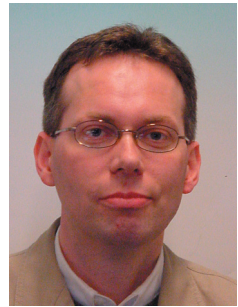


In dit artikel geeft Ewald Mackay op geheel eigen wijze zijn gedachten weer naar aanleiding van het boek *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs*. Hij doet dit vanuit zijn perspectief als filosoof en cultuurhistoricus. De vragen die hij oproept en de gedachten die hij aanreikt zullen punt van bespreking worden in een artikel dat als reactie hierop in het volgende bulletin zal verschijnen.



Onderwijskunst als exempel

In gesprek met het boek *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs*

'Kielzog'

Nu alweer zes jaar geleden kwam ik bij *Driestar educatief* werken. Al heel mijn werkzame leven daarvoor was ik bezig geweest met het onderwijs en had – zonder enige praktijkopleiding, want daar deden ze in Leiden vrijwel niets aan – mijn eigen weg gevonden in het lesgeven, louter op basis van voorbeelden, ervaring en intuïtie. Ik had eigenlijk maar twee adagia: zorg dat de leerlingen werkelijk iets aan je lessen hebben en verlos hen van de oeverloze saaiheid van onderwijsland. Zelf heb ik het ook altijd alleen maar gered dankzij enkele lichtpunten in zeeën van duisternis en saaiheid (tot mijn diepe vreugde werd ik bij *Driestar educatief* de naaste collega van één zo'n 'lichtpunt', mijn oude geschiedenisleraar Tom Hage).

Ik had het in één van die eerste lessen cuma bij *Driestar educatief* over de filosoof Heidegger: hoe hij als een wijsgerige monnik teruggetrokken in zijn hut in de bergen leefde en hoe hij, de weinige keren dat hij een vriend op bezoek kreeg, een kaars ontstak en hoe beide vrienden zich voorts in stilte concentreerden op de ontmoeting. Ik herinner me nog heel goed dat één van de studenten die ik toen had, na de les tegen mij zei: "Het lijkt wel onderwijskunst." Dat was voor mij de eerste keer dat ik dacht: onderwijskunst? Wat is dat?

In de auto bij Bert Kalkman liepen de kaars van Heidegger en die van Faraday wonderlijk synchroon: we hadden ooit nog op de Calvijnschool in Sliedrecht bij elkaar in de klas gezeten en – met twee groepen in de klas – zelfs keihard gevochten, met stenen en kluiten, op de vrije woensdagmiddag in een levensgevaarlijk veld vol drijfzand. Dat waren niet direct socratische gesprekken, maar dat we uiteindelijk dan na jaren weer in elkaars wereld terecht kwamen, laat wel iets zien van de wonderlijke wereld waarin wij leven. Als onderwijs dan de werkelijkheid volgt, dan moet onderwijs ook wonderlijk wezen.

Deze ervaringen waren voor mij het kielzog waarin ik mij gaandeweg ging verdiepen in onderwijskunst en ook enkele exempels ging volgen. Nu is er dan het handboek *Onderwijskunst* en de vraag om dit boek in een recensieartikel te bespreken heb ik gaarne met 'ja' beantwoord omdat zij mij de gelegenheid bood mijn gedachten over onderwijskunst eens wat te ordenen.

Ik ben het boek gaan lezen en heb in de kantlijn allerlei kreten genoteerd. Ik volg in deze tekst mijn eigen leesgeschiedenis van dit boek als een *marginale* geschiedenis bij de lectuur van *Onderwijskunst*. De onderwijskunst zelf is aldus het exempel en in zeven acten zal ik het volgen, om het geheel met een korte Finale te besluiten.

Act 1. De structuur

Het boek ziet er prachtig en aantrekkelijk uit. Het nodigt uit om het op te pakken en te lezen. De titel van het boek is daarentegen eigenlijk erg zakelijk, weinig poëtisch, weinig esthetisch. Er is een prachtig boekje van Cornelis Verhoeven, dat een inleiding in de filosofie is. Het heet: *Een inleiding in de verwondering*. Zo'n soort titel past hier eigenlijk beter.

Het boek heeft een heldere hoofdstructuur. Eerst is er een deel over de principes van onderwijskunst, dan een reeks exempels. Dat tweede deel zit qua vorm en stijl veel dichter bij de wezenskern van onderwijskunst dan het eerste deel, dat sterk zakelijk van vorm is.

Nu brengt het eerste deel een wat zakelijkere vorm ook met zich mee, maar zou je niet ook in je vorm van zelfbeschrijving je eigen visie moeten laten doorklinken? In de huidige vorm is de tekst een heldere, zakelijke tekst, die in feite parasiteert op de standaardstijl die we zo gewend zijn in het gewone discursieve onderwijs. Moeten vorm en inhoud hier niet dichter bijeengehouden worden? Bijvoorbeeld zo: De vier kernelementen van onderwijskunst – genese, socratisch gesprek, exempel, esthetica – verstaan eigenlijk alle de werkelijkheid als een wonderschone metamorfose waarin wij worden ingewijd, zoals bij een vlinder. Waarom die metafoor van de vlinder niet gehanteerd als vorm van beschrijving van de visie van onderwijskunst zelf:

- (1) Genese: onderwijs is een metamorfose, een proces van groei, inwijding, ontvouwing van het kind in een werkelijkheid die zelf – net als het kind dat er deel van is – een proces van ontvouwing is;
- (2) Gesprek: De vleugels van de psyche van het kind ontvouwen zich in de stilte van de cocon in het gesprek met zichzelf, met de ziel (Simone Weil) én in het gesprek, in de ontmoeting, in de rondwarreling van de vlinders die elkaar tekenen geven, 'het lied der dwaze "vlinders"";

- (3) Exempel: de vlinder – waarover overigens een exempel is gemaakt door Dineke de Jong – is een microkosmos die heel veel zegt over de kosmos als geheel. Je zou de vlinder goed kunnen gebruiken om duidelijk te maken wat de veel bredere zeggingskracht kan zijn van zo'n klein wonder;
- (4) Esthetica: wat is er mooier dan een dagpauwoog dansend in het licht?

Ik lees weer verder. Ik denk dat de lezer die kennismaakt met onderwijskunst een helder beeld van de principes van onderwijskunst krijgt. Hij móet wel enthousiast worden! Onderwijskunst is voor mij sowieso – dit alles lezend – een geslaagde onderwijsvorm omdat zij de verbeelding en de schoonheid en het gesprek toelaat in de lokalen. Zij is in staat om schoonheid en verwondering in het onderwijs te brengen. Wat is er vandaag de dag meer nodig dan dat?

De hoofdstukken in deel I – behalve het hoofdstuk over esthetica dat van Jan Veldman is, zijn de overige hoofdstukken van de hand van Bert Kalkman - zijn eigenlijk losse artikelen die met wat tussentekst aaneengeregen worden. De tekst zou aan helderheid en beknoptheid gewonnen hebben wanneer hier flink het mes in zou zijn gezet. Ik denk dan met name aan de stukken over het socratisch gesprek – en er een nieuwe tekst was gemaakt die het onderwijskunst-ideaal ontvouwt.

Na deze algemene verkenning ga ik verder met de vier uitgangspunten van onderwijskunst: de genese, het exempel, het socratische en het esthetische.

Act 2. Genese

Juist een visie die sterk genetisch denkt, zou zichzelf meer moeten plaatsen en beschrijven binnen de geschiedenis van de onderwijsvisies. Voor mij is onderwijskunst als visie veel minder uniek dan zij zich voordoet. Ik merk vaak dat onderwijskunst studenten of anderen een beetje irriteert. Volgens mij heeft dat hiermee te maken. Het boek noemt wel enkele namen – Socrates, Comenius – maar zou naar mijn smaak onderwijskunst expliciet moeten zien als slechts een exempel van een hele sterke, klassieke traditie van onderwijs, vanaf de Grieken en niet te vergeten de Middeleeuwen en het Humanisme tot vandaag. Bijvoorbeeld: iemand als de ethische theoloog Isaäk van Dijk heeft, in zijn verzet tegen de onderwijspolitiek van Abraham Kuyper, een prachtig, bijna onderwijskunstig boek geschreven waar ik nooit over hoor: *Vota academica*.

Het nieuwe van onderwijskunst is – binnen deze traditie – wellicht de daadwerkelijke en gedetailleerde protocollering van het onderwijsproces. Dat vind je zelden zo in extenso uitgewerkt als hier. Dit lijkt mij de grote winst. Je kunt hier een hoog ideaal handen en voeten geven en daar is grote behoefte aan: het oude, klassieke goede voorbeeld, zeg maar!

Er is naar mijn overtuiging een goede onderwijstraditie van alle eeuwen en die is ook altijd door iedereen als zodanig herkend temidden van een zee van grijsheid die er ook altijd zal zijn.

Natuurlijk moeten we er op school alles aan doen om de grijsheid te verkleinen, maar dat zal altijd het punt blijven. Misschien moet er ook grijsheid zijn waartegen kleur kleur wordt: zoals er zijn 'het licht en de dingen', zijn er ook 'de kleur en de vaalheid'. Onderwijskunst kan zelf mijns inziens overigens ook grijs zijn; nu is zij dat veelal niet, omdat zij klaarblijkelijk juist talent aantrekt. Maar wat zou er gebeuren wanneer onderwijskunst in Zoetermeer *bon ton* wordt: hetzelfde als er met elke variant van het klassieke onderwijsideaal gebeurd is en gebeurt zodra dit een massale zaak wordt en dat is ons onderwijs nu eenmaal altijd. In zekere zin parasiteren sprankelende onderwijsvisies altijd op de molm van alledag. Onderwijskunst doet dat ook en zij houdt haar kracht in het kleine andere. Zij kan zelf een 'glimp' zijn, maar naast andere glimpen die er altijd en in elke onderwijsvorm ook zijn.

Act 3. Exemplarisch

Ik lees weer verder en kom aan bij het exemplarische bij Wagensein. Hij verwijt het traditionele onderwijs te veel vanuit een vakmatige logica en te weinig vanuit de pedagogische logica te denken. Het beeld dat geschetst wordt, is dat van de leraar die in een 45-minutenrooster een deeltje van zijn vak geeft volgens de logica 'van eenvoudig naar complex', waarbij hij een probleem dat niet leeft bij de leerling schetst en vervolgens oplost. Voorts gaat de leerling naar de volgende les en dit alles herhaalt zich de hele week. Hiertegenover stelt Wagensein dan de lange les waarin een klein probleem als exempel van iets veel groter echt tot leven wordt gewekt. Hij gebruikt hier de metafoer van de 'peiler': een exempel is een 'peiler' ofwel een 'eilandje' ofwel een 'knooppunt' in de leerstof. Het kleine is hier spiegel van het geheel. Ik teken bezwaar aan. Het probleem is hier mijns inziens eens en vooral het grijsheidsprobleem van hierboven: zowel in Zoetermeer als in de klas is dit het grote probleem waarop alle onderwijs en ook onderwijskunst zal stranden en wij toch doorgaan met idealen te hebben. Onderwijs is nu eenmaal een verplicht nummer waarvoor lang niet iedereen gemotiveerd is. Leerlingen op een middelbare school zijn vaak met het weekend en de meiden bezig. Er is een straatcultuur die zo sterk is dat je heel veel geduld moet hebben om, zonder voor soft te worden versleten, weer zoiets als verwondering, aandacht en concentratie voor een vlinder kan aanboren onder de lagen van puin. Ben ik te negatief? Ik heb jaren in het middelbaar onderwijs gewerkt en meen dat ik dit vaak heb gezien. En toch zal elke echte leraar vol idealen zijn en blijven! Elke echte leraar zal in welk systeem ook zijn weg weten te vinden tot de glimpen van licht. Daarnaast is zijn vaklogica geen vakidiotie, maar zelf genetisch gegroeide ontdekkingsvreugde van de werkelijkheid naar enkele van haar facetten. Het getuigt ook van wijsheid om jongeren niet te lang met een vak bezig te laten zijn, omdat een korte tijdsspanne soms domweg genoeg is. Teveel projecteren we de student te Oxford terug in een leerling van vijftien jaar.

De structuur en de logica van het vak zeggen veel over de werkelijkheid zelf. De vakken zijn niet voor niets zo ontstaan, ze vormen zelf reeds een 'betekenisvolle' eenheid, mits niet exclusief maar

inclusief opgevat. Neem mijn eigen vak, geschiedenis: dat vak heeft de logica van de chronologie. Dat lijkt te botsen met Wagenscheins verhaal. Wagenschein lijkt te opteren voor een exemplaar, bijvoorbeeld de aardbeving in Lissabon. Ik denk dat het één niet zonder het ander kan: de chronologie is geen vaklogica, maar een weerslag van een archetypische werkelijkheidservaring. We beleven de werkelijkheid bij uitstek als een verhaal van eerder en later: iedereen denkt in die structuur, of hij nu zijn vakantieverhaal vertelt, een misdadiger veroordeelt of over zijn geloof spreekt. Iedereen ordent de chaos en maakt er een verhaal van: het is naar wij hopen ook echt een verhaal.

Bij gratie van deze chronologische structuur is het zinvol om eilandjes of peilers onder de brug te verkennen. Zonder zo'n structuur gaat het snel fout. Ik heb meegemaakt hoe havo-leerlingen vrijwel niets van die structuur wisten en een 'exemplarische' examenbundel over de Nederlandse opstand 1555 – 1588 moesten leren: een drama. Geen brug zonder peilers en geen peilers zonder brug. Dat lijkt mij evident. Ik denk eerlijk gezegd dat leerlijn 1 in het huidige pabo-programma precies op die manier – de peilers én de brug – is opgezet¹. En laat dan aan de vakdocenten zelf over te bepalen wat betekenisvolle eenheden zijn en welke tijdsomvang bij een betekenisvolle eenheid het beste past: het onderwerp zelf definieert dat.

Elke onderwijsvisie loopt juist door zijn eigen idealisme het risico een dogma te worden en dat moeten we met nuchterheid en zelfrelativering bestrijden. Ik mis in dit opzicht een belangrijke peiler in vele onderwijsvisies: de humor (misschien wel één van de belangrijkste bestanddelen van een les en van je baan als leraar). Toen ik ooit mijn eerste lesdag had en bij de kopieermachine stond te praten met een collega die bijna met pensioen ging, zei hij tegen mij: 'Jochie, één ding is belangrijk om te kunnen overleven in de jungle van het onderwijs: blijven lachen.'

Act 4. Socratisch

Het socratisch gesprek is bij uitstek de vorm waarin het onderwijskunstgebeuren zich voltrekt. Deze traditie is overigens een veel breder gehanteerde traditie – zo bijvoorbeeld binnen het huidige filosofieonderwijs. Binnen het gesprek, zo stelt bijvoorbeeld Nelson, is een hoge mate van gelijkwaardigheid. De socratische methode lijkt mij – mits op een niet te sterk procedurele manier gehanteerd – een hele goede, maar volgens mij dient zij niet uit te gaan van gelijkwaardigheid. Strikt historisch gezien was Socrates – en hij heeft de auteursrechten op dit fenomeen – degene wiens gehele denken in elke vraag doorklinkt en wiens gehele leermeesterschap het in elke vraag stilzwijgend veronderstelde vormt. De docent is leermeester en hij leert via het stellen van vragen. De vragensteller is volgens Socrates de majeuticus, de verloskundige, en die stelt zich naar wij hopen tijdens het verlossen vooral heel vakkundig sturend op. Zijn rol is helemaal niet 'zeer terughoudend', zoals gesuggereerd wordt: hij is impliciet minstens evenveel leermeester als de gewone leraar. Het is mij al enkele keren opgevallen dat je bij een exemplaar binnen de strakke perken van

het protocol dient te blijven, wanneer je als leerling vragen stelt. Tevens zitten er in elk exemplaar ook niet-socratische elementen, bijvoorbeeld het verhaal van het leven van Gutenberg of Pythagoras. Die meer klassiek-rethorische vormen moeten dan ook in een theoretische tekst vermeld worden naast het element van het socratische gesprek.

Waar ik graag meer over had gelezen, is de in het socratische denken veronderstelde visie op leren en kennen: is dit niet de notie van de herinnering van de ingelegde kennis? Dit veronderstelt een platoons wereldbeeld en boeiend lijkt mij de vraag naar haar relatie met het christelijke denken. Eigenlijk komt bij mij voortdurend de vraag op naar de meest fundamentele uitgangspunten van onderwijskunst: welke aannames en vertrekpunten liggen onder de vier kernelementen?

Act 5. Esthetisch

Jan Veldman schrijft een hoofdstuk over de esthetica als belangrijk bestanddeel van de onderwijskunst. In de intentie van zijn woorden kan ik me heel goed vinden. Goed onderwijs kent altijd ook een zekere schoonheid. Het literaire aspect, de verbeelding, het spel zijn brood- en broodnodig in droogstoppelland. Ik heb eens een lezing van een onderwijsinspecteur meegemaakt die bestond uit negentien opsommende, grijze punten die door middel van een sheet werden opgesomd: deze man kwam naderhand bij mij kijken of ik goed les gaf. Overigens stelt Jans pleidooi voor esthetica juist ook weer alle ruimte voor de docent die een goede verteller moet zijn en die de klassieke retorica moet kennen!

Ik begrijp in het opstel van Jan niet goed hoe de esthetica zich verhoudt tot wat eigenlijk het vierde element is van de onderwijskunst, namelijk het dramaturgische. Als lezer had ik behoefte aan een nadere uitwerking van dit punt. Ik lees het nu zo dat het dramaturgische in de visie van Jan een deelaspect is van een veel bredere categorie, die van het esthetische.

In dat licht stel ik Jan graag de vraag waarom nu juist deze ene klassieke tak van de esthetica is geplukt uit de traditioneel-wijsgerige boom die de drie takken het ware, het goede en het schone draagt. Elders in het boek komen het ware en het goede overigens wel naar voren, maar niet – zoals hier – als structuurbepalende elementen.

Heel goed zou je mijns inziens onderwijskunst – zoals hierboven betoogd – kunnen zien als een deel van de klassieke traditie van onderwijs. Die traditie zou ik willen noemen: de traditie van inwijding in het ware, het goede en het schone. Voor mij is wat Maarten 't Hart 'Het eeuwig moment' noemt, de zeldzame ervaring van herkenning, inwijding, opening van iets dat zowel goed, waar als schoon is. Misschien moet onderwijskunst zichzelf eens herdefiniëren in die drie klassieke termen en de vier eigen elementen daarin onderbrengen. Daarmee wordt haar plaats in de brede traditie en haar vernieuwing voor mij ook helderder.

Ik vind in dit licht de esthetica ook te eenzijdig afgezet tegen bijvoorbeeld de logica: alsof een logische wet of een natuurkundige formule niet grenzeloos esthetisch zou zijn, juist als waarheidsmoment! Helaas kan het in die gebieden, wanneer de grijsheid zich er aandient,

wel zeer saai zijn, ja. In dit licht was wat Piet Booi deed met Pythagoras onvergelykelyk veel schoner dan het driehoekige middelbare schoolland.

Ik weet ook zeker dat de klassieke traditie van de esthetica niet – zoals Jan stelt – op afstand van de ervaring van schoonheid stond. Zij wortelt daar evenzeer in als de esthetica van Jan zelf, zij het dat de klassieke esthetica schoonheid hoger acht naarmate haar vorm universeler is. Grappig genoeg is Veldmans esthetica heel erg postmodern, in de zin van haar enorme individuele ervaringsgerichtheid. Dat lijkt me ook prima, maar de ervaring van schoonheid moet volgens mij altijd verbonden blijven met de schoonheid die buiten ons is.

Act 6. Het ware, het goede en het schone

In het slothoofdstuk wordt door Bert Kalkman gesproken over pedagogiek tussen heimwee en verlangen. Hier komt op een losse manier naar voren wat eigenlijk in de zojuist genoemde boom van het ware, het goede en het schone, de tak van het ware naar voren komt, maar nu in een poging ze te verbinden met het reformatorische denken. Juist de fundering van het gehele concept vanuit het ware lijkt mij dan heel beslissend. Hier – bij het ware – ligt de verbinding met het religieuze, het verticale mijns inziens in de eerste plaats (en dichterbij dan het goede en het schone). Bert ziet in de visie van Wagenschein veel aanknopingspunten voor de eigen religieuze dimensie en benadrukt ook diens aandacht voor het verticale. Over de achtergronden van Wagenschein zelf lees ik opmerkelijk weinig. Hoe verhoudt zich de reformatorische visie tot Wagenschein en tot Comenius? Ik heb zelf in het geheel geen moeite met, bijvoorbeeld, Comenius, maar als gestalte binnen de esoterische traditie – denk aan zijn boeken *Via Lucis* en *Labyrinthus Mundi* – staat hij denk ik verder af van de reformatorische traditie dan het nu schijnt. De interessante vraag zou hier zijn: hoe kun je een platoons kennisconcept en een reformatorisch verstaan van het ware, het goede en het schone fundamenteel uitwerken in verbinding met onderwijskunst? In hoeverre durven we dan ook echt de verwondering, de toewijding, de schoonheid en de concentratie een plaats te geven binnen de school? Een wat algemene verwijzing naar de werkelijkheid van de zonde en de glimpen van licht daarbinnen gaat mij hier te makkelijk door de bocht: we kunnen ook tegen de 'zonde' ingaan door keuzes te maken op het vlak van de harde praktijk, zoals we dat ook doen op het vlak van diefstal en dergelijke zaken. De harde onderwijspraktijk is hoofdzakelijk die van de hectiek, de druk, de permanente revolutie, de kenniseconomie, de papieren regels, waarbinnen ik 'mijn prachtige, mijn hondse baan' (Ida Gerhardt) gestalte probeer te geven en af en toe een glimp zie temidden van heel veel heimwee en heel veel verlangen. Eigenlijk heb je een christelijke Vrije School nodig! Die hebben we niet en hoe in principe uniek kun je dan eigenlijk zijn als 'tussen droom en daad wetten in de weg staan en praktische bezwaren' (Elsschot)? Maar goed, ik snap ook wel dat dat vrijwel onmogelijk is. Maar toch zou ik pas in allerlaatste instantie de harde realiteit voor lief willen nemen ... Eigenlijk is ook het verhaal van het onderwijs en haar

structuur zelf aldus deel van de wonderlijke, pijnlijke metamorfose van de werkelijkheid uit God, via de tijd, tot God. De reis van de verloren zoon, die eindelijk thuis komt. In dat ene schilderij van Rembrandt – waarover Margreet Stelwagen haar exemplaar maakte komen het ware en het goede en het schone in één eeuwig moment tot uitdrukking: dat onvoorstelbare kunstwerk van Rembrandt is zelf een glimp van de *psyche* van God en mens, een glimp die nieuw licht schept in nieuwe duisternis. Dat is een vorm van hoop en het is niet verboden om te hopen.

Act 7. Een tuin vol exemplars

De exemplars in deel II ademen een prachtige sfeer. Er is een traditie geschapen die daadwerkelijk vorm krijgt in de klas en dat stemt hoopvol.

Marjan Goud, Hester van Rossum en Rieke de Kool ordenen met Linnaeus de bloemenwereld. Willemien Lemstra en Willemieke Reijnhoudt vinden met Gutenberg de boekdrukkunst uit. Marike de Kloe vraagt aan de kinderen wat nu eigenlijk tijd is. Stella de Rijcke en Rieke de Kool nemen ons mee naar de kerk van Poortugaal. Dineke de Jong opent de vleugels van de vlinder. Margreet Stelwagen tekent dat, zoals de dingen het licht maken, de duisternis ook het Rembrandteske licht maakt. Martijn den Haan neemt ons mee op Hulgi's alpenreis op zoek naar de steen. Pieter Dirk Blom neemt ons mee naar Eric in het Wonderland van de insecten. Het boek eindigt bij het begin: de schepping, maar dan door de ogen van Haydn door de ogen van Elise Schop. Voor mij was dit hoofdstuk ook een beetje een reünie van oudstudenten.

Het zou mooi zijn als de afzonderlijke exemplars onderling met elkaar zouden worden verbonden tot een samenhangend programma dat peilers en brug met elkaar verbindt!

Finale

Al met al biedt dit boek een goede en enthousiaste eerste kennismaking met onderwijskunst. Proficiat! Mijn vragen en opmerkingen zijn pogingen om de auteurs uit te dagen tot een vervolg op dit boek. Aan hen natuurlijk ook alle recht om het stille socratische gesprek rondom dit boek voort te zetten! Het boek heeft mij in ieder geval tal van gedachten in de geest opgeroepen en aldus zijn platoons werking gedaan. Hopelijk roept het boek vooral weer een nieuwe generatie studenten en leraren op om in welke vorm dan ook in het onderwijs de kinderen iets te geven waar ze werkelijk iets aan hebben in hun bestaan: tegen de keer, tegen de tijd, zoeken naar onhoorbare vleugelslag van de vlinder in het geraas van de tijd.

Noot

¹ Binnen de pabo-opleiding is leerlijn 1 een onderwijsprogramma waarin de persoonlijke vorming van de student centraal staat. Vanuit een religieus kader van cultuur als een spiegelbeeld - waarin het spanningsveld van cultuur als heteronome gerichtheid (beeld Gods) versus cultuur als beeld van de menselijke autonomie centraal staat – spiegelt de student zichzelf aan 6000 jaar mensheidsgeschiedenis. We vertrekken steeds vanuit het eigen heden en spiegelen ons dan aan het verleden via een chronologische lijn en daarbinnen enkele fundamentele thema's zoals geloof en wetenschap, het wonder en het lijden.