

Interactieve geloofscommunicatie

RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN

# Interactieve geloofscommunicatie


Ervaringsordening en de kwaliteit van intergeneratieve communicatie  
in de christelijke gemeenschap

## Proefschrift

ter verkrijging van het doctoraat in de  
*Godgeleerdheid en Godsdienstwetenschap*  
aan de Rijksuniversiteit Groningen  
op gezag van de  
Rector Magnificus, dr. F. van der Woude,  
in het openbaar te verdedigen op  
donderdag 17 april 1997  
des namiddags te 4.15 uur

## door

Dorothea Timmers-Huigens  
geboren op 2 april 1942  
te Middelburg

uitgeverij  kok kampen

*Promotor:* Prof. Dr. G.D.J. Dingemans  
*Referent:* Dr. P.E. Jongsma-Tieleman

ISBN 90 242 9206 9

Voor

Helene, Wendela, Hartrijk, Merlijn, Levien, Fulco, Dagmar

## Voorwoord

Het verhaal van dit onderzoek begon op een sombere novemberavond in het midden van de jaren zeventig, tijdens een kerkenraadsvergadering. De plaatselijke predikant legde uit dat hij het niet nodig vond om nog langer catechisatie te geven. “Paarlen voor de zwijnen werpen” noemde hij het. Hij was ervan overtuigd dat de ‘huidige’ jongeren een verloren generatie vormden. Alle mannen van de kerkenraad knikten serieus en gaven toestemming aan de predikant om met catechese te stoppen. Mijn hevige protesten, ik realiseerde mij dat het mijn kinderen waren die zwijnen werden genoemd, hielpen niets. Uiteindelijk mocht ik, als ik dat wilde, zelf catechese geven, maar het interesseerde niemand hoe dat verder in zijn werk ging. Tegen 1980 stonden we voor de keus om óf de kerk vaarwel te zeggen óf terwille van onze kinderen iets te gaan doen aan de miscommunicatie, die we telkens weer ervoeren wanneer het om intergeneratieve geloofscommunicatie ging. Jaap, mijn man, ging theologie studeren en werd predikant. Ik verdiepte mij vanaf dat moment in geloofsontwikkeling, geloofsoverdracht, geloofsopvoeding en andere aan mijn pedagogische discipline verwante secties van de praktische theologie. In mijn adviespraktijk, voor ouders in verband met de ‘gewone’ opvoeding, kwam ik steeds weer zingevingsvragen tegen, die diep doorwerkten in de opvoedingsattitude van ouders en de opvoedingspraktijk. Actief meewerkend in het jongerenwerk van de gemeente kwam ik tot de ontdekking hoe ambivalent volwassenen omgingen met geloofscommunicatie. Enerzijds maakte men zich zorgen, anderzijds bleek er weinig animo veel energie te steken in nieuwe vormen van intergeneratieve geloofscommunicatie. En wanneer intergeneratieve geloofscommunicatie vanuit de inbreng van mijn man en mij effectief bleek, riep dat niet zelden naast waardering ook negatieve reacties van jaloezie en afweer op. Maar de diepgevoelde opdracht, om zoveel te doen aan de stokkende geloofscommunicatie tussen ouderen en jongeren als in ons vermogen ligt, bleef. We zochten naar wegen om de kwaliteit en de effectiviteit van de intergeneratieve geloofscommunicatie te bevorderen.

In Prof.Dr.G.D.J.Dingemans vonden we een bondgenoot, waardoor deze studie tot stand kon komen. Gijs Dingemans was degene die mij voldoende zelfvertrouwen gaf doordat hij mij uitnodigde deel te nemen aan de

promovendi-dagen op Hydepark, die ik vanaf 1991 twee maal per jaar bijwoonde. Daar ontdekte ik mijn zwakke en sterke kanten op dit terrein, daar vond uitkristallisatie van de problematiek plaats. Zonder de door T.W.O. mogelijk gemaakte Hydeparkdagen voor promovendi onder de bezielende leiding van Gijs Dingemans was dit onderzoek er niet geweest.

Een zo groot project als dit uitvoeren in een predikantengezin met zeven kinderen is onmogelijk zonder de actieve steun van de kinderen. Ik dank aan hen het optimisme om door te gaan. Niet alleen omdat zij achter dit project stonden, maar vooral door de manier waarop zij -ondanks alles wat zij in de kerk hebben meegemaakt- achter onze keuze zijn blijven staan om in de kerk te werken. Hun persoonlijke geloof, hun betrokkenheid bij godsdienst en kerk en hun kritische inzet hebben mij de moed gegeven vast te houden aan het idee dat het mogelijk was om intergeneratieve geloofscommunicatie effectief te bevorderen. Ik dank Helene, onze oudste dochter, theologe, voor haar kritisch en meedenkend meelesen. Ik dank Roelant, haar partner, voor zijn opmaak van dit boek. Ik dank mijn zus Désirée voor haar meedenken en inbreng. Mijn moeder nam weer een andere plaats in; ik dank haar voor de correctie van de teksten en de veertien dagen dat zij mijn huishouden overnam om mij in staat te stellen de laatste hoofdstukken schrijven. Ik dank Teun van 't Geloof voor haar dagelijkse huishoudelijke hulp in de afgelopen jaren.

Dit promotieonderzoek is een gezamenlijk project geweest van mijn man Jaap en mij. Hij was denktank, praatpaal, tegenpool, maatje en steunpil. Hij stimuleerde, spoorde aan, zocht literatuur op in de bibliotheek, hield de moed erin, las en herlas, gaf suggesties en controleerde en corrigeerde mijn teksten. Op papier mijn dank daarvoor uitdrukken is onmogelijk. Toch doe ik het maar.

Ik dank mijn promotor Prof. Dr. G.D.J. Dingemans voor de persoonlijke en enthousiaste manier waarop hij mij begeleid heeft in dit promotieonderzoek. Ik dank Dr. P. E. Jongsma-Tieleman, dat zij als referent wilde optreden.

Ik wil de leden van de promotiecommissie Prof. Dr. A.K. Ploeger, Prof. Dr. P. Vandermeersch en Prof.Dr. F. de Lange danken voor hun medewerking.

De uitgave van dit boek werd mede mogelijk gemaakt door de financiële steun van onder andere:

- Stichting Fonds legaat "Ad Pias Causas", gemaakt door Pieter Boelen.
- Stichting "Aanpakken".
- M.A.O.C. Gravin van Bylandt Stichting.
- Stichting "Het Scholten-Cordes Fonds".

## Inhoudsopgave

Inleiding en verantwoording	13
I Aanleiding	14
II Afbakening	16
III Hannah Arendt als inspiratiebron	17
IV Aansluiting bij epigenetische psychologie	19
V Opzet	20
<b>Hoofdstuk 1: DE MENS ALS ACTOR</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Hannah Arendt, een introductie</b>	<b>22</b>
1.1.1 Hannah Arendts leven en werk	23
1.1.2 Hannah Arendts methode	27
1.1.3 Hannah Arendt en de discussie over waarheid	28
1.1.4 De waarde van Hannah Arendts denken voor de pedagogiek	29
<b>1.2 “The human condition”: pluraliteit</b>	<b>32</b>
1.2.1 Pluraliteit als spanningsveld van het individu	33
1.2.2 Pluraliteit als voorwaarde voor handelen en communiceren	34
1.2.3 Pluraliteit en de polis	34
1.2.4 Pluraliteit en de groot-huishouding	36
<b>1.3 De Vita Activa</b>	<b>37</b>
1.3.1 “Labor”	38
1.3.2 “Work”	39
1.3.3 “Action”	40
<b>1.4 Voorwaarden voor pluraliteit</b>	<b>44</b>
1.4.1 “Space of appearance”, de interactieruimte	44
1.4.2 “In between”, het tussen-menselijke	46
1.4.3 “Common sense”, of gezond verstand	47
1.4.4 “Story-telling of narrativiteit	49
1.4.5 De metafoor	50
1.4.6 Dynamis	52
<b>1.5 De kracht van vergeven en belofte</b>	<b>53</b>
1.5.1 Actie en reactie, de cyclus van de schuld	53
1.5.2 Jezus en Abraham	54
1.5.3 Vergeving	55
1.5.4 Belofte	56
1.5.5 Het kwaad en het geweten	57
<b>1.6 The life of the mind : de faculteiten van de geest</b>	<b>58</b>
1.6.1 Kenmerken van de faculteiten van de geest	59
1.6.2 De faculteiten van de geest en taal	60
1.6.3 Hannah Arendt en het denken	62
1.6.4 Hannah Arendt en het willen	63
1.6.5 Hannah Arendt en het oordelen	65
<b>1.7 De bijzondere positie van de wil</b>	<b>67</b>
1.7.1 De wil bij Paulus, volgens Hannah Arendt	67
1.7.2 De wil bij Augustinus, volgens Hannah Arendt	68
1.7.3 De wil bij Thomas van Aquino, volgens Hannah Arendt	69
1.7.4 De wil bij Duns Scotus, volgens Hannah Arendt	70
1.7.5 Kant en Nietzsche en de wil, volgens Hannah Arendt	72

1.7.6	Het oordelen in relatie tot het willen en denken	73
<b>1.8</b>	<b>Conditie voor communicatie</b>	<b>74</b>
1.8.1	De hoofdconditie: pluraliteit	74
1.8.2.	Het “Narcissus en Echo”-syndroom	75
1.8.3	Menselijk handelen	75
1.8.4	Opvoeden en communiceren	76
1.8.5	De opvoedingsattitude	76
1.8.6	Voorwaarden voor (pedagogische) communicatie	77
<b>1.9</b>	<b>Geloofscommunicatie in het licht van Hanah Arendt</b>	<b>78</b>
Hoofdstuk 2:	<b>KIJK OP ONTWIKKELING</b>	<b>81</b>
<b>2.1</b>	<b>Enkele ontwikkelingspsychologische stromingen</b>	<b>83</b>
2.1.1	De visie van Erikson	83
2.1.2	De visie van Piaget	88
2.1.3	Lijnen vanuit Piaget	92
2.1.4	Onderzoek naar de morele ontwikkeling	94
<b>2.2</b>	<b>Epigenetische psychologie</b>	<b>97</b>
2.2.1	Kritische aanvulling op klassieke visies	98
2.2.2	Ontwikkelen volgens de chaostheorie	100
2.2.3	De dynamische systeemtheorie van ontwikkeling	102
2.2.4	“Folk psychology” en ontwikkeling	103
2.2.5	Babywetenschap en Nossents coactie	105
2.2.6	Fogel en co-regulatie als basis voor ontwikkeling	107
<b>2.3</b>	<b>Ontwikkelen als neuropsychologisch proces</b>	<b>110</b>
2.3.1	Waarnemen, prikkelverwerking	110
2.3.2	Geheugen	113
2.3.3	Ervaring	116
2.3.4	Persoonlijke ontwikkeling en co-regulatie	118
<b>2.4</b>	<b>Ontwikkelen als drievoudig proces</b>	<b>119</b>
2.4.1	Een voorbeeld	120
2.4.2	Mogelijkheden leren kennen	122
2.4.3	Mogelijkheden leren waarderen	123
2.4.4	Mogelijkheden leren gebruiken	125
2.4.5	Tekorten en stoorzenders	126
2.4.6	Menselijke mogelijkheden en opvoeding	127
Hoofdstuk 3	<b>ERVARINGSORDENING</b>	<b>129</b>
<b>3.1</b>	<b>Psychische activiteit als een ordeningsprincipe</b>	<b>130</b>
3.1.1	Ervaringsordening als systeem	131
3.1.2	Ervaringsordening als vorm van zelforganisatie	133
3.1.3	Ervaringsordening in relatie tot epigenetische psychologie	135
<b>3.2</b>	<b>Lichaamsgebonden ervaringsordening</b>	<b>137</b>
3.2.1	Lichaamsgebonden ervaringsordening en co-regulatie	139
3.2.2	Lichaamsgebonden ervaringsordening en de relatie tot de buitenwereld	140
3.2.3	Senso-motoriek	141
3.2.4	De lichaamsgebonden ordening in het licht van Hannah Arendt	142
<b>3.3</b>	<b>De associatieve ordening</b>	<b>144</b>
3.3.1	Associatiereeksen	145

3.3.2	De kwaliteit van de associatieve ordening	146
3.3.3	Associatieve ordening en ritualisering	147
3.3.4	Conditionering of verinnerlijkte associatieve ordening	148
3.3.5	Variëren met associatiereeksen	149
3.3.6	De associatieve ordening in het licht van Hannah Arendt	150
<b>3.4</b>	<b>De structurerende ervaringsordening</b>	<b>152</b>
3.4.1	Structurerende ervaringsordening in de psychologie	152
3.4.2	Structurerend ordenen als psychische activiteit	153
3.4.3	Structurerend ordenen en zelfbewustzijn	154
3.4.4	Structurerend ordenen en gebeurtenissen	155
3.4.5	Structurerend ordenen en morele ontwikkeling	156
3.4.6	Het ontstaan van moraliteit bij Fogel	158
3.4.7	Structurerend ordenen in het licht van Hannah Arendt	159
<b>3.5</b>	<b>De vormgevende ordening</b>	<b>160</b>
3.5.1	Vormgevend ordenen, typisch menselijk handelen	160
3.5.2	Vormgeving en oordelen	162
3.5.3	Vormgevend ordenen in het licht van Hannah Arendt	164
3.5.4	Disharmonische ontwikkeling	165
<b>3.6</b>	<b>Ervaringsordening en pedagogische attitude</b>	<b>167</b>
3.6.1	Opvoedingsstijlen	167
3.6.2	Opvoedingsstijl en de lichaamsgebonden en associatieve ervaringsordening	169
3.6.3	De opvoedingsstijl en de structurerende en vormgevende ervaringsordening	172
3.6.4	Opvoedingsstijl, geloofscommunicatie en Hannah Arendt	174
<b>Hoofdstuk 4:</b>	<b>GELOVEN ALS MENSELIJKE MOGELIJKHEID</b>	<b>178</b>
<b>4.1</b>	<b>Geloof een factor in het leven</b>	<b>179</b>
4.1.1	Geloven als beaming	179
4.1.2	Geloven en waarnemen	180
4.1.3	De maatschappelijke positie van jeugd en jongeren	181
4.1.4	De zoektocht naar zingeving	182
4.1.5	Depressiviteit bij jongeren	184
4.1.6	Het sociaal-psychologisch 'nut' van geloven	186
<b>4.2</b>	<b>Geloof een interpretatiestrategie</b>	<b>187</b>
4.2.1	Interpretatiestrategie	187
4.2.2	Kenmerken van een interpretatiestrategie	188
4.2.3	De interactieruimte als ruimte waar hoop wordt geboren	190
4.2.4	De affectieve 'plot'	190
4.2.5	Versnippering van de interpretatiestrategie	190
4.2.6	Versmalling tot een kader	191
4.2.7	Reductie tot schema's	192
<b>4.3</b>	<b>Enkele godsdienstpedagogische visies</b>	<b>193</b>
4.3.1	Leren geloven	193
4.3.2	De leerschool van het geloof	194
4.3.3	Het geloofsgesprek	195
4.3.4	Randvoorwaarden voor het geloofsgesprek	196
4.3.5	Authenticiteit als belangrijkste factor	197
<b>4.4</b>	<b>Enkele psychologische visies op geloofsontwikkeling</b>	<b>199</b>
4.4.1	Psychologische belangstelling voor godsdienst	199

4.4.2	Stadia in geloofsontwikkeling	200
4.4.3	Kritische noten bij deze fasetheorieën met betrekking tot geloofsontwikkeling	202
4.4.4	Identiteitsontwikkeling en geloofsontwikkeling bij Erikson	204
4.4.5	De invloed van een autoritair godsbeeld	206
4.4.6	Godsdienst als hoedster van hoop	207
<b>4.5</b>	<b>Geloof leren kennen, waarderen en gebruiken</b>	<b>208</b>
4.5.1	Geloof en ervaring	209
4.5.2	Behoefte aan geborgenheid	209
4.5.3	Geloof leren kennen	210
4.5.4	Geloof leren waarderen	212
4.5.5	Geloof leren gebruiken	213
<b>Hoofdstuk 5:</b>	<b>ERVARINGSORDENING EN GELOFSCOMMUNICATIE</b>	<b>215</b>
<b>5.1</b>	<b>Diversiteit en authenticiteit</b>	<b>217</b>
5.1.1	Geloofsc communicatie afstemmen op ervarings ordening	218
5.1.2	Bewuste geloofsc communicatie?	219
<b>5.2</b>	<b>Ervarings ordening en geloofsc communicatie</b>	<b>220</b>
5.2.1	Zwarte pedagogiek en lichaams gebonden ordening	220
5.2.2	Opvoedings stijl en geloofsc communicatie	221
5.2.3	De autoritatieve opvoedings stijl	223
5.2.4	Positief ingaan op de lichaams gebonden ordening	224
5.2.5	Volwassenen en de lichaams gebonden ervarings ordening	225
<b>5.3</b>	<b>De associatieve ordening en geloofsc communicatie</b>	<b>226</b>
5.3.1	Geconditioneerde associatiereeksen	226
5.3.2	Rijke associatiereeksen	228
5.3.3	Godsdienstige rituelen	229
5.3.4	Kleine kinderen en bijbel verhalen	231
<b>5.4</b>	<b>De overgang van associatief ordenen naar structurerend ordenen</b>	<b>232</b>
5.4.1	Symbolen	233
5.4.2	Geloofstaal en ervarings ordening	235
<b>5.5</b>	<b>Geloofsc communicatie en de structurerende ervarings ordening</b>	<b>238</b>
5.5.1	Cultuur en geloof	239
5.5.2	Verder kijken en toepassen	241
5.5.3	Levens verhaal en geloofs verhaal	242
5.5.4	Doorkijk verhalen	243
5.5.5	Bijbel verhalen en narrativiteit	244
<b>5.6</b>	<b>De vormgevende ordening</b>	<b>247</b>
5.6.1	De vierde dimensie	247
5.6.2	Geloofs verhalen als oefening in vormgevende ordening	249
5.6.3	Randvoorwaarden voor vormgevend ordenen	249
<b>5.7</b>	<b>Intergeneratieve geloofsc communicatie</b>	<b>251</b>
5.7.1	Bedreigingen voor intergeneratieve geloofsc communicatie	252
5.7.2	Kansen voor intergeneratieve geloofsc communicatie	253
5.7.3	Intergeneratieve geloofsc communicatie en ervarings ordening	255
	Bibliografie	259
	Summary	281

# **INLEIDING EN VERANTWOORDING**

- 1 Alma: *Geloven in de leefwereld van jongeren*, 1993. Althuis: *Kerkverlating is het probleem niet*, 1988. Becker en Vink: *Secularisatie in Nederland, 1966-1991 en Rapportage Jeugd 1994*, 1994. Blanken: *Jeugdwerk in een supermarkt cultuur*, 1993. K.Blei: *Individualisering, Evangelie, Kerk*, 1994. Dekker: *Gekerkerd geloof*, 1977. van Driel en Kole: *Bij-tijds leren geloven*; 1987. de Geus en de Jong Ozn.: *Uit overtuiging*, 1984. de Hart: *Jongeren na de middelbare school*, 1994. van Harskamp (red.): *Verborgene God of lege kerk*, 1991. de Jong: *De lege kerk een grote zorg*, 1985. Keus-Jonker en van Soest: *Opvoeden een spannende zaak*, 1984. Jongsmatieleman: *Geloven; gewoonte of keuze*, 1991. Schepens: *Kerk in Nederland*, 1991. Kuiper: *Voorwerk bij de tijd*, 1995. Schippers, e.a.: *Leren geloven onder spanning*, 1988. Spindler: *Geloof in de opvoeding*, 1994. Stilma: *Weggaan zonder groeten*, 1988. Vellinga: *Geloven in jeugdwerk*, 1994. Ward: *Jeugdcultuur en het evangelie*, 1994. *Geloven in de carrousel*, 1994.
- 2 H.M.Vroom: *Religies en de waarheid*, 1988, p.248.
- 3 M.T.Westbrook: *Classification of coping behavior*, 1979.
- 4 M.J.Langeveld: *Beknopte theoretische pedagogiek*, 1963, p.74: "... dat de opvoeding ernaar moet streven de opvoeding bekwaam te maken als sociaal-zedelijk-persoonlijk wezen te handelen". Voor Langeveld hangt de mogelijkheid om op te voeden af van de mogelijkheden van een kind om te gehoorzamen (p.40-42).

## I Aanleiding

Beroepshalve en privé geconfronteerd met de problematiek van de stokkende geloofscommunicatie in de christelijke kerken, raakte ik in toenemende mate geïntrigeerd door de vraag, of onderzoek zou kunnen leiden tot het in kaart brengen van de condities, die bepalend zijn voor geloofscommunicatie waarbinnen de menselijke mogelijkheden om te geloven tot hun recht kunnen komen. Dat de christelijke kerk te maken heeft met stokkende geloofscommunicatie tussen de generaties, waardoor 'geloofsoverdracht' minder effectief is dan vroeger het geval geweest zou zijn, wordt steeds weer, door allerlei onderzoeken binnen en buiten de kerk, met statistische feitenmateriaal bevestigd. Er is en er wordt onderzoek gedaan naar ontkerkelijking, naar maatschappelijke en sociale factoren van secularisatie, naar religieus gedrag van jongeren en naar normen- en waardenpatronen. Het is voor de hand liggend om allereerst na te gaan welke antwoorden op de vragen rondom de stokkende geloofscommunicatie en de mogelijkheden om die te bevorderen in recent onderzoek op dit terrein gegeven worden. Een aantal hoofdlijnen met betrekking tot geloofscommunicatie blijkt herhaaldelijk naar voren te komen<sup>1</sup>:

- Geloofscommunicatie geeft antwoorden op vragen die de mens over zichzelf te stellen heeft. Volgens Vroom zijn dat vragen over goed en kwaad, falen en schuld, dood en lijden<sup>2</sup>. 'Stress-full life events' dwingen mensen tot het zoeken van steun (coping) bij de wijsheid en de vaardigheden van andere mensen uit de gemeenschap, om problemen die zijzelf ondervinden en niet alleen aan kunnen op te lossen<sup>3</sup>.
- Geloofscommunicatie stond tot het midden van de jaren zestig in dienst van het "leren geloven", waarmee godsdienstige socialisatie bedoeld werd. Tot voor kort leek het daarom vooral noodzakelijk om zich te verdiepen in de kwaliteit van de didactische methode en de technische (hulp)middelen voor het geloofsonderricht, waardoor geloofsoverdracht plaats kon vinden. Imitatie, modeling, instructie en gedragsmodificatie leken goede methoden. Opvoeding 'maakte' goede volwassenen en geloofsopvoeding zorgde voor goede kerkleden<sup>4</sup>.
- Toen de wereldproblematiek zich opdrong als een verantwoordelijkheid van mensen (en niet uitsluitend van God), bleek op socialisatie gerichte geloofscommunicatie niet meer te voldoen. De westerse cultuur werd steeds meer gekenmerkt door: functionele rationaliteit, pragmatisme,

individualisering, multiculturalie, grote vrijblijvendheid, bureaucratise-  
ring en compartimentering van levensgebieden<sup>5</sup>. Men zocht ordening,  
coherentie, integratie, legitimatie en compensatie van de werkelijkheid in  
andere wereldbeelden<sup>6</sup>.

- Opvoeden en leren had intussen een ander karakter gekregen dan tot het  
midden van de zeventiger jaren het geval was. Het 'nieuwe opvoeden en  
leren' is gericht op jongeren en volwassenen, die samen leren en samen  
op weg zijn naar de onzekere, maar ook open en uitdagende toekomst.  
Er is een verschuiving gaande van het produktgerichte leren naar het  
procesgerichte, constructieve leren. Kenmerkend voor het constructieve  
leren is dat de lerende in het eigen leerproces een actieve, constructieve,  
doelgerichte rol speelt. Dat betekent dat de lerende actief datgene wat  
geleerd wordt gebruikt voor een re-constructie van oude kennis en vaar-  
digheden. De leraar is daarbij procesbegeleider<sup>7</sup>. In het nieuwe leren staat  
het ontwikkelen van probleemoplossend vermogen en het ontwikkelen  
van denkstrategieën om kennis op te kunnen bouwen, te kunnen veran-  
deren en te kunnen gebruiken, centraal<sup>8</sup>.
- De maatschappelijke en persoonlijke relevantie van het geleerde hangt  
samen met de mate waarin het geleerde re-constructief vermogen heeft  
en bij kan dragen aan het probleemoplossend vermogen (niet alleen cog-  
nitief, maar ook emotioneel) van degene die leert. Wanneer men op zoek  
is naar mogelijkheden die de geloofscommunicatie tussen generaties van  
de christelijke gemeenschap in de huidige tijd bevorderen, zal de maat-  
schappelijke, culturele en persoonlijke (emotionele) relevantie van het  
gecommuniceerde gewaarborgd moeten worden.
- De relevantie van het gecommuniceerde blijkt vooral uit authenticiteit  
waarmee significante volwassenen het geloof communiceren. Authenticiteit  
heeft direct effect op de kwaliteit van de pedagogische attitude. Dat de  
pedagogische attitude, waarmee de geloofscommunicatie gevoerd wordt, in  
het geding is, werd duidelijk in het werk van Erikson<sup>9</sup>. In ons land wezen  
Andree<sup>10</sup>, Alma<sup>11</sup> en van der Slik<sup>12</sup> op het in empirisch onderzoek vast-  
gestelde gegeven dat de sleutelpositie voor effectieve geloofscommunicatie  
bij de ouders ligt. Zij zijn de identificatiefiguren. Het doorgeven van  
godsdienstigheid en geloofswaarden bleek het meest succesvol, wanneer  
ouders duidelijk godsdienstige betrokkenheid tonen en daar frequent en  
eerlijk over willen communiceren. Dat lijkt in deze tijd geen probleem, want  
op vele levensgebieden vinden ouders en kinderen elkaar in het conflict-  
vermijdend harmoniemodel, waarin overleg de belangrijkste opvoedings-  
methode is. Helaas blijkt op het levensgebied van geloven en kerk de  
generatiekloof nog pijnlijk diep aanwezig, constateerde Jongsma-Tieleman<sup>13</sup>.  
Ouders die zelf hebben leren geloven op gezag, zullen geloof op een  
autoritaire wijze naar hun kinderen communiceren. Voor hun kinderen,  
levend in dezelfde tijd, is geloven op gezag onacceptabel. Zelfs wanneer  
de kinderen aangeven dat zij zien en meemaken, dat het geloof hun  
ouders steun en zekerheid geeft, maakt een gespannen sfeer en een  
autoritaire toon de authenticiteit van geloofscommunicatie ongeloof-  
waardig. Wanneer ouders geen andere geloofsofvoedingsstijl kennen  
en toch het harmoniemodel willen handhaven, zullen zij het geloofsgesprek  
totaal vermijden, zo maken Alma en Driel en Kole duidelijk<sup>14</sup>. Ouders  
zwijgen machteloos, tolerant tegenover

5 A.C. Zijderveld: *De parvenu-cultuur*, 1993, p.14.

6 M.B. Ter Borg: *Een uitgewaaierde eeuwigheid*, 1991, p.39-44.

7 Cok Bakker: *Een ordeningsmodel voor het didactisch handelen in het godsdienstonderwijs*; en Johan Valstar: *De uitdaging*, in Voorwerk, mei 1996, p. 3-23.

8 J.G. Valstar: *Opleidingsdidactisch planningsmodel met toelichting*, 1996, p.1,2.

9 Erik. H. Erikson: *Identiteit Jeugd en Crisis*, 1977 en *De jonge Luther*, 1982 (2e dr.).

10 T.G.I.M. Andree: *Gelovig wordt je niet vanzelf*, 1983, p.132-271 en p.253-257.

11 Hans Alma: *Geloven in de leefwereld van jongeren*, 1993, p.242-245.

12 F.W.P. van der Slik: *Overtuigingen, attitudes, gedrag en ervaringen*, 1992.

13 P.E. Jongsma-Tieleman: *Veranderende relaties in de catechese* in: K. Schippers ea.: *Leren geloven onder spanning*, 1988, p 49-51.

14 Driel en Kole, 1987, p.128, p.136/137, Alma, 1993, p.242-245.

kinderen, die het allemaal niet mee kunnen maken wat ouders beleven aan en in hun geloof en in hun geloofsgemeenschap.

- Jongeren, die de relevantie van de uit de geloofscommunicatie aangeboden godsdienst niet ontdekken, blijken terwille van hun identiteit zelf een (tijdelijke) levensstijl bij elkaar te knutselen, passend bij het westerse levensgevoel ‘van de maakbaarheid van het bestaan’<sup>15</sup>.
- Jongeren en kinderen hebben behoefte aan hoop en een positief verwachtingspatroon met betrekking tot hun bestaan. Deze behoefte wordt soms vertaald in hedonistisch gedrag, soms in een zoektocht naar levensstijl en religiositeit, soms in depressie en zelfmoordgedachten (of daden). Uit onderzoek naar (de toenemende) depressiviteit bij jongeren en kinderen blijkt gebrek aan levensrelevantie, aan zingeving, hoop en toekomstperspectief de voornaamste oorzaak te zijn<sup>16</sup>.
- De vraag, in hoeverre menswetenschappelijke, theologische, filosofische, (godsdienst)pedagogische of (geloofs-) ontwikkelingspsychologische visies en theorieën bruikbaar kunnen zijn voor het opsporen van de condities waaraan geloofscommunicatie moet voldoen, wil zij effectief zijn in het genereren van toekomstperspectief en hoop vanuit de bijbelse boodschap, kwam in dergelijk onderzoek minder aan de orde. Uit bestaand onderzoek kon het probleem dat de vraag van deze studie vormt niet worden opgelost.

## II Afbakening

Voor de denkrichting, de afbakening en de plaatsbepaling van deze studie is een aantal overwegingen van belang.

- Zoals in de ondertitel is aangegeven zal ik mij in deze studie beperken tot het Christelijk geloof binnen de westerse cultuur. Waar het woord geloof gebruikt wordt is deze beperking bedoeld.
- Geloofscommunicatie is niet alleen een zorg voor een geloofsgemeenschap, maar ook voor elke individuele ouder die zich geroepen voelt om de wijsheid, de hoop, het toekomstperspectief en de leefwijze van de bijbelse boodschap te delen met de kinderen en jongeren van hun tijd. De christelijke geloofsgemeenschap wordt voor de opgave gesteld om, dwars tegen alles wat secularisatie veroorzaakt in, de geloofscommunicatie tussen generaties gaande te houden.
- Bijbels gezien is geloven afhankelijk van twee factoren: Gods genade en menselijke geloofscommunicatie<sup>17</sup>. Op grond van het laatste is men uitgegaan van de premisse dat de geloofsontwikkeling van kinderen door volwassenen te beïnvloeden is. Met het optimisme van het vertrouwen in wetenschappelijke mogelijkheden vanaf het midden van de vorige eeuw, heeft men gedacht dat ontwikkelingspsychologisch onderzoek, waaronder het onderzoek van geloofsontwikkeling, uiteindelijk zou leiden tot het vinden van determinanten van gedrag. Op alle gebieden van de menselijke ontwikkeling bleek echter wetmatigheid, voorspelbaarheid en stuurbaarheid van menselijk gedrag veel minder mogelijk dan men had gehoopt. De bestaande lineair-cumulatieve modellen, met een eenzijdige nadruk op de cognitieve kanten van de menselijke ontwikkeling, zelfs als het de beheersing van het driftleven betrof, lieten veel praktische vragen onbeantwoord.

<sup>15</sup> Foeke H. Kuiper: *Voorwerk bij de tijd*, 1995, 11/1, p.5-23.

<sup>16</sup> Willem Heuves: *Depression in young male adolescents*, 1991. Idem: *Depressie bij Adolescenten*, Handboek Kinderen en Adolescenten, afl. 6, 1988.

<sup>17</sup> Deut. 6: 7; Jozua 4:6.

- Bij gebrek aan zulke praktische antwoorden, ben ik gaan werken met een eigen ontwikkelingsmodel van ervaringsordening dat, hypothetisch gezien, een heuristisch handvat zou kunnen bieden om de vragen van de opvoedkundige werkelijkheid, waaronder die van het godsdienstpedagogische gebied, zowel systematisch als praktisch tegemoet te treden. Dit model bleek in de afgelopen 25 jaar praktisch bruikbaar<sup>18</sup> in mijn werk als ortho- en klinisch pedagoog, bij de benadering van opvoedingsproblematiek, maar geeft geen wetenschappelijk zicht op de mogelijkheid om effectief pedagogisch communicatief handelen (waaronder geloofscommunicatie ook zou moeten worden verstaan) te bevorderen.
- Om de condities voor die toekomstige mogelijkheden te formuleren is het noodzakelijk het verleden te kennen, omdat geloofscommunicatie sterk wortelt in de traditie. Na een eigen studie van de opvoedkundige attitude in het verleden, die in deze studie niet kon worden uitgewerkt, heb ik gebruik gemaakt van Hannah Arendts historische en filosofische analyses van de westerse Christelijke cultuur.
- Overal waar de mannelijke vorm gebruikt is in dit boek is de vrouwelijke vorm geïmpliceerd.

### III Hannah Arendt als inspiratiebron

Het was Hannah Arendts werk dat mij inspireerde om haar filosofische en historische analyses door te vertalen naar de pedagogische hedendaagse werkelijkheid in het algemeen en de godsdienstpedagogische werkelijkheid in het bijzonder. Al tijdens haar leven (1906-1975) was Hannah Arendt een bekende persoonlijkheid in filosofische en politieke kringen<sup>19</sup>. Het overgrote deel van haar werk past precies in de cultuurkritische filosofische stromingen van de jaren zestig en zeventig van deze eeuw. Zelf Joods slachtoffer van het nazi-regime, wilde zij in politiek-filosofische analyses de wortels bloot leggen van dit kwaad dat in een “beschaafde” christelijke cultuur kon ontstaan en kon gedijen. Dat ook de bestrijding van dat kwaad uit diezelfde christelijke cultuur voortkwam, is in haar analyses niet met dezelfde aandacht geanalyseerd. Daarin is haar cultuurkritiek eenzijdig, maar representatief voor de maatschappijkritische stromingen van haar tijd. Haar werk analyseert de (Griekse en Westers-christelijke) wortels van totalitair denken en handelen met het oog op politieke consequenties en macro-menselijke verhoudingen.

Haar werk werd voor deze studie inspirerend omdat zij in haar analyses ook de bijbelse boodschap van de Tenach en van Jezus en Paulus betrokken heeft. Zij bestudeerde deze bronnen als filosofische bronnen. Zij uitte van daaruit beargumenteerde kritiek op het Christendom en beschreef waar de maatschappelijk, politieke werkelijkheid haars inziens niet in overeenstemming was met de leer van Jezus. Tijdens haar leven en tot in deze tijd kregen deze aspecten van haar werk minder aandacht dan de wetenschappelijke en maatschappelijk, veel meer bij het gangbare denken aansluitende, maatschappijkritische analyses. Zo kreeg haar maatschappijkritische werk over menselijk handelen en over kwaad, geweld en totalitaire sociale structuren meer aandacht dan haar latere (onvoltooide) werk over het denken, willen en handelen van de mens. Hannah Arendt schreef

<sup>18</sup> D. Timmers-Huigens: *Vreugde beleven aan je mens-zijn*, 1981; en de beide bewerkingen daarvan: *Werken met geestelijk gehandicapten*, (1992) en *Mogelijkheden voor verstandelijk gehandicapten*, (1995). *Opvoeding praktisch bekeken*, (1989, 2e dr. 1993). *Observeren en rapporteren*, (1992).

<sup>19</sup> Margaret Canovan: *Hannah Arendt, a reinterpretation of her political thought*, 1992.

in een in westerse (ook mens-)wetenschappelijke kringen minder gangbare narratieve schrijfstijl. Hoewel zij wel bekend was in politieke en filosofische kringen werd haar werk nauwelijks doorvertaald naar het praktische terrein van de mens-wetenschappen, zoals dat wel het geval was bij Habermas, die zijn belangrijkste werk publiceerde nadat Hannah Arendt al was gestorven.

Vanaf de jaren negentig is een hernieuwde belangstelling voor het werk van Hannah Arendt waar te nemen. Vooral met betrekking tot economie, werk en arbeid, de vertechnisering van de maatschappij en het daaraan verbonden waardendebat wordt haar werk opnieuw gelezen en geïnterpreteerd.

Aan de Vrije Universiteit van Brussel werd in november 1991 een congres gehouden over de vragen die de Duits-Joodse filosofe stelde aan de moderniteit. Het verslag van dat congres vormde in 1992 de eerste omvattende, algemeen toegankelijke, Nederlandstalige studie over Hannah Arendt<sup>20</sup>. In de discussie over de ethische kanten van de door technologie gedomineerde cultuur door een groep van de Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen van de Universiteit Twente speelde Hannah Arendts werk een rol, maar voor de bespreking van haar argumenten verwijst Achterhuis naar de congresbundel uit 1992<sup>21</sup>. In hetzelfde jaar verscheen een bundel over zingeving, ter gelegenheid van het vijftienvigjarige bestaan van de Theologische Faculteit Tilburg, waarin een artikel over Hannah Arendts werk was opgenomen<sup>22</sup>. Werk van Hannah Arendt werd, voor het eerst of opnieuw, vertaald en uitgebracht. In Nederland verscheen in 1994 een vertaling van "The Human Condition", onder dezelfde titel die Hannah Arendt koos voor haar Duitse uitgave namelijk "Vita Activa". In Duitsland werd de biografie over haar leven opnieuw vertaald en uitgegeven<sup>23</sup> en in 1995 verscheen in de Verenigde Staten de briefwisseling tussen Hannah Arendt en haar vriendin Mary McCarthy, die licht werpt op de intensiteit van haar gevoelens waarmee de publicaties van Hannah Arendt omgeven waren<sup>24</sup>. In mei 1995, bij de vijftigjarige herdenking van de tweede wereldoorlog werd in Amsterdam een studiedag aan haar werk gewijd. In de zomer van 1996 werd in Zürich een congres gehouden over Hannah Arendt in verband met Totalitarisme.

Hannah Arendt is geen methodisch denker te noemen<sup>25</sup>. Zij geeft politiek/sociaalkritische analyses met betrekking tot de grote politiek en het daaraan verbonden sociale leven, maar geen psychologische of pedagogische analyses. Haar kritische kanttekeningen bij godsdienstpedagogiek en godsdienstpsychologie zijn te distilleren uit haar totale cultuurkritiek op het Christelijk Westerse denken en de daarbij behorende cultuur. Haar analyses bleken ten behoeve van deze studie een inspirerend referentiekader voor deconstructie van de pedagogische attitude waarmee in het verleden geloofscommunicatie heeft plaats gevonden. Haar studies van het menselijk handelen<sup>26</sup>, het denken, willen en oordelen<sup>27</sup> maken onder andere duidelijk dat menselijk handelen voort moet komen uit de (niet-hiërarchische) ontmoeting van mens tot mens, waar mensen gezien en gehoord, gekend en herkend mogen en kunnen worden. Uit haar werk wordt duidelijk dat, waar de eigenheid van mensen en de eigen wil van mensen structureel gebroken wordt om zo te komen tot absolute gehoorzaamheid en onderwerping, communicatief handelen, echte dialogische communicatie

<sup>20</sup> Jacques De Visscher, Marc Van den Bossche, Maurice Weyembergh (red.): *Hannah Arendt en de moderniteit*, 1992.

<sup>21</sup> Hans Achterhuis, *De maat van de techniek*, 1992.

<sup>22</sup> David Loose: *Hannah Arendt over zingeving als verruimd denken*, in: Ben Vedder, Jan Jacobs (e.a.): *Zin tussen vraag en aanbod*, 1992, p.30-44.

<sup>23</sup> Elisabeth Young-Bruehl: *Hannah Arendt, Leben, Werk und Zeit*, 1991. Vertaling Hans Günter Holl, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

<sup>24</sup> Carol Brightman: *Between Friends, The correspondence of Hannah Arendt and Mary McCarthy, 1949-1975*, 1995.

<sup>25</sup> W.B.Prins: *Op de bres voor vrijheid en pluraliteit*, 1990, p.21.

<sup>26</sup> Hannah Arendt: *The human condition*, 1958.

<sup>27</sup> Hannah Arendt: *The Life of the Mind*, 1978.

en wederkerigheid in relaties, gecorrumpeerd wordt. Dan ontspruit, zegt Hannah Arendt, het menselijk handelen uitsluitend aan piramidale verhoudingen, waarin van een gelijkwaardige relatie geen sprake is en verwordt de menselijkheid tot slaafse gelijkvormigheid, die gedachteloosheid en gewetensomkering mogelijk maakt. Dat proces was hetgeen Hannah Arendt intrigeerde en was haar voornaamste object van studie. Hannah Arendt gaf in haar werk niet alleen kritiek op het verleden, zij beschreef de condities waardoor menselijk handelen kan worden tot dialogisch, interactief handelen, dus toekomstgericht handelen. Hannah Arendts visie op de verschijningsvormen van menselijk handelen, inclusief de faculteiten van de geest, bleek van daar uit doorvertaald te kunnen worden naar het (godsdienst) pedagogisch handelen en de menselijke ontwikkeling, waaronder de geloofsontwikkeling.

#### IV Aansluiting bij epigenetische psychologie

Het doorvertalen van de visie en de analyses van Hannah Arendt naar de ontwikkelingspsychologie en de (godsdienst) pedagogiek vereiste dat er aansluiting gevonden zou worden bij een theoretische benadering van deze disciplines. Hoewel van een heel andere wetenschappelijke oorsprong dan de analyses van Hannah Arendt leek het, dat de epigenetische ontwikkelingspsychologie de mogelijkheid bood om de door Hannah Arendt aangedragen condities godsdienstpedagogisch te vertalen. Na een verkenning van verschillende stromingen in de hedendaagse ontwikkelingspsychologie en na wat nader ingegaan te zijn op Piaget en de Piagetiaanse school, heb ik aansluiting gevonden bij epigenetisch psychologisch onderzoek van de jaren tachtig en negentig. Sylvia Nossents proefschrift handelt daarover<sup>28</sup> en bleek voor mijn onderzoek waardevol. Allan Fogel<sup>29</sup> heeft zijn eigen en andermans epigenetisch onderzoek vertaald in een probabilistische epigenetische theorie van de co-regulatie, waarin hij de relationele (psychologisch-pedagogische) consequenties van deze empirische ontwikkelingspsychologische gegevens schetst. De kwaliteit van de relatie bleek, vanuit de resultaten van die onderzoeken gezien, bepaald door de mate waarop voor de opvoeding en de ontwikkeling significante volwassenen in staat zijn tot effectieve co-regulatie. Het begrip co-regulatie zoals het door Fogel wordt gebruikt en ingevuld bleek uitdrukking te kunnen geven aan een interactieproces zoals daarvoor bij Hannah Arendt de voorwaarden gevonden kunnen worden. De kwaliteit van de co-regulatie bleek mede af te hangen van de wijze waarop men (ouder en kind, mens en medemens) elkaars 'inbreng' in de co-regulatie 'verstaat'. Geloofscommunicatie lijkt vanuit dat gezichtspunt samen te hangen met de kwaliteit van het co-regulatieve proces tussen ouders en kinderen. Voor het in kaart brengen van dat verstaan bleek het model van ervaringsordening bruikbaar. Daarmee kwam een wetenschappelijke (godsdienst-) pedagogische exploratie van de mogelijkheden om geloofscommunicatie tussen generaties in de christelijke gemeente te bevorderen, binnen bereik.

<sup>28</sup> Sylvia Nossent: *Een beweeglijke psyche, over epigenese bij baby's*, 1995.

<sup>29</sup> Allan Fogel: *Developing through relationships*, 1993.

## V Opzet

Een godsdienstpedagogisch onderzoek naar mogelijkheden waardoor intergeneratieve geloofscommunicatie binnen de Christelijke gemeenschap bevorderd kan worden, met gebruikmaking van historische en filosofische analyses van Hannah Arendt en epigenetische ontwikkelingspsychologie.

In het eerste hoofdstuk wordt uitvoerig ingegaan op de historische en filosofische analyses van Hannah Arendt. De menselijke conditie voor het handelen beschrijft zij aan de hand van de handelingsvormen van de mens: arbeid, werk en actie. Actie is als term vertaald met interactief handelen. Hannah Arendt beschrijft de voorwaarden waaronder interactief handelen als vorm van communicatief handelen tot stand kan komen. Zij beschrijft ook de omstandigheden waaronder zulke communicatie stukt. In haar werk over de drie faculteiten van de geest: denken, willen en oordelen scherpt zij de analyse van de voorwaarden voor interactief handelen aan. Geen van deze drie faculteiten kan gemist worden in menselijke relaties wil daar van interactief handelen sprake kunnen zijn. Zo kan Hannah Arendt licht werpen op de condities waaronder (intergeneratieve) communicatie plaats moet vinden wil zij effectief zijn voor het interactieve handelen.

Het tweede hoofdstuk gaat in op visies op menselijke ontwikkeling, omdat zij invloed hebben op de pedagogiek en op de attitude waarmee opvoedkundige communicatie plaats vindt. Nadrukkelijk komt de epigenetische psychologie aan de orde, omdat deze met haar begrip co-regulatie aansluit bij de condities zoals die door Hannah Arendt zijn geformuleerd. Het hoofdstuk wordt besloten met de verkenning van ontwikkeling als de drieslag: leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken van mogelijkheden. In het derde hoofdstuk wordt mijn probabilistisch model van ervaringsordening als factor in de menselijke ontwikkeling besproken. Achtereenvolgens komt de lichaamsgebonden ervaringsordening, de associatieve ervaringsordening, de structurerende ervaringsordening en de vormgevend-ervaringsordening aan de orde.

In het vierde hoofdstuk wordt kort ingegaan op enkele aspecten van geloof als menselijk verschijnsel en de functie die geloofscommunicatie kan hebben in de huidige maatschappij. Daarna komen visies op geloofsontwikkeling aan de orde, in het licht van het leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken van de mogelijkheid om te geloven, gerefereerd aan de condities van Hannah Arendt.

Het vijfde hoofdstuk beschrijft vanuit een godsdienstpedagogische attitude de manier waarop men rekening kan houden met ervaringsordening en de kwaliteit van intergeneratieve geloofscommunicatie binnen verschillende facetten van de Christelijke gemeenschap.