

Levensoriëntatie als alternatief?

Over het voordeel van dit inclusieve en dynamische concept

EDWIN VAN DER ZANDE

In Narthex, december 2018, staan drie conceptuele bijdragen over de begrippen religie, 'worldview' en levensbeschouwing (van Davidsen, Van der Kooij en Visser). Aan de vooravond van een nieuw handboek voor vakdidactiek godsdienst/levensbeschouwing lijkt een herijking van deze concepten van belang. Definities bepalen in grote mate de onderwijskundige keuzes en het 'hogere' pedagogische doel. Graag zet ik deze discussie voort met het begrip 'levensoriëntatie', waarmee ik een inductief en dialogisch perspectief wil innemen in dit vakgebied. Mijn bijdrage is een bescheiden samenvatting van het eerste hoofdstuk uit mijn proefschrift Life Orientation for Professionals (Van der Zande, 2018).

Achteraf misschien naïef, maar tijdens een conferentie in de VS, aan het begin van mijn promotieonderzoek, verwonderde ik me erover dat er geen gedeelde definitie was voor 'levensbeschouwing'. Zittend aan een tafel met internationale wetenschappers vernam ik grote verschillen in begripsvorming en daarmee samenhangende onderwijskundige keuzes, nog afgezien van de uitdaging om 'levensbeschouwing' adequaat te vertalen. Deze wat naïeve insteek ging echter wel gepaard met een sluimerende onvrede met het begrip levensbeschouwing en nog meer met het Engelstalige 'worldview'. Gaandeweg mijn onderzoek kwam het begrip 'levensoriëntatie' bovendrijven, dat zich gemakkelijker laat vertalen en uitgaat van een holistisch mensbeeld. In dit artikel ga ik in op wat dit begrip kan betekenen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. Mijn onderzoek vond weliswaar plaats in een hbo-context, maar biedt voldoende aanknopingspunten voor didactische uitwerking, dan wel aansluiting met de vo-context, waarover ik graag nader in gesprek ga.

Levensbeschouwing: in welke mate inclusief?

In mijn lespraktijk aan de Hogeschool Utrecht wordt levensbeschouwing door studenten vaak als synoniem gezien aan geloof, godsdienst en religie. Deze perceptie hebben zij opgedaan tijdens hun middelbareschoolcarrière. Terecht of niet, in hun beleving lijkt levensbeschouwing als iets dat overgedragen

wordt, iets van buiten, zoals ook godsdienst en religie een collectief zingevingsbegrip kunnen zijn. Parallel kennen ze er vaak dezelfde gevoelswaarde aan toe. Deze praktische kennis heb ik niet wetenschappelijk getoetst, maar lijkt op wat Davidsen beschrijft als het fenomenologische perspectief op religie, waarin het draait om ultieme zingeving (Davidsen, 2018, p. 59). Hij noemt het privilegiëren van het zingevingaspect een christelijke-islamitische *bias*, waarbij pragmatische vormen van religie worden weggezet als bijgeloof (Davidsen, pp. 61 en 63). Deze *bias* brengt religiewetenschapper Meyer ertoe een materiële benadering van religie te beschrijven, waarin het gaat over praktijken én ideeën als bemiddeling van het onwaarneembare (Meyer, 2012, p. 23). In haar benadering krijgen ervaringen, emoties en religieuze gevoelens, bemiddeld in materiële vormen, voorrang op immateriële ideeën. De focus ligt op het proces van bemiddeling die in elke context anders is.

Levensbeschouwing lijkt in de beleving van studenten als iets dat overgedragen wordt, iets van buiten, zoals ook godsdienst en religie een collectief zingevingsbegrip kunnen zijn.

Zowel Davidsen als Meyer onderbouwen mijn ongemak met de naam 'levensbeschouwing', die hoe je het ook wendt of keert het primaat legt bij het menselijk vermogen 'denken' of 'beschouwen'. Daarmee includeert deze benaming niet de affectieve, imaginatieve en intuïtieve vermogens van de mens. Levensbeschouwing is wel inclusief als het gaat om andere dan religieuze visies, maar focust op één vermogen en heeft historisch gezien ook een eenzijdig immaterieel en cognitief perspectief op religie.

Ongemak met 'worldview'

Zoals we in Nederland het concept 'levensbeschouwing' herijken, zo gebeurt dat in het buitenland ook. Het is een conceptuele zoektocht op drie niveaus: de academie, het schoolvak en de mens als persoon.

De academische discipline die zich bezighoudt met levensbeschouwing en educatie heet in Nederland 'godsdienstpedagogiek'. Roebben spreekt in zijn gelijknamige boek over inclusieve godsdienstpedagogiek om ook op dit niveau te verdisconteren dat het om meer dan alleen godsdienst gaat (Roebben, 2015, p. 14). Voor het schoolvak stelt hij echter de benaming 'levensbeschouwelijke vorming' voor. Als academische discipline zijn in het Engels *religious education*, of *Religion and Education* gangbaar en ook verwant aan het Duitse *Religionspädagogik*. Beide benamingen zijn omvattender dan het Nederlandse godsdienstpedagogiek.

Op het niveau van het schoolvak komt in het Engels taalgebied het begrip *worldview education* meer in zwang. De Nederlands-Canadees Valk pleit voor dit begrip, omdat daarmee ruimte ontstaat voor andere dan religieuze visies. Bovendien wil hij een plek borgen voor religie in het openbaar onderwijs, waar een sterk secularistische maatschappelijke tendens heerst. Een tendens die stelt dat religies uiteindelijk zullen verdwijnen (Valk, 2010, 2013). Zijn zorg is vergelijkbaar met het gebruik van 'levensbeschouwing'. De schoen begint echter te wringen wanneer we 'levensbeschouwing' willen vertalen in het internationale debat. Vaak kiest men dan voor *worldview*, terwijl 'wereld' mijns inziens een andere connotatie heeft dan 'leven'.

Ditzelfde probleem speelt onder andere in Zweden en Noorwegen, waar men liever spreekt over *livsåskådning* en *livssyn* (Van der Zande, 2018, p. 49). In Scandinavië heerst eenzelfde ongemak met de Engelse variant. Sowieso is er een terminologisch ongemak in internationaal verband, omdat ieder land een eigen visie op de relatie tussen religie en onderwijs heeft, met als gevolg een uiteenlopende eigen pedagogische en didactische vertaalslag. Jackson spreekt van een terminologisch en conceptueel mijnenveld in zijn onderzoek naar de plaats van religie in het Europese onderwijs, getiteld *Signposts* (Jackson, 2014, p. 75). Hij stelt daarin voor verder onderzoek te doen naar *worldview* en *life orientation* als werkbare alternatieven voor wat hij enigszins negatief duidt als niet-religieuze overtuigingen. Van der Kooij heeft deze handschoen opgepakt wat betreft *worldview* en met terugwerkende kracht bleek ik later het begrip levensoriëntatie uitgewerkt te hebben.

Levensbeschouwing focust op één vermogen en heeft historisch gezien ook een eenzijdig immaterieel en cognitief perspectief op religie.

Kritische weging van 'worldview'

In *Narthex*, december 2018, stelt Van der Kooij *worldview* voor als mogelijk alternatief om te gebruiken bij het nadenken over de identiteit van de school (Van der Kooij, 2018, p. 66). Afgezien van het feit of een Engels vakbegrip wenselijk is, vind ik de gelijkschakeling of suggestie van verwantschap met levensbeschouwing te snel gaan. Volgens mij schiet *worldview* tekort, gezien de vergelijkbare ervaringen in de bovengenoemde taalgebieden. Het voordeel van levensbeschouwing is de paradox van afstand en nabijheid. Als beschouwer neem ik een zekere afstand en tegelijkertijd maak ik, als levend subject, ten volle deel uit van het object leven. Dit is een wezenlijk andere relatie die ik als levend subject heb met het object 'wereld'.

Het Nederlandse 'beschouwing' laat ruimte voor zowel een statische als een dynamische connotatie, waarin beschouwing als proces een handelingsper-

spectief biedt dat openstaat voor ontwikkeling, terwijl 'view' vertaald met visie, soms zelfs overtuiging, een meer statische betekenis heeft. Van der Kooij (2018, p. 67) definieert *worldview* uiteindelijk als "(...) een visie op het leven die zowel religieus als seculier kan zijn, waar existentiële vragen of noties deel van uitmaken en die een georganiseerde of een persoonlijke consequentie heeft." In deze definitie wordt er een directe relatie gelegd tussen de visie en de consequentie, tussen de visie en het handelen. Is dat altijd zo? Is het leven niet veel weerbarstiger en complexer?

Met de nadruk op visie ligt het primaat bij het denken en beschouwen en dus in eerste instantie de ratio en de cognitie. Het is duidelijk dat deze conceptualisering valt in wat Davidsen een fenomenologische school noemt, waarin het zingevingaspect dominant is. Het gaat om een beredeneerde visie op basis van de vragen die het leven stelt, of aan het leven gesteld kunnen worden (vgl. Visser, 2018). De vraag rijst dan of iedereen wel een levensbeschouwing heeft, zoals Visser bespreekt in zijn bijdrage aan het genoemde decembernummer van *Narthex* (Visser, 2018). Dat is de fuik die Van der Kooij niet kan ontwijken, doordat zij het cognitieve zingevingaspect benadrukt, zoals gebruikelijk in de fenomenologische benadering van religie die ze via deductie toepast op *worldview*. Haar antwoord is dat er op zijn minst vage antwoorden moeten zijn op existentiële vragen en dat deze antwoorden iemands persoonlijk leven dienen te beïnvloeden (Van der Kooij, 2016, p. 36). Deze fuik wil ik ontlopen.

In haar conceptualisering beschrijft Van der Kooij religie als een subcategorie van *worldview* en lijkt zo religie gelijk te stellen met en dus te versmallen tot een religieuze *worldview*, wereld- of levensbeschouwing (vgl. Visser, 2018). Naar mijn idee is een religieuze levensbeschouwing een onderdeel van religie en valt daar niet mee samen. Filosofe Roothaan (2007, p. 65) definieert een wereldbeschouwing als "(...) een omvattende kijk op de wereld waarin we leven". Ook stelt ze dat een levensbeschouwing een wijdere strekking heeft en zich niet beperkt tot een beschrijving hoe de werkelijkheid is. Een levensbeschouwing, ook wel ideologie, bevat "(...) ook de handelingsnormen die met die opvattingen verbonden zijn." (Idem) Van der Kooij's definitie ligt daar dicht tegenaan en voegt daar het zeer bruikbare onderscheid tussen een georganiseerde en persoonlijke *worldview* aan toe. De bruikbaarheid ligt vooral in haar verbinding met 'een brede moraliteit', waarmee ze aantoont dat op openbare en bijzondere scholen vaak onbewust aan persoonlijke levensbeschouwelijke vorming wordt gedaan (Van der Kooij, 2016, pp. 107/8).

Levensoriëntatie: een existentieel positioneringsproces

Gevoed door het onbehagen met 'levensbeschouwing' en het groeiende ongemak dit dan maar te vertalen met *worldview*, noopte mij tot het zoeken naar

een alternatief, tenminste op het niveau van de persoon (zie boven). Met name Taylor bracht mij op de term levensoriëntatie, omdat hij de mens beschrijft als geboren in een morele ruimte van pre-existente vragen. In die ruimte oriënteert de mens, of het zelf, zich met anderen op het goede (Taylor, 1989, p. 33). Daar waar je staat, is wie je bent, stelt Taylor (1989, p. 29). Dit proces van oriënteren is identiteitsvormend en narratief van aard. De Duitse godsdienstfilosoof Dalferth noemt het een proces van onderscheiden, waarin het niet zozeer gaat om de beschrijving van het ultieme maar om het bieden van relevantie in dit leven naast praktische wijsheid (cf. 2015, p. 50).

“Levensoriëntatie is een existentieel positioneringsproces met betrekking tot een mensbeeld, een wereldbeeld, een beeld van het meta-empirische, gericht op de horizon van het goede leven.”

Bovenstaande filosofieën, alsmede Roebbens (2014, p. 23) beschrijving van *redefining* en *redignifying* als een inclusief, procesmatig en dialogisch perspectief op levensbeschouwelijke vorming brachten mij tot deze definitie: “Levensoriëntatie is een existentieel positioneringsproces met betrekking tot een mensbeeld, een wereldbeeld, een beeld van het meta-empirische, gericht op de horizon van het goede leven.” (Vertaling uit Van der Zande, 2018, p. 81) Oriëntatie dus als een positioneringsproces dat vraagt om een constante afstemming op de vragen die het leven stelt. Vragen die betrekking hebben op de existentie en die raken aan zingeving. Met het begrip oriëntatie is tevens een dynamiek ingesloten, omdat het enerzijds een voorlopige positie op een weg veronderstelt, maar tegelijkertijd openstaat voor omliggende perspectieven. Deze dynamiek is bovendien dialogisch van aard, omdat mijn positie niet dezelfde is als die van een ander. In de gerichtheid op het goede leven neem ik in het hier en nu een bepaalde positie in. Morgen kan het anders zijn. Een positie die grotendeels wordt bepaald door opvoeding, cultuur en sociaal-economische context. Volgens de theorie van het dialogische zelf spreken al deze factoren mee als *ik*-posities in de dialoog van het meerstemmig zelf (cf. Hermans & Hermans-Konopka, 2012). In het existentieel positioneren spelen ouders, *peers*, andere groepen in meer of mindere mate een bewuste rol. Voor identiteitsvorming is het volgens Taylor van belang dat mensen hun posities onder woorden brengen, verbeelden en zo tot een verhalende identiteit komen. Het draagt niet alleen bij tot een bewustwording van het oriëntatieproces, van de verschillende posities, maar ook van de eigenheid ten opzichte van andere posities. Wat maakt mijn posities zo anders dan van anderen? Of waarin komen we overeen? De dialoog vindt niet alleen in het meerstemmige zelf plaats, maar ook met fysieke anderen en is van invloed op de levensoriëntatie.

Oriëntatie: een tijdruimtelijk begrip

Met het begrip levensoriëntatie wil ik juist het inductieve benadrukken, namelijk dat het primaat - ook in het onderwijs - ligt bij de vragen die aan de mens gesteld worden en de wijze waarop een mens daarmee omgaat. Oriëntatie is een tijdruimtelijk begrip dat zowel het cognitieve als het fysieke van de mens includeert. Met lichaam en ziel oriënteert de mens zich in de ruimte en doet een beroep op zijn affectieve, imaginatieve, intuïtieve en ook cognitieve vermogens. Juist daarom is in het Nederlands het gebruik van 'beeld' in bijvoorbeeld mensbeeld zo treffend, omdat zo ook een symbolische logica en esthetica is ingesloten.

Het begrip levensoriëntatie gaat uit van de antropologische constante dat ieder mens op de één of andere wijze zich verhoudt tot de vragen die het leven stelt.

Oriëntatie als tijdruimtelijk begrip is tevens een begrensde begrip. Die grenzen zijn bepaald door de vier beelden in de definitie. Het zijn in feite vier algemeen-theologische perspectieven die samenhangen met 'Wat is de mens?', 'Wat is de wereld?', 'Wat is het hogere?' en 'Wat is het goede leven?'. Het is een theologische veronderstelling dat ieder mens een kwetsbare ervaring heeft met deze vragen en zich er op enigerlei wijze toe verhoudt (Anbeek, 2013, p. 47). Bovendien is het mogelijk bij deze vier beelden talloze subvragen te stellen, zoals 'Wat is een goede burger?'.
De verschillende beelden die we hebben, verwijzen naar waarden die we belangrijk vinden. Waarden die richtinggevend zijn voor ons handelen, maar daar niet per se één-op-één mee samenvallen. Zo kunnen we een beeld van het goede leven hebben, maar wanneer we ons dagelijks leven met dat beeld vergelijken, kunnen er verschillen ontstaan. Tegelijkertijd zijn we er wel op gericht en vraagt elke situatie, iedere ontmoeting om een afstemming op die horizon van het goede leven. Deze afstemming vindt meestal onbewust plaats, maar kan onderwerp worden van introspectie.

Afsluitend wil ik toevoegen dat het begrip oriëntatie op het eerste gezicht (te) oppervlakkig kan klinken, zoals in de zin van oriëntatie op de huizenmarkt. Daartegenover plaats ik juist de Bijbelse notie dat de mens een weg heeft te gaan en daarbij spiegelend aan de Wet vertrouwt op een Belofte. In die zin voegt het begrip levensoriëntatie zich gemakkelijk in de joodse en de christelijke traditie, maar laat zich daarin niet opsluiten. Integendeel, het gaat uit van de antropologische constante dat ieder mens op de één of andere wijze zich verhoudt tot de vragen die het leven stelt.

Hoe verder?

In een eerdere editie van *Narhex* (juni 2018) heb ik beschreven hoe we levensoriëntatie vormgeven in de hbo-minor 'Filosofie. Wereldreligies. Spiritualiteit.'. Het gaat om een narratieve en dialogische benadering, waarin studenten hun levensoriëntatie verwoorden en verbeelden als persoon en professional. Bovendien beperkt de vorming in levensoriëntatie zich niet tot het cognitieve, hoe belangrijk ook, maar zoekt juist de verbinding met vakken zoals muziek, beeldende vorming, meditatie en bijvoorbeeld theatersport. Een verbinding die recht doet aan de imaginatieve, intuïtieve en affectieve vermogens van studenten. Een verbinding die ook de 'binnenkant', of beter de ziel van de student via introspectie wil raken. Visser wijst er overigens in zijn bijdrage aan het genoemde nummer van *Narhex* ook op dat het begrip levensbeschouwing de totale mens betreft: denken, voelen, willen en doen (Visser, 2018). Door echter niet vanuit beschouwing maar vanuit het begrip oriëntatie te starten, en daarmee de student centraal te stellen, kan ook religie vanuit de verschillende perspectieven die Davidsen omschrijft, verkend worden. Op die manier krijgt ook het doeldomein subjectificatie alle ruimte.

Als mens ben je onderworpen aan de werkelijkheid, ervaar je grenzen en tegelijkertijd groei je tot een volwassen persoon. Daarin onderwezen worden, draagt niet bij tot een overtuiging, maar tot een geleefde wijsheid die telkens opnieuw afstemming zoekt op het goede leven. In een hbo-minor werkt het, zo blijkt, maar graag doordenk ik het begrip levensoriëntatie verder in dialoog met collega's uit het voortgezet onderwijs gericht op de didactische en pedagogische vertaalslag van dit begrip.

Literatuur

- Anbeek, C. (2013). *Aan de heidenen overgeleverd. Hoe theologie de 21^e eeuw kan overleven*. Utrecht: Ten Have.
- Dalferth, I.U. (2015). *Transzendenz und Sakuläre Welt. Lebensorientierung an letzter Gegenwart*. Tübingen, Deutschland: Mohr Siebeck.
- Davidsen, M. (2018). Het begrip religie. Over het religiewetenschappelijke definitiedebat en zijn implicaties voor het voortgezet onderwijs. In: *Narhex* 18(4), 58-64.
- Jackson, R. (2014). *Signposts - Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Kooij, J. van der (2016). *Worldview and Moral Education. On Conceptual Clarity and Consistency in Use*. Ede: GVO Drukkers & Vormgevers.
- Kooij, J. van der (2018). Betekenisvol 'identiteitsgedoe'. Hoe het concept 'worldview' kan bijdragen aan het denken over de identiteit van scholen en levensbeschouwelijk onderwijs.' In: *Narhex* 18(4), 65-70.
- Meyer, B. (2012). *Mediation and the Genesis of Presence. Towards a Material Approach to Religion* (Inaugurale rede, 19 oktober 2012). Utrecht: Utrecht University. Faculty of Humanities.

- Roebben, B. (2014). Living and Learning in the Presence of the Other. Defining Religious Education Inclusively. In: Roebben, B. & Kammeyer, K. (Eds.), *Inclusive religious education: International perspectives* (pp.13-32). Berlin, Germany: LIT Verlag.
- Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Roothaan, A. (2007). *Spiritualiteit begrijpen. Een filosofische inleiding*. Amsterdam: Boom.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valk, J. (2010). Worldviews of Today: Teaching for Dialogue and Mutual Understanding. In: Sporre, K. & Mannberg, J. (Eds.). *Values, Religions and Education in Changing Societies*. Dordrecht: Springer.
- Valk, J. (2013). Knowing Self and Others: Sustaining Ethical Leadership. In: Beauvais, Ch., Shukla, R., David-Blas, M. (Eds.). *Ethical Leadership and Contemporary Challenges. Philosophical Perspectives*. Leuven, Belgium: Peeters.
- Visser, T. (2018). Zijn onze concepten misschien te vaag? Reflecties op de kerngedachten 'levensbeschouwing', 'levensvragen' en 'zin'. In: *Narthex* 18(4), 71-76.
- Zande, E. van der (2018). *Life Orientation for Professionals. A Narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*. Almere: Parthenon.



Voor alle leden van Verus

**DUURZAAM LEREN,
DUURZAAM LEVEN**

Verus organiseert de Identiteitsdag vanuit de katholieke traditie waarbij de inspiratie van Laudato Si centraal staat.



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs