons voortdurend aanspoort ons verder in

zijn geheimen te verdiepen, dat weigert zich te laten herleiden tot onze conclusies over dat onderwerp.

Het idee van een onderwerp dat ons roept is meer dan een metafoor. In de gemeenschap van waarheid is de kenner niet de enige die handelt; het onderwerp zelf neemt ook deel aan de dialoog van het leren kennen. Het is zoals Mary Oliver zegt: 'de wereld opent zich voor je verbeelding,/met een roep als van de wilde gans (...)/steeds weer verkondigend waar je staat/in de orde der dingen.'[15]

We zeggen dat leren kennen begint bij onze nieuwsgierigheid naar een onderwerp, maar die nieuwsgierigheid is het gevolg van de inwerking die het onderwerp op ons heeft: geologen zijn mensen die stenen horen spreken, historici horen de stemmen van mensen uit het verleden, schrijvers horen de muziek van de woorden. De dingen van de wereld roepen naar ons, en wij worden naar hen toe getrokken - ieder van ons naar andere dingen, zoals iedereen zich aangetrokken voelt tot andere vrienden.

Als wij die oproep hebben gehoord en beantwoorden, maakt het onderwerp ons los van onszelf en gaan we deel uitmaken van zijn eigen wereld. Iets leren kennen eist van ons dat we ons diep inleven in het standpunt van het onderwerp - van dat historische moment, of dat personage in een boek, of die steen, of die maïsplant. Een wetenschappelijk onderzoeker zei eens: 'Als je echt wilt begrijpen wat een tumor is, dan moet je een tumor *worden*.'[16]

We kunnen een onderwerp niet goed leren kennen als we niet verder kijken dan onze neus lang is. We moeten geloven in het innerlijke leven van het onderwerp en ons daarin inleven. Dat inlevingsvermogen krijgen we niet als we niet geloven in ons eigen innerlijk leven en ons innerlijk niet ontwikkelen. Als we het innerlijk leven van de kenner ontkennen of kleineren, zoals de objectivisten doen, kunnen we geen intuïtie ontwikkelen voor, laat staan deel uitmaken van, de innerlijke betekenis van het gekende.

Het soort wetenschap dat werd beoefend door Barbara McClintock vereist dat we het mysterie van het zelf doorgronden teneinde het mysterie van de wereld te doorgronden, om iemand te worden - zoals een collega zei over McClintock zei - 'die begrijpt waar het mysterie zich bevindt' en niet iemand 'die mystificeert'.[17]

Als wij rond een onderwerp bijeenkomen in de gemeenschap van waarheid zijn wij het niet alleen die elkaars pogingen om te leren kennen corrigeren door vage waarnemingen te verwerpen en foutieve interpretaties af te wijzen. Het onderwerp zelf corrigeert ons, zich verzettend tegen onze kunstmatige constructies met de kracht van zijn eigen identiteit, weigerend om zich te laten herleiden tot de zelfverzekerde wijze waarop wij zijn anderszijn benoemen.

Uiteindelijk, als ons inzicht verdiept, zwicht het onderwerp voor de wijze waarop we het benoemen en trekken we de conclusie dat we het kennen. Maar het onderwerp overstijgt die kennis altijd, staat altijd klaar om ons te verrassen, roept ons op tot nieuwe waarnemingen, interpretaties en naamgevingen, en trekt ons dieper het mysterie in dat nooit volledig benoemd kan worden.

Wat de gemeenschap van waarheid onderscheidt van absolutisme en relativisme is dat het openstaat voor transcendentie. In deze gemeenschap is het proces van waarheid kennen en doorgeven dictatoriaal noch anarchistisch. In plaats daarvan is het een complexe, eeuwigdurende dans van intimiteit en afstand, van spreken en luisteren, van kennen en niet kennen die maakt dat de kenners en het gekende samenwerken en samenzweren.

De gift van belangrijke onderwerpen

De gemeenschap van waarheid is een beeld dat de opdracht van het onderwijs goed weergeeft omdat het een wezenlijk aspect omvat: de werkelijkheid waartoe wij behoren en zoals wij die kennen strekt zich aanzienlijk verder uit dan mensen die op elkaar reageren. In de gemeenschap van waarheid gaan we om met niet-menselijke bestaansvormen die net zo belangrijk en machtig zijn als de mens, soms nog belangrijker en machtiger. Het is een gemeenschap die niet alleen bijeen wordt gehouden door onze persoonlijke vermogens van gedachten en gevoelens, maar ook door 'de gift van belangrijke onderwerpen'.[18]

Deze uitspraak komt uit een essay van Rilke. Toen ik dat las, realiseerde ik mij dat onze conventionele beelden van de gemeenschap in het onderwijs onze relatie veronachtzaamt met de belangrijke onderwerpen die ons samenroepen - de onderwerpen die ons roepen om te kennen, les te geven en te leren. Ik zag in hoe beperkt de gemeenschap in het onderwijs wordt als het de gift van belangrijke onderwerpen uitsluit en alleen steunt op onze eigen nogal beperkte kwaliteiten.

Met *belangrijke onderwerpen* bedoel ik datgene waar de zoekers naar waarheid zich omheen verzamelen - niet de vakgebieden die deze onderwerpen bestuderen, niet de teksten waarin ze beschreven worden, niet de theorieën die hen verklaren, maar de onderwerpen zelf.

Ik bedoel de genen en de ecosystemen van de biologie, de symbolen en referenties van de filosofie en theologie, de archetypen van verraad, vergiffenis, liefde en verdriet uit de literatuur. Ik bedoel de kunstvoorwerpen en de lijn van geslachten van de antropologie, de materialen van de werktuigbouwkunde met hun beperkingen en mogelijkheden, de logistieke systemen in management, de vormen en kleuren van de muziek en de beeldende kunst, de nieuwe ontwikkelingen en de oude patronen van de geschiedenis, het ongrijpbare idee van gerechtigheid in de wet.

Dergelijke grote onderwerpen vormen de vitale kern van de gemeenschap in het onderwijs. Door rond deze onderwerpen bijeen te komen en ze proberen te begrijpen - zoals de eerste mensen zich moeten hebben verzameld rond het vuur - worden wij wie we zijn als kenners, leraren en leerlingen. Als we op ons best zijn dan is dat omdat de gift van belangrijke onderwerpen kwaliteiten in ons oproept die de leergemeenschap zijn beste vorm geeft:

- Wij nodigen *verscheidenheid* uit in onze gemeenschap, niet omdat het politiek correct is maar omdat het veelvoudige mysterie van belangrijke onderwerpen verschillende gezichtspunten vereist.
- Wij aanvaarden *dubbelzinnigheid*, niet omdat we verward of besluiteloos zijn maar omdat we begrijpen dat onze concepten niet toereikend zijn om de uitgestrektheid van belangrijke onderwerpen te omvatten.
- Wij verwelkomen *creatieve meningsverschillen*, niet omdat we boos of vijandig zijn maar omdat meningsverschillen nodig zijn om onze vooringenomenheden en vooroordelen over de aard van belangrijke onderwerpen recht te zetten.
- Wij zijn *eerlijk*, niet alleen omdat we elkaar dat verschuldigd zijn, maar ook omdat liegen over wat we hebben gezien de waarheid van belangrijke onderwerpen zou verraden.
- Wij ervaren *nederigheid*, niet omdat we gevochten en verloren hebben maar omdat nederigheid het enige perspectief is van waaruit belangrijke onderwer-

pen kunnen worden bekeken – en als we ze eenmaal gezien hebben, is nederigheid de enig mogelijke houding.

- Wij worden *vrije* mannen en vrouwen door het onderwijs, niet omdat we over exclusieve informatie beschikken maar omdat tirannie in welke vorm ook alleen kan worden overwonnen door de gift van belangrijke onderwerpen.

De onderwijsgemeenschap is natuurlijk niet altijd op z'n best! Het is niet moeilijk om voorbeelden te noemen waarbij de gemeenschap van waarheid wordt gedreven door eigenschappen die tegengesteld zijn aan bovengenoemde kwaliteiten. *The Double Helix* is een boek dat zo'n voorbeeld beschrijft: de ontdekking van het DNA door James Watson en Francis Crick, een voorbeeld waarin wordt aangetoond dat grote ego's, concurrentie, stijfkoppigheid en hebzucht een centrale rol spelen in de academische onderneming.[19]

Daarom intrigeert het mij dat de twee hoofdrolspelers in dat verhaal, toen ze werden geïnterviewd op de veertigste verjaardag van hun ontdekking, vertelden over de wijze waarop ze verrast werden toen ze voor het eerst met het belangrijke onderwerp dat DNA genoemd wordt geconfronteerd werden.

James Watson zei: 'Het molecuul is zo mooi. De pracht straalde af op Francis en mij. Volgens mij heb ik de rest van mijn leven geprobeerd om te bewijzen dat ik het waardig was om met DNA te worden geassocieerd, wat niet meeviel.'

En Francis Crick – over wie Watson ooit heeft gezegd: 'Ik heb nog nooit gezien dat hij zich bescheiden opstelde.' – reageerde: 'We werden naar het tweede plan verwezen door een molecuul.'[20]

De nederigheid van Crick mag dan niet erg typerend voor hem zijn en gemaakt overkomen, dat maakt het alleen maar overtuigender als voorbeeld van de kracht van de gemeenschap van waarheid – een gemeenschap waarin zelfs ons eigen leventje in de schaduw komt te staan bij de gift van belangrijke onderwerpen. Als de belangrijke onderwerpen verdwijnen, als zij hun zwaartekracht niet langer uitoefenen op ons leven, worden wij uit onze gemeenschappelijke baan geslingerd in het zwarte gat van pretenties, narcisme en arrogantie.

Hoe verdwijnen de belangrijke onderwerpen? Als ze al niet helemaal verdwijnen, vervagen ze op het moment dat de leergemeenschap vormt (of vervormt) meer te maken heeft met intimiteit, de macht van meerderheid of marktwerking dan met kennen, lesgeven en leren. Maar er is een grotere bedreiging voor belangrijke onderwerpen: zij worden vernietigd door een intellectuele arrogantie die hen probeert te reduceren tot niets meer dan de intriges van onze geest.

De belangrijke onderwerpen verdwijnen wanneer ze in het beeld komen van absolutisme en relativisme. In het geval van het absolutisme beweren we dat we de aard van belangrijke onderwerpen exact kennen, waardoor er geen noodzaak is om een dialoog met die belangrijke onderwerpen of elkaar aan te gaan. De expert is in het bezit van de feiten en het enige dat hem rest is die feiten doorgeven aan hen die ze nog niet kennen. In het geval van het relativisme beweren wij dat kennis volkomen afhankelijk is van het standpunt dat men inneemt, en dat we iets wat nooit met enige zekerheid kunnen weten. Hier is al evenmin een reden de dialoog voor te zetten met belangrijke onderwerpen of met elkaar: dit is mijn waarheid, dat is de jouwe, en het verschil doet er niet toe.

De belangrijke onderwerpen verdwijnen in werkelijkheid natuurlijk niet – ze verdwijnen alleen uit ons gezichtsveld. De belangrijke onderwerpen zelf overleven al de aanvallen van menselijke arrogantie, omdat zij de onveranderbare ele-

menten van het leven zelf en van het leven van de geest zijn. De vraag is of wij bereid zijn om de arrogantie waarmee wij beweren de wereld volkomen te kennen, of waarmee wij de wereld willen zien zoals het ons belieft, op te geven. Zullen wij de onafhankelijke werkelijkheid van belangrijke onderwerpen en de macht die zij uitoefent over ons leven erkennen?

We zullen de kracht van belangrijke onderwerpen alleen ervaren als we ze een eigen leven toestaan - een innerlijkheid, een identiteit en integriteit die hen tot meer maakt dan objecten, een kwaliteit van zijn en handelen die niet afhankelijk is van ons en van onze gedachten over hen.

Om dit beter te begrijpen, hoeven we alleen maar te kijken wat er gebeurt als we belangrijke onderwerpen beroven van hun integriteit. In de literatuurstudie is het tegenwoordig gebruikelijk om in het onderwijs klassieke teksten op analytische wijze te bekijken om aan te tonen dat ze vol staan met de vooroordelen van hun auteurs en de tijd waarin ze geschreven zijn. Vanuit dit gezichtspunt is het niet relevant dat *Moby Dick* over belangrijke onderwerpen als overmoed en lotsbestemming. Het enige dat ertoe doet is dat Melville een onverdraagzame oude man was.

David Denby heeft de hoogmoed van deze stellingname zelf aangetoond: de stelling geeft ons, docenten en leerlingen, een gevoel van superioriteit ten opzichte van de tekst en ontneemt ons daarmee de gelegenheid om er iets uit te leren, behalve hoe superieur we zijn.[21] Het is onmogelijk iets te leren van een boek dat of een persoon die je waardeloos vindt. Als we zoveel minachting tonen voor belangrijke onderwerpen, dan beroven we hen van hun karakter en hun stem.

Het is geen goedkoop soort mystiek om te beweren dat alle belangrijke onderwerpen een innerlijk leven hebben dat tot het onze spreekt - als we dat toelaten. Literaire teksten zijn de duidelijkste voorbeelden van zulke stemmen, stemmen die ons bereiken over grote afstanden in tijd en ruimte met een verbazingwekkende helderheid. De geschiedenis van het Derde Rijk spreekt met een stem van het kwaad die, als ik er goed naar luister, weerklanken zal oproepen in mijn eigen ziel.

Een zeebioloog die een schelp opraapt kan, door zorgvuldig te luisteren, veel leren over het leven van het schelpdier en de evolutie van de soort. Elke geoloog weet dat zelfs de stenen spreken en verhalen vertellen over tijden van voor de geschiedschrijving, verhalen die we niet zouden kennen als de menselijke stem de enige was die we zouden kunnen horen.

Anne Dillard gaf aan een van haar boeken de titel: *Teaching a Stone to Talk*, maar waar het echt om gaat, zoals Dillard weet, is dat we leren te luisteren.[22] Het innerlijk leven van elk belangrijk onderwerp zal voor mij onbegrijpelijk blijven als ik zelf mijn innerlijk leven niet vergroot en verdiep. Ik kan niet kennen in een ander wezen wat ik niet ken in mezelf.

De conclusie lijkt duidelijk: we kunnen de belangrijke onderwerpen van het universum niet kennen, tot we onszelf echt kennen. Absolutisme en relativisme hebben niet alleen de dingen van de wereld verwoest, maar ook ons gevoel van het kennende zelf. We zitten in een spagaat tussen arrogante overschatting en een serviele onderschatting van onszelf, maar het resultaat is altijd hetzelfde: een vervorming van de nederige en tegelijkertijd verheven werkelijkheid van het menselijk zelf, een paradoxale parel van grote waarde.

Ik hoorde ooit deze Chassidische uitspraak: 'We hebben een jas met twee zakken nodig. In de ene zak zit stof, in de andere goud. We hebben een jas met twee zakken nodig om ons eraan te herinneren wie wij zijn.'[23] Kennen, lesgeven en

leren bij de gift van belangrijke onderwerpen, zal van leraren komen die zo'n jas bezitten en hem elke dag dragen als ze naar hun werk gaan.

Kennen en het heilige

De beelden van kennen die centraal staan in dit hoofdstuk - de gemeenschap van waarheid, de gift van belangrijke onderwerpen, het transcendente onderwerp, het 'Geheim' dat 'in het midden zit en kent' - zijn beelden die voortkomen uit mijn ervaring van de werkelijkheid als heilig, of het heilige als werkelijk. Anderen komen misschien tot een soortgelijk begrip vanuit andere uitgangspunten. Maar ik geloof dat kennen, lesgeven en leren op heilige grond gebouwd zijn en dat het vernieuwen van mijn leraarschap noodzakelijk is om mijn gevoel voor het heilige te ontwikkelen.

Ik ben mij er zeer van bewust dat het huwelijk tussen leren kennen en het heilige niet altijd bewonderenswaardig nageslacht heeft voortgebracht. Maar de geschiedenis van het onderwijs laat zien dat het spirituele niet méér de neiging heeft slecht zaad te zaaien dan het wereldlijke. Ik ken geen godsdienstige kwalen, van angst en schijnheiligheid tot starre orthodoxie, die zich niet ook manifesteren in wereldlijke vorm, behaaglijk genesteld in het woud van de academische cultuur. De gezondheid van het onderwijs hangt af van ons vermogen om het heilige en het wereldlijke bij elkaar te houden, zodat ze elkaar kunnen corrigeren en verrijken.

Wat bedoel ik met *heilig*? Het is een paradoxaal concept - zoals we kunnen verwachten als we de diepste waarheid gaan onderzoeken. Aan de ene kant verwijst het woord naar die onuitsprekelijke grootheid die ieder concept of definitie te boven gaat, het heilige zoals Rudolf Otto het definieerde in *The idea of the Holy* - het *mysterium tremendum*, de goddelijke energie in het centrum van de realiteit.[24] Aan de andere kant betekent heilig heel eenvoudig 'respectwaardig'. Toegang tot het *mysterium tremendum* behoort niet tot mijn dagelijkse ervaring, dus ik kan niet vertrouwen op een voortdurende stroom van magische spiritualiteit om mijn leraarschap nieuw leven in te blazen. Maar ik kan wel voortdurend respect tonen voor de belangrijke onderwerpen van de wereld.

Veel critici hebben gewezen op de groeiende respectloosheid die typerend is voor onze sociale contacten en de treurige gevolgen die een dergelijk gebrek aan beschaving heeft voor de toekomst van de democratie. Maar slechts weinigen hebben onze groeiende respectloosheid opgemerkt voor de 'gift van belangrijke onderwerpen' en de treurige gevolgen die dat heeft voor de toekomst van het lesgeven, het leren en de wereld van de geest.

In een cultuur van respectloosheid wordt het onderwijs getroffen door het ergst denkbare lot: het wordt banaal. Als er niets meer heilig is, respectwaardig geacht wordt, is banaliteit het enige dat overblijft. Wat zou er banaler kunnen zijn dan middenin dit verbazingwekkende universum te staan, en haar wonderen door een reductionistische zeef te halen, verbazing te reduceren tot feiten en logica, het mysterie te verkleinen tot onze geest het kan bevatten? De bron van alle banaliteit - inclusief, zoals Hannah Arendt het noemde 'de banaliteit van het kwaad' - is ons onvermogen om het andere te respecteren.[25]

In een wereld die is ontdaan van het heilige bevat het innerlijke landschap geen mysterie meer omdat er geen verscheidenheid meer is. Als je er doorheen reist, ga

je niet van prairie naar bossen naar water, van woestijn naar bergen naar dalen, van het gecultiveerde land naar het oorspronkelijke en wilde. Het ontheiligde landschap is volkomen vlak, beroofd van wirwar en structuur, van flair en kleur – en er doorheen reizen wordt dodelijk vervelend.

Het zou al erg genoeg zijn als deze neergang alleen maar een esthetische kwestie zou zijn. Maar de vlakheid van het ontheiligde landschap brengt niet alleen zintuiglijke vermoeidheid voort. Het tast ook onze spiritualiteit aan, waardoor we minder goed leren kennen, lesgeven en leren: we verliezen ons vermogen om ons te laten verrassen.

In een heilig landschap, met zijn complexiteiten en kronkels, is verrassing de voortdurende metgezel: hij staat net voorbij de bocht of verborgen in het volgende dal, en hoewel hij ons soms aan het schrikken maakt, brengt hij ons ook in verrukking. Maar in het vlakke landschap van een ontheiligde wereld raken we eraan gewend om de dingen te zien naderen ver voor ze er zijn waardoor de verrassing verwacht noch verwelkomd wordt. Mocht er toch een verrassing opdoemen, schijnbaar uit het niets, dan raken we verstijfd van angst en kunnen we zelfs gewelddadig reageren.

Dat is wat er gebeurt in de academische cultuur als we verrast worden door een nieuw idee dat niet in ons conventionele kader past – bijvoorbeeld het pedagogische inzicht dat gevoelens even belangrijk zijn als feiten, of de wetenschappelijk hypothese van Barbara McClintock dat genen 'overspringen' of overzetbaar zijn.

Wij verwelkomen deze nieuwe ideeën niet altijd. In plaats daarvan verwerpen we ze als irritante onzin. Afhankelijk van wat er op het spel staat, proberen we ze misschien wel te vernietigen, alsof het vijanden op het slagveld zijn die proberen een strategisch voordeel te behalen. De geneticus James Shapiro vat dit type verzet aardig samen: 'McClintocks nieuwe ontdekking van overzetbare elementen', zegt hij, 'is een voorbeeld van de koele ontvangst van nieuwe ideeën door de wetenschappelijke gemeenschap.' Toen McClintock voor het eerst over het verschijnsel van de overspringende genen publiceerde, noemden de mensen haar krankzinnig, 'vervolgens zeiden ze dat het alleen gold voor maïs; daarna dat het algemeen geldig was maar geen betekenis had; en uiteindelijk begon het belang van de theorie tot ze door te dringen'.[26]

We kunnen ook op een andere manier op verrassingen reageren, namelijk een nieuw idee dat ons weer op andere ideeën brengt toelaten – een proces dat soms denken wordt genoemd. Maar in een vlakke, ontheiligde cultuur komt er geen denken op gang wanneer wij een verrassing tegenkomen – of ons erdoor bedreigd voelen. In plaats daarvan slaan we in een reflex terug door naar een wapen te grijpen waarvan we weten hoe we dat moeten gebruiken, een wapen in de vorm van een oud idee dat we lang geleden hebben leren beheersen.

Een nieuwe gedachte op een dergelijk moment van gevaar zou ons open en kwetsbaar achterlaten omdat we niet weten van welke kant de dreiging komt. Dus grijpen we naar een oud idee, een conceptuele knuppel waarmee we al vele malen hebben uitgehaald, en slaan we de verrassing dood – of gaan er vandoor voordat het ons denken kan beïnvloeden. Geschrokken van wat anders is, reagerend vanuit angst, snijden we zo iedere mogelijkheid af om iets nieuws te leren door toe te geven aan het oude vecht-of-vluchtgedrag.

Deze reflex is geworteld in een miljoen jaar evolutie en er lijkt niet aan te ontkomen. Toch bestaat er fysiologisch bewijsmateriaal dat dit wel mogelijk is.[27] Als we verrast worden, treedt er normaal gesproken een vernauwing van ons blikveld

op die de vecht-of-vluchtreactie verergert – een intensieve, angstige, defensieve 'doordringende blik' die geassocieerd wordt met fysieke en intellectuele strijd. Maar in de Japanse zelfverdedigingsport aikido wordt deze blikvernauwing tegengegaan door een oefening genaamd 'zachte ogen', waarin men leert zijn blik te verruimen, meer van de wereld in zich op te nemen.

Als je iemand onvoorbereid confronteert met een plotselinge stimulus dan vernauwen zijn ogen zich en treedt het vecht-of-vluchtgedrag op. Maar als je iemand traint om 'zachte ogen' te houden en hem dan met dezelfde stimulus confronteert, kan hij die reflex overstijgen. Hij richt zich op de stimulus, neemt die in zich op, en komt met een meer authentieke reactie – zoals een nieuwe gedachte.

'Zachte ogen' roept voor mij een levensecht beeld op van wat er gebeurt als we ons blik richten op de heilige werkelijkheid. Met 'zachte ogen' zijn we ontvankelijk, in staat om de grootsheid van de wereld en de gift van belangrijke onderwerpen in ons op te nemen. Met onze ogen wijd open van verbazing hoeven we een verrassing niet langer weerstand te bieden of ervoor weg te lopen. Nu kunnen we ons openstellen voor het grote mysterie. En kunnen we onze leerlingen uitnodigen om deel te nemen aan het belangrijk proces waar Diane Ackerman over schrijft, het proces dat leven en leren heet: 'Dat grote proces, de liefdesverhouding met het leven, betekent een zo gevarieerd mogelijk leven leiden, je nieuwsgierigheid verzorgen als een vurig raspaard, in het zadel te klimmen, en iedere dag door de dichtbegroeide, zonovergoten heuvels galopperen. Als je geen risico neemt, is het emotionele terrein vlak en weinig inspirerend, en ondanks de uitgestrektheid, toppen, dalen en omwegen, zal het leven je niets laten zien van de grootse verscheidenheid aan landschappen: dan is het alleen lang. Het is begonnen met een mysterie en het eindigt met een mysterie, maar wat een woest en prachtig land ligt daar tussenin.'[28]