
Leren lezen

Godsdienstpedagogische richtingwijzers voor het lezen van de Bijbel met jongeren

F.N. de With

Abstract

Empirical research in secondary education discloses that students lack interest, and even resist, learning about the Bible because they experience the Bible as dull and it does not speak to their modern selves. This article describes directions towards a biblical pedagogy which aims at a hermeneutic in which students develop a responsible relationship to Scripture in which they recognize its relevance for their world. The essence of wisdom as taught by Proverbs and Job, and research in the teaching of literature form the basis for the guidelines of a pedagogy that addresses student resistance and lack of interest in reading the Bible.

‘Bijbelmoeheid’ noemden Pollefeyt & Bieringer het fenomeen dat zij in 2004 beschreven en verklaarden in de context van het rooms-katholieke onderwijs. Zij doelden daarmee op ‘lusteloosheid, desinteresse en weerstand die opvoeders en pastores ontmoeten in het onderwijs en pastoraat wanneer zij de Bijbel ter sprake brengen en die het gevolg is van bepaalde didactische en theologische strategieën waarmee de Bijbel in de voorgeschiedenis van de betrokkenen aangereikt is geworden’.¹ In protestantse kringen is vandaag de dag iets dergelijks aan de hand. Verus, vereniging van christelijk onderwijs in Nederland, bracht recent de worstelingen met de Bijbel in het protestants-christelijk onderwijs in beeld.² Leraren ontmoeten regelmatig desinteresse, weerstand of ambivalentie bij jongeren wanneer de Bijbel ter sprake wordt gebracht. Die desinteresse en weerstand hangen samen met het beeld dat de Bijbel een saai en moeilijk boek is. Ambivalentie bestaat wanneer jongeren de waarde van de Bijbel voor gelovigen wel zien, maar zich niet kunnen voorstellen dat het voor henzelf iets te betekenen heeft. Of juist dat zij de waarde ervan voor hun persoonlijk geloof wel zien, maar de teksten tegelijk als het

-
- 1 Pollefeyt, D. en R. Bieringer, ‘De toekomst van de Bijbel. Bijbelmoeheid: oorzaken en mogelijke remedies’, in: J. DeTavernier (red.). *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?* (Leuven 2004), 20.
 - 2 Nagel-Herweijer, C. en E. Visser-Vogel, *De Bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs* (Woerden 2017), 75-76.

gaat om ethische thema's als niet relevant en ouderwets zien. De verhouding van jongeren tot boeken in het algemeen doet hierin mee. Uit Brits onderzoek blijkt dat boeken en de Bijbel in het bijzonder het imago hebben statisch te zijn en vrijheid van denken te ontmoedigen.³ Leerlingen leren liever van mensen en klassendiscussies, omdat ze dan in gesprek kunnen gaan en omdat ze liever focussen op levende mensen in de klas dan op oude tradities.⁴ Daarnaast hebben leerlingen het idee dat boeken niet over hen en hun leven gaan, maar over oude tradities. Ze ervaren die als niet passend bij hun leven in een snel veranderende moderne wereld.⁵ Daardoor valt het niet mee om contact te krijgen met teksten die gericht zijn op diepere ervaringslagen van het mens-zijn en met hun historische betekenis.⁶

Het doel van dit artikel⁷ is om tegen deze achtergrond te zoeken naar een bijbeldidactiek die jongeren religieus en existentieel geletterd maakt. Wanneer bezig zijn met de Bijbel blijft steken bij formele autoriteit en eerbied en/of bij ervaren afstand en irrelevantie zal het geen persoonlijke betekenis voor hen krijgen van waaruit zij keuzes kunnen maken. In dit artikel worden elementen beschreven die uitgaan van en gericht zijn op het bevorderen van de 'hermeneutische verantwoordelijkheid'⁸ van jongeren. Hermeneutische verantwoordelijkheid doelt op het zelf kunnen duiden van de Schriften in relatie tot de (leef)wereld. Zo de Bijbel lezen met jongeren vraagt om groei in wijsheid, zowel bij de volwassene/leidinggevende als de jongere.⁹ Dit artikel trekt lijnen

-
- 3 Ippgrave, J., 'From storybooks to bullet points: books and the Bible in primary and secondary religious education', *British Journal of Religious Education* 35 (2013), 269-270. Dit idee komt ook onder leraren voor. Nagel-Herweijer en Visser-Vogel, *De Bijbel*, 72.
 - 4 Jackson, R., J. Ippgrave, M. Hayward, P. Hopkins, N. Fancourt, M. Robbins en L. Francis, *Materials used to teach about world religions in english schools* (Londen 2014), 161.
 - 5 Ippgrave, 'From storybooks', 268; Nagel-Herweijer en Visser-Vogel, *De Bijbel*, 75-76.
 - 6 Ippgrave, 'From storybooks', 271; Huijgen, A., *Lezen en laten lezen. Gelovig omgaan met de Bijbel* (Utrecht 2019), 85-87.
 - 7 Gebaseerd op afstudeeronderzoek van de auteur voor de master Theologie aan de Theologische Universiteit Apeldoorn onder de titel *Leeskunst* (2021).
 - 8 Eén van de competenties die in het vakdocument godsdienst/levensbeschouwing beschreven wordt is de hermeneutische competentie. Hammink, D. (red.), *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak. Handreiking*, 2006, 21. Zie voor de term 'hermeneutische ruimte' en kentheoretische overwegingen daarbij Bram de Muynck en Bram Kunz, *Gidsen* (Utrecht 2021), 61, 107-109. Ook verantwoordelijkheid als doel van de christelijke opvoeding is ontleend aan De Muynck en Kunz, 60, evenals het daaruit voortvloeiende opvoedingsideaal van het worden van *wise interpreters*. De Muynck en Kunz, 135.
 - 9 In dit artikel toegepast op leraar en leerling, maar breder toepasbaar op catecheet en jongere, etc.

vanuit zowel de theologie als de pedagogiek richting een bijbeldidactiek die uitgaat van hermeneutische verantwoordelijkheid.

Het theologische perspectief is genomen vanuit een bijbels-theologische reflectie op het fenomeen 'wijsheid', nader toegespitst vanuit de boeken Spreuken en Job.¹⁰ 'Wijsheid' is namelijk een bijbels woord voor de kunst van het interpreteren. Het heeft in het Oude Testament ook dikwijls een pedagogische connotatie. De wijsheid is vormend geweest voor de gedachtenwereld van de oudoosterse lezer en hoorder en daarmee voor de manier waarop het hele Oude en wellicht ook Nieuwe Testament verstaan werd.¹¹ Uitgangspunt voor het ontwerp van een bijbeldidactiek die de Schrift zelf als bron heeft is dat de Bijbel niet alleen didactisch object is, maar ook didactisch subject. Dat wil zeggen dat het in het onderwijsproces niet alleen over zijn inhoud dient te gaan, maar dat de eigen aard van bijbelteksten ook didactische consequenties heeft. In dit geval is dat niet alleen leren wat wijs is (inhoud), maar ook op een wijze manier leren en interpreteren (didactiek).

In de tweede helft van het artikel volgen pedagogische inzichten die van dienst kunnen zijn bij het doel van de hierboven geschetste hermeneutische verantwoordelijkheid. Specifieker betreft het theorieën en empirische gegevens uit het literatuuronderwijs. Deze zijn relevant, omdat negatieve leesattitudes bij jongeren niet alleen voorkomen bij de Bijbel. Inzichten die opgedaan zijn in het literatuuronderwijs over het omgaan met zulke negatieve attitudes, het bespreken van weerbarstige teksten en het creëren van betrokkenheid bij leerlingen en een zelfstandige houding in het interpreteren van teksten kunnen dan ook behulpzaam zijn voor de bijbeldidactiek.

In de conclusie worden beide perspectieven samengebracht en eerste aanzetten gegeven voor een didactiek van hermeneutische verantwoordelijkheid.

1. Bijbels-theologische perspectieven

De wijsheid in het Oude Testament biedt perspectieven voor een hedendaagse bijbeldidactiek. In dit deel volgt een beschrijving van de aard van de wijsheid in het Oude Testament. Na een korte verkenning van het fenomeen in het algemeen wordt dieper ingegaan op het specifieke ervan in Spreuken en

10 De keuze voor Spreuken en Job is in zekere zin een selectieve keuze, en laat veel van de canon liggen. Tegelijk kan juist een diepteboring de rijkdom van het fenomeen wijsheid aan het licht brengen. Voor Spreuken is gekozen omdat dit boek het meest pedagogisch van karakter is, en in aanvulling daarop voor Job omdat dit boek er het meest mee in contrast staat.

11 Briggs, R.S., *The Virtuous Reader. Old Testament Narrative and Interpretive Virtue*, Grand Rapids 2010, 100.

Job. In de conclusie worden enkele aanzetten gegeven richting een bijbeldidactiek.

De wijze is een mens die dingen wil duiden (Spr. 1:6; Pred. 12:9-11). Dit doet hij of zij vanuit de overlevering van de traditie en vanuit de ervaring. Wijsheid als de kunst van het interpreteren zoals hierboven benoemd heeft dus zowel betrekking op het interpreteren van de Tora in het licht van het leven als van het leven in het licht van de Tora. De wijsheid is ook tot een literair genre geworden in de bijbelse literatuur. Er is geen corpus dat zo divers is qua vorm en inhoud en zo vol spanningen als het wijsheidscorpus.¹² Literair-theologisch wordt zo meteen duidelijk hoe complex het is om in een gebroken werkelijkheid te leven volgens de Tora. Bijbelwetenschappers doen pogingen om de coherentie én diversiteit van de boeken te begrijpen. Brown vindt die samenhang in het concept karaktervorming.¹³ Inderdaad is de ontwikkeling van een moreel karakter een belangrijk onderwerp in de wijsheidsliteratuur.¹⁴ Spreuken 1:2-4 beschrijft bijvoorbeeld als programma voor het boek dat de spreuken dienen tot onder andere inzicht, gerechtigheid en bedachtzaamheid. Voortbouwend op het perspectief van Brown kan de samenhang tussen de boeken nog dichter bij de teksten zelf gezocht worden. Zij bieden zelf een centraal thema dat in alle drie de boeken terugkomt, namelijk dat van de *הַיְהוָה יִתְּרָי*, klassiek gezegd de 'vreze des HEEREN' (SV; HSV), of ook wel 'ontzag voor de HEER' (GNB; NBV; NBV21). Dit duidt op de persoonlijke ontvankelijkheid en aanspreekbaarheid van een mens te midden van het concrete leven ten opzichte van God. De *הַיְהוָה יִתְּרָי* kan dan ook geduid worden als een verbondsrelatie. In die verbondsrelatie is er de houding van ontzag en eerbied die blijkt in attitude en handelen.¹⁵ Als 'het beginsel van wijsheid' (Spr. 1:7, 9:10; Job 28:28) is de *הַיְהוָה יִתְּרָי* zelf al de eerste manifestatie van wijsheid.¹⁶ Kortom: het centrale begrip van de *הַיְהוָה יִתְּרָי* plaatst de mens die deze woorden hoort in een verbondsrelatie, in een ontmoeting die iets aan hem of haar wil doen. Oftewel: wil vormen. De wijsheidsliteratuur is dan ook

12 Traditioneel worden de boeken Spreuken, Job en Prediker daaronder gerekend, maar ook daarbuiten zijn wijsheidsteksten te vinden, bijvoorbeeld in de Psalmen. Zie voor een bespreking Longman III, T., *The Fear of the Lord is Wisdom. A Theological Introduction to Wisdom in Israel*, Grand Rapids 2017.

13 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.1.

14 Longman III, *The Fear*, 10-11.

15 Ellis, E., 'Reconsidering the Fear of God in the Wisdom Literature of the Hebrew Bible in the Light of Rudolf Otto's *Das Heilige*', *OTE* 27 (2014), 95-96.

16 Schwab, Z., 'Is Fear of the Lord the Source of Wisdom or Vice Versa?', *Vetus Testamentum* 63 (2013), 661-662.

meer dan adviesliteratuur, ze is gericht op de transformatie van de hoorder of lezer, vanuit het hart.¹⁷

De vraag is nu *hoe* de boeken de lezer willen vormen in wijsheid. Om de eigen aard van de wijsheid in Spreuken en Job op het spoor te komen wordt beschreven wat voor lezers de teksten zelf impliceren. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat de actuele lezer deze ook bezit, maar wel dat de tekst deze wil oproepen. De *impliciete lezer* ‘incorporates both the prestructuring of the potential meaning by the text, and the reader’s actualization of this potential through the reading process. It refers to the active nature of this process – which will vary historically from one age to another.’¹⁸ Briggs voegt aan deze definitie twee karakteristieken toe: het publiek dat door de tekst wordt verondersteld en de ‘model reader’ die de tekst wil voortbrengen.¹⁹ Deze door Spreuken en Job geïmpliceerde lezer wordt in wat volgt beschreven, op basis van een globale analyse van de boeken.

1.1 *Wijsheid vanuit ontvankelijkheid*

Allereerst het Spreukenboek. Dit boek adresseert een ‘crisis of otherness’, waarin de verbondenheid van God met Israël en met de kinderen van Israël onder spanning staat.²⁰ De wijsheid wordt in Spreuken gepersonifieerd als een vrouw die uitnodigend staat te roepen (1:20-21; 8:1-3; 9:1-3). Wijs worden wordt voorgesteld als een proces van luisteren, zoeken en vinden, waarbij de oproep om te zoeken ook de belofte van te vinden in zich draagt (2:5-5; 8:35). Dit gebeurt allereerst door verschillende personages sprekend in te voeren die een appèl doen op de zoon. Aan het begin van het boek zijn dat een vader- en een moederfiguur (1:8-9). Verderop verschijnen ook personages die de zoon op straat kan tegenkomen, bijvoorbeeld mensen die uit zijn op

17 Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.1.

18 W. Iser, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974), xii, geciteerd in Briggs, *The Virtuous Reader*, 36.

19 Briggs, *The Virtuous Reader*, 37-38.

20 Voor een weergave van de impliciete connectie tussen wijsheid, Tora en verbond, zie Longman III, *The Fear*, 163-175. Er is discussie over de datering van de eindredactie, ofwel vond die plaats terwijl de joodse gemeenschap haar bestaan zocht op te bouwen in Judea na de Babylonische ballingschap, of toen zij worstelde met haar identiteit tijdens de hellenistische periode daarna. Het gaat in beide gevallen om een context waarin allerlei invloeden van andere volken de joodse identiteit en toewijding aan JHWH willen verzwakken en waarin het een uitdaging vormde de Tora door te geven aan de volgende generatie. Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.2; Fox, *Proverbs*, 49, 901-902.

winstbejag (1:10-14). De personages die naast de vader en de moeder het meeste aan het woord komen zijn vrouwe Dwaasheid en vrouwe Wijsheid die beiden op de straat staan te roepen. De aangesproken zoon zelf komt helemaal niet aan het woord. Hij is, literair gezien, een *literary hole*, zijn karakter wacht erop om ingevuld te worden door de subjectiviteit van de lezer.²¹ De uitnodiging om te zoeken naar wijsheid klinkt hier dus direct aan het adres van de hoorder of lezer zelf.

Het discours dat de lessen van de vader in Spreuken 1-9 inleidt wordt steeds gekenmerkt door het patroon van adres – aansporing – motivatie.²² De aansporing is vaak שְׁמַע, ‘luister!’. Hier klinkt een echo uit Deuteronomium 6, waar God het שְׁמַע uitspreekt tot Israël als gemeenschap. Het שְׁמַע vormt de kernbelijdenis van Israëls geloof die zij moeten overdragen aan hun kinderen. De vader in Spreuken maakt dit waar: hij geeft aan zijn lessen zelf weer van zijn vader overgedragen te hebben gekregen (4:3-4). In zijn aansporingen wijst de vader steeds op ‘mijn onderricht’ (יְתִירֹת). Een ander kernwoord is רָסוּמָה (bestrafing, tuchtiging). Vermaning ter harte nemen is nauw verbonden aan wat als wijs gezien wordt (cf. 3:11 en 15:32-33). Hieruit blijkt het gewicht van wat de vader te zeggen heeft. Hij vertegenwoordigt daarmee de traditie en dus de Sinaïopenbaring van הָוֵה zelf. Onder exegeten is er discussie over de vraag in hoeverre dit discours van de vader autoritair is en een luisterende, receptieve houding van de zoon vereist of dat er ook sprake is van reciprociteit.²³ Dat het gewicht van de traditie en de geïmpliceerde houding van ontvankelijkheid de activiteit van de zoon niet uitsluiten wordt duidelijk uit een aantal dingen. Allereerst vanuit de gerichtheid op het hart, de persoonlijke ruimte, van de zoon, bijvoorbeeld in Spreuken 3:1: ‘laat je hart mijn geboden in acht nemen’. Het werkwoord רָצַנָה (bewaren, in acht nemen) duidt een opzettelijke en actieve daad aan. Ten tweede bevat het discours van de vader naast zijn aansporingen ook steeds een motivatie. Hij schildert de gevolgen voor ogen van het wel of niet luisteren naar zijn onderricht en dat van vrouwe Wijsheid. Het één leidt tot leven, het ander tot de dood. Op deze manier wordt de zoon aangesproken in zijn intrinsieke motivatie een goed leven te vinden. Hij heeft juist ook deze motivatie te onderzoeken.

Dat het normatieve discours van de vader de activiteit van de zoon niet uitsluit wordt ook duidelijk uit het volgende. De beweging in het boek is

21 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2.

22 Fox, *Proverbs 1-9*, 45; zie ook Petransy, C., *Pedagogy, Prayer and Praise*, Forschungen zum Alten Testament 2. Reihe, 83, Tübingen 2015, 47.

23 Zie voor verschillende posities Petransy, *Pedagogy*, 48-50.

namelijk dat wordt toegewerkt naar de toekomstige zelfstandigheid van de zoon.²⁴ Dit is zichtbaar in de opbouw van het boek. Aan het begin van Spreuken ontmoeten we de zoon aan de voeten van zijn vader die hem instructie geeft. Steeds meer wijst de vader echter van zichzelf af naar de figuur van vrouwe Wijsheid, die op straat en in de economische en politieke centra staat te roepen (1:20-21; 8:1; 9:1-3).²⁵ De zoon moet naar haar leren luisteren en een persoonlijke relatie met haar ontwikkelen (8:17.21, 32-36). Dit gebeurt door het opwekken van angst voor het gevaar van dwaasheid en het opwekken van bewondering voor en verlangen naar wijsheid.²⁶ Door te luisteren naar zijn opvoeders zal de zoon in staat zijn wanneer hij uit het huis van zijn vader het maatschappelijk leven ingaat de stem van de wijsheid en de dwaasheid te onderscheiden. De instructies van de vader geven vooral een richting aan, namelijk van commitment aan de Tora, aan God en het recht doen in de verbondsgemeenschap.²⁷ Ze willen een houding vormen van ontvankelijkheid voor betrouwbare autoriteiten en trouw in basale relaties.²⁸ Zo geeft de introductie van Spreuken 1-9 een hermeneutisch raamwerk voor de losse spreuken die volgen.

Een volgende stap in zelfstandigheid wordt zichtbaar in Spreuken 10-29. Hier treffen we ‘losse spreuken’ aan. Het zijn stellingen in de derde persoon, uitspraken waarin niemand direct wordt aangesproken. Ze zijn zodanig open van karakter dat de hoorder of lezer (de zoon) erop moet reflecteren in het licht van zijn eigen situatie.²⁹ Deze spreuken vragen, zelfs voor ervaren lezers, één voor één om een denkpauze.³⁰ Typisch aan de Hebreeuwse spreuken zijn de parallellismen die bestaan uit twee regels, deze nodigen de lezer uit om beide aan elkaar te relateren.³¹ Daarnaast moeten de spreuken ook thematisch

24 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Petrany, *Pedagogy*, 51.

25 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2.

26 Meest recent onderzoek naar de betekenis van de תְּהִי תִּצְדִּיקָהּ laat zien dat dit zowel positieve als negatieve connotaties heeft. Ellis, ‘Reconsidering’, 93-95. Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2 en Viljoen, A., ‘Spiritual formation and the nurturing of creative spirituality: A case study in Proverbs’, *Verbum et Ecclesia* 37 (2016), 5 laten zien dat het discours van vrouwe Wijsheid verschuift van het negatieve (1:20-33) naar het positieve (8:1-9:6).

27 Aldus Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2 staan in het discours van de ouders ‘communal values’ centraal.

28 Clifford, R.J., ‘Reading Proverbs 10-22’, *Interpretation* 63 (2009), 245.

29 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Petrany, *Pedagogy*, 56.

30 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2; Clifford, ‘Reading’, 243.

31 Clifford, ‘Reading’, 247.

aan elkaar gerelateerd worden om patronen van wijsheid te ontdekken.³²

Tegen het einde van het boek (30:1-9) wordt op een bijzondere manier duidelijk hoe de zoon een eigen positie gaat innemen. Er is hier een zoon (de zoon van Jake; 30:1) aan het woord. Tegelijk dienen zijn woorden ook als opvoedingsmateriaal voor de lezer, er wordt als het ware een gebed gemodelleerd. Dit is het enige moment in het hele boek waarin er direct tot God wordt gesproken.³³ In dit gebed staat de zoon in zijn persoonlijke, ontvankelijke en aanspreekbare positie. Zo wordt duidelijk wat in het geheel van het boek al geïmpliceerd werd: dat wijs worden in de context van generaties en de verbondsgemeenschap is ingebed in de relatie van de betrokkene met God zelf.

Aan het einde van het boek (31:10-31) wordt een ideaaltype geschetst en hieruit wordt dan ook duidelijk wat het doel van het zoekproces is: de zoon is uit het huis van zijn vader gegaan, neemt een verantwoordelijke plek in de gemeenschap in en heeft een vrouw gevonden met *הַרְוֵהָי תִּצְרִי*.³⁴ Het boek spoort aan deze zoektocht aan te gaan, maar of dat ook lukt is een open vraag. Dat blijkt uit het feit dat de zoon zelf geen stem krijgt in het boek en de invulling ervan dus bij de lezer wordt neergelegd. Daarnaast blijkt dit uit de vraag waar het boek mee eindigt: 'Wie zal (...) vinden?' (31:10).

Wijs worden in Spreuken is dus het aangaan van een zoekproces naar wijsheid, het leren kijken naar en onderscheiden van wat te zien is en het innemen van een verantwoordelijke plek ten opzichte van God en te midden van de gemeenschap. Kern van de houding die daarbij wordt geïmpliceerd en opgewekt is ontvankelijkheid. Het gaat om ontvankelijkheid voor de wijsheid van oudere generaties, het zich eigen maken van de traditie (i.e. de Tora) en voor wat de spreuken onthullen over een goed leven in Gods wereld en daarin ook over God zelf.

1.2 Wijsheid vanuit subversiviteit

Het boek Job is op een heel andere manier dan Spreuken ook gericht op vorming.³⁵ De centrale vraag ervan is niet zozeer het waarom van het lijden,

32 Brown, W.P., 'The Didactic Power of Metaphor in the Aphoristic Sayings of Proverbs', *JSOT* 29 (2004), 139; Petrany, *Pedagogy*, 57-58.

33 Petrany, *Pedagogy*, 59. Cf. Fox, *Proverbs 10-31*. AB, New York 2009, 862.

34 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.2. Voor Spreuken 1-9 en 31 als interpretatief frame voor het hele boek zie ook Fox, *Proverbs*, 915.

35 Fohrer, G., *Das Buch Hiob*. KAT, Gütersloh 1963, 36, 48; Ford, D.F., *Christian Wisdom. Desiring God and Learning in Love*, Cambridge 2007, 91-92.

maar wat wijsheid is (in het lijden).³⁶ Het boek (Job 3-37) heeft de vorm van een wijsheidsdebat, waarin stemmen botsen en de stemmen gewogen moeten worden. In dit geheel, zeker ook in combinatie met de proloog en epiloog van het boek, worden Job en ook de lezer gevormd. Dit wordt duidelijk gemaakt vanuit een bespreking van de hoofdlijn van het boek.

Het boek Job kan gezien worden als een loutering van de wijze Job.³⁷ Aan het begin van het boek wordt hij getypeerd als een rechtvaardig en onberispelijk man, met *הָיָה יָשָׁר וְנָכוֹן*, wijkende van het kwaad (1:1). Hij is als het ware de perfecte zoon uit Spreuken.³⁸ Hij is een patriarch die als een godvrezende te midden van zijn familie staat. Kernvraag van de beproeving die Job treft is of zijn godsvreze 'zonder reden' is (1:9).³⁹ Oftewel, of hij God vreest niet om wat hij ontvangt, maar om God zelf. Jobs reactie op zijn verliezen lijkt daar het voorbeeld van te zijn: *הָיָה יָשָׁר וְנָכוֹן* heeft gegeven en *הָיָה יָשָׁר וְנָכוֹן* heeft genomen; de Naam van *הָיָה יָשָׁר וְנָכוֹן* zij gezegend! (1:21) Echter, nog verder gaat de beproeving wanneer de Satan ook zijn lichaam aantast. Job blijft volhouden dat van God zowel het goede als het kwade ontvangen wordt, alhoewel het zegenen van de Naam van God hier niet (direct) klinkt (2:10). De wijsheid van het vrezen van God zonder reden in zulke extreme beproeving is niet het onmiddellijke gevolg, maar vraagt een weg via de dialogen naar de epiloog van het boek. Deze staan onder de spanning van het zegenen en vervloeken door Job.⁴⁰ Hier vormt zich wijsheid die nieuw is, verdiept, getransformeerd.

Deze loutering vindt plaats gedurende het middendeel van het boek (3-42:6): door de dialogen met de vrienden en uiteindelijk in de ontmoeting met God zelf. De dialogen worden door Job zelf geïnitieerd (Job 3). Hij uit verbijstering vanuit het diepst van zijn wezen en wil met zijn woorden de orde van de kosmos omverwerpen. Het is het begin van zijn subversieve spreken. In de dialogen die volgen reageren de vrienden van Job hierop en ontvouwen zich Jobs klacht en roep om recht steeds verder. Waar het karakter van Job in de proloog waardeoordeelen kreeg toegekend (1:1; 2:10), ontbreken die in de dialogen. De gesprekken zijn zeer complex en niet eenduidig, een duidelijk onderscheidingscriterium over wat wijs is ontbreekt.⁴¹ Allen citeren

36 Longman III, *The Fear*, 43.

37 Ford, *Christian Wisdom*; Peels, H.G.L., 'Van horen naar zien. Geloof en ervaring in Job 42:5', in A. Baars, *Charis*, Fs. J.W. Maris, Heerenveen 2008.

38 Hierop wijst Brown, *Wisdom's Wonder*, h.3.

39 Ford, *Christian Wisdom*, 99. Aldus Ford is de rest van het boek een commentaar op dit vers, een uitleg van de vraag wat God vrezen zonder reden is.

40 Ford, *Christian Wisdom*, 103.

41 Ford, *Christian Wisdom*, 122-123.

uit en maken toespelingen op oudtestamentische thema's en geschriften, maar geen enkele stem, niet die van Job en niet die van één van de drie vrienden, lijkt volledig 'goed' of volledig onacceptabel. Daarnaast is er onder exegeten geen overeenstemming over de interpretatie van *key passages*. Deze verwarring is niet toevallig: ze is deel van Jobs ervaring die het lijden bij hem oproept en daarin wordt de lezer meegenomen. De lezer komt zo direct in de ervaring terecht die Job en zijn vrienden ook overkomt: wat is de betekenis van wat er gebeurt? Hoe ga je wijs om met het lijden en met de lijdende? Wat zegt dit over God, zijn rechtvaardigheid en zijn relatie met mensen? Oftewel: de zoektocht naar wat wijsheid is ontstaat in dit boek vanuit de verwarring van Jobs leven en van de tekst.

Wijsheid wordt gevormd in het voortdurend botsen van Job en zijn vrienden. Job wordt gemaand te zwijgen en te luisteren naar de wijsheid van de ouderen, Job daarentegen blijft zijn stem verheffen en vraagt om iemand die naar hem luistert en die rechtsprekt tussen hem en God (9:33; 16:19; 19:25). De woorden van zijn vrienden beschouwt hij als een 'pedagogy for the oppressed'.⁴² In plaats daarvan probeert hij een gemeenschap te creëren waarin elke persoon aanspreekbaar is voor God.⁴³ Vooral worstelt hij met God zelf, die aanspreekbaar is, maar niet antwoordt.

Het conflict tussen de vrienden en Job wordt overstegen als God zelf het woord gaat nemen. Dit vormt dan ook een belangrijk moment in Jobs loutering. Job wordt meegenomen door de hele kosmos met al haar wonderlijke fenomenen. Dit zet zijn leven in een heel ander licht dan hij het tot nu toe had gezien. Over welke verandering Job hiermee ondergaat bestaat geen overeenstemming. Dit zegt dan ook iets over hoe verschillend de uitwerking van de tekst is op lezers. Het duidelijkst worden de verschillen in de exegese van de slotwoorden van Job in 42:1-6.

Volgens de klassieke uitleg wordt Job door God op zijn plek gezet. God laat door zijn retorische vragen in Job 38-41 zien wie werkelijk inzicht heeft in de loop van de dingen en wie de krachten in de wereld bestuurt.⁴⁴ Als gevolg hiervan wordt de reactie van Job (42:1-6) gelezen als de anticlimax van het boek. De klassieke uitleg ziet Jobs slotwoorden als een herroeping van zijn

42 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.3.

43 Newsom, C.A., *The Book of Job. A Contest of Moral Imaginations*, New York 2003, 239-253; Fortin, J.P., 'Lament of a Wounded Priest. The Spiritual Journey of Job', *Religions* 9 (2018), 9.

44 Zo bijvoorbeeld Longman III, *The Fear*, 56-59.

klacht.⁴⁵ Job verwerpt zichzelf, erkent Gods majesteit en heeft berouw. Hij trekt zijn aanklacht tegen God in. Aan de andere kant van het spectrum bevindt zich het idee dat het hele probleem van Job in de hoofdstukken 38-42 niet opgelost wordt. De rebelse Job moet buigen voor de overmacht van God.⁴⁶ God blijkt echter ook degene die schuldig is. Crenshaw bijvoorbeeld noteert een botsing in de vorm en inhoud van de godsspraak.⁴⁷ Dat God op overweldigende wijze tot Job spreekt brengt Hem ongelofelijk dichtbij. In wat Hij zegt wordt de mens echter ontdaan van de illusie dat hij een speciale plek in Gods oog heeft. De schepping zoals God die aan Job toont vergroot de afstand tussen hen alleen maar. De godsspraak en de slotwoorden van Job zouden dan ook inhouden dat de wijsheid en het zoeken naar wijsheid verworpen moeten worden.⁴⁸ Pellauer trekt hieruit de hermeneutische consequentie dat de mogelijkheid opgehouden moet worden dat de tekst helemaal geen betekenis heeft.⁴⁹ Er is ook een andere lezing mogelijk. Die gaat uit van Gods liefdevolle presentie, zijn vrijheid en het mysterie van het bestaan.⁵⁰ In zijn vragen toont God Job de hele kosmos, de elementen, de dierenwereld en de chaosmachten – de kosmos waarin alle dingen hun eigen wonderlijke loop hebben. Gods wereld is complex en wonderlijk. Job maakt deel uit van een schepping waarin prachtige, ontzagwekkende en verschrikkelijke dingen een plek hebben.⁵¹ Ook in deze lezing is er een vreemde combinatie van afstand en nabijheid. Dit is echter niet negatief geladen, maar vol bewondering. De dingen bestaan om zichzelf. God zelf spreekt met bewondering over de schepselen en de orde die erin zichtbaar is. Als de dingen bewonderd worden om zichzelf, dan moet ook God geëerd worden vanwege hemzelf, en is ook de mens Job kostbaar in zichzelf.⁵² Op de vraag of Job rechtvaardig lijdt komt geen absoluut antwoord. Het moment waarop het boek suggereert dat er helderheid verschaft gaat worden, namelijk wanneer God zelf gaat spreken, heeft geen definitief oordeel in zich.⁵³ Zijn spreken is zelf vragend en onder-

45 Peels, 'Van horen'. Zie bijvoorbeeld Longman III, *The Fear*, 59. Cf. HSV: 'Daarom veracht ik mijzelf en heb berouw, in stof en as.'

46 Peels, 'Van horen'.

47 Crenshaw, J.L., *Urgent Advice and Probing Questions. Collected Writings on Old Testament Wisdom*, Macon 1995, 455-467.

48 Crenshaw, *Urgent Advice*, 464-465.

49 Pellauer, D., 'Reading Ricoeur Reading Job', *Semeia* 19 (1981), 81.

50 Zo Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4 en Fortin, 'Lament', 9-12.

51 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4.

52 Brown, *Wisdom's Wonder*, h.4; Ford, *Christian Wisdom*, 114.

53 Fohrer, *Das Buch*, 51; cf. Newsom, *The Book*, 23.

brekend. Wat daarin indruk maakt op Job is Gods aanwezigheid. Hij heeft niet alleen over Hem gehoord, maar Hem ook gezien in dit alles (42:5).⁵⁴ Deze lezing impliceert een hermeneutiek van verwondering, zoals Brown het noemt.⁵⁵

Deze Godsontmoeting opent de weg naar de verhalende epiloog. Job, die naar de randen van het bestaan was gedrukt, krijgt een plek in de gemeenschap terug. Waar in de proloog de communicatie in de hemel (tussen God en de Satan) en op aarde (tussen Job en zijn vrouw) gescheiden werelden zijn, is deze scheiding er in de epiloog niet meer. De directe communicatie van God tot mensen die in de tussenliggende dialogen is begonnen wordt voortgezet. Nota bene Job, die de orde van de ‘convenantal morality’ van de vrienden tartte, blijkt juist over God gesproken te hebben (42:7). Hij krijgt een plek als middelaar tussen de vrienden en God, en wordt zo degene door wie de ontmoeting van anderen met God, waarin sprake is van verzoening, kan plaatsvinden. In deze epiloog blijkt het karakter van de wijsheid ook getransformeerd als nu niet in superlatieven gesproken wordt over Job zoals in de proloog (er is niemand op aarde zoals hij; 1:8; 2:3), maar in comparatieven: *הַחֵכֶם* vermeerderde (42:10) en *הַחֵכֶם* zegende zijn latere leven *meer* dan het eerdere (42:12). De wijsheid blijft niet staan bij een vorm van perfectie, maar transformeert in een proces van groei.⁵⁶ Zo wordt Jobs exemplarische wijsheid steeds meer gevormd naar het beeld van God zelf. Wijsheid is namelijk het domein van God (Job 28:23), en zij bestaat in het weten niet te kennen zoals God kent.

Wijs worden gebeurt in het boek Job dus in de botsingen tussen de levenservaringen en het besef van God en in het botsen van mensen onderling. Dat gebeurt zowel in de tekst met Job alsook in de debatten over interpretaties van de teksten. In de botsingen in het boek Job krijgt juist de geraakte zelf een stem. In openbaringsmomenten wordt een ander perspectief op de wereld en het leven en op God zelf ontvangen. De kernhouding is hier subversiviteit: niet aflaten om een eigen, botsende, maar integere positie in te nemen ten opzichte van God en de ander. In het doorleven van deze kwetsbaarheid groeit de wijsheid als verwondering.

54 Fortin, ‘Lament’, 9; Peels, ‘Van horen’. Volgens Peels impliceert het zien nabijheid.

55 Brown, *Wisdom’s Wonder*, h.7. Cf. W.P. Brown, *Sacred Sense. Discovering the Wonder of God’s Word and World* (Grand Rapids: Eerdmans Publishing, 2015), introductie waarin hij deze manier van lezen beschrijft en toepast op andere bijbelteksten.

56 Ford, *Christian Wisdom*, 117-118.

1.3 Conclusie

Vanuit de boeken Spreuken en Job is het fenomeen wijsheid beschreven. Wijsheid wordt verkregen in gemeenschappen van ouderen en jongeren en ‘gelijken’ (vrienden), waarin de traditie wordt geduid in het licht van levenservaringen en het leven in het licht van God, en waarin ieder persoonlijk verantwoordelijk is voor God. Dit wordt uitgedrukt in de *הוֹדֵי תִּצְרִי*, waarin tevens het beginsel van de wijsheid zelf ligt. Twee kernhoudingen kwamen hierbij aan het licht: ontvankelijkheid en subversiviteit. Bijbelse wijsheid blijkt hermeneutische verantwoordelijkheid zoals beschreven in de inleiding te impliceren en vice versa. Ontvankelijkheid en subversiviteit zijn houdingen die gevoed of uitgelokt kunnen worden in relatie tot de teksten. In beide boeken kan de wijsheid worden beschreven aan de hand van drie bewegingen. Ten eerste wordt wijsheid voorgesteld als een proces van zoeken, zowel op het niveau van de tekst (wat zegt die, welke spanningen zijn er), als op existentieel niveau (hoe raakt dit aan of botst dit met de lezer). Ten tweede wordt de perceptie getransformeerd door beelden, voorbeelden, levenservaringen en directe Godsontmoetingen. Tot slot wordt de mens aangesproken om positie in te nemen.

2. Pedagogisch-didactische perspectieven

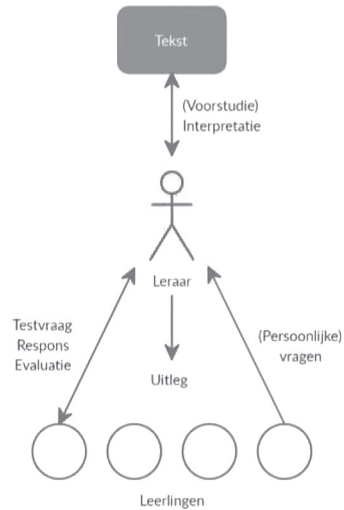
In het voorgaande is hermeneutische verantwoordelijkheid vanuit bijbeltheologisch licht aan de orde gekomen. Dit tweede deel benadert hermeneutische verantwoordelijkheid vanuit onderwijsonderzoek. In het literatuuronderwijs zijn ook intuïties en theorieën ontstaan om jongeren te leren teksten te interpreteren. Dat het een uitdaging is om jongeren in contact te brengen met complexe teksten is immers niet uniek voor de Bijbel. Daarom is het zinvol om te kijken wat onderzoek in het literatuuronderwijs hiervoor aan te reiken heeft. Eerst worden drie benaderingen beschreven, manieren waarop teksten in het algemeen ter sprake worden gebracht in het onderwijsproces. Daarop volgen op basis van de literatuur elementen die bijdragen aan klas-sengesprekken rond teksten. In de conclusie volgt wat dit alles bijdraagt aan de beoogde hermeneutische verantwoordelijkheid.

2.1 Benaderingen van teksten

Aukerman, gespecialiseerd in geletterdheid in het onderwijs, onderscheidt verschillende pedagogisch-didactische benaderingen van teksten.⁵⁷ In de eer-

57 Aukerman, M., ‘Rereading Comprehension Pedagogies: Toward a Dialogic Teaching Ethic that Honors Student Sensemaking’, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* 1 (2013).

ste benadering wordt de betekenis van een tekst gezien als een vaststaande uitkomst (zie figuur 1). De leraar draagt deze betekenis over aan de klas. Een leraar kan wel vragen stellen aan de leerlingen, maar dit zijn vragen waarbij de leraar het antwoord al in het hoofd heeft (zogenaamde testvragen). De leraar evalueert de antwoorden van de leerlingen. Wanneer de Bijbel in de praktijk van het onderwijs wordt gelezen is deze benadering dominant.⁵⁸ Docenten leggen namelijk veel uit over tekstgedeelten en geven leerlingen opdrachten die gericht zijn op reproductie ervan. Ze nemen vooral de rol van specialist aan. Naast dat uit onderwijsonderzoek blijkt dat bij deze benadering leerlingen veel minder terug kunnen geven van de teksten dan bij de andere benaderingen⁵⁹ houden testvragen er onvoldoende rekening mee dat ook de leraar de (volle) betekenis van een tekst niet al bij voorbaat kan kennen, zeker niet met het oog op zijn of haar leerlingen.⁶⁰ Leerlingen worden niet gevraagd zich direct te verhouden tot wat de tekst hun zegt.



Figuur 1

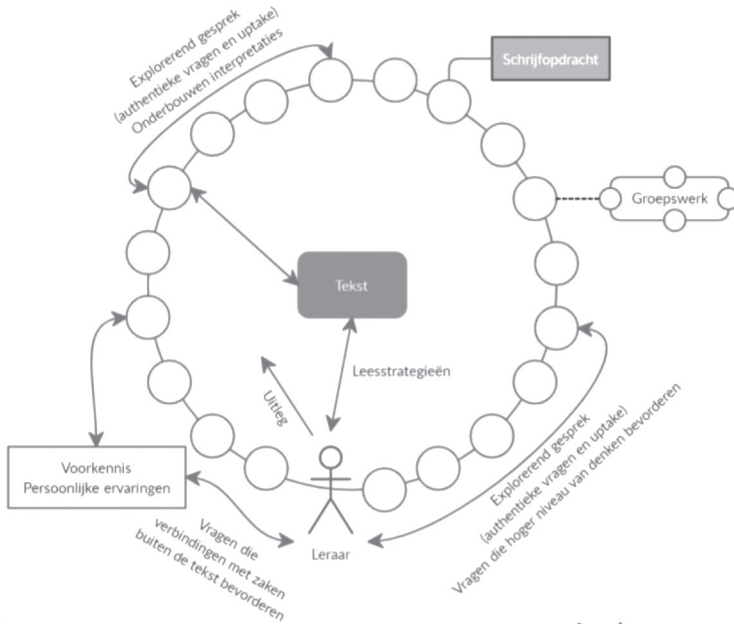
De tweede benadering richt zich erop dat leerlingen teksten leren begrijpen door het toepassen van bepaalde leesstrategieën. Ook hier wordt ervan uitgegaan dat een tekst een juiste betekenis heeft, maar de nadruk ligt erop dat leerlingen deze zelf ontdekken. De leraar leert hen de leesstrategieën aan. Algemene leesstrategieën zijn samenvatten, vragen stellen, voorspellen; met betrekking tot de Bijbel kan het ook gaan om exegetische vaardigheden, het leren gebruiken van een studiebijbel et cetera.

Ten derde zijn er benaderingen die zich richten op betekenisgeving (zie figuur 2). In deze benaderingen is de aandacht voor het proces meer primair dan die voor de uitkomst. Lezen is dan een proces van het actief en gezamenlijk onderzoeken van verschillende betekenissen die een tekst kan hebben.

58 Bertram-Troost, G.D. en Visser, T.D., *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor een vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst. Onderzoeksrapport grootschalig empirisch onderzoek naar het vak godsdienst/levensbeschouwing*, Amsterdam/Woerden 2017; Nagel-Herweijer en Visser-Vogel, *De Bijbel*, 58-59, 65-69.

59 Zie voor het literatuurreview *Leeskunst*.

60 Baldermann, I., *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt 1996, 9.



Figuur 2

Die betekenis is in principe open, er bestaan geen goede of foute reacties. Het gaat er dus volgens Aukerman ook niet om dat de interpretaties van leerlingen overeenkomen met die van leraar, maar dat de tekst voor henzelf betekenisvol wordt. Deze benadering sluit elementen uit de voorgaande benaderingen niet uit, maar in. Een docent kan bijvoorbeeld instructie geven over de context van een tekst of verschillende manieren van lezen aanleren. Voorwaarde is wel dat dit ingebed is in een proces waarin leerlingen zelf bezig zijn de tekst te begrijpen.

Deze derde benadering bevat elementen die aansluiten bij de beoogde hermeneutische verantwoordelijkheid. Ze gaat uit van het zelf leren interpreteren van teksten. Ze gaat ook uit van de openheid van dit proces. Daarnaast is er aandacht voor de verbinding van de tekst met de ervaringen en responses van leerlingen, waardoor deze meer tot leven komt. Het specialisme en de normatieve verantwoordelijkheid van de leraar worden ingebed in een groter geheel van betekenisgeving en existentiële betrokkenheid bij de tekst. Bij de benadering, die leunt op constructivistische filosofie, zijn ook vragen te stellen. Hoe blijft de tekst het externe referentiepunt?⁶¹ Hoe komt de nadruk niet

61 Newbigin, L., *The Gospel in a Pluralist Society* (Grand Rapids 1989), 35.

eenzijdig te liggen op het actief construeren van betekenissen, maar is lezen ook een vorm van luisteren, je openstellen voor de Ander?⁶² Nu hoeven activiteit en ontvankelijkheid niet tegenover elkaar gezet te worden. Wanneer ‘de taak van het onderwijs [is] om een dialoog tot stand te brengen tussen de lerende en de cultuur of de werkelijke representanten of representaties daarvan’⁶³ is er zowel een actieve als een receptieve modus van de leerling nodig. Immers, er wordt maximaal ruimte gemaakt voor de eigen stem en wereld van teksten en maximaal ruimte voor de eigen hermeneutische ruimte van de leerling waarin hij of zij zich betekenissen eigen maakt.⁶⁴

2.2 Elementen van betekenisvolle gesprekken rond teksten

Niet alleen theorieën, maar ook empirisch onderzoeken geven aanwijzingen voor het bevorderen van de hermeneutische verantwoordelijkheid van leerlingen. Deze worden beschreven op basis van onderzoeken naar discussies met leerlingen rond teksten en in de conclusie geplaatst in het licht van de bijbelse wijsheid.

Het vergroten van de participatie van leerlingen in discussies blijkt van belang voor de ontwikkeling van betrokkenheid en tekstbegrip.⁶⁵ Echter, discussie op zichzelf is niet per definitie zinvol. De leraar speelt een belangrijke rol in het stellen van richtinggevende vragen, het voordoen van leesmanieren en het brengen van het gesprek naar een hoger niveau.⁶⁶

Explorerend gesprek is een belangrijk onderdeel van discussies waarin leerlingen de ruimte hebben om te participeren. Hierbij gaat het om ruimte waarin de leerlingen hun ideeën over de tekst verwoorden en nieuwe beteke-

62 Huijgen, *Lezen*.

63 Muynck, A. de, ‘Constructivism and education in The Netherlands’, in: A. de Muynck, en J.L. Van der Walt (red.), *The call to know the world. A view on constructivism and education*, Dixit international series, dl. I (Amsterdam 2006), 9.

64 Kunz en De Muynck, *Gidsen*, 61.

65 Nystrand, M. en Gamoran, A., ‘The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons’, in M. Nystrand (red.), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (New York/Londen: Teachers College, 1997), 30-74; Pike, M.A., ‘Keen Readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry’, *Educational Review* 52 (2000), 13-28; Connolly, B. en Smith, M.W., ‘Dropping in a Mouse: Reading Poetry with Our Students’, *The Clearing House* 76(5) (2003), 235-239.

66 Langer, J.A., *Discussion as Exploration: Literature and the Horizon of Possibilities*, Albany 1991; Eva-Wood, A.L., ‘Does Feeling come First? How Poetry can help Readers Broaden Their Understanding of Metacognition’, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51 (2008), 564-576; Gordon, J. ‘Reading from nowhere: assessed literary response, Practical Criticism and situated cultural literacy’, *English in Education* 52(1) (2018), 20-35.

nissen onderzoeken. Het startpunt kan bijvoorbeeld genomen worden in wat bij leerlingen vervreemdend overkomt bij het lezen van de tekst.⁶⁷ Een andere manier om explorerend gesprek te bevorderen is door het voordoen van leesprocessen waarvan de docent wil dat leerlingen die overnemen.⁶⁸ Een belangrijk onderdeel van het explorerend gesprek is het stellen van goede vragen.⁶⁹ Belemmerend voor het gesprek zijn vragen waarop maar één goed antwoord mogelijk is, het ontlokken van wat al bekend is bij leerlingen en beschrijvende vragen die alleen gericht zijn op het reciteren of rapporteren van een stuk tekst of op technische aspecten van de tekst. Bevorderend voor het gesprek zijn zogenaamde authentieke vragen. Dit zijn vragen waarop geen voorgegeven antwoord mogelijk is. Bijvoorbeeld: Wat zie en voel je? Kun je dingen in de tekst noemen die oneerlijk op je overkomen? Vragen waarbij leerlingen de tekst visualiseren, hun zintuigen gebruiken, de tekst relateren aan persoonlijke ervaringen en zich identificeren met de spreker leiden tot grotere betrokkenheid en empathie voor degene die aan het woord is.⁷⁰ Vooral het inbrengen van hun eigen ervaringen leidt ertoe dat ze reflecteren op de morele en spirituele betekenissen van teksten.⁷¹

Om leerlingen verder te brengen dan hun eigen gedachten en ontdekkingen bij een tekst kan de leraar interpretaties kritisch (laten) bevragen en leerlingen uitdagen deze te onderbouwen vanuit de tekst en vanuit hun persoonlijke ervaring. Belangrijk hierbij is dat de docent niet meteen een evaluatie geeft van de inbreng van de leerling, maar deze gebruikt om verder op te bouwen, te bevragen en leerlingen te laten reageren op elkaar.⁷² Ook het expliciteren van regels waaraan een goede interpretatie voldoet draagt bij aan het ontwikkelen van interpretaties.⁷³ Tot slot kan de docent, na het exploreren van de eerste responses op de tekst, informatie aanbieden over bijvoorbeeld de historische context van een tekst of over stilistische kenmerken. Op basis

67 Rex, L.A. en McEachen, D., "'If Anything Is Odd, Inappropriate, Confusing, or Boring, It's Probably Important': The Emergence of Inclusive Academic Literacy through English Classroom Discussion Practices', *Research in the Teaching of English* 34 (1999), 78. De leraar in dit onderzoek introduceert het in de titel genoemde motto.

68 Eva-Wood, A.L., 'How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers', *Discourse Processes* 38(2) (2004), 173-192; Boardman, A.G., Boelé, A.L. en Klingner, J.K., 'Strategy Instruction Shifts Teacher and Student Interactions During Text-Based Discussions', *Reading Research Quarterly* 53 (2017), 175-195.

69 Nystrand en Gamoran, *The Big Picture*, 57.

70 Eva-Wood, 'Does Feeling'.

71 Pike, 'Keen Readers'.

72 Boardman et al., 'Strategy Instruction'.

73 Rex en McEachen, 'If Anything'.

hiervan kunnen leerlingen hun impressies bij de tekst ontwikkelen en/of herzien. Ondanks dat soms een stevige herziening nodig is, blijkt het enthousiasme van leerlingen toe te nemen.⁷⁴

2.3 Conclusie

Vanuit inzichten uit het literatuuronderwijs is gereflecteerd op de manier waarop de Bijbel in pedagogisch-didactisch opzicht in onderwijssettings ter sprake wordt gebracht, en zijn mogelijkheden beschreven die de hermeneutische verantwoordelijkheid van leerlingen kunnen bevorderen. Het in gesprek laten gaan van leerlingen met de bijbeltekst vraagt om leraren die terugtreden met hun opvattingen en interpretaties.⁷⁵ Dat betekent niet dat hun kennis en sturing er niet toe doen, maar wel dat die ingezet worden dienstbaar aan het zichzelf relateren aan de tekst en het zelf verantwoordelijkheid leren nemen door de leerling, aan de opvoeder, de gemeenschap en aan God. Het in didactische zin openlaten van de betekenis van teksten bevat openheid voor openbaringsmomenten vanuit de tekst zelf. Dit geeft de leraar ook de mogelijkheid om sturing te geven vanuit de tekst zelf. Daarnaast wordt in de pedagogiek en didactiek onderkend dat het begrijpen van teksten in gezamenlijkheid gebeurt, waarin leerlingen elkaar en de leraar en eventueel andere bronnen nodig hebben om tot (dieper) verstaan te komen, zoals dat ook in de bijbelse wijsheid zelf het geval is. Dat betekent leren luisteren, reflecteren, verwoorden en verantwoorden. Dit is potentieel vruchtbaar in ten minste twee richtingen: het stimuleren van een aandachtige luisterhouding ten opzichte van de schrifttekst die niet vanzelf spreekt in een wereld met veelal vluchtige communicatiemiddelen. Ten tweede zijn het leren luisteren naar elkaar en positie innemen ten opzichte van elkaar belangrijk in een levensbeschouwelijk plurale samenleving. Daarbij komt dat alle leerlingen hierin mee kunnen doen, ongeacht hun eigen overtuigingen of voorkennis, en mét hun verschillende levenservaringen en associaties.

3. Conclusie

In dit artikel is gezocht naar perspectieven voor een bijbeldidactiek die uitgaat van de hermeneutische verantwoordelijkheid van jongeren. Dit is allereerst gevuld vanuit het bijbelse wijsheidsbegrip. De bijbelse wijsheidsliteratuur gaat uit van de persoonlijke aanspreekbaarheid van elk mens ten opzich-

74 Pike, 'Keen Readers'.

75 Cf. Baldermann, *Einführung*, 9; De Muynck, *Tijd*, 42; Snoek, L., 'Werk aan ideaal dat Bijbel voor elke leerling opengaat', *Reformatisch Dagblad*, 4 februari 2020.

te van God en ook ten opzichte van wat de opvoeder, tekst en traditie voorhouden. Om jongeren zich vanuit hun eigen hermeneutische ruimte te laten verhouden tot de stem van de tekst vraagt het literatuuronderwijs aandacht voor explorerend gesprek, het aanleren van leesmanieren en het zich vanuit existentiële betrokkenheid laten relateren aan de tekst. Vanuit de wijsheidstheologie kunnen verwondering en vervreemding daarbij hermeneutische sleutelwoorden zijn. Het uitlokken van verwondering of juist de vervreemding binnen teksten of tussen tekst en lezer opzoeken voedt een houding van ontvankelijkheid en subversiviteit. De drie bewegingen die in de vorming van wijsheid een rol spelen, het initiëren van een zoekproces, de transformatie van de perceptie en uitgedaagd worden positie in te nemen, kunnen uitgewerkt worden in een bijbeldidactische benadering. De benadering biedt perspectief met het oog op de gesignaleerde 'bijbelmoeheid', omdat deze de beginsituatie van jongeren als startpunt neemt en hun relatie tot de tekst opzoekt.

Verder (empirisch) onderzoek kan duidelijk maken hoe de voorgestelde pedagogiek werkt met het oog op bijbelteksten en hoe theologische overtuigingen de didactiek bepalen. Ook vraagt met het oog op de persoonsvorming van jongeren het leerlingperspectief om verder onderzoek.

Mw. F.N. de With studeerde theologie (TUA) en onderwijspedagogiek (VU) en werkt als docent in het voortgezet onderwijs.