



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Joodse traditie als permanent leren

Abram, I.B.H.

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Abram, I. B. H. (1980). Joodse traditie als permanent leren

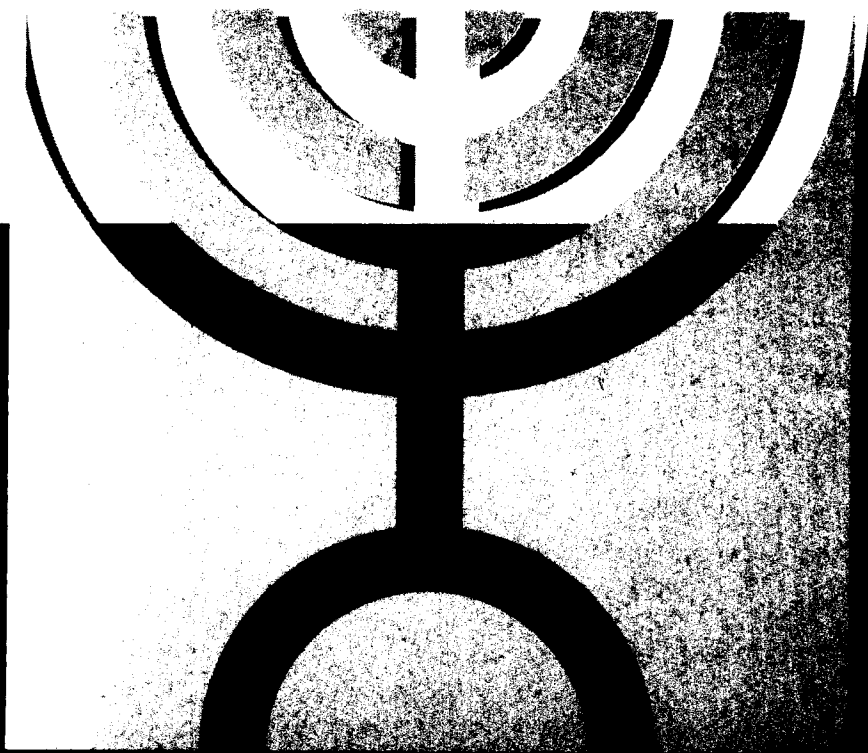
General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

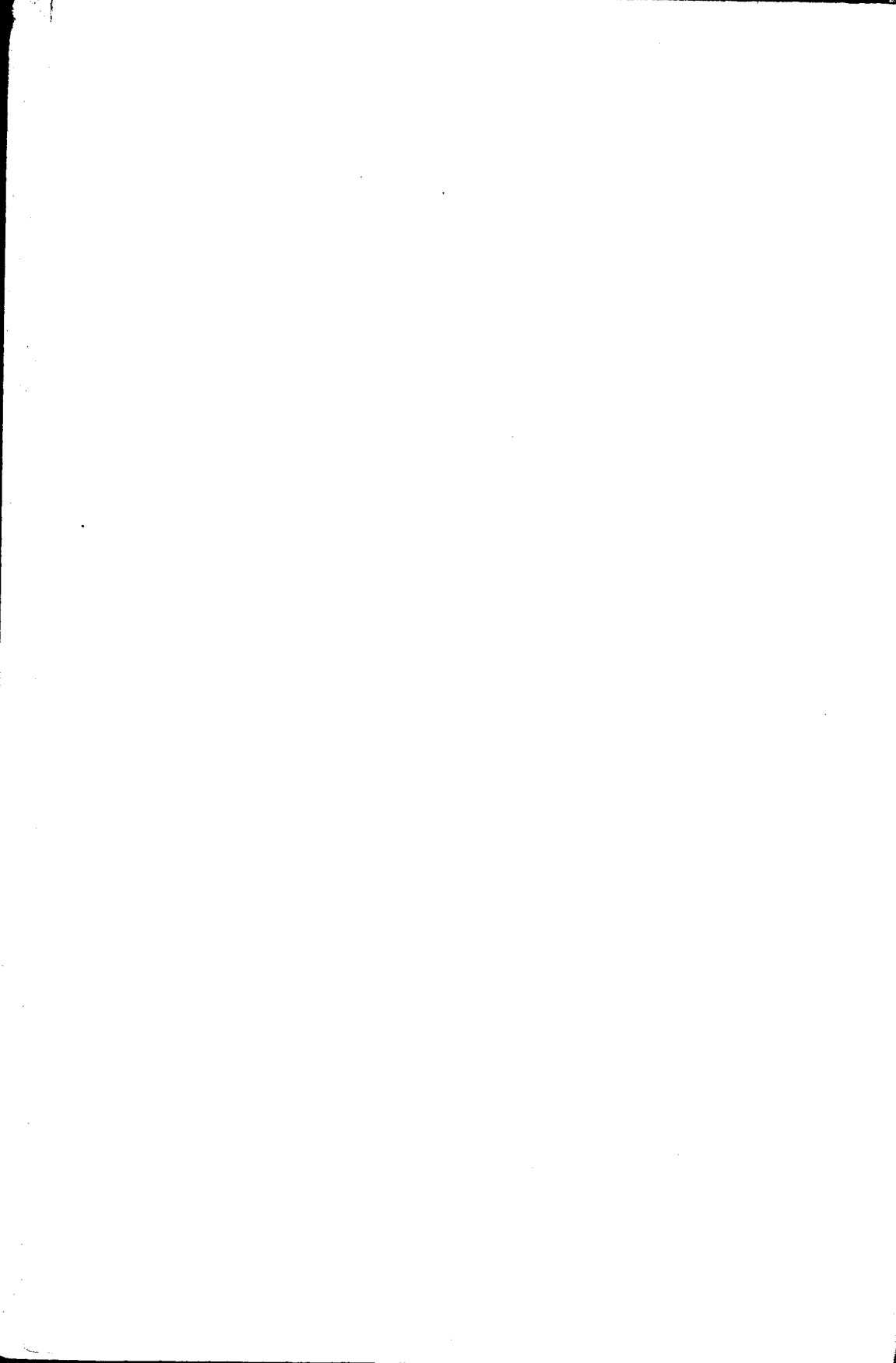
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <http://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Joodse traditie als permanent leren



dr. I.B.H. Abram

JOODSE TRADITIE ALS PERMANENT LEREN



Dr. I. B. H. Abram

JOODSE TRADITIE ALS PERMANENT LEREN



Uitgeversmaatschappij J. H. Kok - Kampen

© Stichting voor onderzoek van het onderwijs, Den Haag

© 1986 Nederlandstalige boekrechten: Uitgeversmaatschappij J. H. Kok - Kampen
Omslagontwerp Dik Hendriks
ISBN 90 242 4634 2 / CIP

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm, of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

INHOUD

p.

Voorwoord

v

DEEL 1

1

1. Inleiding op het thema 'Joodse Traditie als Permanent Leren'	3
1.1. 'Education permanente' en permanent leren	3
1.2. Maimonides' godsdienstcodex	5
1.3. Interview	6
1.4. Learning to be or not be	13
2. Een model voor permanent leren	20
2.1. De woorden 'leren' en 'educatie' in het taalgebruik	20
2.2. Education Permanente (EP)	21
2.3. Permanent Leren (PL)	22
2.4. De leuze 'Leven is permanent leren'	23
2.5. Leerproces	25
2.6. PL-model	25
3. Interpretatie van de trefwoorden van het PL-model	28
3.1. Traditie (I. 1. van het PL-Model)	28
3.2. Gezag (I. 2. van het PL-model)	29
3.3. Wereldbeeld (II. 1. van het PL-model)	32
3.4. Mensbeeld (II. 2. van het PL-model)	33
3.5. Leerling (III. 1. van het PL-model)	34
3.6. Leerdoelen (III. 2. van het PL-model)	34
3.7. Evaluatie (III. 3. van het PL-model)	50
3.8. Leraar (III. 4. van het PL-model)	58
4. Individueel leren als dagelijkse gewoonte (categorie IV van het PL-model)	59
5. Samenvatting deel 1 en probleemstelling	63
a. Education Permanente (EP)	63
b. Leren	63
c. Permanent Leren (PL)	63
d. Kennis, kennen, kunnen, weten	64
e. De leerling-leraar-relatie	65
f. Evaluatie	66
g. De lerende mens/de weg van de leerling	66
h. Een model voor PL	67
i. Joodse traditie	69

j. Probleemstelling	69
k. Uitwerking van de probleemstelling in deel 1 en deel 2	69
 DEEL 2	 71
I. 1 Traditie	75
I. 1. 1. Joodse traditie (= Torah)	76
I. 1. 2. De schriftelijke en de mondelinge Torah	77
I. 1. 3. De onafgeslotenheid van de mondelinge Torah	80
I. 1. 4. De wisselwerking tussen halakhah en aggadah	83
I. 1. 5. De studie van de Torah en PL (Permanent Leren)	86
I. 2 Gezag	90
I. 2. 1. God, Mozes, de geleerden	91
I. 2. 2. De ontwikkeling van de halakhah	94
I. 2. 3. Epistemisch en deontisch gezag	97
I. 2. 4. Epistemisch gezag en de aggadah	100
I. 2. 5. Deontisch gezag en de halakhah	102
I. 2. 6. PL : Hermeneutiek en heuristiek	105
I. 3 Stellingen	107
II. 1 Wereldbeeld	110
II. 1. 1. Afgodendienst en de strijd ertegen	111
II. 1. 2. Het in stand houden van de wereld en leren	113
II. 2 Mensbeeld	116
II. 2. 1. Het menselijk vermogen om permanent te leren	117
II. 2. 2. Alle mensen lijken op elkaar, maar nooit in alle opzichten	119
II. 2. 3. Gods partner	125
II. 2. 4. De menselijke vrijheid en verantwoordelijkheid	128
II. 2. 5. De twee drijfveren tot handelen	130
II. 2. 6. Het zoeken naar de waarheid en het najagen van de vrede	135
II. 3 Stellingen	139
III. 1 Leerling en leerprocedure (-methode)	141
III. 1. 1. Het leren van vrouwen en meisjes	142
III. 1. 2. De mens als permanente leerling	148
III. 1. 3. Studieregel 1: Leer permanent	151
III. 1. 4. Studieregel 2: Herhaal	153
III. 1. 5. Studieregel 3: Leer individueel en collectief	156
III. 1. 6. Studieregel 4: Leer door in de praktijk te brengen	160
III. 1. 7. Studieregel 5: Plan het eigen leren	165

III.2	Leerdoelen	218
III.2.1.	Het leerdoel: een gaaf mens worden	219
III.2.2	Het leren 'li-Sherma' en 'functionele autonomie'	223
III.3	Evaluatie	229
III.3.1.	Evaluatie en permanent leren	230
III.3.2.	Evaluatie en het (permanente) Torah-leren	233
III.4	Leraar en onderwijsprocedure (-methode)	245
III.4.1.	De mens als leraar	246
III.4.2.	De relatie tussen leraar en leerling	248
III.5	Stellingen	258
IV	Individueel leren als dagelijkse gewoonte	265
a.	(Permanent) leren: traditioneel én persoonlijk én sociaal	265
b.	PL-hermeneutiek en PL-heuristiek	267
c.	Individuele leereffecten: een verwaarloosde onderwijs- doelstelling	268
d.	'Lernen' als alternatief voor schools leren	269
e.	De leeftijd van de permanente leerling	270
f.	'Lernen' als alternatief voor schools onderwijzen	271
g.	Tenslotte ...	272
DEEL 3		276
Noten		277
Samenvatting		315
Verklarende Woordenlijst		317
Notaties en Afkortingen		319
Literatuur		324

VOORWOORD

Voorwoord bij het proefschrift.

Dit proefschrift, 'Joodse Traditie als Permanent Leren', is geen theologische maar een onderwijsfilosofische studie. Niet het onderwijzen staat in deze studie centraal maar het leren, niet het informatie aanbieden maar het informatie verwerken. De hier ontwikkelde onderwijsfilosofie is dan ook met recht een leerfilosofie te noemen.

Ongetwijfeld zullen er lezers zijn die gedeelten van de tekst zullen overslaan. Om hen de draad van het betoog niet te laten verliezen, worden opvattingen en uiteenzettingen die als referentiekader dienen, soms meerdere keren geformuleerd. Ik hoop dat de lezer die wél de hele tekst leest, deze redundantie op de koop toe wil nemen.

Het woord 'leerling' betekent in deze studie 'lerende' en niet per se 'scholier'; een 'lerende' is iemand die leert en dit leren kan op een school o. i. d. plaatsvinden maar ook daarbuiten.

De betekenis van het woord 'leraar' is ook niet per se schoolgebonden; een 'leraar' is iemand die onderwijst.

Tenzij de context iets anders suggereert betekenen de woorden 'hij', 'leerling' en 'leraar' resp. 'hij/zij', 'leerling(e)' en 'lera(a)r(es)'.

Vele personen en instanties hebben mij bij het tot stand komen van dit proefschrift geholpen:

- Mijn promotor prof. dr. A. D. de Groot en co-promotor rabbijn prof. Y. Aschkenasy hebben me met hun gedetailleerde en stimulerende kritiek bij voortduring gecorrigeerd en geïnspireerd.
- De hoogleraren dr. Th. de Boer, dr. J. A. M. Carpay, dr. H. C. J. Duyker, drs. D. P. B. Kallen, dr. R. A. de Moor, dr. J. J. A. Mooij en dr. U. Rosenthal hebben grote delen of onderdelen van de tekst gelezen en hun commentaar heeft tot vele tekstverbeteringen geleid.
- Drs. M. van Loopik heeft me bij het samenstellen van de noten veel werk uit handen genomen.
- Mevrouw M. Evers en mevrouw W. Fleur hebben op plezierige wijze het typewerk voor hun rekening genomen.
- De Nederlandse organisatie voor zuiver wetenschappelijk onderzoek

(ZWO), de Stichting voor onderzoek van het onderwijs (SVO) en de Maatschappij tot nut der Israëlieten in Nederland hebben aan het onderzoek en de publicatie ervan financieel bijgedragen.

Voor deze materiële en immateriële hulp ben ik alle instanties en personen zeer erkentelijk.

Voorwoord bij de eerste handelseditie (1980).

Graag zeg ik prof. dr. M. Boertien en prof. dr. Lea Dasberg dank voor hun op- en aanmerkingen, die hier en daar tot een betere tekst geleid hebben.

Voorwoord bij de tweede handelseditie (1986).

Deze editie is in hoofdzaak een fotografische herdruk van de eerste handelseditie, die door de B. Folkertsma Stichting voor Talmudica (Hilversum) uitgegeven werd. Slechts op enkele plaatsen is een passage verbeterd of vervangen door een andere. De Engelse samenvatting (Summary) is komen te vervallen.

DEEL 1

DEEL 1

1. Inleiding op het thema 'Joodse Traditie als Permanent Leren'
 - 1.1. 'Education permanente' en permanent leren
 - 1.2. Maimonides' godsdienstcodex
 - 1.3. Interview
 - 1.4. Learning to be or not be
2. Een model voor permanent leren
 - 2.1. De woorden 'leren' en 'educatie' in het taalgebruik
 - 2.2. Education Permanente (EP)
 - 2.3. Permanent Leren (PL)
 - 2.4. De leuze 'Leven is permanent leren'
 - 2.5. Leerproces
 - 2.6. PL-model
3. Interpretatie van de trefwoorden van het PL-model
 - 3.1. Traditie (I. 1 van het PL-model)
 - 3.2. Gezag (I. 2 van het PL-model)
 - 3.3. Wereldbeeld (II. 1 van het PL-model)
 - 3.4. Mensbeeld (II. 2 van het PL-model)
 - 3.5. Leerling (III. 1 van het PL-model)
 - 3.6. Leerdoelen (III. 2 van het PL-model)
 - 3.7. Evaluatie (III. 3 van het PL-model)
 - 3.8. Leraar (III. 4 van het PL-model)
4. Individueel leren als dagelijkse gewoonte (categorie IV van het PL-model).
5. Samenvatting deel 1 en probleemstelling.
 - a. Education Permanente (EP)
 - b. Leren
 - c. Permanent Leren (PL)
 - d. Kennis, kennen, kunnen weten
 - e. De leerling-leraar-relatie
 - f. Evaluatie
 - g. De lerende mens/de weg van de leerling
 - h. Een model voor PL
 - i. Joodse traditie
 - j. Probleemstelling
 - k. Uitwerking van de probleemstelling in deel 1 en deel 2

1. INLEIDING OP HET THEMA 'JOODSE TRADITIE ALS PERMANENT LEREN'

1.1. 'Education permanente' en permanent leren

Wat betekenen in de woordparen 'éducation permanente' en 'permanent leren' de woorden 'permanent', 'éducation' en 'leren'? Voor alle drie geldt dat ze slechts op mensen betrekking hebben. 'Permanent' wil dan zeggen: zo lang een mens leeft. 'Education' kan zowel een resultaat als een taak betekenen. De resultaatbetekenis heeft betrekking op de resultaten van opvoeding, vorming en onderwijs, de taakbetekenis op de taak van opvoeden, vormen, onderwijs geven, onderwijs ontvangen en studeren. In het kader van 'Education permanente' is de resultaatbetekenis weinig zinvol in verband juist met het permanente (zie ook 2.3 en 2.4).

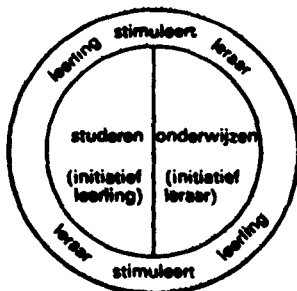
Verschillende theoretici van 'éducation permanente' zijn bezig algemene begrippen te ontwikkelen die aansluiten bij alle vormen van onderwijs of opvoeding. Bovendien zou het wenselijk zijn als de gevonden begrippen toegepast zouden kunnen worden op alle culturen van de wereld. Dit vereist zowel internationale als interdisciplinaire samenwerking. Geen enkele deskundige kent immers alle vormen van onderwijs of opvoeding, laat staan alle culturen. Naar mijn mening moeten de genoemde theoretici, indien ze zich werkelijk zorgen maken over 'the quality of life of all people, no matter which part of the globe they inhabit'¹ allereerst het persoonlijk aandeel van elk individu in zijn leren erkennen. Zeker, indien 'éducation permanente' bovenal gezien wordt als een middel om de hoogste vorm van 'self-realisation'² te bereiken. Als ik dan ook over permanent leren spreek, leg ik de nadruk op de activiteit van de leerling en niet op die van de leraar of op het gegeven onderwijs. Ook 'leren' heeft, evenals 'éducation', een resultaatbetekenis en een taakbetekenis - bij permanent leren gaat het vooral om de laatste betekenis.

De analyse die ik voorsta heeft zowel een feitelijk-historisch als een wenselijk-utopisch karakter: Wat wilde het individu bereiken? Wat werd er bereikt? Wat leerde hij of zij? Dat de nadruk ligt op het individu en niet op geïnstitutionaliseerde leersituaties zoals bijvoorbeeld scholen en universiteiten, volgt logisch uit het ideaal van persoonlijke 'self-realisation'. In wat nu volgt zal ik onder 'leren' steeds de activiteit van de leerling verstaan, die door de leraar, als die er tenminste is, ondersteund en geactiveerd wordt. Zowel leerling als leraar hebben tot taak studie en het steeds verder studeren vorm te geven, mogelijk te maken en te stimuleren. Zodra leraar en leerling tegen-

gestelde doeleinden gaan nastreven, onttaardt het onderwijsleerproces in het manipuleren³ van de één door de ander.

Ter verduidelijking het volgende plaatje:

onderwijsleerproces



Een cultuur waarin het leren een centrale plaats inneemt, is de joodse cultuur. Ik wil nu aantonen dat het beter is om over 'de centrale plaats' te spreken. Deze tendens tekent zich al af vóór het begin van de Christelijke jaartelling en werkt tot en met de dag van vandaag door. Totale onbekendheid met joodse cultuur spreekt uit bijvoorbeeld de volgende passage:

'If one fathoms the ancient literature of different civilisations, one soon discovers that the idea of lifelong learning is indeed a very old one. And one could argue that lifelong learning was always going on in one form or another without it developing into an educational principle and often without it being a conscious act. This is because learning is natural for human beings at any stage in life, and there is always a need to learn something new as long as one is active and alive'⁴.

Voor de joodse traditie gaan deze woorden niet op. Permanent leren is daar het educatieve principe bij uitstek. Dit principe is expliciet in de verschillende godsdienstcodices vastgelegd. Leren wordt niet als een natuurlijke bezigheid opgevat, maar als een handelen dat veel wilskracht en doorzettingsvermogen vereist.

Dit eerste hoofdstuk heeft twee bedoelingen. Allereerst wil ik de lezer ervan proberen te overtuigen dat bij een begripsanalyse van de term 'éducation permanente' ook aan de uitwerking van dit begrip in de joodse cultuur aandacht gegeven moet worden. Dit probeer ik met 1.2 en 1.3 te bereiken. In de tweede plaats wil ik aan de hand van enkele voorbeelden proberen aan te tonen dat onderwijsproblemen doordringen tot in het hart van culturen en mensen en problemen van leven of dood kunnen zijn. Dit doe ik in 1.4.

1.2. Maimonides' Godsdienstcodex

M. Maimonides (1135-1205 n. Chr.), talmudist⁵, wijsgeer, sterrekundige en arts schreef een godsdienstcodex⁶ die systematisch, helder en kort was. Dit zal blijken uit de citaten die hieronder volgen. Zoals de talmud teruggaat tot Mozes, zo gaat Maimonides' codex terug tot de talmud. De citaten geven dan ook niet de persoonlijke mening van Maimonides weer, maar zijn een door Maimonides geschetste systematisering van de overgeleverde en levende traditie. Het zou daarom onjuist zijn in het rijtje van grote figuren⁷ die als voorlopers van de 'éducation permanente' aan te merken zijn, ook Maimonides op te nemen.

Ik kies enige citaten uit de voorschriften die betrekking hebben op de studie van de Torah. Met Torah wordt alle kennis bedoeld die het Jodendom vorm en inhoud geeft (zie ook I. 1. 1). Ik volg de tekst van het manuscript dat zich in de Bodleian Library⁸ in Oxford bevindt:

(1:1) Vrouwen, slaven en kinderen (onder de puberteit) zijn vrijgesteld van de verplichting om de Torah te studeren. Het is echter de plicht van de vader om zijn kleine zoon de Torah te onderwijzen. (...). Een vrouw is niet verplicht haar zoon te onderwijzen, want alleen degene wiens plicht het is te studeren, is verplicht te onderwijzen.

(1:6) Wanneer moet een vader beginnen zijn zoon de Torah te leren? Zodra het kind begint te praten (...). Met vijf of zes jaar komt het kind onder de hoede van een onderwijzer.

(1:8) Elke jood is verplicht de Torah te studeren, of hij nu arm of rijk is, gezond of ziek, in de kracht van zijn leven of erg oud en zwak. (...).

(1:9) Onder de grote geleerden waren houthakkers en waterdragers. Enkele geleerden waren blind. Desondanks hielden zij zich dag en nacht bezig met de studie van de Torah (...).

(1:10) Tot wanneer moet een mens blijven leren? Tot de dag van zijn dood (...). Zodra men ophoudt met leren, begint het vergeten.

(2:1) In elke provincie, in elke gemeente en in elke stad⁹ moeten onderwijzers worden aangesteld. Indien in een stad geen onderwijsvoorzieningen voor kinderen aanwezig zijn, worden de inwoners onder een ban geplaatst totdat er onderwijzers zijn aangesteld. Volharden de inwoners in de verwaarlozing van hun plicht, dan wordt de hele stad geëxcommuniceerd. De wereld wordt immers slechts in stand gehouden door de adem van de schoolkinderen.

(2:2) Een gezond en sterk kind gaat pas naar school als hij zes jaar oud is. Een zwak kind een jaar later¹⁰ (...). De onderwijzer leert de hele dag en ook

een deel van de avond met de kinderen, om ze voor te bereiden op het dag en nacht studeren¹¹ (...). Op shabbat wordt de kinderen niet iets nieuws geleerd, maar herhalen zij wat ze al eens geleerd hebben. Leerlingen moeten tijdens het leren nooit gestoord worden, zelfs niet voor de herbouw van de tempel.

(3:3) Van alle voorschriften ((van de Torah)) is er niet één zo belangrijk als de studie van de Torah. Sterker nog: de studie van de Torah is belangrijker dan alle voorschriften tezamen. Want studie voert tot praxis. Daarom moet studie altijd aan praxis voorafgaan.

(3:7)((Laat geen reden goed genoeg zijn om de studie uit te stellen))Maak integendeel van studeren een vaste gewoonte (...) en zeg niet 'Als ik vrije tijd heb, zal ik studeren. Misschien zul je nooit vrije tijd hebben'.

(3:12) De woorden van de Torah kunnen zich alleen in diegene vastzetten, die er zich zowel geestelijk als lichamelijk grote opofferingen voor wil getroosten (...).

Voorts merkt Maimonides nog op en ik parafraseer:

Wijsheid en arrogantie sluiten elkaar uit, wijsheid en nederigheid horen bij elkaar (3:9).

Het uitoefenen van een beroep is een goede zaak, zolang er tijd overblijft om te leren (3:9, 10, 11).

Hij die de Torah bestudeert om er alleen zelf beter van te worden, werkt aan zijn eigen vernietiging (3:9).

Tot slot enkele opmerkingen wat betreft het permanent leren van vrouwen (zie ook III 1.1). Vrouwen zijn niet, zoals mannen, verplicht om de Torah te bestuderen. Analfabetisme¹² bij vrouwen komt echter bijna niet voor. Er zijn gevallen van zeer geleerde vrouwen bekend. In het algemeen kunnen we zeggen, dat voor vrouwen veel sterker dan voor mannen geldt, dat ze zich veel van hun kennis door zelfstudie moeten eigen maken. Aan mannen wordt meer onderwezen dan aan vrouwen. Maar wat niet onderwezen wordt, kan natuurlijk wel bestudeerd worden¹³.

In de volgende paragraaf wil ik in interview-vorm een en ander op een informele manier toelichten.

1.3. Interview¹⁴

Enige gegevens: S. Safrai werd in 1919 in Polen geboren. Groeide op in Israël en studeerde daar. Werkte tijdens zijn studie zes jaar in een kibbutz. Geeft sinds 1965 onderwijs in talmudica aan de Hebreeuwse Universiteit van Jerusaleem.

Vraag 1

Welke plaats neemt het 'leren' in de joodse traditie in? Welke begrippen zijn onlosmakelijk verbonden met dit leren?

Je moet leren om te weten hoe je je moet gedragen. Maar dit is slechts een deel van het antwoord. Je studeert de Torah omdat dit het woord van God is. Studeren is niet een religieuze ervaring, maar een verplichting voor iedereen. Studie brengt je verder. Studie maakt je gaver. Daarom moet je steeds zoveel mogelijk studeren. Je bestudeert belangrijke ideeën niet (alleen) om ze te kennen, maar om te weten te komen hoe ze ontstaan zijn. Het gaat niet om de resultaten, de belangrijke ideeën, maar om de manier waarop je tot die ideeën komt. In de Talmud worden steeds de discussies en meningsverschillen vermeld, maar niet altijd de conclusies. Leren is het voortdurend stellen van vragen en het luisteren naar antwoorden. De antwoorden staan steeds ter discussie. Er zijn wel pogingen ondernomen om de resultaten van de discussies samen te vatten¹⁵, maar dit diende nooit ter vervanging van de talmudtekst. De samenvattingen zijn nooit als eindpunten bedoeld, maar juist als beginpunten voor verdere studie.

Vraag 2

Zijn er in de joodse traditie mensen die niet leren?

Misschien een enkeling. Iedereen leerde naar beste vermogen. De grote commentatoren¹⁶ probeerden hun commentaren zo te schrijven dat ze door iedereen begrepen konden worden. Dit is alleen dan mogelijk als iedereen heeft geleerd en door blijft leren. In de synagogen luisterden kinderen en geleerden naar dezelfde redevoeringen. Dat is vandaag nog zo.

Vraag 2a

Kwam er analfabetisme voor?

Nee, behalve bij enige mensen die we tegenwoordig 'zwak begaafd' zouden noemen. Iedereen kon lezen, maar niet iedereen kon schrijven. Iemand die wel kan lezen maar niet kan schrijven een halve analfabeet te noemen, is onzinnig. Schrijven is niet belangrijk. Met cultuur heeft het niets te maken. Schrijven is een technische kwestie. Onlangs sprak ik nog een zeer erudiete Jemeniet. Hij was beledigd toen ik hem vroeg of hij even zijn naam¹⁷ wilde opschrijven. 'Ik ben toch geen koopman', zei hij, 'ik ben een geleerde'. In Jemen moet een koopman kunnen schrijven, een geleerde niet. Vaak leerde men niet schrijven omdat men dit zonde van zijn tijd vond. In

die tijd kon je toch beter studeren? Ikzelf leerde pas schrijven toen ik tien jaar oud was. Niemand vond dat erg want ik studeerde. Toen ik inzag dat het nuttig was om te kunnen schrijven, leerde ik schrijven.

Het is fout om bij het begrip 'analfabetisme' de twee componenten 'lezen' en 'schrijven' gelijkkelijk te benadrukken. Het gaat in de eerste plaats om het lezen. In een cultuur waarin het schrijven niet door iedereen beheerst wordt, zijn er speciale mensen die op kunnen schrijven wat er opgeschreven moet worden.

Ik denk bijvoorbeeld aan een griffier bij de rechtbank.

Vraag 2b

Zijn er onderwerpen die niet in gewone taal uit te leggen zijn?

In plaats van 'gewone taal' gebruik ik liever de uitdrukking 'de klassieke manier van uitleggen' of 'klassieke taal'. Ik denk bijvoorbeeld aan Plato. Een geleerde en een gewone lezer kunnen zijn geschriften lezen en begrijpen;

Vraag 2c

Bedoelt U hiermee te zeggen dat je alles aan iedereen kan uitleggen in klassieke taal?

Ja en zelfs zo, dat de geleerde die het hoort, er zich niet bij verveelt.

Vraag 3

Wie leren er tijdelijk en wie permanent?

De joodse traditie kent dit onderscheid niet. Mannen zijn verplicht om te studeren, vrouwen niet. Hoewel de meeste mannen arbeid verrichten om voor hun gezin geld te verdienen, ontslaat hen dit niet van de verplichting om dagelijks zo goed als in hun vermogen ligt, te leren. Vrouwen zijn van de verplichting om te leren vrijgesteld. Een zekere praktische kennis die betrekking heeft op hun eigen leven, de kinderen en de huishouding moeten ze zich echter verwerven.

Vraag 4

Wat verwacht men van een leerling, een leraar, een geleerde? Hoe beïnvloedt de een de anderen?

Men verwacht van elk mens het maximum; of hij nu leerling, leraar of geleerde is, doet niet ter zake. Iedereen moet geven zoveel als hij kan. Het verschil tussen leerling, leraar en geleerde zit hem niet in de verwachtingen,

maar in de resultaten. De bijdrage van een geleerde aan de traditie is zijn persoonlijkheid. Hoe hij leert, hoe hij onderwijst, maar vooral hoe hij leeft.

Vraag 5

Is er een leren dat schadelijk is?

Nee, leren op zichzelf is nooit schadelijk. Per definitie niet! Het in praktijk brengen van het geleerde kan wel schadelijke gevolgen hebben.

Vraag 6

Is er een vergeten mogelijk dat niet schadelijk is?

Elk vergeten is schadelijk, vooral in een traditie die zich mondeling verspreidt. Je voert een voortdurende strijd tegen het vergeten en je probeert datgene wat je geleerd hebt, levend te houden. Het behouden van wat je weet, is zeker zo belangrijk als het vorderen in de studie.

Vraag 7

Kan iemand leren zonder zijn kennis te vergroten?

Je moet herhalen wat je al weet en proberen verder te komen in je studie. Iemand die steeds weer nieuwe facetten ontdekt in datgene wat hij al weet of meent te weten, herhaalt het geleerde en verdiept tegelijkertijd zijn kennis. Als je niet doorgaat met leren en met datgene wat je geleerd hebt steeds te herhalen, kan je alles in één moment verliezen.

Vraag 8

Wat is Torah?

Torah is alles wat je brengt tot het begrijpen van God. Dat kan wiskunde zijn, maar net zo goed geschiedenis of iets anders. Het gaat er niet om wat je studeert, maar waarom en hoe je studeert. Elk middel dat de lerende tot begrijpen brengt, is Torah.

Vraag 9

Is alle kennis overdraagbaar?

Kennis die niet overdraagbaar is, is geen kennis en zeker geen Torah. Alles kan begrepen worden. Door iedereen. Iedereen heeft zijn eigen Torah, aangepast aan zijn mogelijkheden. Je hoeft niet alles van iets te begrijpen voordat je zeggen mag dat je het kent of dat het voor je van belang is.

Vraag 10

Hoe worden gewoontes gevormd?

Dat weet ik niet. Zelf vorm je je gewoontes, maar ook anderen oefenen er invloed op uit. Aan iemands gewoontes kan je zien waar hij vandaan komt en wat hij meegemaakt heeft. Aan iemands spreken bijvoorbeeld herken je wat hij weet en wat zijn achtergrond is. Niet in detail, maar globaal. Hoe gewoontes gevormd worden, weet ik niet.

Vraag 11

Hoe wordt het karakter gevormd?

De vorige vraag en deze vallen voor mij samen. Ik weet niet te onderscheiden tussen gewoonte en karakter.

Vraag 12

Is er eigenlijk iets dat men niet kan leren?

Nee! Wel is het zo dat de een makkelijker leert dan de ander. Maar als iemand iets wil leren, dan kan hij het leren.

Vraag 12a

Kun je leren om te willen (leren)?

Dit is iets anders. Het hangt ervan af hoe sterk je motieven zijn om te leren.

Vraag 12b

Kun je leren om jezelf te motiveren?

Als je niet gemotiveerd bent om te leren, dan begrijp je het belang van leren niet. Dan begrijp je niet dat de hele beschaving afhankelijk is van leren. Dan begrijp je ook niet dat leren een bestaansvoorwaarde is. Het belang van het leren moet ook geleerd worden. De leraar moet dit uitleggen en de leerling moet dit begrijpen.

Vraag 13

Heeft een permanent lerende permanent een leraar nodig?

Ik geloof het niet. Totdat je een zeker niveau bereikt hebt, heb je een leraar nodig. Maar het doel van het leren moet zijn zonder leraar te kunnen leren. Het moet de bedoeling van de leraar zijn de leerling zo gauw mogelijk op eigen benen te laten staan.

Vraag 14

Is het permanent kunnen en willen leren slechts voorbehouden aan een speciaal mensentype? Zo ja, wat zijn dan de kenmerken van dit type?

Nee. Iedereen moet leren en iedereen kan het ook. Kinderen kunnen het al opbrengen om de hele dag, op enkele onderbrekingen na, te leren. Volwassenen kunnen het ook. Net zo goed als je aan uitrusten kunt wennen, kun je aan leren wennen. Waarom niet? Mensen die veel uitrusten, zijn trouwens ook moe.

Vraag 15

Is permanent leren slechts mogelijk binnen speciale maatschappelijke verhoudingen? Zo ja, wat zijn dan de kenmerken van deze verhoudingen?

Ik geef je het traditionele¹⁸ antwoord eerst: Rabbi Eliazar was heel rijk en hij leerde; Rabbi Akiba¹⁹ was heel arm en hij leerde.

Wat mijzelf betreft: Thuis waren we zeer arm, maar mijn vader leerde en ik ook. Het is niet waar dat maatschappelijke verhoudingen het leren onmogelijk maken. Het gaat slechts om één ding: studeer zoveel als je kunt. Als ji kunt.

Vraag 16

In welke culturen, behalve de joodse, komt permanent leren nog meer voor?
Dat weet ik niet. Bij de Grieken leerde een kleine kring filosofen permanent, maar in ieder geval niet iedereen.

Vraag 17

Kent de joodse traditie ook het begrip van permanent vak- of beroepsgericht leren?

Ja. Wat je ook doet, moet je zo goed mogelijk doen en dit vereist een voortdurend leren.

Vraag 18

Waarom leert men nu eigenlijk?

Leren is niet alleen maar een gebod, maar een manier van leven. Leren moet tot goed handelen leiden en om te weten wat goed handelen is, moet je studeren. Goed handelen betekent: weten wat je doet, hoe je het doet en waarom je het doet. Het 'hoe' en 'waarom' is belangrijker dan het 'wat'.

Vraag 19

Wat leert men?

Men leert de Torah. Elke generatie leert om alles wat er tot dan toe gebeurd is, te gedenken en nog eens te beleven. De chassidiem zeggen: 'Je moet teruggaan naar de oude bronnen van Abraham. De bronnen zijn er, maar je moet ze zelf uitgraven'.

Vraag 19a

Kan men op een nieuwe plaats beginnen en bij een 'oude bron' eindigen?

Misschien?

Vraag 20

Hoe leert men?

Eerst leert men oppervlakkig en dan bij elke herhaling beter en dieper. Een jongen van acht jaar bestudeert een tractaat zonder de commentaren en een geleerde bestudeert hetzelfde tractaat met alle commentaren.

Vraag 21

Wanneer leert men?

Als regel geldt: Leer wanneer je de mogelijkheid hebt om te leren! Dus op shabbat, feestdagen²⁰ en avonden in ieder geval en ook 's ochtends vroeg.

Vraag 22

Waar leert men?

Op elke plaats die daar geschikt voor is. Thuis is vaak even geschikt als de synagoge, die altijd ook leerhuis is.

Vraag 23

Toetst men leerresultaten?

In sommige yeshivot²¹ kent men examens die geregeld worden afgenomen. In andere voert het hoofd van de yeshiva nu eens met de ene, dan weer met de andere leerling een gesprek over de stof die de laatste tijd geleerd is. De belangrijkste toetsing is echter het vermogen van de leerling om door te leren.

Vraag 24

Hoe ontwikkelt en vernieuwt de traditie zich? Wie ontwikkelen en vernieuwen de traditie?

Ik zie maar één wijze waarop de traditie zich kan ontwikkelen en vernieuwen. De mensen moeten de traditie leven. Als de mensen de traditie niet leven, is er geen ontwikkeling en vernieuwing. Bepaalde personen, bijvoorbeeld geleerden, beginnen ermee, maar de gewone mensen moeten het ook doen. Om de laatsten gaat het tenslotte.

Vraag 25

Maakt leren gelukkig?

Niets maakt mij gelukkiger!

1.4. Learning to be or not to be

De joodse cultuur is niet de enige cultuur die door sommige theoretici van de 'éducation permanente' slecht bestudeerd wordt. Dit is in de kringen van 'éducation permanente' bekend, zoals blijkt uit vele artikelen in het in verschillende talen vertaalde tijdschrift Unescokoerier en ook uit het Unesco-rapport Learning to be. Daar individuen zich slechts in hun eigen of een daarmee verwante cultuur helemaal kunnen ontplooiën en tot 'self-realisation' kunnen komen, dwingt dit 'éducation permanente' theoretici ertoe culturen eerst te bestuderen voordat ze in het onderwijs ter plaatse veranderingen gaan voorstellen. Omdat dit niet altijd gebeurt, gaan vele cultuurvernieuwingen, want dat zijn onderwijsinnovaties toch, vaak ten koste van juist die eigen of daarmee verwante cultuur. Omdat bovendien nog de besluitvorming met betrekking tot die vernieuwingen niet in handen van de theoretici ligt, moeten zij naar mijn mening uiterst zorgvuldig zijn met het formuleren van onderwijsadviezen. De besluitvorming betreffende 'éducation permanente' is voor een zeer groot deel de zaak van regeringen en internationale organisaties die caricaturale afspiegelingen zijn van de culturen die ze vertegenwoordigen en die er in vertegenwoordigd zijn. Het gevaar is niet denkbeeldig dat door organisatorisch en politiek machtsmisbruik allerlei cultuurvormen en cultuurdragers vernietigd worden, zonder dat de machtsmisbruikers zich realiseren wat ze eigenlijk vernielen. In zo'n geval moet je zeggen dat de onderwijsinnovatie grandioos mislukt is. De aanstichters zelf spreken in één adem over onderwijsproblemen zoals analfabetisme²² en het afleiden van 'implications for educational programmes for the stages of childhood and adolescence'²³ De Braziliaanse pedagoog Freire, die een methode ontwierp waarmee 80% van de volwassenen in 30 tot 60 uur kon leren lezen en schrijven²⁴ is zijn land uitgezet²⁵. De analfabeten leerde hij namelijk behalve lezen en schrij-

ven ook inzien dat ze onderdrukt werden.

Hoe en door wie en met welk oogmerk worden nu 'educational programmes' ontwikkeld? Worden ze zo gekozen dat ze de lerenden ten goede komen? Het antwoord op de laatste vraag is: Niet altijd. Het antwoord op de eerste vraag weet ik niet en het vinden van het antwoord is naar mijn mening een kritisch onderzoek waard.

Ik citeer de theorie:

'The ultimate goal of lifelong education is to maintain and improve the quality of life.'

The meaning of the term 'quality of life' depends on the value system of a society. It depends upon the political system, concept of the good life, social beliefs and traditions, economic situation, and many other factors. (...) there exists a universal need for peace, a desire to counteract the dehumanising influence of technology, and an urgent necessity to prevent pollution of air and water (...). These and many other factors like the population explosion and the indiscriminate exploitation of limited natural resources etc. (...) the personal and social good of all people has to be achieved and enhanced. Lifelong education, in its ultimate analysis, aims at this lofty ideal²⁶.

In theorie klinkt dit allemaal prachtig. Iedereen wordt genoemd. Geen probleem wordt overgeslagen.

De betekenis van het begrip 'welzijn' hangt af van

1. waardesysteem,
2. politieke systeem,
3. het begrip 'het goede leven',
4. geloof en traditie,
5. economisch systeem,
6. en vele (!) andere factoren.

Behalve de bevordering van het 'welzijn' betreft Dave in zijn analyse ook nog het volgende rijtje (mondiale) problemen.

1. wereldvrede,
2. humaniseren van de techniek,
3. milieubescherming,
4. geboorteregeling,
5. en vele (!) andere problemen.

Wat zien we in de praktijk? De Unesco zelf, de grote propagandist van

'éducation permanente', neemt politieke beslissingen, die de vrede niet bevorderen en geen enkel educatief doel dienen²⁷. Nu gaat het niet om wèl of géén politiek, maar om welke! Het grondleggende document van 'éducation permanente', het Unesco-rapport Learning to be (1972, Unesco Paris-Harrap London), probeert politieke meningsverschillen te versluieren.

Met citaten uit de nederlandse vertaling²⁸ van het rapport zal ik dit toelichten:

Edgar Faure, voorzitter van de commissie die het rapport samenstelde, schreef 18 mei 1972 aan René Maheu, directeur-generaal van de Unesco, onder meer 'Het rapport dat wij hier voorleggen, heeft afgezien van enige reserves op detailpunten, de volledige instemming van alle leden van de commissie: ...' (p.8).

Faure noemt dan de namen van de overige commissieleden op. Eén van hen is Arthur V. Petrovsky (USSR), lid van de Academie van Pedagogische Wetenschappen, die aan het eind van hoofdstuk 8 (deel drie) in een voetnoot het volgende aantekent:

'Hoewel hij 'de helderheid en evenwichtigheid' van het rapport erkent (...) acht hij toch een nadere precisering noodzakelijk:

'Hoewel door mijn toedoen een groot aantal amendementen in het rapport zijn aangebracht, heeft het secretariaat van de Commissie het niet mogelijk gemaakt ook de algemene visie erin te verwerken die ik tijdens de zittingen van de Commissie in mijn talrijke interventies naar voren heb gebracht (...). Ik doel hier op de noodzaak van een verschillende benadering van de educatieve problematiek voor landen met verschillende sociaal-economische systemen en op de onmogelijkheid om problemen die samenhangen met de educatiesystemen van landen met een gegeven politieke en economische structuur, eenvoudig te extrapoleren naar landen met een andere sociale structuur. Ik betreur ten zeerste dat het rapport systematisch refereert aan pedagogische opvattingen en educatiesystemen die typisch zijn voor kapitalistische staten, en dat er onvoldoende rekening wordt gehouden met de rijke ervaringen die de USSR en de andere socialistische landen bij de ontwikkeling van de educatie hebben opgedaan' ' (noot 12, p.210).

Behalve aan de joodse cultuur gaat 'éducation permanente' dus ook aan de rijke educatieve ervaringen van de socialistische landen voorbij. Onder deze 'rijke ervaring' valt vermoedelijk niet de bijna totale vernietiging van de joodse cultuur in Rusland,²⁹ Petrovsky's geboorteland.

In de hoofdtekst van het rapport staat:

'Zo men wil mag men de hier gemaakte opmerkingen beschouwen als elementen³⁰ van een soort basisstrategie voor de educatie waaraan ieder land datgene kan ontleen wat hem gezien zijn economische situatie, zijn ideologie en tenslotte zijn goeddunken het beste toeschijnt' (p.210).

Met deze ene regel wordt het standpunt van Petrovsky gehonoreerd. Hij gaat hier niet mee akkoord. De voetnoot bij juist deze regel eindigt aldus:

'Hoe kan ik akkoord gaan met deze korte verwijzing naar mijn standpunt die een wetenschappelijke analyse van voor de ontwikkeling van de educatie belangrijke factoren moet vervangen, een analyse die van groot belang is voor de ontwikkelingslanden als zij een eigen educatieve strategie willen uitwerken. Helaas bevat het rapport nog meer punten waar iets dergelijks gebeurt'. (noot 12, p.211).

Het wegdrukken van Petrovsky's gezichtspunten in een voetnoot, is zowel slechte politiek als slechte wetenschap. Slechte politiek omdat in een wereld die velerlei vormen van socialisme aan het ontwikkelen is, een socialistisch standpunt ruime aandacht verdient. Misschien ten overvloede zij hierbij aangekend dat 'aandacht' niet noodzakelijkerwijs 'goedkeuring' impliceert. Het is slechte wetenschap omdat de vaak uitgesproken huiver voor het 'extrapoleren van pedagogische opvattingen en educatiesystemen van het ene land naar een totaal ander land' hoognodig eens onderzocht moet worden op haar gefundeerdheid. Tot zover het Unesco-rapport.

Dat leerprogramma's alleen maar kunnen slagen als ze aansluiting vinden bij de belangen en interessen van de lerende mensen, spreekt voor zichzelf. Het peilen van deze belangen en interessen is een uitermate complexe onderneming, die regeringen en internationale organisaties aan 'alle terzake geëngageerde (terzake) deskundigen' moeten overlaten. Dit forum³¹ kan dan adviezen formuleren, maar neemt verder geen beslissingen. Binnen de contouren die door regeringen en organisaties gecreëerd kunnen worden, behoren dan de lerenden tenslotte te beslissen of ze de adviezen zullen opvolgen of in de wind slaan.

Hoe diep de kennis vaak moet zijn om de belangen en interessen van de lerenden te kunnen meten, wil ik illustreren aan de hand van een artikel van Neusner³². De vraag die in dit artikel gesteld wordt, is of er zoiets bestaat als de joodse cultuur, de joodse geschiedenis, het joodse volk of de joden. Hoe weinigen begrijpen, dat deze vraag voor elke jood van levensbelang is, waarbij 'levensbelang' letterlijk opgevat moet worden. De talrijke antwoorden

op deze vraag vormen een apart literair-wetenschappelijk genre. Plaatsen we enige passages uit het genoemde artikel onder elkaar, dan vinden we een zee van problemen:

'The fundamental question is whether the Jews from Abraham to the present constitute an entity capable of presenting a single, unitary history. By the criteria to be adduced from the data conceived to form a normal historical unit, they do not. For that long period of time, the Jews have not occupied a single geographical area, have not spoken a single language, have not formed a single society, have not produced a single harmonious culture (p.213). (...) what made a person or a group 'Jewish' in medieval Christendom, for example, bears virtually nothing in common with what made a person or group 'Jewish' in Nazi Germany (p.214). From the Babylonian exile in 586 B.C. onward, the Jews have never used a single language in common. Judeo-German (Yiddish), Judeo-Aramic, Judeo-Arabic, Judeo-Persian, Ladino - these undeniably Jewish languages admirably illustrate the ambiguity of the notion of 'Jewish history'. Each is Jewish in the context of the discrete language-system in which it was formed. But only traits common to all of them will serve to tell us what is quintessentially, distinctively, and ubiquitously 'Jewish'. Those uniform traits add up to resort to some Hebrew words and the use of the Hebrew alphabet (p.215). An observer, lacking prior religious or ethnic commitment - for instance the conviction that the Jews are indeed one people - can therefore hardly be asked to take for granted, without analysis of a searching sort, elements of a common history among discrete and disparate groups, all of them called, each for reasons largely though not wholly endemic to its context, Jews (p.216). No 'history of the Jewish people' begins at Sinai³³ - if not when Abraham left Chaldea (as if that were an historical event!) (...). Less than three decades ago, all Jews, wherever they lived, were thrown into a single, disastrous category: the doomed. And one third of them indeed were killed for sharing what for many was not a very important trait: a single Jewish grandparent (p.217). To put it (...) simply, while there is no single, unitary 'Jewish History', there is a single (but hardly unitary) history of Judaism (p.218)³⁴.

Wat zien we als we deze opsomming bekijken. Neusner begint met geschiedenis en belandt via taal bij godsdienst. Nog meer wetenschapsgebieden worden in het verloop van het artikel door Neusner aangeroerd, als hij Meyer als volgt citeert:

'For modern Jews a conception of their past is no mere academic matter. It is vital to their self-definition. Contemporary forms of Jewish identity are

all rooted in some view of Jewish history, which sustains them and serves as their legitimation (p. 222). Does Jewish history encompass all aspects of the history of the State of Israel, or only those which are also of significance to Jews outside its borders? Or does it henceforth limit itself to Diaspora existence alone, declaring the history of the State of Israel 'Israeli History'? Does an Israeli who feels no connection with Jews outside (the State of) Israel belong within the purview of Jewish history any more than a Jew who has converted to Christianity? (p. 226)'.

Deze aanhalingen hebben theologische en politieke betekenis. Welk forum is in staat deze veelomvattende vragen te beantwoorden? Een forum van geëngageerde, deskundige deemoedigen misschien. De joodse cultuur is een oude en heeft vele andere culturen overleefd. De titel van deze paragraaf: 'Learning to be or not to be' is de combinatie van leven, leren en overleven. Iemand die meer meegemaakt heeft dan ik, zegt het zo:

'Understanding Judaism cannot be attained in the comfort of playing a chess-game of theories. Only ideas that are meaningful to those who are steeped in misery may be accepted as principles by those who dwell in safety. In trying to understand Jewish existence a Jewish philosopher must look for agreement with the men of Sinai as well as with the people of Auschwitz'³⁵.

In het Jodendom wordt niet alleen maar 'geleerd' om te 'leven' en te 'overleven', maar ook om te herinneren en over te leveren. Deze vijf begrippen spelen niet alleen in de joodse cultuur een grote rol. Treffend kan dit aangetoond worden aan de hand van de rede die Amílcar Cabral (Guinee-Bissau) in juli 1972 in het Unesco-gebouw te Parijs uitsprak. De rede is te lezen in de Nederlandse vertaling van de Unesco-Koerier (nr. 14, december 1973) en draagt als titel: Cultuur en de strijd voor de onafhankelijkheid. Amílcar Cabral betoogt daar dat een 'terugkeer naar de eigen culturele bronnen' (p. 15) een noodzakelijke voorwaarde is om tot onafhankelijkheid te komen. 'De eigen cultuur blijkt de grondslag van de bevrijdingsbeweging te zijn en slechts die samenlevingen die hun eigen beschaving bewaren kunnen zichzelf mobiliseren en organiseren en de strijd tegen de vreemde overheersing aanbinden' (p. 16). Op 20 januari 1973 werd hij vermoord.

Of 'éducation permanente' nu een nieuw of oud begrip is, hangt af van de cultuur die beschouwd wordt. In de joodse cultuur wordt niet alleen over 'permanent leren' (dwz. 'éducation permanente' met de nadruk op de activiteit van de leerling) getheoretiseerd, maar is aan dit begrip al eeuwenlang concreet gestalte gegeven. Voor vele andere culturen is het revolutionair. Ik

zelf zou er voor willen pleiten 'éducation permanente' als een historisch en utopisch begrip op te vatten, net zoals bijvoorbeeld de begrippen 'messianisme' en 'vrede'. Zodra de voorstanders van 'permanent leren' in aanraking komen met een cultuur die ze slecht kennen, is het hun eerste taak die cultuur grondig te bestuderen om de daarin bestaande vormen van leren op het spoor te komen. Zo komen ze te weten of voor die cultuur permanent leren als iets vanzelfsprekends ingevoerd kan worden of daarentegen als iets geheel nieuws. Deze eerste taak, die ik de historische noem, moet de bestaande vormen van leren, die de betreffende cultuur heeft voortgebracht, analyseren. Pas daarna kan de utopische analyse beginnen: Waarom, wat, hoe, wanneer en waar zou men (permanent) moeten leren om bepaalde idealen te kunnen verwerkelijken? De ideeën van 'éducation permanente' waarbij de nadruk op 'het leren' en niet op 'het onderwijzen' ligt, kunnen naar mijn mening het best verspreid worden door mensen die zelf nog steeds leren. Geen enkele theorie die het menselijk gedrag wil beïnvloeden, kan het zonder levende voorbeelden stellen.

2. EEN MODEL VOOR PERMANENT LEREN

2.1. De woorden 'leren' en 'educatie' in het taalgebruik

Wat is 'leren'? Hoe wordt dat woord gebruikt? Welk verband bestaat er tussen 'leren' en 'onderwijzen'? Behalve van mensen, dieren en machines wordt er ook van God (goden), engelen en afgestorvenen gezegd dat ze leren en/of onderwijzen¹. Ook het embryo leert al in de moederschoot². Ouders en kinderen leren van elkaar. Op scholen en universiteiten wordt geleerd. In gezegden zoals 'de ondervinding leert' en 'een mens is nooit te oud om te leren' wordt over leren gesproken.

Waarom deze opsomming? Om te laten zien dat al weet ik hoe het woord 'leren' gebruikt wordt, ik nog niet weet wat het betekent³.

'Leren' is een oud woord, waarvan de betekenis in de loop der eeuwen verschoven is. Oorspronkelijk betekende het waarschijnlijk herhalen, later o. a. onderwijzen (hoofdrol: leraar) én studeren (hoofdrol: leerling) en tegenwoordig vooral studeren.

Wat voor het woord 'leren' geldt, geldt ook voor het Engelse 'to learn' en het Duitse 'lernen'.

'Leren' betekende oorspronkelijk een activiteit van de leerling, later een activiteit van leraar én leerling en tegenwoordig meestal weer een activiteit van de leerling.

Een vergelijkbare verschuiving, maar dan juist in de andere richting, vertonen het Engelse 'education' en het Franse 'éducation'. Oorspronkelijk betekende het het leiding geven, later o. a. het onderwijzen én het studeren en tegenwoordig vooral het onderwijzen (het opvoeden)⁴. Oorspronkelijk betekenden 'education' en 'éducation' een activiteit van de leraar (leider), later een activiteit van leraar én leerling en tegenwoordig meestal weer een activiteit van de leraar (ouder).

Schematisch kunnen de betekenisverschuivingen aldus worden weergegeven:

LEREN (learn, lernen)

EDUCATIE (education, éducation)

	activiteit leraar	activiteit leerling		activiteit leraar	activiteit leerling
oorspron- kelijke			oorspron- kelijke		
later			later		
tegen- woordig			tegen- woordig		

Dat ook in het tegenwoordige taalgebruik de activiteiten van de leraar en die van de leerling niet altijd onderscheiden worden, blijkt uit het gebruik van de woorden 'leren' en 'educatie' in de woordparen Education Permanente = Life-long Learning = Lebenslanges Lernen.

2.2. Education Permanente (EP)

Me baserend op drie EP-publikaties⁵ wil ik laten zien dat in EP de activiteiten van leraar en leerling door elkaar heen lopen. Het wordt niet duidelijk wat de leraar geacht wordt te doen en wat de leerling geacht wordt te bereiken.

Ik citeer:

'... that the term 'education' should be taken in its broadest connotation of a coherent and deliberate action aimed at the transmission of knowledge, the development of aptitudes, and the training and betterment of man in all respects and throughout his life ...' (Ltb, appendix 2, p. 269).

'The establishment of close ties between schools and their milieu is a top priority in countries which view the education system as a vast mass movement, where each individual who has received an education has a duty to teach those who have been denied learning opportunities' (Ltb, ch. 1, pp. 19-20).

'Principle: Every individual must be in a position to keep learning throughout his life. The idea of lifelong education is the keystone of the learning society. (---).

Recommendation: We propose lifelong education as the master concept for educational policies in the years to come for both development and developing countries' (Ltb, ch. 8, pp. 181-182).

'In a society where the influence exerted by the producers of cultural models is increasing, educators working in an educational system of this kind should keep themselves informed about the latest discoveries and developments. In

order to do so they will have to be constantly improving their own education by taking in-service courses or by taking tests at regular intervals' (Fs, J. Dumazedier, p. 81).

'If ... an individual is engaged in a continuous process of education and is constantly learning something new, then a failure is only relative ... a success is also relative ...' (Fs, een citaat van P. Lengrand, p. 208).

'Educatie omvat dan het geheel van doelgerichte leerprocessen tijdens de jeugd en de volwassenheid van de mens, waarbij deze gevormd wordt resp. zichzelf vormt door cultuurverwerving, cultuurwaardering en cultuurkritiek. Hieronder vallen uiteraard ook de meer specifiek gerichte leerprocessen, bijv. die, gericht op het verwerven van vakbekwaamheid m.b.t. het beroepsleven. Educatie in deze zin is a.h.w. een condensatie van processen van verschillende orde: het opvoeden en het opgevoed worden, het onderwijzen en het studeren, het bieden van vormingsgelegenheid en het benutten van vormingskansen, alsook de zelfontwikkeling in eigenlijke zin' (Id, K. Doornbos, p. 48).

EP is een politiek-culturele visie op de mens als leraar en leerling.

Deze visie kan vanuit drie standpunten uitgewerkt worden, nl. vanuit het standpunt van de politicus (de overheid), dat van de leraar (de opvoeder) en dat van de leerling.

Ik kies voor de laatste uitwerking en noem deze uitwerking Permanent Leren (PL) om te benadrukken dat bij 'leren' en PL de leerling centraal staat, hetgeen bij 'educatie' en EP niet het geval hoeft te zijn (zie 2.1.).

2.3. Permanent Leren (PL)

De vervanging van EP door PL is weinig verhelderend, zolang 'permanent leren' en vooral 'leren' niet nader bepaald worden.

Onder Permanent Leren (PL) versta ik

- (a) een algemene visie,
- (b) op elke vorm van menselijk leren,
- (c) zich afspelend waar ook ter wereld,
- (d) zich afspelend van de wieg tot het graf,
- (e) waarbij de mens als leerling opgevat wordt.

Wat PL onder 'permanent' verstaat, staat achter punt (d)⁶. Alleen het leren van mensen valt onder PL en iedereen die leert wordt een leerling genoemd (zie de punten (b) en (e)).

Onder leren versta ik niet het met succes verwerven van kennis, maar het pogen om kennis te verwerven.

'Leren' is volgens deze definitie iets dat kan mislukken. De poging om kennis te verwerven kan falen. Aangezien de te verwerven kennis onuitputtelijk is, is elk slagen (van de poging om kennis te verwerven) slechts een relatief succes: altijd is er meer te leren dan de leerling al met succes geleerd heeft. Er bestaan vele definities van 'leren', die ongeschikt zijn om in het kader van PL te gebruiken, omdat ze het leerresultaat (de kennis) te veel benadrukken. PL vat leren als een algemeen menselijke activiteit op en legt de nadruk niet op het resultaat maar op het pogen dit resultaat te bereiken⁷.

2.4. De leuze 'Leven is permanent leren'

Er zijn twee soorten leerprocessen: leerprocessen waarbij geen onderwijs gegeven wordt en leerprocessen waarbij dit wél gedaan wordt. De laatste soort leerprocessen worden wel 'onderwijsleerprocessen' genoemd. De verzameling van onderwijsleerprocessen is dus een deelverzameling van de verzameling van leerprocessen.

'De menselijke ontwikkeling heeft twee duidelijke aspecten: dat van groei en aftakeling enerzijds (van het lichaam, de organen, de functies inclusief de psychische) en dat van ontwikkeling door leerprocessen. Hanteert men nu, wat dit tweede aspect betreft, de gangbare psychologische definitie van 'leren', die schools én buitenschools, bewust én onbewust, cognitief, affectief én motorisch leren omvat, en die zowel bijleren als afleren onder 'leren' begrijpt -- dan is het duidelijk dat het hele leven, de hele psychische ontwikkeling van de mens, tot aan de dood, kan worden beschreven als een permanent leerproces. Leven is leren: informatie verwerven, kennis en vaardigheden opdoen, aanpassingen vinden, bijleren én afleren van gewoontes en routines. Weliswaar is er ook hier, naast groei (van het totale bestand aan beschikbare mentale 'programma's'), sprake van aftakeling, door vergeten; maar dat vergeten speelt van het begin af aan een grote rol -- en het wordt voortdurend bestreden door ... nieuwe leerprocessen (bv. aanpassingen aan een slechter

wordend geheugen). De leuze 'Leven is permanent leren' is dus zeer goed staande te houden'⁸.

In het gewone taalgebruik duidt 'leren' soms op een taak (activiteit), soms op een resultaat (prestatie). Als ik zeg dat ik veel van iemand geleerd heb, gebruik ik de resultaatbetekenis van 'leren'. Een leraar die aan een leerling die zijn les niet kent, vraagt of hij de les wel geleerd heeft, gebruikt 'leren' in de taakbetekenis. In het kader van PL gebruik ik 'leren' in de taakbetekenis en de hierboven geciteerde woorden onderschrijf ik in dit kader als ik de volgende wijzigingen in het citaat mag aanbrengen:

- Daar 'leren' een 'pogen om ...' is, spreek ik niet graag over 'onbewust leren', d. w. z. over 'onbewust iets pogen'. Het woord 'onbewust' laat ik weg.
- De zin die begint met 'Leven is leren' maak ik als volgt af: 'pogen informatie te verwerven, kennis en vaardigheden op te doen, aanpassingen te vinden, gewoontes en routines bij te leren én af te leren'.

De Groot is een voorstander van EP als EP permanent leren, PL dus, betekent. Als de leerling en niet de leraar de hoofdrol vervult (wat iets is, dat niets met de resultaat- of taakbetekenis van 'leren' te maken heeft). Betekent EP echter permanent onderwijs ontvangen, dan heeft hij er geen goed woord voor over:

'Volwassenen, oudere volwassenen in het bijzonder, plegen er erg blij mee te zijn dat zij niet meer worden opgevoed en onderwezen door mensen die weten wat goed voor hen is; dat mogen zij gelukkig zelf weten. Zij plegen het ook prettig te vinden dat zij niet meer naar school hoeven en ook geen andere vormen van uitdrukkelijk 'gegeven' onderwijs behoeven te genieten. Het mag wel, maar het hoeft niet. Volwassen zijn betekent onder meer: zelf beslissen of je er (door studie) iets bij wilt leren, wat je wilt leren en hoe je dat wilt doen'⁹. De schrijver stelt dan ook

'... uitdrukkelijk dat het leven niet is, en niet moet zijn een permanent onderwijsleerproces: terwijl het wél een proces van permanent leren is. Voor dit permanente leren is onderwijs géén voorwaarde, maar soms wel zeer nuttig'¹⁰. Deze mening onderschrijf ik.

Aan welke leeftijd is volwassenheid gebonden? Er zijn scholieren, om maar te zwijgen over studenten, die zelf willen beslissen of ze er door studie iets

bij willen leren, wat ze willen leren en hoe ze dat willen doen. De in vele landen bestaande leerplicht verplicht kinderen alleen maar om onderwijs te ontvangen, niet om te leren.

De propagandisten van EP maken geen duidelijk onderscheid tussen politieke doelen (datgene wat de politici willen bereiken), onderwijsdoelen (datgene wat leraar en leerling willen bereiken) en leerdoelen (datgene wat de leerling wil bereiken). Zolang deze doelen niet met elkaar harmoniëren, blijft EP een utopie. EP, die niet ook en vooral PL is, is tot mislukken gedoemd.

PL heeft betrekking op leerprocessen, waarbij leerlingen permanent een actieve rol spelen en leraren slechts af en toe.

2.5. Leerproces

Bij elk leerproces zijn drie elementen te onderscheiden:

- De leerling, die leert;
- De leerdoelen, die de leerling probeert te bereiken (de kennis die hij probeert te verwerven);
- De evaluatie (toetsing) van de leerresultaten van de leerling: Wat heeft hij bereikt? Is hij op de goede weg?

Als een leerproces een onderwijsleerproces is, is er bovendien nog:

- De leraar, die onderwijs geeft. Zijn taak is het de leerlingen te helpen de leerdoelen te bereiken of tenminste te benaderen.

Bij het onderwijsleerproces ligt de evaluatie meestal in handen van de leraar. De leerling leert meestal op een speciale manier (de 'leermethode') en de leraar onderwijst meestal in een speciale stijl (de 'onderwijsmethode'). Leerdoelen zijn op verschillende manieren te formuleren. In hoofdstuk 3 kom ik op al deze elementen van het leerproces nader terug.

2.6. PL-model

Het PL-model dat in deze paragraaf geschetst wordt, is slechts een trefwoordenschema. De trefwoorden zijn

- traditie
- gezag
- wereldbeeld
- mensbeeld

- leerling
- leerdoelen
- evaluatie
- leraar.

Uit deze woorden ontstaat het model door categorisatie en interpretatie.

Ik onderscheid vier categorieën. De bovenstaande trefwoorden vallen onder de eerste drie. Dit zijn de categorieën:

- | | | | |
|------|----------------|---|-------|
| I. | Het geleerde | 1 | _____ |
| | | 2 | _____ |
| II. | Leerstellingen | 1 | _____ |
| | | 2 | _____ |
| III. | Leerproces | 1 | _____ |
| | | 2 | _____ |
| | | 3 | _____ |
| | | 4 | _____ |

IV. Individueel leren als dagelijkse gewoonte.

De analyse van de eerste drie categorieën komt neer op de interpretatie van de trefwoorden, op hun zingeving en toesnijding op permanent leren. Dit gebeurt in hoofdstuk 3.

In het vierde hoofdstuk analyseer ik de vierde categorie. Deze analyse is speculatiever dan die van de eerste drie categorieën om de volgende reden: Alle tot nu toe bekende vormen van leren zijn met de eerste drie categorieën en de daarbij behorende trefwoorden te beschrijven, terwijl de vierde categorie iets nieuws probeert te brengen, nl. het beschouwen van alle vormen van leren vanuit het gezichtspunt van de individuele mens, die permanent leert.

PL-model 1

- | | |
|--|---|
| I. <u>Het geleerde</u> ¹¹ | 1. Traditie
2. Gezag |
| II. <u>Leerstellingen</u> ¹² | 1. Wereldbeeld
2. Mensbeeld |
| III. <u>Leerproces</u> ¹³ | 1. Leerling
2. Leerdoelen
3. Evaluatie
4. Leraar |
| IV. <u>Individueel leren als dagelijkse gewoonte</u> | |

In hoofdstuk 4 (p. 62) beschrijf ik een geïndividualiseerde versie van dit model, het PL-model 2.

3. INTERPRETATIE VAN DE TREFWOORDEN VAN HET PL-MODEL

3.1. Traditie (I.1 van het PL-model)

'Traditie' is datgene wat de generaties aan elkaar overleveren in de vorm van gewoontes, gebruiken, normen, waarden, oordelen, vooroordelen, bijgeloof, mythen, theorieën (ook wetenschappelijke), taboes, instellingen (zoals bijvoorbeeld huwelijk, kerk, school, politieke partij), toekomstdromen, angsten, enz.

Zonder traditie zou de wereld waarin we leven chaotisch en onvoorspelbaar zijn. Zonder traditie zou er slechts instinctieve (aangeboren) kennis zijn.

'Quantitatively and qualitatively by far the most important source of our knowledge - apart from inborn knowledge - is tradition. Most things we know we have learned by example, by being told, by reading books, by learning how to criticize, how to take and to accept criticism, how to respect truth. The fact that most of the sources of our knowledge are traditional condemns anti-traditionalism as futile. But this fact must not be held to support a traditionalist attitude: every bit of our traditional knowledge (and even our inborn knowledge) is open to critical examination and may be overthrown. Nevertheless, without tradition, knowledge would be impossible'¹. Traditievormen kunnen aanvaard of verworpen, opgehemeld of bestreden worden. Alle traditie afwijzen zou onder meer betekenen dat de (traditionele) taal niet meer gesproken zou worden en dat de (traditionele) klassieken niet meer gelezen zouden worden. Al het leren zou ophouden te bestaan².

Het is gebruikelijk om behalve over 'traditie' ook over 'tradities' te spreken. Spreekt men over generaties, die de traditie overleveren, dan denkt men bijvoorbeeld aan generaties Chinezen en generaties Europeanen die hun eigen, d. w. z. de Chinese en de Europese, traditie overleveren. Het woord 'traditie' is net zo'n woord als 'taal'. Zoals men kan spreken over 'taal', 'de taal', 'talen' en 'de talen', zo kan men ook spreken over 'traditie', 'de traditie', 'tradities' en 'de tradities'. Spreekt men bijvoorbeeld over de joodse en de christelijke traditie, dan kan men overeenkomsten en verschillen tussen deze twee tradities aanwijzen.

Spreekt men daarentegen over de joods-christelijke traditie, dan wil men de eenheid beklemtonen.

Het verschijnsel traditie is algemeen. Overal in de wereld komt het voor.

Twee tradities kunnen samenkomen in één nieuwe traditie. Omgekeerd kan

een traditie zich opsplitsen in twee nieuwe tradities. Ook hier gaat de vergelijking van traditie met taal op.

Even oud als het verschijnsel traditie, is het verschijnsel gezag (autoriteit), dat in de volgende paragraaf wordt besproken.

3.2. Gezag (1.2 van het PL-model)

'Gezag' speelt niet alleen in leerprocessen een grote rol, maar is één van de belangrijkste politieke begrippen. Voor sommige schrijvers zelfs het politieke begrip bij uitnemendheid: '... it((Eckstein, Gurr, 1975)) equates political analysis with the study of authority patterns in any and all social units'³. 'Gezag' is ook een van de meest controversiële politieke begrippen en de woorden 'gezag' en 'macht' worden in politieke discussies vaak ten onrechte als synoniemen gebruikt: 'Many tyrants have exercised vast power with little authority, while men of conviction living under their rule had great authority without much power'⁴.

De essentiële vraag voor een leerling is niet: 'Waarom zal ik gehoorzamen?', maar: 'Waarom zal ik instemmen?'⁵. Een machthebber wil dat zijn ondergeschikten hem gehoorzamen, hij wil dat zij zijn bevelen en aanwijzingen opvolgen. Een drager van gezag wil geen gehoorzaamheid maar instemming en wel instemming met hetgeen hij te zeggen heeft: '... authority ((is)) a quality of communications, rather than of persons'⁶.

Van de vele (politieke) definities die er van 'gezag' bestaan⁷, is die van Friedrich zeer geschikt om op leerprocessen (met of zonder leraar) toe te passen. Hij legt namelijk de nadruk op de beredeneerbaarheid van de communicatie, het uitgezonden bericht, en op de instemming van de ontvanger (dit is in het leerproces de leerling) van het bericht.

Over het verband tussen 'traditie' en 'gezag' merkt Friedrich op: 'Tradition and authority, Siamese twins in the history of political theory, refer to basic political phenomena; for there never was a political order or community without both'⁸. Op basis van gezag wordt bepaald wat waar is en wat onwaar. Op basis van gezag wordt in de traditie waarheid van onwaarheid en feit van fictie onderscheiden. Op basis van gezag wordt de traditie geïnterpreteerd, zodat de waarheid aan het licht komt. Elke interpretatie die gezag wil krijgen en behouden, moet van beredeneerbare argumenten gebruik maken of tenminste kunnen maken: 'Authority rests upon the ability to issue communications which are capable of reasoned elaboration. Anything which does not so

rest is feeble and short-lived'⁹.

(1) Gezag berust op het vermogen tot beredeneerde verklaring.

Het persoonlijke gezag van bijvoorbeeld Aristoteles berustte op de beredeneerde verklaringen die Aristoteles zelf gaf of kon geven en die zijn volgelingen (de Aristotelianen) gaven of konden geven. God zelf ontkwam niet aan de noodzaak Mozes te onderrichten. Het onpersoonlijke gezag van bijvoorbeeld het wetboek berust op de beredeneerde verklaringen die juristen aan de wetten geven of kunnen geven. Een preambule die aan de eigenlijke wet voorafgaat, bevordert het gezag van de wet eveneens. Het onpersoonlijke gezag van dode objecten (zoals wetboeken, encyclopedieën, woordenboeken, kwaliteitskranten, enz.) is niet altijd terug te voeren tot het persoonlijke gezag van de makers, omdat vaak de makers onbekend zijn. Gezag zit niet in de dode of levende dragers van dit gezag, maar in de beredeneerbaarheid van datgene wat de dragers expliciet of impliciet verkondigen: 'It is the communication rather than the communicator that is in a strict sense possessed of authority'¹⁰.

(2) De verklaring en niet de verklaarder bezit gezag.

Zegt men dat een persoon gezag heeft, dan bedoelt men daarmee dat hij gezaghebbend communiceert, dat zijn boodschap gezag heeft, dat het mogelijk is de beredeneerbaarheid ervan aan te tonen. De nadruk ligt op 'mogelijk', omdat in de praktijk de ontvangers van de boodschap niet altijd het aantonen van de beredeneerbaarheid ervan verlangen. Vindt het aantonen van de beredeneerbaarheid van de boodschap wél plaats, dan kan dit door de persoon die gezag heeft, gebeuren, maar ook door anderen (priesters, schriftgeleerden, deskundigen, Freudianen, Marxisten, propagandisten, enz.). Het gezag van een wetboek, de bijbel, enz. berust uitsluitend op de beredeneerde verklaringen (interpretaties) die juristen, theologen, enz., van de inhoud ervan geven of kunnen geven.

Gezag wordt hier niet als een psychologisch, maar als een feitelijk, echt bestaand fenomeen gezien: 'Crucial is the potentiality for reasoned elaboration. Not the psychological belief in such a capacity is decisive, but the actual presence of such a capacity'¹¹. Bij gefingeerd gezag is de potentialiteit geen echte potentialiteit en zal daarom nooit actualiteit kunnen worden. De beredeneerde verklaring blijft achterwege en vroeg of laat wordt het schijn-gezag

ontmaskerd en verworpen. Ook echt gezag kan verworpen worden, of beter gezegd: hoeft niet geaccepteerd te worden. Dit gebeurt als de 'reasoned elaboration' slechts door de 'zender' (leraar, politieke leider) en niet meer door de 'ontvanger' (leerling, staatsburger) begrepen en gewaardeerd wordt. Dit soort 'communicatie-stoornissen' is een welbekend verschijnsel in instabiele en zich snel ontwikkelende gemeenschappen. 'It is therefore necessary to sharpen further the definition of authority as the capacity for reasoned elaboration by adding: in terms of the opinions, values, beliefs, interests and needs of the community within which the authority operates'¹². Traditie en gezag hangen nauw samen: 'opinions, values, beliefs' zijn altijd óók traditionele begrippen en 'interests and needs' zijn het vaak, maar niet altijd. Hoe minder traditioneel een beredeneerde verklaring is, hoe minder mensen voor wie die verklaring bedoeld is, haar zullen begrijpen en aanvaarden. Als derde typering van gezag moet aan de beide voorafgaande dan ook nog worden toegevoegd:

- (3) De verklaring moet door de groep, waarvoor de verklaring bedoeld is, zodanig begrepen kunnen worden, dat de groep ermee kan instemmen.

Ik verschil met Friedrich van mening als hij zegt dat 'logical and scientific proof' niet op gezag gebaseerd is, omdat een bewijs nu eenmaal een bewijs is. 'Even the most stupid or silly man who states that two and two make four will not be questioned'¹³, en waarom niet? ... omdat 'A communication that is 'proven' scientifically requires no authority for its acceptance'¹⁴. Ik meen dat Friedrich hier ongelijk heeft. Wat bewijst een logisch bewijs eigenlijk? Als, volgens Wittgenstein, $1000 + 1 = 1000$ kan zijn, waarom moet dan twee plus twee noodzakelijk gelijk aan vier zijn¹⁵? Als Friedrich inderdaad op dit punt ongelijk heeft, betekent dit dat zijn gezagsbegrip een algemenere geldigheid heeft dan hij zelf opeist en ook buiten een specifiek politieke context met vrucht gebruikt kan worden¹⁶.

In leerprocessen spelen 'beredeneerde verklaringen, die door de leerlingen begrepen moeten worden' een essentiële rol. Al worden beredeneerde verklaringen door de leerlingen begrepen, dan betekent dit niet noodzakelijk dat ze waar zijn. Gezag is feilbaar: 'There can be no absolute, no total authority, because there is not open to man any absolute truth or total reason'¹⁷. 'Beredeneerde verklaringen' zijn voor de leerling minstens aannemelijk en hoogstens dwingend, maar nooit zeker waar. Ook 'begrijpen' is gradueel en

altijd te verdiepen. Van geen enkele leraar en van geen enkele verhandeling is een uitputtende verklaring van welk probleem dan ook te verwachten. Van geen enkele leerling wordt gevraagd dat hij een gegeven verklaring tot op de bodem begrijpt. Elke verklaring is voorlopig, elk begrijpen ook. Altijd zullen er nog vragen gesteld kunnen worden, die nog niet beantwoord zijn.

Bij onderwijsleerprocessen speelt, behalve het geven (door de leraar of het boek) van beredeneerde verklaringen die (door de leerling) begrepen moeten worden, ook het voordoen van de leraar en het nadoen van de leerling een belangrijke rol: '... Most of the important things in education are passed on in this manner - by example and explanation'¹⁸. Toch is ook bij het voordoen van de leraar (voorbeeld) en het nadoen van de leerling (imitatie) het laatste woord aan de leraar, die moet kunnen verklaren waarom hij iets doet zoals hij het doet. En op het vermogen om dit met redenen omkleed aan zijn leerlingen zo te kunnen uitleggen dat zij het begrijpen en ermee kunnen instemmen berust het gezag van de leraar.

Moet een leraar achter datgene staan dat hij onderwijst? Moet hij oprecht zijn en steeds naar beste weten de vragen van de leerlingen beantwoorden? Ook als zijn positie of persoon of beide door die oprechtheid in gevaar komen? Het hoort tot de eigen verantwoordelijkheid van de leraar op deze vragen een antwoord te geven. Mij lijkt het dat een leraar die niet oprecht is, misschien zijn functie en zijn leven zal behouden, maar niet zijn gezag - dat zal hij vroeg of laat verliezen. Ook ga ik ervan uit dat leraar en leerling een aantal waarden, normen en belangen moeten delen, willen ze elkaar kunnen begrijpen. Ik ga er niet van uit dat in onderwijsleerprocessen de leraar, die gezag heeft, de leerling opzettelijk zal misleiden.

Het is interessant om te zien dat ook Friedrich, sprekende over machts-situaties waarbij politiek gezag een rol speelt, ervan uitgaat dat machthebbers en ondergeschikten een aantal waarden, normen en belangen gemeenschappelijk hebben. Vermoedelijk vindt hij dat zijn definitie van gezag dit als vanzelfsprekend impliceert¹⁹.

3.3. Wereldbeeld (II.1 van het PL-model)

'Wereldbeeld' is de voorstelling die men, die iemand of een bepaalde groep van mensen, zich op een bepaalde tijd en op een bepaalde plaats omtrent de werkelijkheid van de wereld vormt. Men, iemand of een groep stelt 'nu en

hier' uit het aanbod van de traditie het wereldbeeld samen. In het PL-model deel ik God, goden, engelen, duivels, enz., of beter gezegd: datgene wat mensen denken te weten over en menen dat waar is betreffende God, goden, engelen, duivels, enz., bij 'wereldbeeld' in. Het wereldbeeld kan zich in de loop van een mensenleven wijzigen. Het beeld kan optimistisch en pessimistisch, idealistisch en materialistisch, statisch en dynamisch zijn. Het leerproces (III in het PL-model) en het individueel leren (IV in het PL-model) zullen door het wereldbeeld beïnvloed worden en omgekeerd het wereldbeeld beïnvloeden²⁰.

Visies op een betere (of de ideale) wereld kunnen zowel tot het wereldbeeld als tot het in de volgende paragraaf te bespreken mensbeeld (II. 2) behoren. Zo is het kwaad van de wereld wel eens in drie soorten verdeeld²¹. Allereerst is er het kwaad dat de natuur de mens aandoet. Voorbeelden hiervan zijn ziektes en natuurrampen zoals overstromingen en aardbevingen²². In de tweede plaats is er het kwaad dat de mensen elkaar aandoen. Uitbuiting en oorlog zijn hiervan bekende voorbeelden. Tenslotte kan nog het kwaad onderscheiden worden dat elk mens zichzelf aandoet in de vorm van overmatig eten en drinken, te weinig slapen en onnodige zaken nodig vinden²³. De eerste soort, het 'natuurlijke' kwaad, zou ik tot het wereld- en niet tot het mensbeeld willen rekenen. De tweede en derde soort, het 'menselijke' en het 'persoonlijke' kwaad, tot het mensbeeld²⁴.

3.4. Mensbeeld (II. 2 van het PL-model)

'Mensbeeld' is de voorstelling die men, die iemand of een bepaalde groep van mensen, zich op een bepaalde tijd en op een bepaalde plaats omtrent de menselijke mogelijkheden en beperkingen vormt. De traditie overziend, stelt men, iemand of een groep vast: dit kan een mens wél, dat zal hij nooit kunnen, dit is typisch menselijk en dat is onmenselijk. De mens is goed - de mens is slecht. Hij is redelijk (onredelijk), sociaal (vervreemd), het hoogste (het laagste) in de schepping, enz. In het PL-model reken ik ook het beeld dat het individu van zichzelf heeft (het 'zelfbeeld') tot het mensbeeld.

In de loop van een mensenleven kan het mensbeeld zich wijzigen. Hoewel de mens deel uitmaakt van de wereld en het mensbeeld een onderdeel van het wereldbeeld is²⁵, bespreek ik het mensbeeld toch apart, omdat het juist dit aspect van het wereldbeeld is dat op het leerproces (III in het PL-model) en het individuele leren (IV in het PL-model) de sterkste invloed heeft. Dit blijkt vooral uit de antwoorden die gegeven worden op de vraag wat menselijk gedrag

(of de ideale mens) nu eigenlijk is. Opvoedingsidealen zoals krijgsman, jager, atleet, ridder, politicus, geleerde, vrijheidsstrijder, heilige, gentleman zijn een aantal bekende antwoorden op deze vraag.

Het leerproces en het individueel leren, kunnen omgekeerd hun invloed hebben op het mensbeeld, dat zich kan wijzigen naarmate de mens (de leerling) meer leert omtrent zichzelf, andere mensen en de wereld.

3.5. Leerling (III.1 van het PL-model)

De belangrijkste taak van de leerling is het leren, het pogen om kennis te verwerven. Kennis vat ik ruim op, ruimer dan gebruikelijk is (meer daarover in de paragraaf 'Leerdoelen'). Bij PL worden ook pasgeboren baby's tot de leerlingen gerekend en wel tot de leerlingen die niet zelf verantwoordelijk zijn voor hun daden. In het algemeen ligt deze verantwoordelijkheid van jonge leerlingen nooit helemaal (de nadruk ligt op 'helemaal') bij henzelf, maar voor een groot deel bij bijvoorbeeld de ouders of de staat.

De aard van de te bereiken leerdoelen zal ongetwijfeld de manier, waarop de leerling leert, beïnvloeden. De manier waarop de leerling leert, noemt men wel de leermethode (of de methode van leren). In onderwijsleerprocessen heeft ook de leraar grote invloed op de leermethode. In het PL-model laat ik 'leermethode' onder het hoofd 'Leerling' (III.1) vallen. Onder dit hoofd vallen ook de taak van de leerling, zijn verantwoordelijkheid, zijn rechten en zijn plichten.

3.6. Leerdoelen (III.2 van het PL-model)

Tijdens zijn leven kan de mens niet permanent dan 'permanent leren'. Het leren begint bij zijn geboorte en eindigt met zijn dood. In het leven van elk mens zijn twee soorten leerdoelen te onderscheiden: doelen die hij nog tijdens zijn leven kan bereiken en doelen die hij aan het eind van zijn leven bereikt hoopt te hebben. De eerste soort leerdoelen kunnen tussentijdse doelen genoemd worden en de tweede soort einddoelen. Beide soorten vallen onder de leerdoelen van PL.

De mens die leert, d.i. de leerling, kan de einddoelen niet in één inspanning, al is die nog zo groot, bereiken. Via tussentijdse doelen moet hij proberen einddoelen te bereiken of tenminste zo dicht mogelijk te benaderen. Opvoedingsdoelen, onderwijsdoelen, politieke doelen, ethische doelen, enz. kunnen zowel tussentijdse als einddoelen zijn. Tussentijdse en einddoelen kunnen

scherp en vaag geformuleerd worden, bijvoorbeeld:

Formu- lering	Leerdoel	
	Tussentijds doel	Einddoel
scherp	kunnen typen met tien vingers	sterven met een gebed op de lippen
vaag	flexibele attitudes hebben	een gelukkig mens zijn

Scherp geformuleerde doelen worden vaak 'doelstellingen' genoemd en vaag geformuleerde doelen 'idealen'. Dat het lang niet altijd eenvoudig en soms onmogelijk is om de leerdoelen te onderscheiden in opvoedings-, onderwijs-, politieke en ethische doelen, kan met de nu volgende opsomming (misschien ten overvloede) worden aangetoond²⁶.

Kolom A
(voorbeelden van cognitieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)

Kolom B
(voorbeelden van affectieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)

Kolom C
(voorbeelden van politiek- en rechtsfilosofische 'topvalues')

1. Familiarity with a large number of words in their common range of meanings,
2. The recall of major facts about particular cultures,
3. Familiarity with the forms and conditions of the major types of works, e.g., verse, plays, scientific papers,

1. Develops awareness of aesthetic factors in dress, furnishings, architectures, city design, good art, and the like,
2. Increase in sensitivity to human need and pressing social problems,
3. Alertness toward

1. Equality,
2. Liberty,
3. God's Will. Human Reason's Metaphysical Insights,

Kolom A

(voorbeelden van cognitieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)

- etc.,
4. Understanding of the continuity and development of American culture as exemplified in American life,
 5. To recognize the area encompassed by various kinds of problems or materials,
 6. Knowledge of criteria for the evaluation of recreational activities,
 7. The student shall know the methods of attack relevant to the kinds of problems of concern to the social sciences,
 8. Knowledge of the important principles by which our experience with biological phenomena is summarized,
 9. The recall of major theories about particular cultures,

Kolom B

(voorbeelden van affectieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)

- human values and judgment on life as they are recorded in literature,
4. Willingness to comply with health regulations,
 5. Acquaints himself with significant current issues in international, political, social, and economic affairs through voluntary reading and discussion,
 6. Enjoyment of self-expression in music and in arts and crafts as another means of personal enrichment,
 7. Grows in his sense of kinship with human beings of all nations,
 8. Deliberately

Kolom C

(voorbeelden van politiek- en rechtsfilosofische 'topvalues')

4. Nature,
5. Ethical Evolution,
6. Suum Cuique (Ieder het zijne),
7. Democracy,
8. Happiness,

Kolom A (voorbeelden van cognitieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)	Kolom B (voorbeelden van affectieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)	Kolom C (voorbeelden van politiek- en rechtsfilosofische 'topvalues')
10. Skill in translating mathematical verbal material into symbolic statements and vice versa,	examines a variety of viewpoints on controversial issues with a view to forming opinions about them,	9. Society of Social Ideal,
11. The ability to interpret various types of social data,	9. Devotion to those ideas and ideals which are the foundations of democracy,	
12. Skill in predicting continuation of trends,		10. The Nation,
13. Application to the phenomena discussed in one paper of the scientific terms or concepts used in other papers,	10. Attempts to identify the characteristics of an art object which he admires,	11. Power,
14. Skill in distinguishing facts from hypothesis,	11. Weighs alternative social policies and practices against the standards of the public welfare rather than the advantage of specialized and narrow interest groups,	
15. Ability to check the consistency of hypothesis with given information and assumptions,		12. Culture,
16. Ability to recognize the general techniques used in persuasive materials, such as advertising propaganda, etc.,	12. Judges problems and issues in terms of situations, issues, purposes, and consequences involved rather than in terms of fixed dogmatic precepts or	13. Harmony,
17. Ability to tell a	14. The Golden Rule, (Do to others as	

Kolom A (voorbeelden van cognitieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)	Kolom B (voorbeelden van affectieve 'educational objectives', gerangschikt van makkelijk naar moeilijk)	Kolom C (voorbeelden van politiek- en rechtsfilosofische 'topvalues')
personal experience effectively, 18. Ability to propose ways of testing hypothesis, 19. Ability to make mathematical discoveries and generalisations, 20. Judging by internal standards, the ability to assess general probability of accuracy in reporting facts from the care given to exactness of statement, documentation, proof, etc., 21. Judging by external standards, the ability to compare a work with the highest known standards in its field ... especially with other works of recognized excellence.	emotionally wishfull thinking, 13. Develops a consistent philosophy of life.	you would have others do to you), 15. Etc. (Personal affection, aesthetic enjoyment, truth, reliability, veracity, faithfulness, self-respect, social security).

The fact that we attempt to analyze the affective area separately from the cognitive is not intended to suggest that there is a fundamental separation. There is none. (Handbook II, Ch. 4, p. 45)

In kolommen A en B wordt geformuleerd wat een leerling in het Amerikaanse onderwijs geacht wordt na te streven. Meestal heeft hij die (onderwijs-) leerdoelen niet zelf geformuleerd - dat hebben ouders, andere opvoeders, leraren, onderwijskundigen, andere deskundigen, politici, geestelijken, militairen, enz. enz., voor hem gedaan. Behalve dat de leerling meestal de leerdoelen niet zelf formuleert, kiest hij vaak ook niet zelf welke leerdoelen voor hem geschikt zijn om na te streven. In het algemeen geldt dat meestal voor hem geformuleerd wordt wat de leerdoelen zijn en vaak voor hem gekozen wordt welke leerdoelen hij na moet streven. Een leerling wordt altijd onmondig geboren en slechts een enkeling bereikt de mondigheid om zelf zijn leerdoelen te kiezen en te formuleren.

Als ik nu 'leerdoelen' gewenste leereffecten noem, moet ik ook vermelden wie die effecten wensen. In het algemeen vallen de wensen van leerlingen, ouders, andere opvoeders, leraren, de overheid, enz. enz., niet volledig samen. Het is echter overdreven om er als regel van uit te gaan dat de leerling noch met zijn ouders, noch met andere opvoeders, noch met zijn leraren, enz. een aantal wensen (en idealen) deelt.

Onderwijsdoelen (of -doelstellingen) noem ik dan ook gewenste leereffecten, omdat ik ervan uitga dat leraren en leerlingen, die binnen hetzelfde leerproces functioneren, het er globaal over eens zijn wat 'wenselijke leereffecten' zijn²⁷.

Het heeft geen zin om over 'gewenste leereffecten' te spreken, als er tussen leraar en leerling niet een vertrouwensrelatie bestaat, een wederzijdse genegenheid en een overeenstemming over in ieder geval de belangrijkste leerdoelen. Deze ideale verstandhouding tussen leraar en leerling is, volgens Maimonides, daar aanwezig, 'waar beider verlangen en doel zich richt op één enkele zaak, namelijk het goede, waarbij ze elkaar willen helpen om dat goede gezamenlijk te bereiken' en deze verstandhouding is niets anders dan 'de sympathie van de leraar voor zijn leerling en die van de leerling voor zijn leraar'²⁸.

In het PL-model vooronderstel ik dat de leerling wil leren wat hem onderwezen wordt, dat met andere woorden de verzameling van onderwijsdoelen een deelverzameling is van de verzameling van leerdoelen. Op de vraag of het verstandig is dit te vooronderstellen, kom ik later terug (zie 3.7.).

'De laatste tien, twintig jaren hebben onderwijskundigen - onderzoekers van onderwijs en innovatoren in het bijzonder - in hun theoretisch en praktisch gericht werk met betrekking tot onderwijsdoelstellingen sterk geïjverd voor een accentverlegging: van wat de leraar moet doen naar wat de leerling

geacht wordt te bereiken²⁹. (---). Vroeger sprak men graag in termen van drie categorieën: onderwijs geven had tot doel het 'aanbrengen' van kennis en inzicht, de 'training' van vaardigheden, en de 'vorming' van attitudes (of van 'de persoonlijkheid'). Tegenwoordig zijn wij in ons denken over onderwijsdoelstellingen wel zo ver gevorderd dat wij de aanduidingen van leraarsactiviteiten in deze formuleringen - aanbrengen, training, vorming - als voor ons doel ((, de analyse van de term 'onderwijsdoelstelling',)) niet terzake afwijzen. Gebleven is echter de trits: kennis en inzicht, vaardigheden, attitudes³⁰. (---). Het gaat in alle drie de gevallen --- om disposities tot gedrag, om repertoires van mogelijk gedrag ---.³¹

De Groot komt nu tot zijn eerste formulering van 'wat voor soort "ding" een onderwijsdoelstelling is:

Men kan het eenvoudig zo zeggen: Na te streven onderwijsleereffecten ((, 'onderwijsdoelstellingen' dus)) zijn door de leerling te verwerven mentale programma's die hij bij voltooid leerproces zal bezitten.

Dat wil zeggen: hij zal weten dat hij ze in zijn repertoire heeft en wat hij daarmee met succes geleerd heeft, hij zal ze zelf naar eigen keuze (al dan niet) kunnen inschakelen en hij zal ze zelf kunnen sturen. Alleen het (doen) verwerven van een mentaal programma -- kennis, inzicht, vaardigheid, of attitude -- dat aan deze eisen voldoet kan een onderwijsdoelstelling zijn.

(---). ((Een onderwijsdoelstelling)) is een wenselijk geacht leereffect, dat het karakter heeft van een aan het totale repertoire van de leerling toegevoegd mentaal programma³².

De Groot geeft nog een tweede formulering van 'een onderwijsdoelstelling'. Daarin maakt hij geen gebruik van het begrip 'mentale programma's', maar van het begrip 'vaardigheden', dat hij echter ruimer opvat dan zoals het in de trits 'kennis en inzicht - vaardigheden - attitudes' gebruikt wordt. Met instemming citeert De Groot het COWO-rapport³³, waarin deze trits vervangen wordt door de drie categorieën 'weten', 'kunnen' en 'willen', die dan opgaan in de super-categorie vaardigheid. Het, enigszins door De Groot aangepaste, COWO 2-citaat luidt aldus:

'In het algemeen wordt bij de onderwijsdoelstellingen onderscheid gemaakt tussen het weten, het kunnen en het willen. Deze driedeling kan soms zinvol zijn, maar een scherpe omschrijving van de doelstellingen van een onderwijs-

programma wordt bevorderd wanneer ook de gewenste kennis en attitudes in vaardigheden worden vertaald. Kennis bezitten houdt in dat men de vaardigheid heeft van die kennis -- in het geheugen -- gebruik te maken, bijvoorbeeld door ervan te doen blijken bij de beantwoording van vragen. Daarom kan men zeggen dat het doel van het onderwijs is de student te leren: bepaalde wiskundige problemen op te lossen, de samenhang tussen economische verschijnselen uit te leggen, de belangrijkste begrippen van zijn wetenschap te omschrijven, een test te ontwerpen, de filosofische opvattingen van Kant te analyseren, enz.

Een attitude komt naar voren in gedrag in een bepaalde situatie. Dit veronderstelt dat inzicht aanwezig is in deze situatie, dat een patroon van handelingen wordt beheerst en dat er de bereidheid is tot bepaald gedrag. De vaardigheden die dit gedrag veronderstelt, kunnen belangrijke onderwijsdoelstellingen zijn. Men kan echter beter niet stellen dat de student door het onderwijs ook moet leren iets bepaalds te willen. De grens tussen de bevordering van een bewuste keuze door de student en indoctrinatie wordt gemakkelijke overschreden.³⁴

Kennelijk is elk onderwijsleereffect dat door leraar en leerling gunstig beoordeeld wordt, een verworven vaardigheid (in de ruime betekenis) te noemen en is een onderwijsdoelstelling niets anders dan een te verwerven vaardigheid (in de ruime betekenis). Kennelijk kan men in plaats van de term 'mentaal programma' de term 'vaardigheid' gebruiken³⁵. Past men dit toe op De Groots eerste formulering van wat 'een doelstelling' is, dan ontstaat als tweede formulering:

Een onderwijsdoelstelling is een na te streven onderwijsleereffect. Na te streven onderwijsleereffecten zijn door de leerling te verwerven vaardigheden die hij bij voltooid leerproces zal bezitten. Dat wil zeggen: hij zal weten dat hij ze in zijn repertoire heeft en wat hij daarmee met succes geleerd heeft, hij zal ze zelf naar eigen keuze (al dan niet) kunnen inschakelen en hij zal ze zelf kunnen sturen. Alleen het (doen) verwerven van een vaardigheid dat aan deze eisen voldoet, kan een onderwijsdoelstelling zijn.
Een onderwijsdoelstelling is een wenselijk geacht leereffect, dat het karakter heeft van een aan het totale repertoire van de leerling toegevoegde vaardigheid³⁶.

Bij deze tweede formulering hoort de volgende definitie van 'vaardigheid':

'Een vaardigheid is een dispositie van een persoon met betrekking tot zijn kunnen op een bepaald, meer of minder nauw omschreven gebied van lering -- omtrent de wereld en/of omtrent zichzelf'³⁷.

Het spreken over 'programma's' of 'vaardigheden', die de leerling bezit (zich heeft verworven), impliceert niet dat de leerling ze in elke situatie zal 'aanzetten'. Het staat hem vrij ze niet te gebruiken - hij kan ze sturen, aanzetten, afzetten, enz. Hij beheerst zijn programma's, resp. vaardigheden. 'Programma's' en 'vaardigheden' zijn woorden die gebruikt worden om het menselijk gedrag te beschrijven en te verklaren. Het zijn geen woorden die voorvallen aanduiden, maar disposities: 'I have already had occasion to argue that a number of the words which we commonly use to describe and explain people's behavior signify dispositions and not episodes. To say that a person knows something, or aspires to be something, is not to say that he is at a particular moment in process of doing or undergoing anything, but that he is able to do certain things, when the need arises, or that he is prone to do and feel certain things in situations of certain sorts'³⁸.

Tussen de doelen in de kolommen A en B enerzijds en die uit kolom C anderzijds bestaat een duidelijk verschil. De onderwijsdoelen uit de kolommen A en B zullen niet door alle, maar in ieder geval wel door een aantal leerlingen bereikt worden en wel gedurende de tijd dat ze onderwijs ontvangen. De doelen in kolom C zijn idealen en de mens zal er tijdens zijn leven nooit zeker van kunnen zijn dat het doel bereikt, het ideaal verwezenlijkt is. De doelen in kolom C vragen van de mens wel een bepaald gedrag of beter gezegd: bepaalde disposities die hij kan proberen zich te verwerven door te leren. Dit zijn echter niet de disposities die hij gewoonlijk op school leert en die onder de onderwijsdoelen vallen - eerder zijn het leerdoelen van leerprocessen die juist geen onderwijsleerprocessen zijn.

Er zijn schrijvers die alle leerprocessen onderwijsleerprocessen noemen, het leven een school en iedereen die een ander iets uitlegt een leraar: 'Just as the whole world is a school for the whole of the human race, from the beginning of time until the very end, so the whole of his life is a school for every man, from the cradle to the grave ---. Every age is destined for learning, nor is man given other goals in learning than in life itself'³⁹.

Ik hanteer deze beeldspraak niet. Elk onderwijsleerproces is wél een leerproces, maar omgekeerd is niet elk leerproces een onderwijsleerproces. Leven is leren -- leven is wel een permanent leerproces, maar niet een

permanent onderwijsleerproces⁴⁰.

Het belangrijkste dat een mens leert, de kennis die voor hem persoonlijk het meest van belang is, verwerft hij zich meestal niet in één of ander onderwijsleerproces op één of andere school, maar door persoonlijke ervaringen die hij in het leven opdoet en door na te denken en antwoorden op vragen te zoeken.

Leren is niet het met succes verwerven van kennis, maar het pogen om kennis te verwerven (zie par. 2.3). Leren kan mislukken en wel op verschillende manieren:

- (1) Hoe de leerling ook leert, hij kan zich de kennis niet verwerven. Het gaat zijn verstand te boven. Dit leren mislukt omdat de leerling faalt.
- (2) Het mislukken kan ook aan de kennis liggen of wat daarvoor doorgaat. Een leerling die leugens leert, zal zich geen kennis verwerven.
- (3) Beide gevallen kunnen zich tegelijkertijd voordoen: de leerling faalt en de (vermeende) kennis deugt niet.

Het is onjuist om te zeggen dat alle geslaagde kennisverwerving bewust verloopt of moeite kost, maar in het kader van PL is 'leren' nu juist niet hetzelfde als 'het met succes verwerven van kennis' en ik neem aan, dat leren op een bepaalde manier gebeurt (de 'leermethode') en dat het niet automatisch of toevallig (m. a. w. moeiteloos) verloopt. (Vergelijk de discussie in 2.4 naar aanleiding van het citaat '... de gangbare psychologische definitie van "leren" ...').

Als het menselijke leren nu het pogen is om kennis te verwerven, is het duidelijk dat in elk leerproces kennis het leerdoel is. Zoals er een verwantschap is tussen onderwijsdoelen en leerdoelen (nl. de verzameling van onderwijsdoelen is een deelverzameling van de verzameling van leerdoelen), zo is er een verwantschap tussen de begrippen 'mentaal programma', 'vaardigheid' (evt. ook nog 'repertoire') en het begrip 'kennis'. De verwantschap is dat deze drie (evt. vier) woorden disposities aanduiden.

'Wanneer we zeggen dat glas breekbaar of dat suiker oplosbaar is, dan gebruiken we dispositionele begrippen die logisch als volgt functioneren. De breekbaarheid van het glas bestaat niet daarin dat het op een gegeven ogenblik werkelijk wordt versplinterd. Het kan breekbaar zijn zonder ooit werkelijk te breken. Als we zeggen dat het breekbaar is bedoelen we dat het aan

stukken zou gaan of zou zijn gegaan als er ooit een baksteen op wordt of was geworpen. Als we zeggen dat suiker oplosbaar is, bedoelen we dat ze zou oplossen of zou opgelost zijn als ze in water zou worden of zou zijn gebracht. Een uitspraak waarin een dispositionele eigenschap aan een ding wordt toegeschreven, heeft veel, hoewel niet alles, gemeen met een uitspraak waarin het ding onder een wet wordt gesubsumeerd. Een dispositionele eigenschap bezitten, is niet hetzelfde als zich in een bepaalde toestand bevinden of een bepaalde verandering ondergaan; het betekent zeker of waarschijnlijk in een bepaalde toestand te zullen verkeren of een bepaalde verandering te zullen ondergaan wanneer aan een bepaalde voorwaarde is voldaan. Hetzelfde geldt voor specifiek menselijke disposities zoals karaktereigenschappen. Dat ik een stevige roker ben, betekent niet dat ik op dit of dat moment rook; het slaat op mijn permanente neiging om te roken zolang ik niet eet, slaap, college geef of begrafenissen bijwoon en niet net gerookt heb (---). Breekbaar zijn is gewoon: onder die en die omstandigheden zeker of waarschijnlijk in stukken vliegen; roker zijn is eenvoudig: onder die en die omstandigheden steeds of meestal een pijp stoppen, aansteken en eraan trekken. Dit zijn eenvoudige, enkelsporige disposities met nagenoeg gelijkvormige actualiseringen (---).

Nu zijn de hogere disposities van mensen, waarvoor wij ons in dit onderzoek interesseren, in het algemeen geen enkelsporige disposities, maar disposities waarvan de actualiseringen onbeperkt ongelijksoortig zijn. (---). Kennistheoretici, en zij niet alleen, maken dikwijls de fout te verwachten dat disposities op uniforme wijze tot uiting komen. Wanneer zij bijvoorbeeld zien dat de werkwoorden 'weten' en 'geloven' gewoonlijk dispositioneel worden gebruikt, nemen ze aan dat deze cognitieve disposities dus geactualiseerd worden in intellectuele processen van één bepaald type⁴¹.

Ryle onderscheidt twee soorten 'weten' (kennis): weten hoe ('knowing how') en weten dat ('knowing that'). Beide zijn dispositionele begrippen en 'it is essential to note that Ryle assimilates all "knowing how" to the model "knowing how to perform a task" and all "knowing that" to the model "knowing that such and such is the case" --- Ryle's distinction between "knowing how" and "knowing that" is really a distinction between "knowing how to perform skills" and "knowing propositions of a factual nature" ⁴². Dit blijkt uit de voorbeelden die Ryle kiest om de woorden 'weten hoe' en 'weten dat' toe te lichten (zie vooral hoofdstuk 2 uit The Concept of Mind). In de omgangstaal worden deze woorden ruimer gebruikt: 'weten hoe' wordt

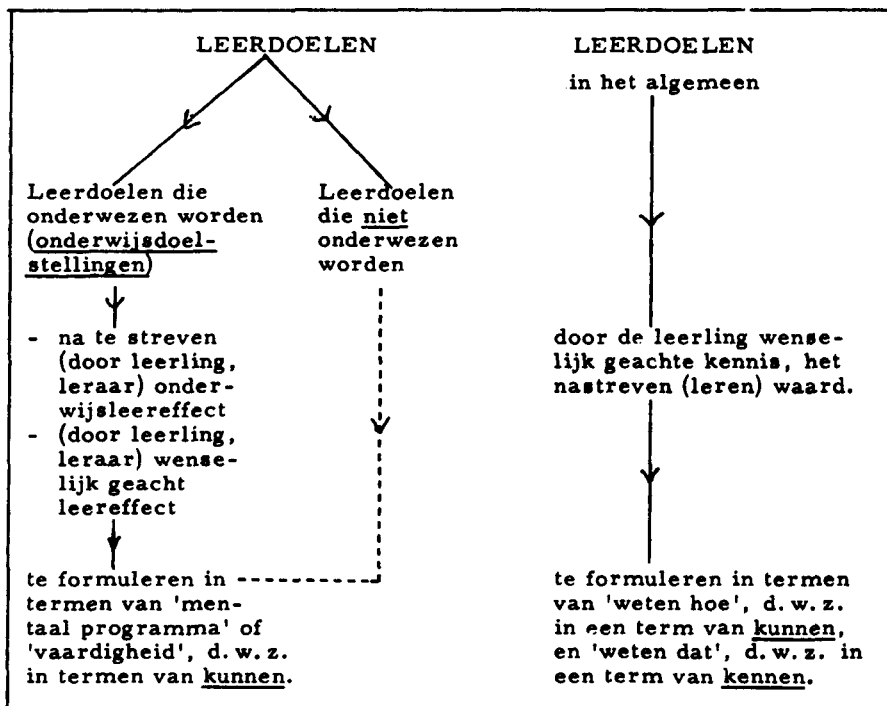
niet uitsluitend in de betekenis van 'weten hoe je iets moet doen' gebruikt en 'weten dat' verwijst niet alleen maar naar feitelijke beweringen⁴³. Ryle analyseert 'weten hoe' (in de beperkte 'skill' betekenis) uitvoeriger dan 'weten dat' (in de beperkte 'fact' betekenis):

'... 'weten hoe' ((kan niet gedefinieerd worden)) in termen van 'weten dat'⁴⁴. (...) De theoretici zijn zo vervuld geweest van de taak het wezen, de oorsprong en de geloofsbrieven te onderzoeken van de theorieën die wij aannemen, dat zij de vraag wat het betekent dat iemand weet hoe hij een taak vervullen moet, grotendeels over het hoofd hebben gezien. Maar zowel in het gewone leven als bij het geven van onderwijs hebben we veel meer te maken met iemands bekwaamheden dan met de omvang van de door hem beheerste leerstof, meer met wat hij kan dan wat hij kent ((... we are much more concerned with people's competences than with their cognitive repertoires with the operations than with the truths that they learn)). Ja, zelfs wanneer het ons gaat om zijn verstandelijke voortreffelijkheden of tekortkomingen zijn we minder geïnteresseerd in een inventaris van de waarheden die hij heeft geleerd en onthouden dan in zijn bekwaamheid om zelfstandig waarheden te ontdekken en zijn vermogen die te ordenen en toe te passen wanneer hij ze ontdekt heeft'⁴⁵. 'Weten hoe' (in Ryles zin) is dus niet in termen van 'weten dat' (in Ryles zin) te definiëren. Het omgekeerde kan volgens sommigen wel⁴⁶, maar Ryle analyseert vooral het 'weten hoe' omdat dit aspect van het 'weten' grotendeels over het hoofd is gezien.

In het bovenstaande wordt het 'weten hoe' als een kunnen benadrukt en bij het formuleren van die leerdoelen die onderwezen worden, m. a. w. de onderwijsdoelstellingen, lag bij de interpretatie van de termen 'mentaal programma' en 'vaardigheid' de nadruk ook op het kunnen: 'Of men nu van programma of vaardigheid spreekt, in beide gevallen bestaat de doelstelling, het gewenste onderwijsleereffect uit een kunnen'⁴⁷.

In de nu volgende bladzijden worden 'weten hoe' en 'weten dat' als technische termen gebruikt in de zin die Ryle eraan geeft. Zoals al besproken is, worden deze woorden in de omgangstaal ruimer gebruikt.

Schema 1 (het verband, aangegeven door de stippellijn, wordt door De Groot niet uitdrukkelijk geformuleerd, maar geldt wel):



Kennis wordt hier dispositioneel, als 'weten', opgevat. 'Door te zeggen dat iemand iets weet of naar iets streeft, zegt men niet dat hij op een bepaald moment bezig is iets te doen of te ondergaan, maar dat hij in staat is bepaalde dingen te doen wanneer dat nodig is, of dat hij in een bepaald soort situaties geneigd is bepaalde dingen te doen en te voelen'⁴⁸.

Er wordt in dit citaat over twee disposities gesproken: over 'weten' en 'streven'.

Wat geldt nu voor 'weten' alleen? Ryle beantwoordt deze vraag niet, maar uit zijn juist geciteerde woorden en uit het onderscheid dat hij maakt tussen 'weten' en 'geloven' lijkt te volgen dat hij van mening is dat iemand die iets weet in staat is bepaalde dingen te doen wanneer dat nodig is, maar niet dat diegene ook noodzakelijk de neiging moet hebben om die bepaalde dingen te doen'⁴⁹.

Eerder werd opgemerkt, dat indien onderwijs erop gericht is leerlingen be-

paalde dingen te laten willen, de grens tussen bewuste keuze van de kant van de leerling en indoctrinatie van de kant van de leraar wellicht overschreden wordt⁵⁰. Volgens Russell is indoctrinatie onvermijdelijk, maar niet perse schadelijk: 'In all education, propaganda has a part; no adult can avoid expressing his aversions and preferences, and any such expression in the presence of the young has the effect of propaganda. The question for the educator is not whether there shall be propaganda, but how much, how organized, and of what sort; also whether, at some stage during education, an attempt should be made to free boys and girls, as far as possible, from the influence of propaganda by teaching them methods of arriving at impartial judgments. (---). It is not propaganda as such that is at fault, but one-sided propaganda. To be critical of propaganda, to have what is called in America 'sales resistance', is highly desirable, and is not to be achieved by remoteness from propaganda, any more than immunity from measles is achieved by remoteness from measles. It is achieved by experiencing propaganda and discovering that it is often misleading. For this purpose, no plan could be so suitable as rival propagandists in every school, for which broadcasting supplies the mechanism'⁵¹. Of indoctrinatie nu erg is of niet en of het in alle gevallen vermeden kan (moet) worden en hoe dan wel, zijn vragen die ik nu niet wil beantwoorden. Het gaat me nu om iets anders en wel om het volgende. Beïnvloeding van de wil is misschien als onderwijsdoelstelling hachelijk, als leerdoel is het dit niet. Een leerling die zelf zijn wil probeert te versterken of om te buigen, heeft hier het volste recht toe. Hij volgt hiermee zelfs het pad van vele heiligen, die in staat waren hun neigingen te besturen en te beheersen, die m. a. w. geen slaaf van hun neigingen waren maar juist hun neigingen ten goede konden aanwenden of die konden onderdrukken. Er is hier sprake van een meesterschap over de eigen neigingen, van een kunnen - maar ook van een kennen en wel het kennen van de eigen neigingen en hun mogelijke gevolgen. Ook voor de leerling die de wil van iemand anders (of de wil van God) wil opvolgen, gaat het uiteindelijk om een kunnen van de kant van de leerling, gebaseerd op zijn kennen van die andere wil. Ook hier is het leerdoel als een 'weten hoe' en een 'weten dat' te karakteriseren. Het onderscheid tussen praktische en theoretische kennis is te vergelijken met het onderscheid tussen 'weten hoe' en 'weten dat'. Het onderscheid is niet altijd even makkelijk aan te brengen en er is geen kunnen zonder kennen en geen kennen zonder kunnen. Dit betekent echter niet dat uit kunnen (= weten hoe) automatisch kennen (= weten dat) volgt of omgekeerd. Ryle licht dit als volgt toe: 'Zijn weten hoe ((d. w. z. het weten van de regels van het schaak-

spel)) komt primair tot uitdrukking in de zetten die hij doet of toestaat en in de zetten die hij vermijdt of weigert te aanvaarden. Zolang hij de regels in acht kan nemen, kan het ons niet schelen of hij ze ook kan formuleren⁵².

Alleen uit wat hij op het schaakbord doet en niet uit wat hij in zijn hoofd of met zijn tong doet, blijkt of hij de regels kent in die zin dat hij ze kan toepassen. Evenzo zal een buitenlandse scholier, hoe goed hij de regels van de Engelse spraakkunst ook onder de knie mag hebben gekregen, niet zo goed als een Engels kind weten hoe hij grammaticaal correct Engels spreken moet⁵³.

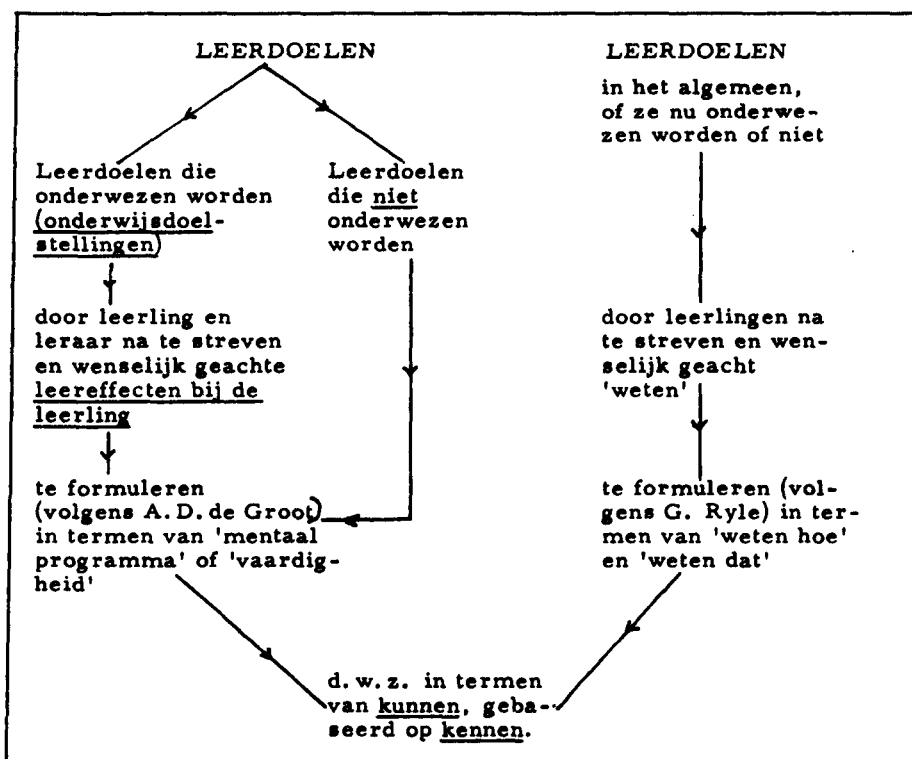
Belangrijker dan het 'weten dat' is volgens Ryle het 'weten hoe' (zie p.45) en het schema op p. 46 is nog te vereenvoudigen door voor de termen kennis, weten hoe en weten dat de ene term 'weten' te gebruiken. Indien men er akkoord mee gaat onder 'weten' een kunnen, gebaseerd op kennen, te verstaan, zodat

iemand die iets weet
in staat is bepaalde dingen te doen
wanneer dat nodig is (zie p. 46),

waarbij het 'in staat zijn tot' vooral een kunnen (een 'weten hoe') uitdrukt en het weten of 'het nodig is' vooral een kennen (een 'weten dat') is, dan blijken De Groots opvattingen over onderwijsdoelstellingen als een 'kunnen' zich uitstekend aan te sluiten bij Ryle's kennis-theoretische opvattingen, te meer daar ook bij De Groot kunnen op kennen gebaseerd is⁵⁴.

Het schema op p. 46 is nu als volgt te vereenvoudigen:

Schema 2



Het 'kunnen' dat hier bedoeld wordt, is een dispositie die in het gedrag van de leerling tot uiting komt of kan komen. Onder gedrag wordt uitdrukkelijk ook, maar niet uitsluitend, verbaal gedrag verstaan. Het 'kunnen' van de leerling kan uit zijn gedrag blijken, maar hoeft er in werkelijkheid niet noodzakelijk uit te blijken, juist omdat 'kunnen' een dispositie is. Een leerling kan zijn 'kunnen' niet tonen als hij het niet tonen wil - hij kan zijn 'kunnen' verzwijgen. Een leerling die zijn 'kunnen' verbergt, om welke reden dan ook, onttrekt zich daardoor aan kritiek - zowel aan negatieve, eventueel vernietigende kritiek alsook aan positieve, opbouwende kritiek. Zo'n leerling onttrekt zich aan elke vorm van evaluatie, die geen zelf-evaluatie is - zo'n leerling ontwijkt m. a. w. elke beoordeling, elk oordeel of elke veroordeling van anderen, van buitenstaanders.

Het behoeft geen betoog dat zo'n leerling zich in een onderwijsleerproces, waarbij leerprestaties regelmatig door anderen geëvalueerd worden, niet

thuis zal voelen.

Meer hierover in de volgende paragraaf over evaluatie (3.7). Om deze paragraaf over leerdoelen niet nog langer te maken, zal in de volgende paragraaf o.a. deze paragraaf geëvalueerd worden en zullen enige bedenkingen tegen de bovenstaande leerdoelenanalyse worden geformuleerd.

3.7. Evaluatie (III.3 van het PL-model)

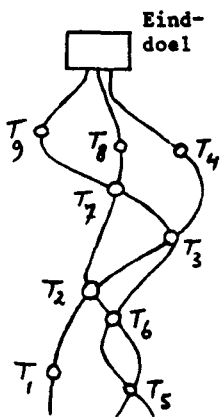
In het PL-model wordt het leerproces in vier onderdelen opgesplitst: leerling, leerdoelen, evaluatie en leraar. Onder het onderdeel 'leerling' valt ook de 'leermethode', onder het onderdeel 'leraar' de 'onderwijsmethode' (zie 2.5). Methodes zijn op te vatten als min of meer systematische manieren van handelen om bepaalde doelen te bereiken. Het zijn middelen om doelen te bereiken. Het PL-model kan ten onrechte suggereren dat bij het permanente leren de nadruk op de doelen en niet op de middelen (methodes) om die doelen te bereiken of te benaderen ligt of zou moeten liggen. Mijn standpunt is dat bij leerprocessen in het algemeen en bij onderwijsleerprocessen in het bijzonder zowel middel als doel moreel te rechtvaardigen moeten zijn, dat het doel het middel niet heiligt, noch omgekeerd het middel het doel. Bij evaluatie horen naar mijn mening steeds twee vragen gesteld te worden: (1) de functionele vraag: voert het middel tot het doel? en (2) de principiële vraag: zijn middel en doel moreel te rechtvaardigen? Elke doel-middelanalyse van (onderwijs-)leerprocessen loopt het gevaar de tweede, principiële vraag te veronachtzamen. 'Values are involved in education not so much as goals or end-products, but as principles implicit in different manners of proceeding or producing. (---). ... most disputes about the aims of education are disputes about principles of procedures rather than about 'aims' in the sense of objectives to be arrived at by taking appropriate means.⁵⁵ Deze woorden gelden niet alleen voor 'education' of onderwijsleerprocessen, maar ook voor leerprocessen in het algemeen, waarbij de leerling uitsluitend zijn leerdoelen wil nastreven: 'The crucial question to ask, when men wax enthusiastic on the subject of their aims, is what procedures are to be adopted in order to implement them. (---). The Puritan and the Catholic both thought they were promoting God's kingdom, but they thought it had to be promoted in a different manner. And the different manner made it quite a different kingdom.⁵⁶ De bedenking tegen het benadrukken van de doelen ten koste van de middelen (procedure, methodes) kan in het PL-model ondervangen worden door aldaar uitdrukkelijk over procedures of methodes te spreken, bijvoorbeeld aldus:

III. Leerproces

1. Leerling en leerprocedure (-methode)
2. Leerdoelen
3. Evaluatie
4. Leraar en onderwijsprocedure (-methode)

De tweede bedenking tegen de gegeven analyse van het leerproces betreft het schijnbaar eenvoudige onderscheid tussen twee soorten doelen, n.l. tussentijdse doelen en einddoelen (pp. 34-35). Via tussentijdse doelen probeert de leerling einddoelen te bereiken of te benaderen - hij hoopt dat elk bereikt tussentijds doel hem dichterbij de einddoelen brengt, hij hoopt m. a. w. dat tussentijdse doelen ook tussenliggende doelen zijn op weg naar de einddoelen. De aanname nu dat 'tussentijdse doelen' en 'tussenliggende doelen' synoniem zijn, is foutief. Zelfs als men slechts één einddoel beschouwt en niet bijvoorbeeld twee einddoelen die zich slecht met elkaar laten rijmen (of zelfs tegengesteld zijn aan elkaar), dan nog is de aanname 'tussentijds = tussenliggend' onjuist.

Hoewel dit voor zichzelf spreekt, kan het onderstaande plaatje de redenering nog verduidelijken:



- a. Er is geen beste weg naar het einddoel (zoals o. a. leerplanontwikkelaars regelmatig verklaren).
- b. Wel zijn er verschillende goede wegen naar het einddoel, zoals bijvoorbeeld $T_1 T_2 T_3 T_4$, $T_1 T_2 T_7 T_8$, enz.
- c. Er zijn verschillende foute (dwaal-)wegen, die de leerling niet bij het einddoel brengen. Bijvoorbeeld $T_1 T_2 T_6 T_5$, $T_5 T_6 T_3 T_7 T_1$, enz.
- d. Conclusie: Tussentijdse doelen hoeven volstrekt niet ook tussenliggende doelen (op weg naar het einddoel) te zijn en kunnen daarom soms beter gemeden dan bereikt worden.

T_i ($i = 1, 2, \dots, 9$):

Tussentijdse doelen

De twee hierboven geformuleerde bedenkingen betreffen de keuze van termen. De eerste waarschuwt voor een te grote nadruk op doelen ten koste van de middelen, de tweede waarschuwt ervoor tussentijdse doelen niet te vereenzel-

vigen met tussenliggende.

De derde bedenking is van geheel andere aard. Ze richt zich niet op een in de vorige paragraaf gekozen terminologie of theorie, maar op een logische conclusie die naar mijn mening uit de daar gedane keuze getrokken moet worden in verband met het evalueren van kennis en die er vaak niet uit getrokken wordt. In het kort komt het hierop neer: Als het op kennen gebaseerde kunnen van een leerling - ook wel zijn 'weten', 'kennis', 'mentale programma's' of 'vaardigheden' genoemd - een dispositie is, is het niet direct te evalueren maar uitsluitend indirect. Voorvallen zijn direct te evalueren, disposities niet. 'Een dispositionele eigenschap bezitten is niet hetzelfde als zich in een bepaalde toestand bevinden of een bepaalde verandering ondergaan; het betekent zeker of waarschijnlijk in een bepaalde toestand te zullen verkeren of een bepaalde verandering te zullen ondergaan wanneer aan een bepaalde voorwaarde is voldaan'⁵⁷. Door te zeggen dat iemand iets 'kan', zegt men niet dat hij op een bepaald moment bezig is iets te doen of te ondergaan, maar dat hij in staat is bepaalde dingen te doen wanneer dat nodig is. Niet het 'kunnen' is te evalueren, maar uitsluitend de actualiseringen van dit 'kunnen'.

Nu is het op kennen gebaseerde kunnen een dispositie, die op zeer vele manieren geactualiseerd kan worden. Ryle spreekt over 'onbeperkte' ongelijksoortige actualiseringen⁵⁸. 'Kunnen' of 'niet kunnen' zijn geen woorden die een gebeurtenis aanduiden, maar modale woorden - er is meestal niet één bepaald teken of één bepaalde toets waaruit blijkt wat iemand kan of dat hij het kan. Of anders gezegd: men toetst nooit wat iemand kan, maar wat hij van zijn kunnen laat zien; men toetst nooit wat iemand weet, maar wat hij uit. Zolang er geen één-éénduidige afbeelding bestaat tussen iemands binnen- en buitenkant, zolang blijft elke evaluatie van iemands disposities aan de hand van actualiseringen ervan problematisch. Zeker als de leerling het niet nodig oordeelt om zijn kunnen zo goed mogelijk te demonstreren of als hij het om een of andere reden niet verstandig vindt zijn kunnen te laten blijken. Zo'n situatie doet zich voor als er tussen de evaluator en de leerling geen vertrouwensrelatie bestaat - en die bestaat er in de praktijk vaak niet.

Terugkerend nu tot de werkelijkheid van het leren in (onderwijs-)leerprocessen, is bovenstaande derde bedenking, die een tamelijk abstract karakter draagt, met enige feitelijke observaties aan te vullen:

- (1) Het grootste verschil tussen onderwijsleerprocessen en leerprocessen die geen onderwijsleerprocessen zijn, is het veelvuldig resp. schaarse

evalueren van de leerresultaten van de leerling. In onderwijsleerprocessen behoort het evalueren meestal tot de taak van de leraar, bij andere leerprocessen ontbreekt de leraar en het leren van de leerling wordt meestal niet systematisch geëvalueerd, als de leerling daar tenminste niet zelf voor zorgt.

- (2) Evaluatie kan een zegen zijn voor de leerling, maar ook een vloek. Het kan een zegen zijn als de leerling geïnformeerd wordt over zijn voorde-
ringen en de nog te ondernemen stappen om te pogen de leerdoelen te
bereiken of te benaderen - en als de leerling aangemoedigd wordt zijn
pogingen voort te zetten, wanneer de leerdoelen tenminste reëel, d. w. z.
bereikbaar of benaderbaar zijn. Evaluatie kan een vloek zijn als het de
leerling niet vertelt hoe hij zijn leren kan verbeteren en slechts goed-
keurende of afkeurende beoordelingen over de resultaten van zijn leren
uitspreekt. Het is een vloek omdat afkeurende beoordelingen de leerling
vaak ontmoedigen om verder te leren en louter goedkeurende beoorde-
lingen de leerling te weinig inzicht verschaffen in vooral de zwakke kan-
ten van zijn leerresultaten. De bekendste voorbeelden van deze schade-
lijke vorm van evaluatie vindt men in onderwijsleerprocessen: het louter
geven van cijfers (zonder commentaar van de leraar) en het even onin-
formatieve 'gezakt' of 'geslaagd' (zonder verdere specificatie) bij
examens⁵⁹.

Zowel in leerprocessen in het algemeen als bij onderwijsleerprocessen
in het bijzonder is het krijgen van evaluatie van de eerste soort uiter-
mate belangrijk. Bij leerprocessen die geen onderwijsleerprocessen zijn,
behoort het tot de taak van de leerling om momenten in zijn leerproces
te reserveren voor evaluatie van deze soort.

- (3) Het geven nu van evaluatie waar een leerling wat aan heeft, is een be-
kwaamheid die niet velen bezitten. Behalve dat de evaluator een wijs
man moet zijn, moet hij de leerling ook goed kennen om hem te kunnen
helpen: '... the specifications as to what he ((de leerling)) is to learn
are dependent on his previous educational development, his abilities and
skills, and his aspirations and motivations'⁶⁰. Leren is voor de leerling
een persoonlijke zaak, waarin zijn verleden en zijn aspiraties moeten
kunnen doorklinken. Voor individuele persoonlijke leerdoelen moet in
een vrije maatschappij ruimte gelaten of geschapen worden die te berei-
ken of te benaderen, zolang de maatschappij het bereiken van deze doelen
tenminste kan tolereren. Dat leren een persoonlijke zaak is, zeker als
dit permanent gebeurt, blijkt uit de aparte plaats die individueel leren

in het PL-model inneemt (zie categorie IV: Individueel leren als dagelijkse gewoonte).

Over (onderwijs-)leerprocessen merkt Bloom op:

'The basic questions to ask about examinations and other evaluation procedures are whether they have a positive effect on student learning (and instruction) and whether they leave (both teachers and) students with a positive view of themselves and of the subject and learning process'⁶¹.

In onderwijsleerprocessen onderscheidt Bloom twee soorten evaluaties: formatieve en summatieve. (('Summative evaluation')) is the evaluation which is used at the end of the course, term or educational program. (---). Quite in contrast is the use of 'formative evaluation' to provide ((the student and teacher)) feedback⁶² and correctives at each stage in the teaching-learning process. By formative evaluation we mean evaluation by brief tests used by teachers and students as aids in the learning process'⁶³.

De resultaten van summatieve evaluatie worden vaak oneigenlijk gebruikt en gaan een eigen leven leiden. Bloom licht dit toe aan de hand van examenresultaten, die door onheus gebruik het leven van de leerling kunnen vergallen: 'The postexamination effects may be very profound, depending on the uses made of the examination results. The results of some examinations, such as an intelligence test or a major external examination, may be to mark an individual for the rest of his life. An I.Q. index, the results of a school or college entrance examination, or the results of the matriculation examinations in many countries may determine the individual's educational and vocational career, his own view of himself, and the ways in which others regard him. These major examinations create self-fulfilling prophecies in which later success or failure or the educational and vocational openings available are largely determined by the results. It is no secret that teachers may rationalize their difficulties in instruction by pointing to the I.Q. or standardized test scores of their students. Parents also come to judge their children, positively as well as negatively, in terms of their I.Q. 's or other examination results. And the child himself will come to view himself partly in terms of his performance on certain key examinations'⁶⁴. Het hoeft geen betoog dat dit soort schrikbeelden van het misbruik van evaluatieresultaten de leerling kopschuw kan maken voor elke vorm van evaluatie door anderen. Daarom is het zo belangrijk dat er tussen leraar en leerling een goede verstandhouding (een relatie van sympathie) bestaat en de leerling de leraar ver-

trouwt. Zodra een leerling immers bang is om te laten merken wat hij weet en niet weet, is het toch al problematische van het evalueren van zijn weten nog vele keren problematischer geworden. De leerling blijft dan niets anders over dan zichzelf te evalueren. Dat de leerling zelf het beste in staat zou zijn om zijn vorderingen te beoordelen (de zg. zelf-evaluatie) is een opvatting die zijn aanhangers vindt bij diegenen, die (naar mijn mening ten onrechte) geloven dat zelfkennis eenvoudig te verwerven is.

Hoewel Bloom de twee vormen van evaluatie, summatieve en formatieve, op onderwijsleerprocessen betreft, is het krijgen van feedback voor elke leerling in elk leerproces belangrijk. Zo iets dergelijks als summatieve evaluatie is bij permanent leren van veel minder belang dan zo iets als formatieve evaluatie. Reserveert men nu, zoals de gewoonte is de termen 'summatieve evaluatie' en 'formatieve evaluatie' voor onderwijsleerprocessen, dan is voor PL een vorm van evaluatie nodig die men informatieve evaluatie kan noemen.

In de vierde bedenking wil ik terugkomen op de vraag of het mogelijk is en van realiteitszin getuigt indoctrinatie van onderwijsdoelstellingen te onderscheiden⁶⁵.

Ik meen dat het mogelijk is en wel zolang inderdaad geldt, dat leraar en leerling zich als partners gedragen, die elkaar zoveel mogelijk helpen om de (onderwijs-)doelen te bereiken of te benaderen. Uiteraard moeten zowel leraar als leerling ervan overtuigd zijn, dat die doelen het nastreven waard zijn. Als een leraar een leerling onderwijst dat het goed is om schulden af te lossen en als hij hem hiervan weet te overtuigen en als hij hem ook uitlegt hoe hij dat moet doen, dan heeft het niets met indoctrinatie te maken als hij ook wil dat de leerling inderdaad zijn schulden aflost. Zolang leraar en leerling geen antagonisten, maar 'sympathisanten met een gemeenschappelijk doel' zijn (noot 28), is er van indoctrinatie geen sprake.

Getuigt het van realiteitszin indoctrinatie van onderwijsdoelstellingen te onderscheiden? De onrust die in vooral de zestiger jaren op scholen en universiteiten in Europa en Amerika de onderwijsleerprocessen totaal ontworchtte, was vooral te wijten aan een vertrouwenscrisis tussen leraren en leerlingen. Een onderwijsleerproces kan alleen dan functioneren zoals het hoort, als zowel leraar als leerling ervan overtuigd zijn dat wat geleerd moet worden de moeite waard is om te weten. Dit nu was in de crisistijd van de zestiger jaren niet het geval. De enige oplossing om uit zo'n crisis te komen, is dat leerlingen en leraren - en niet ouders, pressiegroepen, politieke partijen,

besturen, enz. - het er over eens worden welke doelen in het onderwijs nagestreefd moeten worden. Dat leraren ook ouders of partijlid zijn en leerlingen zich organiseren in pressiegroepen of wat dan ook, doet hier niets aan af. De leerlingen en de leraren dragen het onderwijsleerproces, zij zijn de hoofdrolspelers en zij zijn verantwoordelijk zowel voor wat er geleerd wordt als voor wat er onderwezen wordt. Het getuigt juist niet van realiteitszin indoctrinatie een plaats te geven in het onderwijsleerproces, want zodra leerling en leraar tegengestelde doeleinden gaan nastreven, ontaardt het onderwijsleerproces in het manipuleren van de één door de ander. De leerlingen zullen dan steeds minder gaan leren en teleurgesteld hun leraren en vaak ook elke vorm van regelmatig, laat staan: permanent, leren de rug toekeren.

Na al deze bedenkingen moet nu toch eindelijk de vraag gesteld worden hoe men 'weten' (of 'kunnen', gebaseerd op 'kennen') meestal evalueert, want dat het geëvalueerd wordt - goed of fout - staat vast. Het antwoord is vreselijk simpel: men evalueert het 'weten' door bepaalde uitingen (actualisering) ervan te evalueren. Aangezien het 'weten' op zeer vele manieren geactualiseerd kan worden en het moeilijk te bepalen is welke actualisering een representatieve uiting van deze dispositie zijn (als er al zoiets als representativiteit bestaat), blijft elke evaluatie van iemands 'weten' een meer of minder geslaagde gissing - een schatting. Vaak kiest men als te evalueren uitingen gesproken of geschreven woorden. 'Wanneer we, zoals we soms doen, de uitdrukking 'kan zeggen' gebruiken als een omschrijving van 'weet', dan bedoelen we met 'zeggen': 'nauwkeurig zeggen': We zeggen niet dat een kind kan zeggen hoe laat het is als het alleen maar willekeurige tijden van de dag kan opnoemen, maar pas wanneer het regelmatig de tijd van de dag noemt in overeenstemming met de stand van de wijzers van de klok of met de stand van de zon, welke standen dat ook zijn'⁶⁶. Wat voor 'kan zeggen' geldt, geldt ook voor 'kan opschrijven'.

'Weten' kan zich ook in niet-verbale daden uiten en zal zich daarin vaak moeten uiten. Hoewel woorden vaak daden kunnen vervangen en soms zelfs daden zijn⁶⁷, is niet alle weten tot taaluitingen terug te brengen. Iemand die weet hoe hij moet zwemmen, zal als hij in zee valt, moeten zwemmen om niet te verdrinken. Woorden zullen hem dan niet kunnen helpen.

Er bestaat een dualisme tussen 'weten' en de feitelijke actualisering ervan en dit maakt evaluatie van het 'weten' zo moeilijk. Hoe groter nu dit dualisme is, hoe onnauwkeuriger en minder informatief de evaluatie van het weten zal zijn. Het centrale probleem voor elk lerend mens is dan ook, dit dualisme

te overwinnen. In onderwijsleerprocessen moet de leraar de leerling daarbij helpen. Hij kan dit doen door de leerling, behalve weten, ook zelfvertrouwen te geven, zodat de leerling steeds wil en kan laten zien wat hij al weet. In zijn latere leven zal de leerling zelf, op eigen kracht, dit dualisme moeten overwinnen.

'Der sokratische Mensch meint, alle Tugend sei Einsicht, und das Wissen um das Rechte genüge, um es zu tun. Nicht so der mosaïsche Mensch. Er hat die tiefe Erfahrung inne, dass keine Erkenntnis zureicht: dass die Unwillkürlichkeit des Menschen in ihren Tiefen von der Lehre ergriffen werden, dass seine elementare Ganzheit sich, wie der Ton dem Töpfer, dem Geist ergeben muss, damit Verwirklichung geschehe.

Die Abwehr des Dualismus findet hier ihre äusserste Gewalt. "Wer anders lernt als um zu tun", sagt der Midrasch, "für den wäre es angemessener, er würde nicht erschaffen worden sein"⁶⁸. Es ist schlimm, die Lehre ohne die Tat zu haben, am schlimmsten, wenn es die Lehre der Tat ist. Das Leben im abgelösten Geist ist vom Übel, am meisten aber, wenn er der Geist des Ethos ist. Wiederholt wird schon in den 'Vätersprüchen', wie später immer wieder bis in die abschliessende chassidische Formulierung, der einfältig Handelnde dem erfüllungsarmen Gelehrten vorgezogen. "Wessen Taten mehr sind als seine Weisheit, dessen Weisheit besteht; aber wessen Weisheit mehr ist als seine Taten, dessen Weisheit besteht nicht"⁶⁹. Und weiter im Gleichnis: "Wessen Weisheit mehr ist als seine Taten, wem gleicht der? Dem Baum, der viele Zweige und wenige Wurzeln hat. Der Wind kommt und reisst ihn aus and wirft ihn hin. Wessen Taten aber mehr sind als seine Weisheit, wem gleicht der? Dem Baum, der wenige Zweige und viele Wurzeln hat. Mögen auch alle Winde der Welt kommen und drein blasen, sie rühren ihn nicht von seinem Ort"⁷⁰. Nicht der Umfang des geistigen Besitzes also gilt, nicht die Gründlichkeit der Kenntnis und nicht die Schärfe des Gedankens, sondern, dass man, was man weiss, so wisse, and was man meint, so meine, dass es sich unmittelbar ins gelebte Leben umsetzt und in die Welt wirkt"⁷¹.

Met 'Lehre' wordt hier de Torah, de joodse traditie, datgene wat door de joden permanent bestudeerd wordt, bedoeld (zie I. 1. 1).

De in het begin van deze paragraaf geformuleerde, eenvoudige evaluatievragen, de functionele en principiële, zijn zinvol als het gaat om tussentijdse leerdoelen op de levensweg van de permanente leerling. Gaat het om leerdoelen die hij in de laatste fase van zijn leven hoopt te bereiken en waar hij zijn hele leven aan wil werken, dan blijkt de functionele evaluatievraag weinig functio-

neel te zijn. In III. 3. 1 werk ik dit laatste uit.

3. 8. Leraar (III. 4 van het PL-model)

In de vorige paragraaf werd al opgemerkt dat in het PL-model het woord 'Leraar' beter door 'Leraar en onderwijsprocedure (-methode)' vervangen kan worden.

De leraar speelt een rol in onderwijsleerprocessen, dus niet in alle leerprocessen. Net zoals de leerling (vgl. 3. 5) heeft ook de leraar bepaalde taken, verantwoordelijkheden, rechten en plichten die onder III. 4 vallen.

De belangrijkste relatie, die er tussen leraar en leerling moet bestaan, is een vertrouwensrelatie. Het ontbreken van zo'n relatie voert tot wantoestanden, zoals beschreven in de vorige paragraaf en verklaart de afschuw van en de haat tegen scholen, die uit zovele anti-schoolpublicaties blijkt.

Leraar en leerling weten lang niet altijd wat ze van elkaar mogen verlangen. Een verheldering van hun beider rol zal de persoonlijke relatie tussen hen zeker ten goede komen. Ze weten dan beiden wat er van ze verwacht wordt en ook wat ze van elkaar kunnen verwachten. Mocht nu blijken dat de rollen onduidelijk zijn, dan kunnen deze in de vorm van bijvoorbeeld een contract scherper geformuleerd en afgebakend worden. Het contract moet dan wel een goed contract zijn. '... de belangrijkste-soms pathogene- factoren in de situatie van de student houden verband met de zwakte van het sociale contract tussen overheid, leraar (faculteit) en leerling (student); de relatie tussen de beide laatstgenoemden met name is gekenmerkt door vrijblijvendheid, machteloosheid, halve ('leke') verantwoordelijkheid waar men altijd onderuit kan, onduidelijkheid'⁷².

Maar ook een goed contract is waardeloos, als er tussen leraar en leerling een slechte of helemaal geen verstandhouding bestaat. Als leraar en leerling zich niet voor elkaar verantwoordelijk voelen en elkaar niet toegenegen zijn, lost zelfs het beste contract geen enkel probleem op.

4. INDIVIDUEEL LEREN ALS DAGELIJKSE GEWOONTE (CATEGORIE IV VAN HET PL-MODEL)

PL veronderstelt dat elk individu het recht heeft om zijn hele leven te leren en het leven als een permanent leerproces op te vatten. Het onderwijs-artikel uit de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens - artikel 26 - zou met een leer-artikel moeten worden aangevuld:

- Onderwijs-artikel -

Artikel 26 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948) luidt aldus:

- '1. Een ieder heeft recht op onderwijs. (---).
2. Het onderwijs zal gericht zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de versterking van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden. (---)
3. Aan de ouders komt in de eerste plaats het recht toe, de soort van opvoeding en onderwijs te kiezen welke aan hun kinderen zal worden gegeven'¹.

- Leer-artikel -

Dit niet bestaande artikel zou aldus kunnen luiden:

1. Een ieder heeft er recht op zijn hele leven te leren.
2. Het leren zal gericht zijn op het verkrijgen van weten, op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de versterking van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden.
3. Aan de leerling komt het recht toe zijn leerdoelen te kiezen, zodra hij daartoe in staat is.

Dit (onderwijs-)artikel 26 bewerkstelligt niet dat iedereen onderwijs ontvangt:

'Gaan we uit van de situatie in de ontwikkelingslanden in 1970 dan blijkt dat van de totale basisschoolbevolking in de ontwikkelingslanden er in 1970 twee kinderen niet en één kind wel naar school toeging. (---). Een van de drie leerlingen bezoekt een basisschool, maar woont deze ene leerling in een landelijk gebied, dan is de kans zeer groot, dat hij deze school niet afloopt. (---).

Percentage drop-outs

	Totaal	Stedelijke zones	Landelijke gebieden
Columbia	72,7	52,7	96,3
Dominicaanse Republiek	69,6	48,1	86,1
Guatemala	74,1	50,4	96,5
Panama	37,7	19,3	54,7

(---). Bij de huidige ontwikkeling van de bevolkingsgroei zullen er elk jaar 3 miljoen kinderen in de ontwikkelingslanden bijkomen, die geen school kunnen bezoeken. Er zijn thans ongeveer 130 miljoen kinderen, die het zonder universele bekwaamheden, zoals lezen, schrijven en rekenen, moeten stellen. Het gemis van deze fundamentele basisuitrusting maakt het verwerven van speciale bekwaamheden, die o.a. in het beroep nodig zijn, nagenoeg illusoir. Voor de volwassen analfabeten is dit aanzienlijk hoger. In 1970 waren er 810 miljoen. Per jaar zal de toename ongeveer 5,5 miljoen bedragen, zodat er thans wel ongeveer 840 miljoen volwassen analfabeten zullen zijn².

Als dit de feitelijke situatie in het grootste deel van de wereld (de ontwikkelingslanden) is, wat is dan het nut van zo'n artikel 26 of van de Universele Verklaring in zijn geheel? Het nut van de verklaring is dat mensen zich erop kunnen beroepen, als ze geen of uiterst gebrekkig onderwijs ontvangen. Hoe meer mensen zich op het recht op onderwijs beroepen en hoe meer mensen zich inspannen om het onderwijs goed te laten functioneren, hoe eerder het individuele recht op onderwijs deel zal gaan uitmaken van het internationale gewoonterecht³.

'De rechten van de mens zijn een onderdeel van een bewustwordingsproces dat dwars door de grenzen heengaat, landsgrenzen maar ook leeftijdsgrenzen. (---). Het is een van de moeilijkste taken om de rechten van de mens van dit wereldwijde macro-niveau te vertalen naar het micro-vlak van huis, gezin, school, bedrijf, lokale samenleving⁴.

In de landen waar het onderwijs gebrekkig functioneert, zullen de leerlingen in onderwijsleerprocessen weinig kennis opdoen. Hun leren zal zich hoofdzakelijk buiten onderwijsleerprocessen om voltrekken, zo het zich al voltrekt. Leren voltrekt zich niet uit het niets - er zal vanuit een cognitieve basis vertrokken moeten worden en deze basis zal in één of andere vorm van aanvaardbaar onderwijs gelegd moeten worden. Daarom is in het kader van permanent

leren (PL) juist dat allereerste, aanvankelijke onderwijs van het grootste belang en is de taak van de onderwijzer, d.w.z. de leraar van de kleine kinderen, zo'n moeilijke. Behalve kennis (weten) moet hij, en eigenlijk elke leraar, liefde voor die kennis (dat weten) proberen op te wekken, zodat het kind of de leerling niet ophoudt met leren omdat hij zijn kennis (weten) steeds wil vermeerderen. 'Let us remember that it is not enough to impart information. We must strive to awaken appreciation as well' en met 'wij' worden hier leraren bedoeld⁵.

Bij permanent leren gaat het om een dagelijkse bezigheid, die dikwijls moeilijk op te brengen is. De leerling kan zich de gewoonte van het permanent leren alleen maar dan eigen maken als de kennis waar hij naar streeft, voor hem persoonlijk van belang is. De grote afwezigheid in het PL-model is dan ook de individuele leerling - de persoon waar er maar één van is, die niet onder het hoofd 'Leerling (III. 1)' ondergebracht kan worden. Om aan dit gemis tegemoet te komen, is de vierde categorie 'Individueel leren als dagelijkse gewoonte' aan het model toegevoegd. Elke leerling heeft zijn specifieke moeilijkheden met het dagelijkse leren, afhankelijk van zijn vermogens, zijn persoonlijke geschiedenis en zijn toekomstverwachtingen. Dit geldt niet alleen voor zijn moeilijkheden, maar ook voor zijn specifieke mogelijkheden. De vierde categorie moet worden opgevat als een open plek in het model, die de leerling alleen maar zelf kan invullen.

De inhoud van de drie andere categorieën wordt niet door de individuele leerling bepaald, maar wel door hem mede-bepaald. Welke interpretatie van de trefwoorden 'Traditie', 'Gezag', 'Wereldbeeld', enz. hij tenslotte zal kiezen, zal een persoonlijke keus zijn.

Hoewel ik geprobeerd heb trefwoorden te kiezen met een grote semantische rek, is het zeer goed mogelijk dat de individuele leerling in elke categorie nog behoefte heeft aan zijn eigen semantische ruimte. Deze eigen semantische ruimte van de individuele leerling symboliseer ik met een leeg hokje ☐, dat alleen door de leerling ingevuld kan worden.

Het PL-model gaat er dan tenslotte zo uitzien:

PL-model 2

I. Het geleerde

1. Traditie
2. Gezag
3. ☐

II. Leerstellingen

1. Wereldbeeld
2. Mensbeeld
3. ☐

III. Leerproces

1. Leerling en leerprocedure (-methode)
2. Leerdoelen
3. Evaluatie
4. Leraar en onderwijsprocedure (-methode)
5. ☐

IV. Individueel leren als dagelijkse gewoonte☐

Bij permanent leren is het te bereiken doel, het leerdoel - de kennis - het weten, niet het belangrijkste, maar het streven om dit doel te bereiken. Een ander woord voor dit 'streven' is 'leren'. Dit geldt zelfs voor het volk, dat door Mohammed het volk van het Boek werd genoemd⁶. Zelfs al is het Boek door God aan Mozes geopenbaard, dan nog gaat het niet in de eerste plaats om het Boek, maar om de studie: 'The key word is not "the book". The key word is talmud torah, study. What we glorify is not knowledge, erudition, but study and the dedication to learning. According to Rabba "when man is led in for judgment, he is asked --- did you fix time for learning?" (Shabbath 31a). Man is not asked how much he knows but how much he learns. The unique attitude of the Jew is not the love of knowledge but the love of studying. A learned rabbi in Poland, the story goes, was dismissed by his community because no light was seen in his house after midnight - a sign that he was not studying enough. It is not the book, it is the dedication that counts. Study is an act which is analogous to worship'⁷.

5. SAMENVATTING DEEL 1 EN PROBLEEMSTELLING

De samenvatting van deel 1 staat onder de punten a t/m i.

De probleemstelling en de uitwerking ervan staat onder de punten j en k.

a. Education Permanente (EP)

Education Permanente (EP) is een politiek-culturele visie op de mens als leraar en leerling. Deze visie kan vanuit drie standpunten uitgewerkt worden, namelijk vanuit het standpunt van de politicus (de overheid), dat van de leraar (de opvoeder) en dat van de leerling. In deze studie wordt voor de laatste uitwerking gekozen en deze uitwerking met in de hoofdrol de leerling wordt Permanent Leren (PL) genoemd. (Vgl. pp. 22-23)

In de joodse traditie wordt niet alleen over PL getheoretiseerd, maar is aan dit begrip al eeuwenlang concreet gestalte gegeven. (Vgl. p. 18)

De term 'éducation permanente' in zijn UNESCO-betekenis, d.w.z. EP, ontstond aan het eind van de zestiger jaren van deze eeuw. PL staat voor 'permanent leren' en is een term, die speciaal voor deze studie gesmeed is.

b. Leren

In het gewone taalgebruik duidt 'leren' soms op een taak (activiteit), soms op een resultaat (prestatie). In het kader van PL wordt in deze studie 'leren' in de taakbetekenis gebruikt. (Vgl. pp. 3, 24)

Onder leren wordt in deze studie niet het met succes verwerven van kennis verstaan, maar het pogen om kennis te verwerven. (Vgl. p. 23).

c. Permanent Leren (PL)

In deze studie betekent Permanent Leren (PL)

- (a) een algemene visie,
- (b) op elke vorm van menselijk leren,
- (c) zich afspelend waar ook ter wereld,
- (d) zich afspelend van de wieg tot het graf,
- (e) waarbij de mens als leerling opgevat wordt.

(Vgl. p. 22)

Bij PL is het te bereiken doel, het leerdoel - de kennis - het weten, niet het belangrijkste, maar het streven om dit doel te bereiken. Een ander woord voor dit 'streven' is 'leren'. (Vgl. p. 62)

d. Kennis, kennen, kunnen, weten

Als het menselijk leren nu het pogen is om kennis te verwerven, is het duidelijk dat in elk leerproces kennis het leerdoel is. (Vgl. p. 43)

Kennis wordt in deze studie dispositioneel, als 'weten', opgevat. (Vgl. p. 46).

Onder 'weten' wordt een kunnen, gebaseerd op kennen, verstaan, zodat iemand die iets weet

in staat is bepaalde dingen te doen

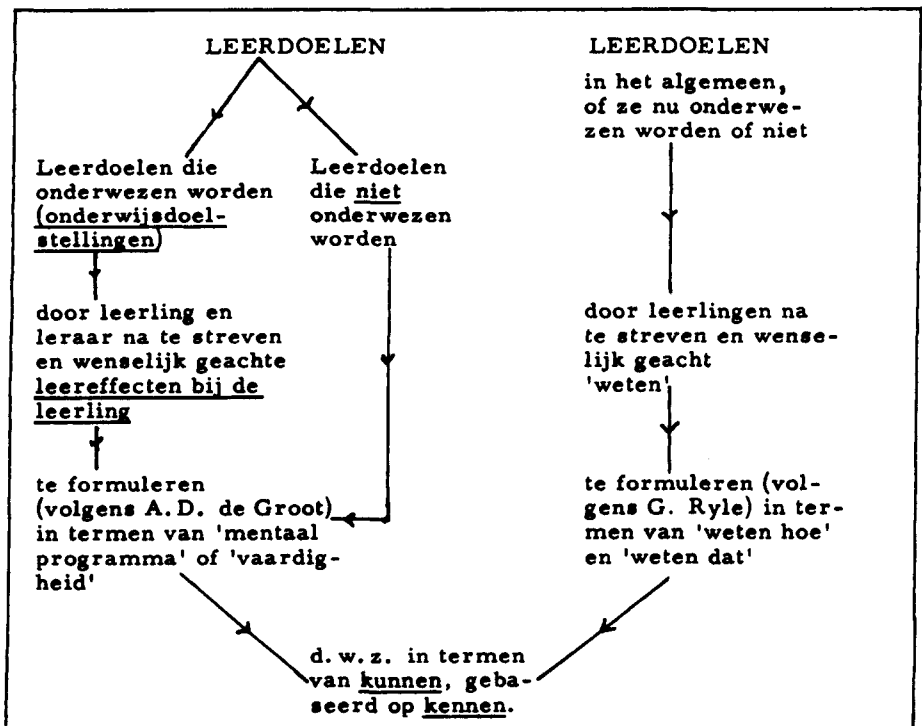
wanneer dat nodig is,

waarbij het 'in staat zijn tot' vooral een kunnen (een 'weten hoe') uitdrukt en het weten of 'het nodig is' vooral een kennen (een 'weten dat'). (Vgl.

p. 48)

Door te zeggen dat iemand iets 'kan', zegt men niet dat hij op een bepaald moment bezig is iets te doen of te ondergaan, maar dat hij in staat is bepaalde dingen te doen wanneer dat nodig is. (Vgl. p. 52)

Schema (Vgl. p. 49)



N.B.: Het komt vaak voor, dat leereffecten bij de leerling, die zowel de leraar als de leerling gewenst vinden, niet onderwezen worden. Zulke leereffecten zijn dan geen onderwijsdoelstellingen (zie de linker kolom van het schema).

Het is een populaire misvatting om te veronderstellen, dat alles wat het leren waard is, ook per se onderwezen moet worden in één of ander onderwijsleerproces.

e. De leerling-leraar-relatie

In deze studie wordt onder 'leren' steeds de activiteit van de leerling verstaan, die door de leraar, als die er teminste is, ondersteund en geactiveerd wordt. Zowel leerling als leraar hebben in de PL-filosofie tot taak studie en het steeds verder studeren vorm te geven, mogelijk te maken en te stimuleren. Zodra leraar en leerling tegengestelde doeleinden gaan nastreven, ontaardt het leerproces in het manipuleren van de één door de ander. Zulke ontaarde onderwijsleerprocessen, die voortvloeien uit een ontaarde leerling-leraar-relatie, worden in deze studie niet beschreven of geanalyseerd. (Vgl. pp. 3-4)

In deze studie wordt ervan uitgegaan dat leerling en leraar een aantal waarden, normen en belangen moeten delen, willen ze elkaar kunnen begrijpen. Er wordt niet van uitgegaan, dat in onderwijsleerprocessen de leraar de leerling opzettelijk zal misleiden. (Vgl. p. 32)

In deze studie wordt ervan uitgegaan dat leraar en leerling, die binnen hetzelfde onderwijsleerproces functioneren, het er globaal over eens zijn wat 'wenselijke leereffecten' zijn. Dit betekent, dat ze het over de onderwijsdoelen (of -doelstellingen) globaal eens zijn. (Vgl. p. 39)

Zolang leraar en leerling zich als partners gedragen, die elkaar zoveel mogelijk helpen om de (onderwijs-)doelen te bereiken, is er van indoctrinatie van de kant van de leraar geen sprake. In dit geval zijn ze immers geen antagonisten, maar sympathisanten met een gemeenschappelijk doel. Zodra er in het onderwijsleerproces plaats voor indoctrinatie wordt ingeruimd, zodra leerlingen en leraren tegengestelde doeleinden gaan nastreven, ontaardt het onderwijsleerproces in het elkaar manipuleren (zie boven). De leerlingen zullen dan steeds minder gaan leren en teleurgesteld hun leraren en vaak ook elke vorm van regelmatig, laat

staan: permanent, leren de rug toekeren. (Vgl. pp. 55-56).

f. Evaluatie

Niet het 'kunnen' is te evalueren, maar uitsluitend de actualisering van dit 'kunnen'.

'Kunnen' of 'niet kunnen' zijn geen woorden, die een gebeurtenis aanduiden, maar modale woorden - er is meestal niet één bepaald teken of één bepaalde toets waaruit blijkt wat iemand kan of dat hij het kan. Of anders gezegd: men toetst nooit wat iemand kan, maar wat hij van zijn kunnen laat zien; men toetst nooit wat iemand weet, maar wat hij uit. Zolang er geen één-éénduidige afbeelding bestaat tussen iemands binnen- en buitenkant, zolang blijft elke evaluatie van iemands disposities aan de hand van actualisering van ervan problematisch. Dit laatste is zeker het geval als er tussen de evaluator (bijvoorbeeld de leraar) en de leerling geen vertrouwensrelatie bestaat. (Vgl. p. 52)

Men evalueert het 'weten' door bepaalde uitingen (actualisering) ervan te evalueren. Aangezien het 'weten' op zeer vele manieren geactualiseerd kan worden en het moeilijk te bepalen is welke actualisering een representatieve uiting van deze dispositie zijn (als er al zo iets als representativiteit bestaat), blijft elke evaluatie van iemands 'weten' een meer of minder geslaagde gissing - een schatting.

Er bestaat een dualisme tussen 'weten' en de feitelijke actualisering ervan en dit maakt evaluatie van het 'weten' zo moeilijk. Hoe groter nu dit dualisme is, hoe onnauwkeuriger en minder informatief de evaluatie van het weten zal zijn. (Vgl. p. 56)

g. De lerende mens / De weg van de leerling

Leerprogramma's kunnen alleen maar slagen, als ze aansluiting vinden bij de belangen en interessen van de lerende mensen. Het peilen van deze belangen en interessen is een uitermate complexe onderneming, die regeringen en internationale organisaties aan 'alle terzake geëngageerde (terzake) deskundigen' moeten overlaten. Dit forum kan dan adviezen formuleren, maar neemt verder geen beslissingen. Binnen de contouren die door de regeringen en organisaties gecreëerd kunnen worden, behoren dan de lerenden tenslotte te beslissen of ze de adviezen zullen opvolgen of in de wind slaan. (Vgl. p. 16)

Bij PL gaat het om een dagelijkse bezigheid, die dikwijls moeilijk op te brengen is. De leerling kan zich de gewoonte van het permanent leren alleen maar dan eigen maken als de kennis waar hij naar streeft, voor hem persoonlijk van belang is. (Vgl. p. 61)

In deze studie, die handelt over PL, ligt de nadruk op het individu en niet op geïnstitutionaliseerde leersituaties zoals bijvoorbeeld scholen en universiteiten. (Vgl. p. 3)

Het centrale probleem voor elk lerend mens is het dualisme tussen 'weten' en de feitelijke actualisering ervan, te overwinnen. In onderwijsleerprocessen moet de leraar de leerling daarbij helpen. Hij kan dit doen door de leerling, behalve weten, ook zelfvertrouwen te geven, zodat de leerling steeds wil en kan laten zien wat hij al weet. In zijn latere leven zal de leerling zelf, op eigen kracht, dit dualisme moeten overwinnen. (Vgl. pp. 56-57)

h. Een model voor PL

PL-model	
I. <u>Het geleerde</u>	1. Traditie 2. Gezag 3. ☐
II. <u>Leerstellingen</u>	1. Wereldbeeld 2. Mensbeeld 3. ☐
III. <u>Leerproces</u>	1. Leerling en leerprocedure (-methode) 2. Leerdoelen 3. Evaluatie 4. Leraar en onderwijsprocedure (-methode) 5. ☐
IV. <u>Individueel leren als dagelijkse gewoonte</u>	☐

(Vgl. p. 62)

Onder traditie wordt hier datgene verstaan, wat de generaties aan elkaar overleveren in de vorm van gewoontes, gebruiken, normen, waarden, oordelen, vooroordelen, bijgeloof, mythen, theorieën (ook wetenschappelijke), taboes, instellingen (zoals bijvoorbeeld huwelijk, kerk, school, politieke partij), toekomstdromen, angsten enz. (Vgl. p. 28)

Traditie op zich is noch heilig noch goddeloos, noch goed noch slecht, noch waardevol noch waardeloos, maar alles wat men zich van het verleden kan herinneren en nu nog een rol speelt.

Een traditie die oud is, hoeft niet ouderwets te zijn en een moderne traditie hoeft niet progressief te zijn.

Traditionele kennis op voorhand verwerpen of accepteren is onverstandig en nutteloos. Zoals alle kennis moet ook traditionele kennis kritisch getoetst en onderzocht worden. (Vgl. p. 28)

Onder gezag wordt een kwaliteit van de communicatie verstaan en niet die van een persoon of personen:

- (1) Gezag berust op het vermogen tot beredeneerde verklaring.
- (2) De verklaring en niet de verklaarder bezit gezag.
- (3) De verklaring moet door de groep, waarvoor de verklaring bedoeld is, zodanig begrepen kunnen worden, dat de groep ermee kan instemmen.

De woorden 'gezag' en 'macht' worden in deze studie niet als synoniemen opgevat. (Vgl. pp. 29-32)

Wereldbeeld is de voorstelling die men, die iemand of een bepaalde groep van mensen, zich op een bepaalde tijd en op een bepaalde plaats omtrent de werkelijkheid van de wereld vormt. (Vgl. p. 32)

Hoewel de mens deel uitmaakt van de wereld en het mensbeeld een onderdeel van het wereldbeeld is, wordt in deze studie het mensbeeld apart besproken, omdat het juist dit aspect van het wereldbeeld is, dat op het leerproces in het algemeen en elk individueel leren in het bijzonder de sterkste invloed heeft.

Onder mensbeeld wordt de voorstelling verstaan, die men, die iemand of een bepaalde groep van mensen, zich op een bepaalde tijd en op een bepaalde plaats omtrent de menselijke mogelijkheden en beperkingen vormt. Ook het zelfbeeld valt onder het mensbeeld. (Vgl. p. 33).

Het PL-model is een open systeem. Het symbool '  ' geeft de specifieke bijdrage weer, die elke leerling aan de ontwikkeling van de

PL-gedachte kan leveren. Alleen de individuele leerlingen, die het permanent leren in hun dagelijkse leven integreren, geven aan het hier beschreven PL-model zijn inhoud. (Vgl. pp. 19 en 61)

i. Joodse traditie

In de joodse traditie staat studie centraal: PL is er het educatieve principe bij uitstek. Dit principe komt in de hele literatuur steeds terug en is zelfs expliciet in de verschillende godsdienstcodices vastgelegd. (Vgl. pp. 4-6)

PL wordt in de joodse traditie niet als een natuurlijke bezigheid opgevat, maar als een handelen dat veel wilskracht en doorzettingsvermogen vereist. (Vgl. p. 4)

Alle regels, die het menselijk handelen bepalen, zijn in de joodse traditie ondergeschikt aan het principe van PL. Wat de leerling leert, moet hij in zijn persoonlijke leven laten doorwerken. (Vgl. pp. 6, 57, 61-62)

j. Probleemstelling

De probleemstelling van deze studie, die 'Joodse Traditie als Permanent Leren' heet, kan als volgt geformuleerd worden:

Wat kan de joodse traditie met haar nadruk op het belang van studie, bijdragen aan de ideeën- en theorieontwikkeling van EP.

In deze studie wordt de probleemstelling beperkt uitgewerkt: er wordt namelijk voor de uitwerking van EP (éducation permanente) gekozen, waarbij de leerling centraal staat, m. a. w. voor PL (permanent leren). (Vgl. p. 63)

k. Uitwerking van de probleemstelling in deel 1 en deel 2

In deel 1 wordt in hoofdstuk 1 globaal het belang van de joodse traditie voor mogelijke PL-ideeën en -theorieën aangegeven. In de hoofdstukken 2, 3 en 4 wordt een model voor permanent leren, het zg. PL-model, ontwikkeld. Dit PL-model is het PL-model 2 (p. 62), dat van het PL-model 1 (p. 27) afgeleid is.

In deel 2 wordt geprobeerd om aan de hand van het ontwikkelde PL-model de relevantie van de joodse traditie voor PL aan te tonen. In de paragrafen I. 3, II. 3 en III. 5 (zie het PL-model op p. 62) formuleer ik enige conclusies, uitgaande van resp. de hoofdstukken I. 1-2, II. 1-2 en III. 1-4, in de vorm van stellingen. In hoofdstuk IV tenslotte (zie het PL-model op p. 62) formuleer ik een persoonlijke en door de joodse traditie geïnspireerde visie op PL.

DEEL 2

DEEL 2

I. 1 Traditie

- I. 1. 1. Joodse traditie (= Torah)
- I. 1. 2. De schriftelijke en de mondelinge Torah
- I. 1. 3. De onafgeslotenheid van de mondelinge Torah
- I. 1. 4. De wisselwerking tussen halakhah en aggadah
- I. 1. 5. De studie van de Torah en PL (Permanent Leren)

I. 2 Gézag

- I. 2. 1. God, Mozes, de geleerden
- I. 2. 2. De ontwikkeling van de halakhah
- I. 2. 3. Epistemisch en deontisch gezag
- I. 2. 4. Epistemisch gezag en de aggadah
- I. 2. 5. Deontisch gezag en de halakhah
- I. 2. 6. PL: hermeneutiek en heuristiek

I. 3 Stellingen

II. 1 Wereldbeeld

- II. 1. 1. Afgodendienst en de strijd ertegen
- II. 1. 2. Het in stand houden van de wereld en leren

II. 2 Mensbeeld

- II. 2. 1. Het menselijk vermogen om permanent te leren
- II. 2. 2. Alle mensen lijken op elkaar, maar nooit in alle opzichten
- II. 2. 3. Gods partner
- II. 2. 4. De menselijke vrijheid en verantwoordelijkheid
- II. 2. 5. De twee drijfveren tot handelen
- II. 2. 6. Het zoeken naar de waarheid en het najagen van de vrede

II. 3 Stellingen

III. 1 Leerling en leerprocedure (-methode)

- III. 1. 1. Het leren van vrouwen en meisjes
- III. 1. 2. De mens als permanente leerling
- III. 1. 3. Studieregel 1: Leer permanent
- III. 1. 4. Studieregel 2: Herhaal
- III. 1. 5. Studieregel 3: Leer individueel en collectief
- III. 1. 6. Studieregel 4: leer door in de praktijk te brengen
- III. 1. 7. Studieregel 5: Plan het eigen leren

III. 2 Leerdoelen

- III. 2. 1. Het leerdoel: een gaaf mens worden
- III. 2. 2. Het leren 'li-Shema' en 'functionele autonomie'

III. 3 Evaluatie

- III. 3. 1. Evaluatie en permanent leren
- III. 3. 2. Evaluatie en het (permanente) Torah-leren

III. 4 Leraar en onderwijsprocedure (-methode)

- III. 4. 1. De mens als leraar
- III. 4. 2. De relatie tussen leraar en leerling

III. 5 Stellingen

IV Individueel leren als dagelijkse gewoonte

- a. (Permanent) leren: traditioneel én persoonlijk én sociaal
- b. PL-hermeneutiek en PL-heuristiek
- c. Individuele leereffecten: een verwaarloosde onderwijsdoelstelling
- d. 'Lernen' als alternatief voor schools leren
- e. De leeftijd van de permanente leerling
- f. 'Lernen' als alternatief voor schools onderwijzen
- g. Tenslotte ...

I. 1 TRADITIE

- I. 1. 1 Joodse traditie (= Torah)**
- I. 1. 2 De schriftelijke en de mondelinge Torah**
- I. 1. 3 De onafgeslotenheid van de mondelinge Torah**
- I. 1. 4 De wisselwerking tussen halakhah en aggadah**
- I. 1. 5 De studie van de Torah en PL (Permanent Leren)**

I.1.1 Joodse traditie (= Torah)

Torah is de leer, die onderwezen en geleerd wordt. In mijn taalgebruik zijn de woorden 'joodse traditie' en 'Torah' verwisselbaar. De septuagint vertaalde het woord 'Torah' met 'nomos' (wet), Martin Buber (1878-1965) en Franz Rosenzweig (1886-1929) vertaalden 'Torah' niet met 'Gesetz', maar met 'Weisung' of 'Unterweisung'. Hoewel het woord 'Torah' op verschillende manieren gebruikt wordt en dus verschillende betekenissen of betekenisuances heeft, verwijst het altijd naar iets dat onderwezen en geleerd wordt, zoals bijvoorbeeld

- een bepaalde mitswah, dwz. gedragsregel (ge- of verbod)¹,
- de vijf boeken van Mozes (de Pentateuch)²,
- de tenach (Pentateuch + Profeten + Geschriften = het Oude Testament)³,
- de hele joodse traditie, inclusief de schriftelijke en mondelinge 'Torah' (zie I.1.2)⁴.

De raad die een vader, moeder of leraar geeft, kan ook 'torah' genoemd worden⁵ en in het moderne hebreuws spreekt men bijvoorbeeld over de 'torah' van Spinoza (1632-1677) en bedoelt daarmee zijn filosofische systeem⁶.

'Torah' kan ook de studie van de Torah betekenen, zoals in

'Op drie dingen stoelt de wereld: op de Torah, op de dienst in de tempel en op goede daden.'⁷

en

'Hoe meer Torah, hoe meer leven'⁸.

Wat de joden in de Torah zoeken zijn niet alleen maar bepaalde waarheden en is ook niet alleen maar een manier van leven of alleen maar levenswijsheid, maar letterlijk genomen 'alles':

'((Bestudeer de Torah steeds weer,)) draai je om en om in haar, want alles is in haar bevat'⁹.

De door mij gekozen ruime opvatting van het begrip 'Torah', nl.

Torah = joodse traditie, heeft verschillende konsekwenties:

- (1) Alles wat met joden te maken heeft en elke ontwikkeling binnen het jodendom heeft de betekenis van de term 'Torah' beïnvloed. 'As someone has said, no man ((Jew)) need say that there is no room for him to lodge in Jerusalem'¹⁰.

- (2) Al die tradities, culturen of stromingen, die met joden of jendom in contact gekomen zijn en die de joodse traditie beïnvloed hebben en/of door de joodse traditie beïnvloed zijn, hebben eveneens de betekenis van de term 'Torah' beïnvloed.

De joodse traditie ontwikkelt zich nog steeds en dus ook de inhoud van het begrip 'Torah'.

I.1.2 De schriftelijke en de mondelinge Torah

De mondelinge Torah is de interpretatie van de schriftelijke Torah. De schriftelijke Torah, dit is de tekst van de vijf boeken van Mozes (de Pentateuch), en de mondelinge Torah zijn volgens de traditie tegelijkertijd op de berg Sinai door God aan Mozes gegeven. Onduidelijkheden en tegenstrijdigheden, die in de schriftelijke Torah voorkomen, worden in de mondelinge Torah respectievelijk verhelderd en opgeheven. Dit geldt met name voor de 'mitswot' (meervoud van 'mitswah' = gedragsregel = ge- of verbod), die in de schriftelijke Torah geformuleerd worden. Als in de schriftelijke Torah bijvoorbeeld gezegd wordt

'Gedenk de rustdag, om die te heiligen. Zes dagen zult u arbeiden en al uw werk verrichten.

Maar de zevende dag is een rustdag ter ere van de Eeuwige, uw God: dan zult u generlei werk verrichten enz.¹¹,

dan is het niet zonder meer duidelijk, dwz. zonder de mondelinge Torah, wat er met 'werk' bedoeld wordt.

De zin

'En u zult er niets van overlaten tot de morgen; en hetgeen er van overgelaten is tot de morgen, zult u in vuur verbranden'¹²

bijvoorbeeld bevat de tegenstrijdigheid 'niet overlaten - overlaten'. De mondelinge Torah toont aan, dat deze tegenstrijdigheid slechts schijnbaar is.

Maar behalve onduidelijkheid en tegenstrijdigheid moet degene die de schriftelijke Torah bestudeert, ook nog het probleem van de schijnbare duidelijkheid overwinnen. Zo betekenen de woorden 'oog om oog, tand om tand' juist niet 'wedervergelding', maar bijna het tegendeel, nl. financiële compensatie¹³.

De mondelinge Torah kan niet zonder de schriftelijke, aangezien er

zonder schriftelijke Torah niets meer te interpreteren valt. Omgekeerd kan de schriftelijke Torah ook niet zonder de mondelinge, omdat dat zou betekenen dat de schriftelijke Torah niet meer geïnterpreteerd zou worden en haar betekenis voor de mensen als leidraad voor hun denken en handelen verloren zou hebben. Deze wederzijdse afhankelijkheid van de schriftelijke en mondelinge Torah formuleerde een moderne historicus aldus:

'It can be regarded as a historical fact that the Oral Law ((mondelinge Torah)) existed not merely from the moment the Written Law ((schriftelijke Torah)) was given (and in this sense it is correct to say that the Written and Oral Laws were given together to Moses at Sinai), but it may even be maintained that the Oral Law anticipated the Written Law, as the Written Law not only assumes the observance of the Oral Law in the future, but is in effect based on its previous existence. Since the Written Law ((en dit geldt voor elke geschreven wet))relies - by allusion or by its silence - on statutes, customs, and basic laws not explicitly mentioned in it, these institutions are ipso facto converted into a part of the Oral Law'¹⁴.

Aangezien de interpretatie van de geschreven Torah belangrijker is dan de geschreven Torah zelf, is de mondelinge Torah belangrijker dan de schriftelijke:

'Alleen terwille van de mondelinge Torah heeft God met ((het volk)) Israël een verbond gesloten'¹⁵.

De mondelinge Torah wil hier zeggen: de woorden die mondeling overgeleverd worden, die gaan van mond tot oor, die niet opgeschreven worden en die daarom hun overleveringskracht (= levenskracht + overlevingskracht) behouden.

Hoewel het in principe onjuist is dat zoiets als de mondelinge Torah opgeschreven wordt, is dit toch gebeurd en wel omdat men merkte dat velen haar vergaten. Voor dit vergeten noemt Maimonides (1135-1205) drie oorzaken¹⁶:

1. Het aantal leerlingen, dat de Torah bestudeerde, verminderde.
2. Regelmatig werden de joden door politieke rampen (vervolgingen)

getroffen.

3. De joden verspreidden zich over vele landen.

Het is hier niet de geschikte plaats om de samenhang tussen deze drie punten te beschrijven of op de punten zelf dieper in te gaan. Wel wil ik erop wijzen dat Maimonides niet over zijn eigen tijd spreekt en natuurlijk ook niet over de onse, maar over de tijd waarin voor het eerst de kern van de mondelinge Torah schriftelijk vastgelegd werd. Dit gebeurde omstreeks het jaar 200 van de gewone jaartelling. Ongetwijfeld is het opschrijven van de mondelinge Torah de grootste innovatie geweest, die er ooit in de joodse traditie heeft plaatsgevonden. Was het immers niet uitdrukkelijk verboden om dit te doen:

'Het opschrijven van halakhot ((meervoud van 'halakhah', zie par. I. 1. 4)) staat gelijk met het verbranden van de Torah'¹⁷

en

'Degene die de aggadah ((zie par. I. 1. 4)) opschrijft, verliest zijn aandeel ((in de komende wereld))'¹⁸.

Het vergeten van de mondelinge Torah had ook nog een (vierde) oorzaak, die Maimonides niet noemt maar die vanzelfsprekend is, en dit was de sterke groei en ontwikkeling van die mondelinge Torah. Door gedeelten van haar vast te leggen hoopte men haar voor vergeten te bewaren, hoewel kennis natuurlijk niet in boeken maar in mensen zit¹⁹.

Ter rechtvaardiging van het op schrift stellen van de mondelinge Torah interpreteerde men het vers

'Het is tijd om voor God te werken, zij hebben uw Torah verbroken'²⁰

als volgt:

'Het is beter dat iets van de Torah afgeschaft wordt (niet nagekomen wordt), dan dat de hele Torah bij ((het volk)) Israël in vergetelheid geraakt'²¹.

Deze rechtvaardiging werd echter niet door iedereen geaccepteerd.

'Rabbi Mendel of Kotsk (1787-1859) asked: How could the ancient Rabbis abolish the fundamental principle of Judaism, not to write down what is to be kept as an oral tradition, on the basis of a single verse in the book of Psalms? The truth

is that the oral Torah was never written down.

The meaning of the Torah has never been
contained by books,²².

De Kotzker zelf liet niets na dan datgene wat men zich van hem nog kon herinneren. Hij publiceerde geen boeken en liet geen aantekeningen achter. Alles wat hij ooit eens geschreven had, verbrandde hij²³.

EXCURSIE: 'De overschatting van het schrift en het gedrukte woord in ons eigen cultuurgebied mag ons niet doen vergeten dat deze vorm van gedachte-overdracht en kontakt iets kunstmatigs heeft en van secundair karakter is; men kan zich op schrift nooit zó duidelijk, genuanceerd en levend uitdrukken als via menselijke stem, gebaar, geaatsuitdrukking, houding, oogopslag. Het is daarom nog de vraag of schriftelijke tradities 'betrouwbaarder' zijn dan mondelinge. Wie jarenlang korrespondentie heeft moeten voeren op grote afstand, zeg 5000 à 10.000 kilometer, weet van de verkillende en misverstandene oproepende invloed van afstand, van indirekt kontakt. Bovendien is een schriftelijke (individuele) traditie veel minder dan een mondelinge, kollektieve, spiegel van kulturele processen en sociale verandering'²⁴.

1.1.3 De onafgeslotenheid van de mondelinge Torah

Het voor en tegen van het zo paradoxaal klinkende 'schriftelijk' vastleggen van de 'mondelinge' Torah - zie de vorige paragraaf - formuleert G.G. Scholem (geb. 1897) aldus:

'Dass die mündliche Lehre dann doch, um sie vor vergessen zu schützen, aufgeschrieben und sogar kodifiziert wurde, war also nicht nur eine rettende, sondern in einem tieferen Sinne zugleich eine unheilvolle Aktion. So geboten sie durch die historischen Umstände des Exils war, so problematisch war sie für das lebendige Wachstum und den Fortbestand der Tradition in ihrem ursprünglichen Sinn'²⁵.

Oorspronkelijk ('in ihrem ursprünglichen Sinn') meende men, dat het voordeel van het niet vergeten niet opwoog tegen het nadeel van

het verstarren van het traditieproces en was het daarom ook uitdrukkelijk verboden de mondelinge Torah op te schrijven²⁶. Toen echter gedeelten van de mondelinge Torah toch opgeschreven waren, was er maar één middel tegen de dreigende verstarring en dat was de studie van de Torah:

'Draai je om en om in haar ((de Torah)), want
alles is in haar bevat'²⁷.

Deze uitdrukking verklaart het karakter van vele joodse geschriften. God openbaarde zich aan Mozes en Mozes bracht van dit gebeuren verslag uit. De leerlingen van Mozes probeerden hem te begrijpen omdat ze wilden weten wat God van hen verlangde. De leerlingen uit de latere generaties probeerden steeds weer hun leraren te begrijpen om uiteindelijk God te kunnen begrijpen.

'Mozes ontving de ((schriftelijke en mondelinge))
Torah op de Sinai en leverde haar over aan Joshua,
en Joshua aan de oudsten, en de oudsten aan de
profeten en de profeten leverden haar over aan
de mannen van de 'Grote Vergadering' enz.'²⁸.

Zoiets als een onmiddellijk contact tussen het individu en God werd en wordt nog altijd inferieur geacht niet alleen aan het contact tussen Mozes en God, maar ook aan het verslag dat Mozes van dit contact gaf. Mozes' verslag was deels schriftelijk (de schriftelijke Torah) en deels mondeling (de mondelinge Torah). In de veertig dagen die Mozes op de berg Sinai (Ex. 34:28) doorbracht, onderwees God hem de Torah met al haar implicaties - zelfs de vragen en antwoorden die de toekomstige leerlingen en leraren elkaar respectievelijk zouden stellen en geven, werden aan Mozes reeds op de Sinai bekendgemaakt²⁹. Hiertegenover staat een passage waaruit blijkt dat Mozes zijn eigen woorden niet meer herkent in de manier waarop deze vele generaties later in de school van Akiva (50-135) onderwezen en geïnterpreteerd worden³⁰.

Openbaring betekent, dat iedereen die in de Torah naar antwoorden op zijn of haar vragen zoekt, niet tevergeefs zal zoeken. De leerling die de Torah bestudeert, probeert aanwijzingen te vinden die zijn doen en laten nu richting kunnen geven. Oplossingen voor problemen zoekt hij in reeds bestaande teksten en in de schriftelijke en mondelinge commentaren op die teksten.

'So wurde der Kommentar die charakteristische Ausdrucksform des jüdischen Denkens über die Wahrheit, dessen, was man rabbinischen Genius nennen könnte'³¹.

De grens tussen commentaar op de Torah en vernieuwing (hiddush) van de Torah is niet scherp te trekken. Ieder commentaar is een interpretatie en interpretatie is het middel bij uitstek om de traditie (d. i. de Torah) trouw te blijven en tegelijkertijd die traditie te ontwikkelen en te vernieuwen.

'Well, when you get this tremendous idea of hiddushee-torah, introducing new ideas in the Torah, you'll see it is a very profound notion really, because it means that although the rabbis had the idea that the Torah was eternal, and was given to Moses, yet it was still possible for each student to find something new in it and he had to find something new for that is the way the Torah works. It was a kind of a new truth that was at the same time the old truth, but it was his discovery, it was his particular Torah and that was why he had to keep on introducing 'hiddushee-torah'. The Zohar³² for example says that whoever introduces a new idea into the Torah, builds a new heaven'³³.

Iedereen is in staat op zijn manier mee te helpen aan de ontwikkeling en vernieuwing van de traditie:

'The reknown Hafez Hayyim ((eigenlijke naam Israël Meir Hacoen, 1838-1933)) once said to a little boy: 'Tell me some Torah'. So his students said to him ((H.H.)): 'What can you learn from a little boy?' So he said: 'Everyone has his portion in the Torah and he may have some idea, that I can't have'. Everyone has his sole root in the Torah and his particular understanding of it. Just because it's infinite, everyone has his share in it'³⁴.

Iedereen die de Torah bestudeert 'om der wille van de studie' (li-

Shema ³⁵) is in staat zingevingen en gedragsregels te ontdekken, die zelfs niet aan Mozes op de berg Sinai geopenbaard werden ³⁶.

I.1.4 De wisselwerking tussen halakhah en aggadah

Zowel de schriftelijke als de mondelinge Torah bevat normatieve en verhalende gedeelten. Het normatieve gedeelte wordt halakhah genoemd en richt zich op het gedrag van de mens, op wat hij moet doen en wat hij niet moet doen. Halakhische regels zijn specifieke gedragsregels ter operationalisatie van gewenst gedrag. Tegenover het normatieve gedeelte van de Torah staat het verhalende gedeelte, waarmee ik alles dat niet-normatief is bedoel. Dit verhalende gedeelte, dat geen 'halakhah' is, wordt aggadah genoemd. De aggadah houdt zich bezig met

'het creatief uitleggen der bijbelse verhalen, theologie, ideologie, moraal en ethiek; waar- bij zij legenden en verhalen omtrent het leven der geleerden invlecht en polemiseert met verschijnselen en denkbeelden van de toen- malige tijd'³⁷.

Ze maakt daarbij gebruik van de meest uiteenlopende stijlfiguren en symbolische interpretaties, zoals parabelen en allegorieën, meta- foren en spreuken, lyrische gedichten, klaagzangen, gedramatiseerde dialogen, hyperbolen, woord- en letterspelletjes enz. ³⁸.

Vergeleken met de barokke aggadische verteltrant doet de halakhische discussie sober aan. Oorspronkelijk betekende de term 'halakhah' weg resp. stap, welke betekenis overging in het begrip recht in de zin van gewoonte, gebruik, wet ³⁹.

'De Halachah houdt zich bezig met rituele voor- schriften, zowel die aan de persoon gebonden zijn als zulke, die alleen in het joodse land geldigheid hebben. Zij omvat de wetten omtrent de shabbath en feestdagen, de wetten omtrent de rituele rein- heid en onreinheid, de wetten omtrent de cultus en het gebed, de bepalingen omtrent de status van het individu, huwelijk en echtscheiding, het eigendoms- en handelsrecht, het strafrecht, regelingen van staatkundige aard, inclusief die, welke het koning-

schap betreffen. Zelfs ethiek wordt door haar in wettelijke vorm gegoten⁴⁰.

En van belang in verband met de methodologie van de halakhah is het vervolg op de bovenstaande regels:

'Er bestaat voor de Halachah geen principieel verschil tussen cultus, godsdienst, moraal of recht. Al hetgeen binnen het gebied der halachische overweging valt, heeft dezelfde wijze van behandeling, opbouw en ontwikkeling en is aan dezelfde regelen onderworpen. Men kan dientengevolge het ene gebied met het andere analoog vergelijken, zonder het bijzondere karakter van elk in aanmerking te nemen⁴¹.

Nog tot het eind van de 18e eeuw bestond ongeveer 80% van de totale joodse literaire productie uit halakhische studies⁴². Hoewel de halakha normatief is en de aggadah niet, betekent dit niet dat de eerste belangrijker is dan de tweede of dat de aggadah er slechts is om de mensen te vermaken. Maimonides is van mening, dat de aggadah met poëzie te vergelijken is⁴³. Zowel degenen die de aggadah verwerpen omdat er zo sterk in overdreven wordt⁴⁴ als degenen die daarentegen juist in haar de ware betekenis van de Torah menen te moeten zoeken⁴⁵ begrijpen volgens hem niet dat

*'At that time this method was generally known and used by everybody, just as the poets use poetical expressions'*⁴⁶.

Het is onjuist om te menen dat de kern of 'het wezen' van de Torah de halakha is. Even onjuist is het om te menen dat de aggadah dit is. De wisselwerking tussen halakha en de aggadah, tussen het normatieve en het verhalende, is kenmerkend voor de Torah. Zijn niet vele aggadische uitspraken op het terrein van de ethiek als concrete halakhische regels geformuleerd⁴⁷ en sterker nog: berust het normatieve gezag van de halakha niet op het aggadische gegeven, dat op de berg Sinai God aan Mozes de Torah heeft gegeven?

'The Torah is more than a system of laws; only a portion of the Pentateuch deals with law. The prophets, the Psalms, agadic midrashim⁴⁸ ((dit in tegenstelling tot 'halakhic midrashim')), are not a part of halacha. The Torah comprises both halacha ((wet, regel)) and

agada ((betekenis, verhaal)). Like body and soul, they are mutually dependent, and each is a dimension of its own⁴⁹. (---).

Halacha deals with the law; agada with the meaning of the law. Halacha deals with subjects that can be expressed literally; agada introduces us into a realm which lies beyond the range of expression. Halacha teaches us how to perform common acts; agada tells us how to participate in the eternal drama. Halacha gives us knowledge; agada gives us aspiration. Halacha gives us the norms for action; agada, the vision of the ends of living. Halacha prescribes, agada suggests; halacha decrees, agada inspires; halacha is definite; agada is allusive⁵⁰. (---)

To maintain that the essence of Judaism consists of halacha is as erroneous as to maintain that the essence of Judaism consists exclusively of agada. The interrelationship of halacha and agada is the very heart of Judaism. Halacha without agada is dead, agada without halacha is wild⁵¹. (---)

There is no halacha without agada, and no agada without halacha. We must neither disparage the body, nor sacrifice the spirit. The body is the discipline, the pattern, the law; the spirit is inner devotion, spontaneity, freedom. The body without the spirit is a corpse; the spirit without the body is a ghost. Thus a mitzwah ((gedrags-regel)) is both a discipline and an inspiration, an act of obedience and an experience of joy, a yoke and a prerogative. Our task is to learn how to maintain a harmony between the demands of halacha and the spirit of agada⁵².

Degenen die de Torah met de halakha vereenzelvigen, bezien de joodse traditie niet genuanceerd genoeg en neigen er wel eens toe de Torah op te vatten als een vorm van legalisme, orthopraxis of religieus behaviorisme. De aggadische gedeelten van de Pentateuch zijn echter even belangrijk als de halakhische⁵³, en dit geldt voor de hele Torah.

I.1.5 De studie van de Torah en PL (Permanent Leren)

De Torah, dwz. de studie van de Torah en de op die studie gebaseerde praxis⁵⁴, is nog belangrijker dan God:

'Ware het maar zo, dat ze mij ((God))
zouden verlaten maar mijn Torah zouden
nakomen, want haar licht zou ze de weg
naar het goede doen terugvinden'⁵⁵.

Het 'nakomen van de Torah' betekent hier de studie ervan die tot praxis moet leiden.. Wil men God begrijpen, dan moet men de Torah begrijpen.

'Un Dieu personnel, un Dieu unique, cela ne
se révèle pas comme une image dans une
chambre noire! Le texte que nous venons de
commenter montre comment l'éthique et
l'ordre des principes instaurent un rapport
personnel digne de ce nom. Aimer la Thora
plus encore que Dieu, c'est cela précisément
accéder à un Dieu personnel contre lequel on
peut se révolter, c'est-à-dire pour qui on
peut mourir'⁵⁶.

Wat is Torah ? Op deze vraag is geen antwoord te geven, waarmee een ieder zal instemmen. Het is net zo'n vraag als: 'wat is filosofie', 'wat is ethiek', 'wat is slecht', 'wie of wat is God', 'wie is een jood', 'wie ben ik' enz. Ook op deze vragen zijn geen antwoorden te geven waar iedereen het mee eens zal zijn. De door mij gekozen ruime interpretatie van de term 'Torah', nl. Torah is hetzelfde als de joodse traditie, staat niet op gespannen voet met bijvoorbeeld de reeds genoemde opvatting van Safrai, dat 'Tora alles is wat je brengt tot het begrijpen van God'⁵⁷. Net zo min als God is de Torah er alleen maar voor de joden. Net zo min als het Griekse denken alleen maar Griekse denkers beïnvloed heeft, net zo min heeft de Torah alleen maar joodse denkers beïnvloed. Net zo min als het hellenisme alleen maar een product van de Grieken is, is de Torah dat van de joden. Culturen die met elkaar in contact komen, wel of niet vredelievend, beïnvloeden elkaar op den duur. De invloed van niet-joodse culturen op de aggadāh en halakhah van de joodse geleerden, die in talmud, tosefta⁵⁸ en mi-drash voorkomen (± 300 voor Chr. tot ± 600 na Chr.) is evident⁵⁹.

Ook omgekeerd is de invloed van de Torah op Christendom en Islam algemeen bekend en men kan nog verder gaan, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de inhoudsopgave van het klassieke The Legacy of Israel⁶⁰, waarin onder meer de volgende joodse invloeden geconstateerd worden:

- The Hebrew genius as exhibited in the Old Testament,
- Hellenistic Judaism,
- The debt of Christianity to Judaism,
- The influence of Judaism upon Jews in the period from Hillel to Mendelssohn,
- The influence of Judaism on Islam,
- The Jewish factor in medieval thought,
- Hebrew scholarship in the Middle Ages among Latin Christians,
- Hebrew studies in the Reformation period and after: their place and influence,
- The influence of Judaism on Western law,
- The influence of the Old Testament on Puritanism,
- Jewish thought in the modern world,
- Influence of the Hebrew Bible on European languages,
- The legacy in modern literature.

Hoewel Karl H. Marx (1818-1883) zelf van de joodse traditie nauwelijks iets wist⁶¹, vergeleken met zijn vaak encyclopedische kennis op andere gebieden, kent het socialisme duidelijk joodse, of zo men wil: joods-christelijke, invloeden:

'The idea of socialism provides, perhaps the most effective contemporary vehicle of ancient Judeo-Christian ideals: the ideal of charity, justice, and equality on earth as in heaven'⁶².

Iets dergelijks geldt ook voor Sigmund Freud (1856-1939) en de psychoanalyse. Hoewel ook Freud geen hebreuws kende en van de joodse traditie vervreemd was⁶³, heeft zijn werk toch joodse kenmerken⁶⁴.

Terugkerend nu tot de vraag, wat Torah is, meen ik er goed aan te doen uitdrukkelijk te stellen, dat het mij niet zinvol lijkt om het christendom, de islam, het socialisme, de psychoanalyse enz. als soorten of vormen van Torah voor te stellen. Evenmin echter als ketterijen van de Torah. Mensen en theorieën kunnen elkaar diepgaand beïnvloeden en toch hun eigen identiteit en authentieke karakter hebben en behouden. Figuren als Jezus, Mohammed, Spinoza, Marx

en Freud bewijzen, dat eigen oorspronkelijkheid en beïnvloeding door anderen elkaar niet uitsluiten, maar dat integendeel het nieuwe altijd op het oude (de traditie) voortbouwt. Iedereen die leert, leeft in een traditie die door zijn persoonlijke levensloop mede bepaald wordt - mede bepaald mag en moet worden. De traditie, waarin zo'n lerende mens leeft, bestaat meestal uit meerdere tradities of traditie-invloeden, zonder dat de lerende mens die in die traditie leeft, dit hoeft te beseffen. Ten onrechte is men vaak bang voor vreemde invloeden, vooral als men niet beseft dat de eigen traditie die invloeden al lang kent en authentiek (!) verwerkt heeft zoals, wat de Torah betreft, blijkt uit wat reeds gezegd is over de geleerden uit de talmud, tosefta en midrash⁶⁵. Het hoeft geen betoog dat ik de mentaliteit, die uit het volgende citaat spreekt, niet deel:

'The Jewish people was healthy, before
Rabbis became Doctors',⁶⁶

Hoewel de schrijver van het artikel, waar ik dit citaat uit heb, spreekt van een 'old Orthodox Jewish joke', staat dit citaat ook voor een chauvinistische mentaliteit, die weinig grappig is. Vertegenwoordigers van deze mentaliteit zijn ervan overtuigd, dat hun variant van jodendom of Torah de enige juiste is en bijgevolg wijzen ze andere varianten als niet-authentiek af. Van zulk soort dogmatici valt weinig te leren in verband met PL, dat toch een algemene visie wil zijn op elke vorm van menselijk leren⁶⁷.

Wat de Torah betreft, zie ik de 'L' van 'PL' als de synthese van twee begrippen, die in het Jiddisch lernen en shtudirn ('leren' en 'stude-
ren') heten:

'The Germanic lernen means both "to learn" and "to teach", and unless the context specifically points to a secular subject it implies only the sacred Jewish field. If one says of a man er ken lernen, "He knows (how) to learn" (itself an idiom for "He is a man of learning"), only the sacred books are implied, that is to say, all Jewish books ultimately related to Jewish thought on God and man. The question ir hot amol gelernt?, "Did you at one time learn?", means "Did you at one time attend a

yeshiva⁶⁸ (or receive equivalent instruction)?" If directed at secular subject - and even general ethics would come under that heading - the Germanic shtudirn is in order, and the question would be ir hot amol shtudirt?, "Did you at one time study?", meaning, "Did you at one time attend a university?" One may, however, say er lernt (zikh) franteseyzish, "He is learning French", as well as er shtudirt franteseyzish, but one cannot say er shtudirt boke metsiye (a popular tractate of the Talmud)⁶⁹.

Met de synthese tussen 'lernen' en 'shtudirn' bedoel ik het onderscheid tussen 'sacred' en 'secular' op te heffen in die zin, dat het geheiligde niet ontwaard en het profane geheiligd moet worden. Of geformuleerd in de woorden van Abraham Isaac Kook (1865-1935):

'The sacred and the profane together
influence the spirit of man and he becomes
enriched through absorbing from each of
them whatever is suitable'⁷⁰.

Wat de tradities betreft, die geen Torah zijn, staat 'lernen' voor het traditionele en 'shtudirn' voor het moderne weten.

De 'P' van 'PL' staat voor de persoon van de individuele leerling, die in staat is het leren in zijn dagelijkse leven centraal te stellen. De synthese tussen traditioneel en modern weten zal door die leerlingen tot stand gebracht worden, die in staat zijn beide vormen van weten in hun dagelijkse leren te combineren.

I. 2 GEZAG

- I. 2. 1 God, Mozes, de geleerden
- I. 2. 2 De ontwikkeling van de halakhah
- I. 2. 3 Epistemisch en deontisch gezag
- I. 2. 4 Epistemisch gezag en de aggadah
- I. 2. 5 Deontisch gezag en de halakhah
- I. 2. 6 Pl : hermeneutiek en heuristiek

I.2.1 God, Mozes, de geleerden

God onderwees Mozes en het gezag van de Torah berust op de beredeneerde verklaringen die God aan Mozes gaf en waar Mozes mee instemde en die hij weer verder onderwees en die zijn leerlingen bestudeerden en ook weer onderwezen en zo voort tot de dag van vandaag. Mozes leerde in de veertig dagen dat hij op de berg Sinai was, niet de hele Torah, maar God onderwees hem slechts de algemene principes:

'Could Moses have learned the whole Torah? Of the Torah it is said, 'Its measure is longer than the earth and broader than the sea' (Job 11, 9); could then Moses have learned it in forty days? No, it was only the principles (klalim) thereof which God taught Moses'¹.

Het is de taak van de geleerden van de generaties na Mozes, om de Torah te interpreteren en actuele gedragsregels uit te werken:

'The law of God cannot be (given) in complete form so as to be adequate for all times ... and therefore at Sinai Moses was given general principles ... by means of which the sages in every generation may formulate the details as they present themselves'².

Het zijn de geleerden en hun leerlingen geweest, die de joodse traditie vorm en inhoud hebben gegeven, waarbij de halakhah de vorm van de traditie benadrukt en de aggadah haar inhoud. In hoeverre is de halakhah nu bindend? Volgens Maimonides behoort iedere jood zich te houden aan de halakhah, zoals die in de Babylonische talmud geformuleerd wordt:

'Whatever is already mentioned in the Babylonian Talmud is binding on all Israel. And every city and country is bound to observe all the customs observed by the sages of the Gemara, promulgate their decrees, and uphold their institutions, on the ground that all these customs, decrees and institutions mentioned in the Talmud received the assent of all Israel, and those sages who instituted the ordinances, issued the decrees, introduced the customs, gave the decisions and taught that a certain ruling was correct, instituted the total body of the majority of Israel's wise men. They were the leaders who received from each other the traditions concerning the fundamentals of Judaism, in unbroken succession back to Moses, our teacher, upon whom be peace'³.

De redenen die Maimonides aanvoert voor het bindende karakter van de halakhah, zijn dus:

- (1) Het gehele joodse volk stemde met de halakhah in;
- (2) De halakhah werd door de meerderheid van de geleerden vastgesteld;
- (3) De halakhah sluit bij de traditie aan die tot Mozes teruggaat. Halakhische uitspraken ontleen hun gezag aan de wijze waarop ze gefundeerd worden. De geleerden die over de halakhah discussiëren en tenslotte tot een beslissing komen, argumenteren en beslissen volgens bepaalde regels (principes) en één zo'n regel is, dat de halakhah door de geleerden per meerderheidsbesluit wordt vastgesteld. Wat daarbij kan gebeuren, laat de volgende passage zien die handelt over een discussie - aan de feitelijke inhoud ga ik nu voorbij - waarbij rabbi Eliezer alleen staat in zijn mening tegenover een meerderheid van andere rabbijnen:

'Op die dag maakte rabbi Eliezer alle mogelijke tegenwerpingen ter verdediging van zijn standpunt, maar tevergeefs, men nam zijn standpunt niet aan. Nu sprak hij: als de halakhah is zoals ik zeg, laat deze Johannesbroodboom het dan bewijzen. Daar

rukte de Johannesbroodboom zich van zijn plaats en verplaatste zich over honderd el (velen zeggen: over vierhonderd el). Zijn tegenstanders opponeerden: men baseert geen bewijs op een Johannesbroodboom. Nu sprak hij: als de halakhah is zoals ik zeg, laat dit riviértje het dan bewijzen. Daar trad het riviértje terug. Zijn tegenstanders opponeerden weer: men baseert geen bewijs op een riviértje. Hierop sprak hij: als de halakhah is zoals ik zeg, laat de muren van dit leerhuis ((waar rabbi Eliezer en zijn opponenten verbleven)) het bewijzen. Daar bogen de muren van het leerhuis voorover en dreigden in te storten. Nu greep rabbi Joshua ((één der opponenten)) in en sprak tot de muren: als geleerden elkaar op het gebied van de halakhah bestrijden, wat gaat jullie dat dan aan?'⁴

De talmud vervolgt nu dat de muren niet instortten vanwege het respect dat ze voor rabbi Joshua hadden en dat ze zich ook niet oprichtten vanwege het respect dat ze voor rabbi Eliezer hadden en dat ze daarom nog steeds gebogen staan. Maar nog geeft rabbi Eliezer het niet op en hij zegt:

'Als de halakhah is zoals ik zeg, laat de Hemel het dan bewijzen. Daar klonk een stem uit de Hemel die sprak: wat hebben jullie toch tegen rabbi Eliezer; de halakhah is steeds zoals hij zegt. Toen stond rabbi Joshua op en citeerde: 'Zij is niet in de Hemel'⁵. Wat wil dat zeggen? Rabbi Jirmeja antwoordde: de Torah is al op de berg Sinai gegeven en bevindt zich dus niet meer in de Hemel. We baseren de halakhah niet op een stem uit de Hemel, omdat in de Torah, die al op de berg Sinai gegeven is, geschreven staat: 'Volgens de meerderheid der geleerden te beslissen'^{6, 7}.

De halakhah volgt dus niet de opvatting van rabbi Eliezer, omdat deze in de discussie als een enkeling tegenover de meerderheid staat, al 'bewijst' een wonder of een stem uit de Hemel of God dat hij gelijk heeft. Volgens de geciteerde passage moet het individu zich onder-

werpen aan de meerderheid van de Torahgeleerden, zelfs al geeft God het individu gelijk. God heeft zich immers op de Sinai geopenbaard en dit wil zeggen dat hij de Torah, zowel de schriftelijke als de mondelinge, in handen van de geleerden gegeven heeft met de opdracht de Torah te interpreteren zoals Hij dat bedoeld heeft. En 'openbaring' betekent nu juist, dat de geleerden met behulp van de Torah (die de taal van de mensen spreekt⁸) in staat zijn te handelen naar de wil van God:

'En dan zult gij doen overeenkomstig het woord, dat zij u zullen te kennen geven ... en zult gij nauwlettend handelen naar al wat zij u zullen onderrichten. Overeenkomstig de leer, die zij u onderrichten, en overeenkomstig het recht, dat zij u zeggen, zult gij doen; gij zult van het woord, dat zij u te kennen geven, rechts noch links afwijken'.⁹

Zelfs als de geleerden zeggen dat links rechts is en rechts links, moet men naar hen luisteren¹⁰; niet omdat wat ze zeggen altijd waar is, maar omdat God dit zo wil. God wil dat de geleerden de halakhah ontwikkelen en hoewel de halakhah het werk van mensen is en daarom niet volmaakt, is ze wel bindend.

Het gezag van de halakhah berust niet op de (gedragsregels van de) halakhah zelf, maar op beredeneerde verklaringen waarmee de mensen instemmen. Deze beredeneerde verklaringen zijn niet legaal, dus aggadisch van aard. Maimonides' inleiding op zijn halakhische codex Yad is een voorbeeld van zo'n beredeneerde verklaring. Het gezag van de aggadah daarentegen berust wél op aggadah, dwz. op beredeneerde verklaringen waarmee men instemt.

1.2.2 De ontwikkeling van de halakhah

In plaats van een dogmatiek kent de joodse traditie de halakhah. De halakhah is het werk van mensen:

'The Torah was not given to the angels, but to man who possesses human intelligence ... the Torah was given to be determined by human intelligence, even if human intelligence errs ... and the truth is determined by the agreement of

the sages by using human intelligence',¹¹.

De waarheid wordt bepaald door de instemming van de geleerden en één van de uitgangspunten bij het vaststellen van de halakhah - een uitgangspunt waarmee de geleerden instemmen - is dat de halakhah per meerderheidsbesluit vastgesteld wordt.¹² Elke nieuwe halakhah wordt uit de reeds bestaande halakhot ontwikkeld volgens een stelsel van afleidingspatronen met een vaak rationele en nuchtere inslag. Het gezag van de halakhah berust op de discussie die eraan vooraf gaat. Niet alleen de aangenomen (bindende) halakhah maar ook de verworpen halakhah heeft gezag en bij de studie van de Torah, in het bijzonder de talmud, bestudeert men beide: zowel het standpunt dat overwonnen heeft als het standpunt dat niet overwonnen heeft. De talmud is een bloemlezing van concurrerende opinies. Voor een groot deel bestaat ze uit discussies over de aan te nemen halakhah en deze laatste wordt vaak, maar niet eens altijd, vermeld. De talmudstudent bestudeert eerder discussies en interpretaties dan eindconclusies. De talmudstudie heeft dan ook een ondogmatisch karakter. Wordt tenslotte na een discussie een bepaalde gedragsregel aangenomen, dan wil dit nog niet zeggen dat de verworpen gedragsregel inferieur is. De discussie telt onder zijn deelnemers geen verliezers maar alleen maar overwinnaars. De eindconclusie wordt door de opponenten gezamenlijk bereikt, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de volgende talmudische beschrijving van de rivaliserende scholen (volgelingen) van Shammai en Hillel:

'Drie jaren bestreden de school van Shammai en de school van Hillel elkaar. De ene zei dat de halakhah volgens haar opvattingen vastgesteld moest worden, de andere zei daarentegen dat de halakhah haar opvattingen moest volgen. Toen klonk er een stem uit de Hemel die zei: De woorden van de ene school en de woorden van de andere school zijn de woorden van de levende God. Toch moet de halakhah de school van Hillel volgen'¹³.

Meteen stelt de talmud de vraag:

'Als zowel de woorden van de een als de woorden van de ander de woorden van de levende God zijn, waarom is dan aan de school van Hillel

het voorrecht beschoren dat de halakhah volgens haar beslist wordt?'¹⁴.

En het antwoord luidt:

'Omdat zij verdraagzaam en bescheiden was en zowel haar eigen opvattingen als die van de school van Shammai bestudeerde. Sterker nog: ze bestudeerde eerst de opvattingen van de school van Shammai en dan pas haar eigen opvattingen'¹⁵.

Volgens één van de grondregels van de joodse traditie is 'wat men doet' belangrijker dan 'wat men denkt', maar het is onjuist om hieruit te concluderen dat daarom de halakhah belangrijker is dan de aggadah. De geciteerde talmudpassages¹⁶ bevatten zowel halakhah als aggadah en de één is niet zonder de ander te begrijpen. In wat men doet moet men verder gaan dan de halakhah, daar deze niet de hoogste gedragsnorm is:

'Torah is not the same as law, as din. To fulfill one's duties is not enough. One may be a scoundrel within the limits of the law'¹⁷.
Why was Jerusalem destroyed? Because her people acted according to the law, and did not act beyond the requirements of the law'^{18,19}.

De halakhah richt zich op de benoni, de gemiddelde mens, dwz. op de mens die zich niet in extreme mate van de andere mensen onderscheidt:

'The sages pronounced an edict only if the majority of the people could abide by it'²⁰.

Hoewel deze passage betrekking heeft op een speciaal soort gedragsregel, nl. een gezerah²¹, geldt ze voor de halakhah in het algemeen. Het was de geleerden, die de halakhah ontwikkelden, niet voldoende dat de mensen ermee instemden²², maar zij (de geleerden) wilden ook dat de mensen ernaar handelden en daarom formuleerden zij een gedragscode, waar de meerderheid van de mensen zich aan kon houden. Deze minimale gedragscode - 'minimaal' omdat de meeste mensen zich eraan hielden - vormde de aangenomen halakhah, maar allengs werd dit 'minimum' steeds minder minimaal:

'In their intention to inspire greater joy and love of God, the Rabbis expanded the scope

of the law, imposing more and more restrictions and prohibitions. "There is no generation in which the Rabbis do not add to the law"²³. In the time of Moses, only what he had explicitly received at Sinai ((the written law)) was binding, plus several ordinances which he added for whatever reasons he saw fit. ((However)) the prophets, the Tannaim²⁴, and the rabbis of every generation ((have continued to multiply these restrictions))^{25, 26}

Bereikten de rabbijnen met deze uitbreiding van de halakhah hun doel? Werden de meeste mensen door de toegevoegde beperkingen en verboden dichter tot God gebracht? Heschel meent van niet:

'The industrial civilization has profoundly affected the condition of man, and vast numbers of Jews loyal to Jewish law feel that many of the rabbinic restrictions tend to impede rather than to inspire greater joy and love of God'²⁷.

Door de gewenste manier van leven en de totale levensstijl in gedragsregels voor te schrijven, hoopten de rabbijnen de sfeer van het profane te heiligen en de menselijke waardigheid van elk individu veilig te stellen. Dat het formaliseren van het levenspatroon in veel gevallen ook tot sleur en routinematig handelen zal leiden, is de keerzijde van de medaille:

'In their zeal to carry out the ancient injunction, "make a hedge about the Torah"²⁸ ((dit zijn de beperkingen en verboden die iemand voor misstappen moeten behoeden²⁹)), many Rabbis failed to heed the warning, "Do not consider the hedge more important than the vineyard". Excessive regard for the hedge may spell ruin for the vineyard"³⁰. The vineyard is being trodden down. It is all but laid waste'.³¹

En Heschel trekt de parallel door naar deze tijd en gaat aldus verder:

'Is this the time to insist upon the sanctity of the hedges? "Were the Torah given as a rigid immutable code of laws, Israel could not survive. ... Moses exclaimed: Lord of the universe, let me know what is the law ((halakhah)). And the

Lord said: Rule by the principle of majority ...

The law will be explained, now one way, now another, according to the perception of the majority of the sages". ^{32,33}

Laat men 'deze tijd' beginnen met de emancipatie van de joden - dus ongeveer twee eeuwen geleden - dan is het duidelijk dat zowel de halakhah als de aggadah 'tegenwoordig' in gezag moeten concurreren met die niet-specifiek-joodse: tradities, levensvormen, filosofische ideeën, wetenschappelijke theorieën enz., die sinds de emancipatie door joodse en niet-joodse geleerden vaak even intensief bestudeerd worden.

1.2.3 Epistemisch en deontisch gezag

Het onderscheid tussen 'epistemisch' en 'deontisch' gezag is van recente datum en is afkomstig van de logicus J.M. Bochenski. Hij introduceerde het in 1965 in een studie op het gebied van de logische aspecten van het begrip 'godsdiens'. ³⁴ Volgens hem zijn er twee vormen van gezag. Het eerste beïnvloedt of bepaalt iemands opvattingen, het tweede iemands gedragingen:

'A field³⁵ of authority is two-fold: it is either a class of propositions which state what is, or a class of rules, prescribing what should be done. The term "rule" is used here in a very broad way, covering the various kinds recently distinguished by students of normative logic (rules, imperatives, etc).

If the field is a class of propositions, then the authority is that of one who knows better, i. e., of the expert in the field. This sort of authority will be called "epistemic authority". If, on the other hand, the field is a class of rules, the authority is that of a superior, a leader, a commander, etc., and will be called "deontic authority". ³⁶

Bij epistemisch gezag gaat het om propositions (Eng.: 'propositions'; Dui.: 'Sätze'), bij deontisch gezag om gedragsregels (Eng.: 'rules', Dui.: 'Weisungen'). ³⁷ Propositions hebben drie eigenschappen, die

gedragsregels niet hebben³⁸.

Een propositie (1) is waar of niet waar,

(2) kan verschillende graden van waarschijnlijkheid hebben,

(3) heeft op een bepaalde stand van zaken betrekking³⁹.

Geen van deze drie eigenschappen is op gedragsregels toe te passen. Een gedragsregel kan doelmatig, gerechtvaardigd, immoreel enz. zijn, maar niet 'waar' of 'niet waar' of 'waarschijnlijk'. Bovendien spreekt een gedragsregel zich niet uit over een stand van zaken, maar over wat er gedaan moet worden⁴⁰.

Het zou op deze plaats te ver voeren om Bochenski's volledige logische analyse van het begrip 'gezag' te bespreken. Ik beperk me tot enige door hem geformuleerde conclusies (stellingen), die in het algemeen op proposities en gedragsregels toe te passen zijn. De reeds geformuleerde opvatting, dat gezag een eigenschap van de communicatie is en niet van de communiceerder⁴¹, rekent onder 'communicatie' meer dan alleen maar proposities ('Sätze') en gedragsregels ('Weisungen') en dus meer dan wat Bochenski onder 'field of authority' (noot 35) of 'Gebiet der Autorität' (zie hieronder) verstaat. Het onderscheid tussen epistemisch en deontisch gezag is van belang voor een ieder die theoretische kennis in praktisch handelen poogt om te zetten en (gedrags-)regels wil formuleren die dit handelen funderen.⁴²

Over de twee vormen van 'gezag', die Bochenski onderscheidt, formuleert hij de volgende stellingen⁴³:

- (1) Das Gebiet der Autorität ist eine Klasse von Sätzen oder eine Klasse von Weisungen.
 - (2) Jede Autorität ist entweder eine epistemische oder eine deontische Autorität.
 - (3) Der Träger der deontischen Autorität in einem Gebiet kann gleichzeitig Träger der epistemischen Autorität im entsprechenden Gebiet sein.
 - (4) Es ist wünschenswert, dass der Träger der deontischen Autorität gleichzeitig auch Träger der epistemischen Autorität im entsprechendem Gebiet ist.
- (Aber, und das ist eine sehr wichtige Tatsache, die beiden Autoritäten sind gegenseitig unabhängig).

- (5) Deontische Autorität in einem Gebiet und epistemische Autorität in einem ihm entsprechenden fallen nicht notwendig zusammen.

De drager ('Träger') van gezag is bij Bochenski een mens⁴⁴ - en geen groep van mensen - die gezaghebbende proposities en/of gedragsregels communiceert of althans kan communiceren en ook bij Bochenski is het gezag van de drager gebaseerd op het gezag van de communicatie, dwz. op het gezag van de geuite proposities en/of gedragsregels. Het epistemisch gezag van een gezagsdrager is gebaseerd op de door hem geuite proposities en het deontisch gezag op de door hem geuite gedragsregels. Bochenski merkt op dat epistemisch en deontisch gezag logisch onafhankelijk van elkaar zijn, maar dat ze wel samen kunnen gaan en dat dat zelfs wenselijk is (vgl. punt 4 hierboven). Misbruik van gezag treedt op als iemand, die epistemisch maar geen deontisch gezag heeft, doet alsof hij dit laatste wel heeft:

'The classical instance of the misuse of authority ... is collective declarations by professors, usually highly competent, in certain scientific fields such as roentgenology, philosophy or biblical studies, who communicate with assertion statements belonging to politics'.⁴⁵

Het omgekeerde komt ook voor: iemand met deontisch maar geen epistemisch gezag doet, alsof hij dit laatste wel heeft en Bochenski geeft als voorbeeld:

'dass ... ein Vorgesetzter, weil er Vorgesetzter ist, als Kenner gelten will'.⁴⁶

Ook dit is misbruik van gezag. Tot zover Bochenski.

1.2.4 Epistemisch gezag en de aggadah

Het begrip 'epistemisch gezag' is niet toepasbaar op de aggadah, als tenminste 'aggadah' zo ruim opgevat wordt als in 1.1.4 gedaan is. De verklaring hiervoor is, dat de aggadah geen belangrijke proposities kent, die maar één betekenis hebben. Elke propositie komt voor in een tekst, die op verschillende manieren te interpreteren is en twee verschillende interpretaties kunnen allebei waar zijn:

'From a modern point of view one might say that the search for truth in Scripture was not directed toward propositional truth, and that the very conception of propositional truth was lacking. The most persistent intellectual energy and the most prodigious analytic effort were devoted to the loving care of a tradition, to the continual contrivance of beautiful and profound interpretations, and to questions of morality and ritual'.⁴⁷

Het belang en de waarde van de aggadah berust juist op de mogelijkheid haar teksten op vele manieren zinvol te interpreteren en haar relevantie zou ondermijnd worden als van een bepaalde tekst zou blijken dat van alle interpretaties ervan, die de geleerden in de loop der eeuwen geformuleerd hebben, er maar één de echte, ware, zou blijken te zijn.

Dit nu heeft konsekwenties voor de proposities die in de tekst voorkomen. Stel dat een bepaalde propositie verschillende betekenissen heeft (dit komt voor) en stel dat die betekenissen in de volgende vier klassen uiteenvallen (ook dit komt voor):

- Klasse 1: De betekenissen, waarvan men meent dat ze waar zijn;
- Klasse 2: De betekenissen, waarvan men meent dat ze niet waar zijn;
- Klasse 3: De betekenissen, waarvan men niet weet of ze waar of niet waar zijn en waarvan men ook niet weet hoe (on)waarschijnlijk ze zijn;
- Klasse 4: De betekenissen die men niet meer begrijpt.

Dit is de realiteit waarmee de lezer of hoorder van de aggadah te maken heeft en de vraag naar het epistemisch gezag van een propositie, waarvan de betekenis een klasse 1-, 2-, 3- of 4-betekenis kan zijn, is niet te beantwoorden.

Behalve teksten en proposities zijn ook woorden poly-interpreteerbaar en ook dit maakt het zoeken naar aggadische proposities die als epistemisch gezaghebbend gewaarmerkt kunnen worden, een onbegonnen zaak.

'Taken literally, many sentences in the Bible would contradict each other. Hence it was one of the first principles of the rabbinical tradition - still very much in evidence in the Epistles of

Paul in the New Testament⁴⁸ - that the sentences and words of the Bible need not be taken literally, and truly daring interpretations were common⁴⁹.

Maimonides merkt zelfs nog op dat de woorden, in hun letterlijke betekenis genomen, in sommige gevallen tot afvalligheid kunnen leiden:

'The literal meaning of the words might lead us to conceive corrupt ideas and to form false opinions about God, or even entirely to abandon and reject the principles of our Faith. It is therefore right to abstain and refrain from examining this subject ((ma'aseh bereshit)) superficially and unscientifically'.⁵⁰

In welke van de vier klassen een betekenis van een aggadische propositie valt, is geen vaststaand gegeven. Het hangt af van de keus van de personen, die in de vierdeling de verzamelnaam 'men' krijgen; zijn het bijvoorbeeld allen tijdgenoten of zijn het geleerden die in verschillende eeuwen of tijdvakken leefden. De keus van de 'men' zal bepalen in welk van de vier klassen de betekenis valt.

De aggadah bestaat uit veel meer dan alleen maar proposities. Datgene nu dat wél aggadah maar geen propositie is, heeft uit de aard der zaak geen epistemisch gezag.

1.2.5 Deontisch gezag en de halakhah

De tijd dat het gehele joodse volk met de (aangenomen) halakhah instemde (vgl. noot 3), is tegenwoordig verleden tijd. Vandaag de dag laat het grootste deel van het joodse volk zich weinig of niets meer aan de halakhah gelegen liggen, hetgeen betekent dat slechts voor een kleine minderheid de halakhah nog deontisch gezag heeft. Dit laatste betekent niet, dat al diegenen die het deontisch gezag van de halakhah erkennen, haar allen op dezelfde wijze naar waarde schatten. Men kan het deontisch gezag van de halakhah erkennen en toch vinden dat een bepaalde opvatting over het begrip 'halakhah' simplistisch is, al wordt die door de meeste halakhische gezagsdragers onderschreven. Het volgende citaat moge dit aantonen:

'Most halakhic authorities regard the halakhah as a body of rules handed down by the Divine Sovereign

to enable the Jew to live according to His will. Some of these rules were transmitted by Moses in writing, while others were transmitted orally by him, together with a methodology for creativity within the revealed rules. Disobedience to some of the rules may be punished by authorities to whom God delegated that power, while for other breaches of the Covenant He reserved into Himself the power to punish.

In such a simplistic conception of the halakhah, the rationale of the rules is rarely, if ever, an integral part of the rules themselves. Man simply lives to obey these rules - and in obedience lies his salvation. To the extent that creativity is possible, it must be without reference to social or economic conditions, unless such considerations are implicit in the rule. Such instances are very few. The process of halakhah is discovering what God had said. This is what the law is. Such an analysis must be strictly logical, arrived at deductively or inductively from existing rules and texts, without reference to ideal end or social facts'.⁵¹

De hier geuite kritiek richt zich niet tegen de stricte logica van de halakhah, maar tegen de geringschatting van de empirische werkelijkheid en het geen rekening houden met psychologische en sociologische overwegingen bij het tot ontwikkeling brengen van de halakhah. Toch is dit voor de hier geciteerde kritikus geen reden om aan de halakhah deontisch gezag te onzeggen.

Dezelfde halakhah, die vroeger de joden onderling verenigde en aan hun traditie bond, brengt tegenwoordig verdeeldheid onder de joden en vervreemdt velen, die haar deontisch karakter niet erkennen, van de Torah. Een Torah, een joodse traditie, zonder halakhah is ondenkbaar; even ondenkbaar als een halakhah die steeds minder mensen zal aanspreken. De halakhah zal zich zo moeten ontwikkelen, dat ook diegenen die nu haar deontisch gezag niet erkennen, van gedachte willen veranderen.

Hoewel een begrip als 'deontisch gezag' op de halakhah toe te passen is, is er naar mijn mening een ander (vierde) gezagsbegrip nodig om aan de pluriformiteit van de halakhah recht te doen wedervaren.

Dit vierde gezagsbegrip is niet het epistemisch, noch het deontisch gezagsbegrip en lijkt veel op het eerder in paragraaf 3.2 ontwikkelde gezagsbegrip, maar is zwakker dan dit laatste. Noem ik het in paragraaf 3.2 ontwikkelde gezagsbegrip communicatief gezag (het manifesteert zich immers in de taal⁵², in de woorden die politieke leiders en staatsburgers en ook leraren en leerlingen gebruiken), dan zou ik het vierde gezagsbegrip dat alleen in zijn laatste voorwaarde afwijkt van het communicatieve gezagsbegrip van paragraaf 3.2, 'zwak-communicatief' willen noemen. Onder zwak-communicatief gezag versta ik dan een kwaliteit van de communicatie en niet die van een persoon of personen:

- (1) Zwak-communicatief gezag berust op het vermogen tot beredeneerde verklaring.
- (2) De verklaring en niet de verklaarder bezit zwak-communicatief gezag.
- (3) De verklaring moet door de groep, waarvoor hij bedoeld is, begrepen kunnen worden.

De groep hoeft er niet mee in te stemmen.

Over de halakhah wordt gediscussieerd en kan gediscussieerd worden. Voor- en tegenstanders van het aannemen van een halakhah bestoken elkaar met argumenten en het typerende van het halakhische ontwikkelingsproces is nu, dat zowel de aangenomen als de verworpen halakhah zwak-communicatief gezag hebben, terwijl de laatste natuurlijk geen deontisch gezag heeft. Ter illustratie van het zwak-communicatief gezag van de verworpen halakhah kan het eerder geciteerde 'De woorden van de ene school en de woorden van de andere school zijn de woorden van de levende God' dienen⁵³, waarbij de aangenomen halakhah die van Hillel is en de verworpen halakhah die van Shammai. Het zwak-communicatief gezag van de verworpen halakhah van Shammai spreekt ook uit de opvatting van één van de latere kabbalisten,

'... dass in der messianischen Zeit die Halacha nach der jetzt verworfenen Ansicht der Schule Schammais entschieden werden würde, dass die in einem bestimmten Stand der Welt unakzeptable Auffassung vom Sinn und der Anwendung

der Tora in Wirklichkeit einen messianischen
Stand antizipiert, in dem sie ihren legitimen
Ort hat ...'.⁵⁴

De halakhah van Shammai werd dus verworpen, omdat de tijd er nog niet rijp voor was en haar zwak-communicatief gezag zal eerst in de messiaanse tijd deontisch worden.

1.2.6 PL: hermeneutiek en heuristiek

Bij het ontwikkelen van een PL-filosofie zal in het algemeen in deze studie de aggadah hermeneutisch en de halakhah heuristisch gebruikt worden:

- aan de hand van aggadische uitspraken zullen denkbeelden over PL geïnterpreteerd en verklaard worden;
- aan de hand van halakhische regels zullen praktische vuistregels en richtlijnen voor PL geformuleerd worden.

De probleemstelling: 'Wat kan de Torah met haar nadruk op het belang van studie, bijdragen aan de ideeën- en theorieontwikkeling van PL?'

zal met gebruikmaking van aggadische en halakhische beschouwingen uitmonden in PL-hermeneutieken en -heuristieken.

Onder een PL-hermeneutiek wordt een min of meer samenhangend geheel van PL-denkbeelden verstaan, waarmee aan het begrip 'PL' inhoud gegeven kan worden.

Onder een PL-heuristiek wordt een min of meer samenhangend geheel van PL-gedragsregels verstaan, waarmee het begrip 'PL' geoperationaliseerd kan worden.

Wat is nu het communicatief gezag (in de betekenis van paragraaf 3.2) van zulke hermeneutieken en heuristieken? Welk communicatief gezag hebben de denkbeelden van een PL-hermeneutiek en de gedragsregels van een PL-heuristiek?

Dit is het antwoord:

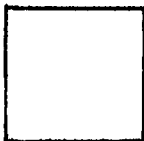
Indien de lezer de interpretatieve en verklarende kracht van de PL-denkbeelden resp. -hermeneutieken begrijpt en indien hij meent (of sterker nog: indien blijkt of zal blijken) dat hiermee aan het begrip 'PL' inhoud gegeven kan worden, dan hebben die denkbeelden resp. hermeneutieken communicatief gezag. Dit communicatief gezag zal

dus nog moeten blijken.

Indien de lezer de PL-gedragsregels resp. -heuristieken begrijpt en indien hij meent (of sterker nog: indien blijkt of zal blijken) dat hiermee vuistregels en richtlijnen gegeven zijn, waarmee het begrip 'PL' geoperationaliseerd kan worden, dan hebben die gedragsregels resp. heuristieken communicatief gezag. Ook dit communicatief gezag zal nog moeten blijken.

Indien inderdaad zal blijken dat de bovengenoemde denkbeelden (hermeneutieken) en gedragsregels (heuristieken) communicatief gezag hebben, zal de Torah aan de ideeën- en theorieontwikkeling van PL een bijdrage geleverd hebben.

I.3



I.3 Stellingen

De hoofdlijnen van de in I.1 en I.2 ontwikkelde gedachten over traditie en gezag zijn aldus in enige stellingen kort te formuleren:

1. Traditie kan geleerd en onderwezen worden en is onuitputtelijk.
- 2a. Het is mogelijk 'alles' in de traditie te zoeken, dwz. meer dan alleen maar bepaalde waarheden en/of een bepaalde manier van leven en/of levenswijze.
- 2b. Dit 'alles in traditie zoeken' - verschijnsel komt vooral in de zg. geopenbaarde tradities voor, maar ook in de niet-geopenbaarde.
3. Levende traditie is datgene van een cultuur, dat zich nog steeds ontwikkelt.
4. Er is geen schriftelijke traditie zonder een mondelinge. Het omgekeerde, een mondelinge traditie zonder een schriftelijke, komt wel voor maar wordt in de tegenwoordige wereld steeds zeldzamer.
5. Mondelinge traditie is belangrijker dan schriftelijke.
6. Van tijd tot tijd worden delen van de mondelinge traditie schriftelijk vastgelegd.
7. Het vastleggen van de traditie, bijvoorbeeld in schrift, kan tot verstarring leiden. Een middel om deze verstarring te doorbreken is de studie van de (vastgelegde) traditie.

8. Mondelinge traditie is uiteraard onafgesloten en het verschil tussen ontwikkeling van de mondelinge traditie enerzijds en de vernieuwing ervan anderzijds is uiteraard vaag.
9. Iedereen is in staat op zijn manier mee te helpen aan de ontwikkeling en vernieuwing van de traditie.
- 10a. Elke levende traditie kent de spanning tussen conservering enerzijds en innovering anderzijds.
- 10b. Een traditie die die spanning niet kent, is een dode traditie.
- 11a. Traditie beïnvloedt het doen en laten van de mensen, dwz. het beïnvloedt de menselijke leefwereld. Deze invloed is in de vorm van gedragsregels te expliciteren.
- 11b. Traditie beïnvloedt het denken en dromen van de mensen, dwz. het beïnvloedt hun denkwijze. Deze invloed is in de vorm van begrippen en opvattingen te expliciteren.
- 11c. Tussen gedragsregels enerzijds en begrippen en opvattingen anderzijds bestaat een wisselwerking.
12. Kennis die niet gebruikt en toegepast wordt, kan niet getoetst worden. Daarom moet studie tot praxis leiden.
- 13a. De opvatting van God-als-leraar heeft verstrekkende konsekvensies:
 - (1) Gezag. Geen enkele andere leraar heeft het gezag van God, dwz. absoluut gezag en boven elk menselijk gezag is een hoger (al of niet menselijk) gezag denkbaar.
N.B.: Het gaat hier over 'communicatief' gezag (par. 3.2).
 - (2) Nederigheid. Aangezien de afstand tussen God en leraar oneindig veel groter is dan de afstand tussen leraar en leerling, is intellectuele en morele nederigheid een gewenste eigenschap. Dit geldt zowel voor leraar als leerling.
- 13b. De genoemde opmerkingen (1) en (2) over gezag en nederigheid spreken voor zichzelf wat betreft hun strekking. Zo kunnen bijvoorbeeld een agnosticus of een atheïst het met deze strekking eens zijn.

14. Voor een permanent lerende leerling is het zoeken naar kennis (weten) een levenswerk.

15. Het is mogelijk uit de joodse traditie enige PL-hermeneutieken en PL-heuristieken af te leiden.

Een 'PL-hermeneutiek' is een min of meer samenhangend geheel van PL-denkbeelden, waarmee aan het begrip 'PL' inhoud gegeven kan worden.

Een 'PL-heuristiek' is een min of meer samenhangend geheel van PL-gedragsregels, waarmee het begrip 'PL' geoperationaaliseerd kan worden.

16. Indien blijkt, dat de bovengenoemde denkbeelden (hermeneutieken) en gedragsregels (heuristieken) gezag hebben, zal de joodse traditie aan de ideeën- en theorieontwikkeling van PL een bijdrage geleverd hebben.

Het gaat hier weer over 'communicatief' gezag (par. 3.2).

II. 1. WERELDBEELD

II. 1. 1 Afgodendienst en de strijd ertegen

II. 1. 2 Het in stand houden van de wereld en leren

II.1.1 Afgodendienst en de strijd ertegen

Het waarschuwen tegen afgodendienst en het aangeven van wegen om daartegen ten strijde te trekken is één van de kernpunten van de Torah:

'... the first intention of the Law as a whole is to put an end to idolatry, to wipe out its traces and all that is bound up with it, even its memory as well as all that leads to any of its works - as, for instance, familiar spirits and a wizard and making to pass through fire, a diviner, a soothsayer, an enchanter, a sorcerer, a charmer, and a necromancer - and to warn against doing anything at all similar to their works, and, all the more, against repeating the latter'.¹

Men moet zich tegen afgodendienst verzetten en vermijden in de voetsporen van de afgodendienaren te treden:

'It is explicitly stated in the text of the Torah that everything that was regarded by them as worship of their gods and as a way of coming near to them, is hateful and odious to God. This is stated in His saying: 'For every abomination to the Lord, which he hateth, have they done unto their gods' (Deut. 12:31).'²

De voorbeelden die Maimonides hier van vormen van afgodendienst geeft maken nog niet duidelijk wat 'afgodendienst' is. Ook is het niet duidelijk hoe de Torah de afgodendienst denkt te bestrijden, al is het wel duidelijk dat dit minimaal inhoudt dat de afgodendienaren niet gefimiteerd moeten worden.

Wat is dan wel die afgodendienst, die de Torah wil uitbannen. Het is niet zo dat de afgodendienaar denkt dat zijn afgod de enige god is, maar wél denkt hij dat zijn afgod de noodzakelijke middelaar tussen hem en God is en dat om in contact met God te komen de afgod aanbeden moet worden. Dat is afgodendienst.

'... whoever performs idolatrous worship does not do it on the assumption that there is no deity

except the idol. In fact, no human being of the past has even imagined on any day, and no human being of the future will ever imagine, that the form that he fashions either from cast metal or from stone and wood has created and governs the heavens and the earth. Rather is it worshipped in respect of its being an image of a thing that is an intermediary between ourselves and God'.³

Afgoden hoeven niet per se van ijzer, steen of hout te zijn maar kunnen ook idealen of ideeën zijn die volgens de afgodendienaar onmisbaar zijn om met God in contact te komen.

Wat stelt de Torah hier nu tegenover? Hoe komt volgens de Torah het contact tot stand tussen het individu en God? Het antwoord luidt: tijdens het leerproces waarin de leerling God zoekt. Een manier om God te zoeken is met geleerden en hun leerlingen omgaan ...

'... to attach oneself to sages and their disciples, so as to learn from their example; as it is said, 'And unto Him shalt thou cleave' (Deut. 10:20. Vgl. ook Deut. 30:20). But can a human being cleave to the Shekhinah ((Divine Presence))? Our wise men explained this text thus: 'Attach thyself to sages and their disciples'.⁴

Bij wie is God? Bij degen die leert.⁵ Het leerproces kan een onderwijsleerproces zijn, waarbij een leraar onderwijst en volgens de traditie is die leraar soms God zelf. Niet alleen Mozes was Gods leerling, maar ook kleine kinderen heeft Hij wel eens lesgegeven.⁶

Tussen het individu en God staat geen middelaar die aanbeden moet worden, maar een leerproces.

'Study ((is)) a means of worship, of 'thinking God's thoughts after Him' and so linking the human mind with the divine'.⁷

Studeren (leren) is niet alleen maar een verstandelijke aangelegen-

heid, maar ook een weg tot religieuze ervaring. Leren heeft het karakter van een cognitieve en existentiële eredienst, waarbij het aanbidden van afgoden of het dienen van valse goden geen kans mag krijgen. Zodra er een middelaar tussen het individu en God aanbeden wordt, wordt het middel (de middelaar) tot doel verheven en wordt de eredienst een afgodendienst.⁸

II.1.2 Het in stand houden van de wereld en leren

De wereld wordt volgens de traditie in stand gehouden door de leerlingen. Let wel: niet door de geleerden, maar door de leerlingen.

'De wereld wordt slechts in stand gehouden
door de adem van ((lerende)) schoolkinderen.'⁹

Geen enkele gedragsregel van de Torah is zo belangrijk als de aansporing om te leren. Het is zelfs zo dat de studie van de Torah tegen alle andere geboden opweegt¹⁰, omdat het hier om een studeren gaat dat tot praktisch handelen moet leiden¹¹. Studeren (leren) is een voorbereiding op doen, dat gericht is op het in stand houden van de wereld. Dit 'doen' moet van jongsafaan en steeds weer geleerd worden en daarom moet 'leren ((steeds weer)) aan doen voorafgaan'¹² en moet een mens steeds blijven leren:

'Tot wanneer moet een mens blijven leren?
Tot de dag van zijn dood'.¹³

De studie van de Torah is niet alleen de weg tot God¹⁴, maar ook de weg tot de wereld en met 'de wereld' wordt hier niet alleen de subjectieve leefwereld van de leerling bedoeld, maar ook de werkelijke wereld (of zo men wil: de objectieve werkelijkheid).

De Torah is als een blauwdruk van de schepping op te vatten en door de Torah te begrijpen, begrijpt men de wereld en de plaats van de mensen in die wereld:

'God keek in de Torah en schiep de wereld'.¹⁵

Volgens sommige commentatoren betekent dit dat de blauwdruk van de wereld er eerder was dan de wereld zelf of m.a.w. dat de Torah al bestond nog voordat de wereld geschapen was¹⁶. Op de vraag hoe men zich dit denken kan of moet en hoe de Torah er uitzag waar God in keek, zal hier niet ingegaan worden¹⁷. Voor het joodse wereldbeeld is de hier geciteerde passage daarom belangrijk, omdat

er de opvatting mee te verdedigen valt,

- (1) dat de wereld (de schepping, de werkelijkheid) en de Torah even werkelijk zijn en
- (2) dat de Torah misschien wel belangrijker is dan de wereld.

Een moderne talmudgeleerde formuleert deze opvatting aldus:

'((The)) analogy between the natural world and Torah is ancient and was developed at length by the sages. One of its earliest expressions is the theory that just as an architect builds a house according to a blueprint, so the Holy One, Blessed be He, scanned his Torah in creating the world. According to this viewpoint, it follows that there must be a certain correlation between the world and Torah, the latter forming part of the essence of the natural world and not merely constituting external speculation on it'.¹⁸

In het in stand houden van de wereld is ook het in stand houden van het joodse volk begrepen, zowel fysiek als geestelijk. In de loop der eeuwen is (veel van) de joodse traditie in boeken vastgelegd en door lerende kinderen én volwassenen (dwz. leerlingen) tot leven gebracht. Aanslagen op het joodse boek, zoals bijvoorbeeld boekverbrandingen, waren dan ook altijd aanslagen op het joodse volk:

'Das war ein Vorspiel nur; wo man Bücher verbrennt, verbrennt man auch am Ende Menschen'.¹⁹

Uit de niet aflatende studie van de Torah putte het joodse volk steeds weer de kracht om dieptepunten in zijn geschiedenis te overkomen. Dat ook de vijanden van het joodse volk geweten hebben dat de levenskracht van dit volk in 'het leren' gelegen was, blijkt uit de volgende woorden:

'Would you destroy the Jews', is the reply of the wise Oenomaus of Gadara to Israel's foes, 'you must first destroy their synagogues and schools; for while the voices of their children continue to chirp in the schools, and they are taught the word of God, all the world will not

prevail against them' '.²⁰

De hier genoemde Oenomaus was een 'heidense' (niet-joodse) filosoof die tijdens de regering van de Romeinse keizer Hadrianus (117-138) leefde. Oenomaus was de joden goed gezind en kende de tanna²¹ R. Meir persoonlijk.²²

II. 2 MENSBEELD

- II. 2. 1 Het menselijk vermogen om permanent te leren**
- II. 2. 2 Alle mensen lijken op elkaar, maar nooit in alle opzichten**
- II. 2. 3 Gods partner**
- II. 2. 4 De menselijke vrijheid en verantwoordelijkheid**
- II. 2. 5 De twee drijfveren tot handelen**
- II. 2. 6 Het zoeken naar de waarheid en het najagen van de vrede**

II.2.1 Het menselijk vermogen om permanent te leren

Wanneer begint een mens voor het eerst te leren? Wetende dat in de joodse traditie 'teksten' uitermate belangrijk zijn, is het antwoord dat op deze vraag gegeven wordt, verrassend. Het leren begint namelijk al voordat een leerling nog een tekst kan begrijpen en wel voordat hij geboren wordt:

'The notion that a child's moral character could be influenced by the mother's activities during pregnancy goes back to the Biblical story of Samson whose mother was told not to drink wine nor strong drink, nor to eat any unclean thing.¹ Thus the Talmud records that pregnant women sought to influence the developing embryo by listening to the voice of the learned engaged in the study of Torah^{2,3}.

Aangezien PL zich beperkt tot het leren van de wieg tot het graf⁴, zal hier op het prenatale leren niet ingegaan worden. Om dezelfde reden zal het leren na de dood ook niet besproken worden⁵.

Het leren waar het bij PL om gaat, begint in de wieg:

'We are told that the great teacher Shammai removed part of the roof of his house in order to convert the space beneath it into a Sukkah ((loofhut)), so that his infant grandson in a crib could participate in the mitswah of living in a Sukkah during the Festival of the Tabernacles ((loofhuttenfeest))'.⁶

Voor degene die zijn hele leven blijft leren, geldt dat met zijn leeftijd zijn wijsheid blijft toenemen:

'The learned - or to be more exact - those who continue to study, the older they grow, the greater becomes their wisdom'.⁷

Tot in hoge ouderdom ('tot het graf') is het nog mogelijk om met vrucht de Torah te bestuderen en in de al eerder geciteerde mishnah⁸ '((Bestudeer de Torah steeds weer,)) draai je om en om in haar, want alles is in haar bevat' wordt ook nog opgemerkt:

'Word oud en grijs in haar ((de Torah)) en
verlaat haar niet ((dwz. blijf haar bestuderen))',⁹

Op een andere plaats (hoofdstukken III. 1-4) zal uiteengezet worden hoe in de joodse traditie het permanent leren, dwz. het leren een mensenleven lang, vorm gekregen heeft. In deze paragraaf over het mensbeeld werd aangetoond, dat het volgens de Torah binnen het menselijk vermogen ligt om permanent te leren, letterlijk van de wieg tot het graf. Vanzelfsprekend is hier niet mee gezegd, dat elk mens met zijn leren even ver zal komen:

'Von tausend Menschen, die ins Lehrhaus
gehen, um die Bibel zu lernen, gehen nur
hundert mit dem Bewusstsein heraus, etwas
davon gewonnen zu haben; hundert gehen zur
Mischna und nur zehn kommen mit Erfolg
heraus; zehn gehen zum Talmud, und nur
einer von ihnen hat etwas erworben'.¹⁰

De Torah verlangt niet van elk mens hetzelfde leerresultaat, maar wel een maximale inzet bij het leren.

EXCURSIE : De Torah-opvatting dat het mogelijk is om permanent (van de wieg tot het graf) te leren, is tegenwoordig gemeengoed geworden. Niet alleen in de jeugdjaren, maar ook daarna is het mogelijk om te leren, te blijven leren en door te leren. Ik citeer: 'Het lijkt wat vreemd om in een verhandeling over volwassenheid zoveel nadruk op leren te leggen. De jeugdjaren zijn toch de jaren waarin je het meeste leert, zegt men soms. Het is echter de vraag wat men onder "leren" verstaat. Met het opdoen van levenservaring - ook een leerproces - is men een leven lang bezig.

Hoewel het belangrijk is om erop te wijzen dat het leervermogen zelf niet aan leeftijd gebonden is, kan men niet over de volwassenheid spreken zonder ook aandacht te besteden aan de betekenis van de ervaring die men in de loop van zijn leven opbouwt. Dat oudere mensen bij intelligentietests dikwijls over een grotere woordenschat blijken te beschikken dan jongeren, is bijv. een aspect van toegenomen ervaring.

(...) Een situatie die voor de één erg ingewikkeld is en niet goed wordt beoordeeld, is voor een meer ervaren iemand in één oogopslag

te overzien, zodat ook meteen de juiste maatregelen genomen kunnen worden. Een kwestie van "gezond verstand" of van "wijsheid", een thema dat tot nog toe bij de bestudering van het ouder worden te weinig uit de verf is gekomen door de overheersende nadruk op prestaties bij intelligentietests en geheugenproeven.

(...) Dat ook oudere mensen er behoefte aan hebben zich verder te ontwikkelen, zou niet meer ter discussie behoeven te staan. Ook behoeft men niet te twifelen aan de mogelijkheden van oudere volwassenen zich nieuwe inzichten en nieuwe vaardigheden eigen te maken.¹¹

Dit ter illustratie van het thema van II.2.1, namelijk het vermogen om permanent te leren.

Hoewel met het ouder worden de ervaring toeneemt, betekent dit niet dat daarmee ook de intelligentie toeneemt en er zijn onderzoekers die menen dat de intelligentie door het ouder worden achteruitgaat.¹² Diesfeldt vat de wetenschappelijke discussie over de relatie tussen leeftijd en intelligentie aldus samen: 'Zo te zien bestaat er dus geen eenvoudige relatie tussen intelligentie en leeftijd. De mogelijkheden die een ouder iemand heeft - een intelligentietest vormt daarvan overigens maar een zeer gedeeltelijke afspiegeling - hangen niet zonder meer samen met zijn leeftijd, maar eerder met zijn opleiding, zijn gezondheidstoestand en zijn specifieke ervaring'.¹³

II.2.2 Alle mensen lijken op elkaar, maar nooit in alle opzichten.

Alle mensen lijken op elkaar,

'Toen vormde de Eeuwige God de mens uit
stof van de aardbodem en blies in zijn
neus levensadem ...'¹⁴

want ieder mens lijkt op God

'En God schiep de mens naar Zijn beeld,
naar het beeld van God schiep hij hem, ...'¹⁵

en toch zijn, wonderlijk genoeg, niet twee mensen gelijk

'But a single man was created to proclaim the
greatness of the Holy One, blessed is He; for
man stamps many coins with the one seal and
they are all like one another; but the King of
Kings, the Holy One, blessed is He, has stamped

every man with the seal of the first man, yet
not one of them is like his fellow'.¹⁶

De verschillen die er tussen individuele personen, groepen mensen en volkeren bestaan, doen niets af aan de fundamentele gelijkwaardigheid van alle mensen:

'A single man was created for the sake of peace
among mankind that none should say to his
fellow, 'My father was greater than thy father'.¹⁷

Ondanks de niet te loochenen intellectuele en fysieke verschillen, die er tussen mensen bestaan,

'... for just as "men's faces differ one from
the other" whether they like it or not, so
"men in their thoughts differ from one another"¹⁸
whether they want to or not'.¹⁹

zijn alle mensen gelijkwaardig omdat een ieder geschapen is naar het beeld van God. De gelijkwaardigheid van alle mensen reikt uit boven de bestaande ongelijkheid tussen twee willekeurige mensen en leidt ertoe aan elk mens een menselijke waardigheid toe te kennen, of hij nu een heilige is of een misdadiger. Immers: ieder mens heeft iets of in ieder mens is iets dat op God lijkt. Een ieder die een ander of zichzelf vernedert, ontkent daarmee de menselijke waardigheid van die ander of zichzelf.

De verplichtingen van een mens gaan echter verder dan het niet met voeten treden van de menselijke waardigheid, alhoewel dit - zelfs in de hier gebruikte negatieve formulering - al moeilijk genoeg is. Over de belangrijkste van deze verder gaande verplichtingen, die evenals het beginsel van 'de menselijke waardigheid' ook uit de opvatting voortvloeit (of althans gedacht kan worden uit die opvatting voort te vloeien) dat alle mensen gelijkwaardig zijn, gaat de rest van deze paragraaf.

Het gaat hier om de verplichting (de gedragsregel) van de naasten-liefde:

'En je zult je naaste liefhebben als
jezelf'.²⁰

'Als jezelf' betekent hier: hij (je naaste) die op je lijkt, zowel in het goede als in het slechte:

'The word (Love your fellow man as yourself), on which the entire world is depending, was proclaimed on Mount Sinai with an oath: If (you) dislike your fellow man whose deeds are evil as your own, I, your God, shall visit judgment upon him who dislikes; and if you love him since his deeds are as right as your deeds, I can be relied upon to bestow my mercy upon you for loving my creatures'.²¹

Je naaste is iemand zoals jij. Het reeds geciteerde 'En je zult je naaste liefhebben als jezelf' (Lev. 19: 18, noot 20) kan geïnterpreteerd worden als 'En je zult je naaste, die zo op je lijkt, liefhebben':

'This interpretation, which relates the Hebrew comparative pronoun kamokha (als jezelf) to the subject rather than to the predicate - "your fellow man who is like yourself", instead of "love him like you love yourself" - is sound and legitimate exegesis that can be corroborated by a number of biblical texts, as Wessely has shown in his commentary on Mendelsohn's translation (with a personal objection to it by the translator). Two recent Jewish philosophers, Herman Cohen²² and Martin Buber²³, take this interpretation even as the original intent of the biblical verse'.²⁴

EXCURSIE : Arnoni, door Bertrand Russell 'de scherpzinnigste politieke commentator die ik ken' en door Albert Schweizer 'een medestrijder voor de zege van het humanisme' genoemd, schrijft onder het kopje 'De Eichmann in ons' ondermeer:

'Wat geldt voor een willekeurig mens geldt, tenminste psychologisch, voor alle mensen. Er is geen menselijke emotie of neiging die niet in ons allen is. Er is geen geheel van psychologische trekken dat slechts aan één mens of één groep van mensen is voorbehouden. Ieder van ons is een psychologische micro-kosmos van menselijkheid. (...).

Zolang een Eichmann voor ons een heel ander soort mens schijnt te zijn dan we zelf zijn, hebben we niets gedaan om de waar-

schijnlijkheid teniet te doen zelf een soort niet van zichzelf bewuste Eichmann te worden. De beste verzekering om niet voor het Eichmann-syndroom te bezwijken ligt in het besef dat aangezien er een Eichmann was, er ook in onszelf potentieel een soort Eichmann aanwezig is. In slaap sussende schijnheiligheid is wel het laatste dat het potentiële ervan zal weerhouden het daadwerkelijk te worden. Met iedere gram van onze mentale energie en onder het voortdurend afwegen van onze daden, niet tegen de macht van de rationalisering, maar tegen hun empirisch bepaalde effecten op menselijke wezens, dienen we ons te hoeden voor de lage driften, verdovende rationalisaties en alle aberraties die door welke mens dan ook bewezen zijn te kunnen bestaan. Het pleitte voor Albert Schweitzer dat, nadat hij een essay gelezen had waarin gesteld werd dat er geen beduidende verschillen in de bewuste motivaties bestonden tussen een Schweitzer en een Eichmann, hij zich niet beledigd voelde, maar in plaats daarvan een lange felicitatiebrief stuurde aan de auteur'.²⁵ Het verschil tussen de ene en de andere mens - tussen Eichmann en Schweitzer - zit hem niet in zijn potenties maar in zijn daden. Het zit hem niet in de keuzes die hij in het leven zou kunnen maken, maar in de keuzes die hij werkelijk maakt: 'Who is man? A being in travail with God's dreams and designs, with God's dream of a world redeemed, of reconciliation of heaven and earth, of a mankind which is truly His image'²⁶, reflecting His wisdom, justice and compassion. God's dream is not to be alone, to have mankind as a partner'²⁷ in the drama of continuous creation. By whatever we do, by every act we carry out, we either advance or obstruct the drama of redemption; we either reduce or enhance the power of evil'.²⁸

Terug naar de naastenliefde. De hierboven genoemde interpretatie van Lev. 19:18, waarbij 'de naaste de gelijke' is, is radicaal egalitair. Er is van dit vers ook een zeer bekende gematigd egalitaire interpretatie, die stoelt op de gedachte, dat wat jij haat ook door je naaste wel gehaat zal worden en dat je naaste ook wel niet zal houden van datgene waar jij niet van houdt. Bovendien is deze tweede interpretatie van Lev. 19:18, die door Hillel geformuleerd is, als een kernachtige samenvatting van de hele Torah op te vatten. Toen namelijk een aanstaande proseliet aan Hillel vroeg hem de hele Torah te onderwijzen in de tijd dat hij (de proseliet) het volhield op één

been te staan, gaf Hillel hem ten antwoord:

'Whatever is hateful to you, do it not unto your fellow. This is the essence of the Torah, the rest being just its corollary; now go and study that!'²⁹

Wat Lev. 19:18 positief formuleert ('En je zult je naaste liefhebben als jezelf'), formuleert Hillel hier negatief:

'Bacher³⁰ sees correctly in this negative promulgation the biblical commandment: Love your fellow man as (you love) yourself, stressing the comparative pronoun kamokha ((als jezelf)) as a regulative modifier of the predicate: love him in the mode and measure that you love yourself, which, then, in its negative or restrictive formula, is known as the Golden Rule: Do not unto others, what you would not have done unto yourself'.³¹

Hoe men Lev. 19:18 ook interpreteert, radicaal egalitair of gematigd egalitair, en wat men dus onder naastenliefde wil verstaan, één ding is duidelijk: naastenliefde is een beginsel, dat in het joods traditionele mensbeeld een zeer belangrijke plaats inneemt.

EXCURSIE : Mensen die niet weten dat Jezus en de apostelen joden waren³², denken meestal ook dat naastenliefde een typisch christelijk beginsel is. Echter: '((Jezus')) God is de God van Israël. Gods genade tegenover zondaars en de naastenliefde zijn oudtestamentische concepten en werden toentertijd voornamelijk door de farizeeën benadrukt.³³ Zijn liefde voor de vijand is inderdaad een extreme eis, maar zijn godsdienstige begunstiging van hoeren en tollenaars en 'slecht gezelschap' schokte het jodendom van zijn tijd minder dan het de christelijke maatschappij nu zou doen'.³⁴

Heb je naaste lief als jezelf (Lev. 19:18). 'R. Akiba³⁵ and, before him, Jesus call this directive for altruistic love the "essential commandment" or "great principle" (kelal gadol) of the Torah'.³⁶ 'According to the teaching of Jesus you have to love the sinners, while according to Judaism you have not to hate the wicked. It is important to note that the positive love even toward the enemies is

Jesus' personal message. We do not find this doctrine in the New Testament outside of the words of Jesus himself.³⁷ But later in Christianity Jesus' doctrine of love became important and cannot be forgotten even by those who do not live according to it. The consequence of the doctrine is today that a Christian knows that you must not make a difference in treating your neighbor according to his moral qualities or his good or bad attitude toward you. In Judaism hatred is practically forbidden, but love to the enemy is not prescribed. (...). Christianity surpasses Judaism, at least theoretically, in its approach of love to all men, but its only genuine answer to the powerful wicked forces of this world is, as it seems, martyrdom'.³⁸

'Flusser ... : "In het Nieuwe Testament klinkt de boodschap van Jezus heel zacht, heel ingehouden. Het enige en unieke wat duidelijk wordt is z'n oproep tot liefde voor de ander, ook de vijand. En die liefde is geen abstractie, maar slaat op een relatie met een ander, die je kent. Zo moet je ook de vergeving uit liefde begrijpen. Je kunt iemand alleen iets vergeven als je hem kent: vergeving is een dialogisch handelen. Het opmerkelijke van Jezus is dat hij alle in het jodendom bestaande begrippen dynamisch heeft gemaakt: de liefde is dynamisch, het geloof verzet bergen, de vergeving is een kracht die mensen ontwapent. Als je het evangelie in alle rust leest, kun je je met die boodschap, die je niet terstond tot een met vooroordelen volgepropte "leer" moet bevriezen, identificeren, en dan komt de relax vanzelf.

Die relax, die ontspanning is een niet-magische bevrijding: je beste krachten komen vrij. Ik denk niet dat Jezus een sociale boodschap heeft opgesteld. Ik denk dat hij dat niet nodig vond. Waarschijnlijk meende hij dat sociale gerechtigheid vanzelf zou doorbreken als de mensen zich op de door hem bedoelde wijze zouden ontspannen, zich zouden bevrijden van alle in hen opgehoopte frigide vooroordelen". Als ik opper dat een dergelijke visie een nogal verlamme uitwerking zou kunnen hebben op geëngageerde linkse christenen, en een welkome bevestiging zou kunnen zijn voor dat christelijk establishment, dat de maatschappelijke verhoudingen maar liever laat zoals ze zijn, en als ik daaraan toevoeg dat ik maar nauwelijks met zo'n verhaal in m'ntas het retourvliegtuig naar uitgerekend Nederland durf te nemen, vindt Flusser zich weer op. Hij zegt: "Mijn visie op Jezus leidt niet tot sociaal escapisme, je kunt er je maatschappe-

lijke verplichtingen niet mee ontlopen. Maar wie in de naam van Jezus een politiek subversief programma wil opstellen, die moet zich wel afvragen of hij aan God en aan diens Zoon heeft gedacht. Ik heb daar mijn twijfels aan. Natuurlijk moet men met de lijdenden meevoelen. Maar ook: zalig zijn zij die omwille van de gerechtigheid vervolgd worden. Er is ook plaats voor het martelaarschap. Dat waren de heren vergeten. Daarom vind ik ze niet Jesuanisch. En natuurlijk zijn ze dat niet. De rooms-katholieke kerk heeft haar opdracht Jezus' boodschap door te geven niet goed vervuld. Ze zag die boodschap als een preek voor monniken, maar de kleine mensen hield ze buiten de bijbel. Zo belette de kerk de mensen echt vanuit het oude en het nieuwe testament te leven, terwijl zijzelf intussen de wereldlijke machten ondersteunde, de rijken hielp, enzovoorts".³⁹

II.2.3 Gods partner

Het is te hopen dat het gebruik van grote woorden, zoals bijvoorbeeld 'godsdiens', 'monotheïsme', 'traditie', 'gezag', 'wereldbeeld', 'mensbeeld' enz. de betekenis van het begrip 'Torah' niet verduistert. Met 'Torah' wordt meer een manier van leven (way of life) bedoeld dan een denksystematiek (system of thought). Pompeuze begrippen, die in het menselijke leven niet geconcretiseerd kunnen worden, zijn geen Torah-begrippen. De eenvoudige manier, waarop over God gesproken wordt in relatie tot de mens, moge dit illustreren.

God is niet veraf, maar dichtbij:

'God does not dwell beyond the sky. He dwells,
we believe, in every heart that is willing to
let Him in'⁴⁰

God en mens zijn partners die elkaar nodig hebben en een overeenkomst (verbond) gesloten hebben:

'There is only one way to define Jewish religion
((Joodse traditie, Torah)). It is the awareness
of God's interest in man, the awareness of a
covenant, of a responsibility that lies on Him
as well as on us. Our task is to concur with
His interest, to carry out His vision of our task.
God is in need of man for the attainment of

His ends, and religion, as Jewish tradition understands it, is a way of serving these ends, of which we are in need, even though we may not be aware of them, ends which we must learn to feel the need of.

Life is a partnership of God and man: God is not detached from or indifferent to our joys and griefs. Authentic vital needs of man's body and soul are a divine concern. This is why human life is holy. God is a partner and a partisan in man's struggle for justice, peace and holiness, and it is because of His being in need of man that He entered a covenant with him for all time, a mutual bond embracing God and man, a relationship to which God, not only man is committed.⁴¹

(...). God is in need of man, because He freely made him a partner in His enterprise, "a partner in the work of creation". "From the first day of creation the Holy One, blessed be He, longed to enter into partnership with the terrestrial world" to dwell with His creatures within the terrestrial world (Numbers Rabba, ch. 13, 6; compare Genesis Rabba ch. 3, 9.) Expounding the verse in Genesis 17:1, the Midrash⁴² remarked: "In the view of Rabbi Johanan we need His honor; in the view of Rabbi Simeon ben Lakish He needs our honor" (Genesis Rabba, ch. 30; unlike Theodor, p. 277),⁴³

De mens, die Gods partner is, is in staat bovenmenselijke verrichtingen te leveren. Dit geldt zowel voor het individu als voor het gehele volk:

'What we have learned from Jewish history is that if a man is not more than human then he is less than human. Judaism is an attempt to prove that in order to be a man, you have to be more than a man, that in order to be a people we

have to be more than a people. Israel was made to be a
"holy people" ((Deut. 7:6)).⁴⁴

Niet alleen uitzonderlijke individuen, maar iedereen is in staat zijn leven te heiligen:

'The great dream of Judaism is not to raise
priests, but a people of priests; to consecrate
all men, not only some men',⁴⁵

en Heschel citeert dan Maimonides die hierover zegt:

'And why was not the tribe of Levi granted
a share in the land of Israel? ... Because it
was dedicated to the worship of God and His
ministry. The vocation of the tribe of Levi was
to teach the multitude the upright ways of the
Lord and His righteous judgments But not
the tribe of Levi alone was consecrated thus.
Every human being born into this world whose
spirit stirs him and whose intellect guides him
to dedicate himself to the Lord in order to
minister to Him and worship Him and to come
to know Him, and who acts in conformity with
God's design and disembarrasses himself of the
devious ways which men have sought out, be-
comes sanctified with supreme sanctity'.⁴⁶

Aangezien de mens naar Gods beeld geschapen is, kan van hem
geëist worden dat hij zijn leven zal heiligen en is hij hiertoe in staat:

'Heilig zult gij zijn, want heilig ben Ik, de
Eeuwige, uw God'.⁴⁷

Levensheiliging is geen vanzelfsprekende, moeiteloos te verwerven
vaardigheid, maar iets dat geleerd moet worden en ook kán worden.
Ook is het iets dat onderwezen kan worden (vgl. het citaat van Mai-
monides, noot 46) en de Torah geeft regels, die het de mens moge-
lijk maken dit (leer-)doel te bereiken:

'(...). Ook in uw wijngaard zult gij geen na-
lezing houden en de losse druiven van uw
wijngaard zult gij niet bij elkaar verzamelen;
de arme en de vreemdeling zult gij ze overlaten;
Ik ben de Eeuwige, uw God. (...) Gij zult geen

onrecht doen in het gerecht (...). Gij zult uw broeder niet haten in uw hart. (...). Gij zult u niet wreken op en geen wrok koesteren tegen de zonen van uw volk, en gij zult uw naaste beminnen als uzelf; Ik ben de Eeuwige. (...)
 Voor de grijsheid zult gij opstaan en de oude eer bewijzen. (...). En wanneer een vreemdeling bij u vertoeft in uw land, dan zult gij hem niet verdrukken. Als een inboorling onder u zal u de vreemdeling zijn, die bij u vertoeft, en gij zult hem beminnen als uzelf, want vreemdeling zijt gij geweest in het land Egypte. (...). Ik ben de Eeuwige'.⁴⁸

Het is voor de mens mogelijk zijn leven te heiligen (Gods partner, Gods beeld) en als het ware bovenmenselijk te leven, maar het is voor de mens eveneens mogelijk tot het andere uiterste te gaan en zich als het ware onmenselijk te gedragen. Het repertoire van menselijke mogelijkheden bevat kennelijk als uitersten het onmenselijke en het bovenmenselijke en de Torah formuleert dit met de uitdrukkingen 'stof van de aardbodem' (Gen. 2:7) en 'beeld van God' (Gen. 1:27).⁴⁹ Over deze dualiteit in elk mens en over het spanningsveld tussen deze beide extremen, waar ieder mens aan onderhevig is, handelt paragraaf II. 2. 5. In de volgende paragraaf (II. 2. 4) zal eerst nog iets over de menselijke vrijheid en verantwoordelijkheid worden gezegd.

Het is vooral Martin Buber geweest, die de implicaties van het 'Gods partner zijn' op talloze manieren in zijn geschriften, lezingen enz. heeft uitgewerkt en daarbij het dialogisch denken heeft gepropageerd, dat zich principieel verzet tegen het benaderen van God, mens en wereld als geïsoleerde gegevenheden en pleit voor het begrijpen van de werkelijkheid in relationele termen.⁵⁰

II. 2. 4 De menselijke vrijheid en verantwoordelijkheid

De mens is in staat om te kiezen en het menselijk vermogen om iets te doen of juist niet te doen wordt door de Torah als de kern van de menselijke vrijheid gezien:

'En de Eeuwige God gebod de mens zeggende:
van alle bomen van de hof moogt gij eten,
maar van de boom van de kennis van goed en
kwaad zult gij niet eten'.⁵¹

De mens is het enige schepsel dat geboden wordt iets niet te doen, wat hij wel kan doen en wat hij later ook doet. Alleen de mens wordt iets 'geboden' omdat geen ander schepsel de vrijheid heeft om te kiezen tussen wél of niet doen.⁵² Alleen de mens heeft de vrijheid om te kiezen:

'Zie, ik leg u heden zegen en vloek voor: De zegen, wanneer gij luisteren zult naar de geboden van de Eeuwige, uw God, die ik u heden gebied; en de vloek, indien gij niet zult luisteren ...⁵³
'... het leven en de dood heb ik u voorgelegd, de zegen en de vloek; gij nu zult kiezen het leven ...⁵⁴

De mens moet zijn vrijheid leren uitoefenen, hij moet leren te kiezen en hij kan dit leren door de Torah te bestuderen:

' "And the tables were the work of God, and the writing was the writing of God, graven upon the tables" (Ex. 32:16) : read not "graven (harut)" but "freedom (herut)", for whosoever studies Torah is a free man'.⁵⁵

Het behoort ook tot de menselijke vrijheid dat de mens zijn vrijheid kan misbruiken en misschien is het voor hem wel een te zware opgave dit misbruik tegen te gaan. De rabbijnen vroegen zich zelfs af of het niet beter ware geweest als God zich een andere partner gekozen had en de mens niet geschapen had:

'Our Rabbis taught: For two and a half years the School of Shammai and the School of Hillel engaged in debate, the former declaring that it had been better for man not to have been created than to have been created, and the latter maintaining that it was better for man that he was created rather than not created. They decided, upon voting, that it had been better for man not to have been created, but now that he has been created, let him examine

his ((past)) deeds; others say, let him consider his ((future)) actions'.⁵⁶

De menselijke keuzevrijheid wordt gekoppeld aan de verplichting niet naar willekeur te handelen en steeds goed na te denken over wat er gedaan is en nog gedaan moet worden. De mens is vrij om te kiezen én verantwoordelijk voor de keuzen die hij maakt. Deze verantwoordelijkheid is echter geen beperking van de menselijke vrijheid, maar vooronderstelt juist deze vrijheid. Juist omdat de mens vrij is om te kiezen wat hij wel of niet zal doen, is hij in staat de verantwoordelijkheid voor zijn daden te dragen.

Het is mogelijk dat een mens van zijn vrijheid beroofd wordt (bijvoorbeeld door geweld of ziekte) en gedwongen wordt bepaalde dingen te doen of op een bepaalde manier te reageren. In zo'n geval is hij niet verantwoordelijk voor zijn daden. Een kind, dat nog aan het leren is om vrij te kiezen, heeft slechts een beperkte verantwoordelijkheid.

Het zou op deze plaats te ver voeren in te gaan op het probleem hoe de menselijke vrijheid om te kiezen te rijmen valt met Gods voorzienigheid:

'All is foreseen, but freedom of choice is given'.⁵⁷

en ook zullen hier geen oplossingen voor dit probleem besproken worden. Wel zij nog opgemerkt dat die oplossingen die de mens niet volledig of niet werkelijk vrij verklaren, nieuwe problemen oproepen doordat dan bijvoorbeeld de onderscheidingen tussen goed en kwaad en tussen beloning en straf veel van hun waarde verliezen en het idee dat de mens verantwoordelijk is voor zijn daden haar betekenis verliest.⁵⁸

II.2.5 De twee drijfveren tot handelen

De idee van de dualiteit van de mens, de van 'beneden' voortgebrachte (Gen. 2:7) en de van 'boven' gezondene (Gen. 1:27)⁵⁹, kent twee uitwerkingen die in grote trekken als volgt te typeren zijn.⁶⁰

Uitwerking 1. Er is een fundamenteel onderscheid tussen materie en geest, tussen lichaam en ziel. Het materiële en lichamelijke is

slecht en het geestelijke en de ziel is goed. Door streng ascetisch te leven, het materiële te veronachtzamen en het lichamelijke te onderdrukken of zelfs te straffen (flagellatie), kan de mens voorkomen dat zijn ziel bezoedeld wordt.

Hoewel de halakha zich tegen deze uitwerking verzet en zich uitspreekt voor het huwelijk, voor het krijgen van kinderen en voor het bewaken van de lichamelijke gezondheid, komen vormen van ascese bij individuele joden en verschillende joodse sekten wel voor, maar eerder als uitzondering dan als regel.⁶¹ Uitwerking 1 is (joods-traditioneel gezien) niet de algemene uitwerking, maar een sektarische.

Uitwerking 2 verklaart de titel van deze paragraaf en is de algemeen aanvaarde (joodse) uitwerking van de menselijke dualiteit. Aan het menselijk handelen liggen twee drijfveren ten grondslag: de yezer ha-tov (de drijfveer om het goede te doen, letterlijk: 'de goede drijfveer') en de yezer ha-ra (de drijfveer om het slechte te doen, letterlijk: 'de slechte drijfveer'). Aangezien beide drijfveren door God geschapen zijn, is de 'slechte' drijfveer (de 'yezer ha-ra') niet echt (intrinsiek) slecht en is het de opdracht van de mens deze ten goede aan te wenden. Dit is in twee zinnen 'uitwerking 2', die hieronder nog toegelicht wordt.

Er is een verband tussen het woord yezer (drijfveer) en het woord yazar (vormen, scheppen).⁶² Toen God de mens schiep, schiep hij zowel de goede als de slechte drijfveer:

'Toen vormde (vayyizer) de Eeuwige God
de mens uit stof van de aardbodem en blies
in zijn neus levensadem ...'⁶³

De term 'vayyizer' wordt met dubbele 'y' (yod) geschreven en dit wijst, zegt de talmood, op de twee drijfveren: de goede en de slechte.⁶⁴

De slechte drijfveer is echter niet intrinsiek slecht en zij is voor de schepping onmisbaar:

'Were it not for the yezer ha-ra, remarks a
Rabbinic Midrash⁶⁵, no man would build a house
or marry or have children or engage in
commerce. This is why Scripture says ((op het
moment dat het scheppingswerk, dat tot dan toe
herhaaldelijk 'goed' maar nog niet 'zeer goed'

genoemd is, voltooid wordt met de schepping van de mens)): "And God saw everything that He had made and behold, it was very good".⁶⁶ "Good" refers to the "good inclination" ((yezer ha-tov)); "very good" to the "evil inclination" ((yezer ha-ra)).⁶⁷

Zonder de 'yezer ha-ra' is er geen fysieke overleving en culturele overlevering mogelijk. Daarom moet ze niet gedood of onderdrukt, maar gecontroleerd worden en ten goede aangewend.⁶⁸ De 'yezer ha-ra' wordt dan ook wel 'het zuurdesem in het deeg'⁶⁹ genoemd: een verkeerde dosering van het zuurdesem bederft het gistingsproces maar zonder het zuurdesem is het deeg smakeloos.⁷⁰

In het leven moet de mens beide drijfveren gebruiken, zowel de goede als de slechte. In de passage

'En gij zult beminnen de Eeuwige, uw God,
met geheel uw hart ...'⁷¹

wordt volgens een aggadische verklaring het hebreeuwse 'uw hart' (lewawga) met dubbele 'w' (beth) geschreven in plaats van met een enkele, om aan te geven dat men God met de beide drijfveren van het hart, zowel met de goede als de slechte, moet dienen.⁷² Maar hoe moet men God dienen? Hoe moet men de slechte drijfveer ten goede aanwenden?

'The idea that we should serve the Lord "with the good impulse and with the evil impulse" is very beautiful, but one could also serve Hitler or Stalin with both impulses. One can serve an evil cause with tremendous courage and intelligence, with self-control and humility, and millions have done it in our time. Many whose life had lacked direction found a purpose - an evil purpose - that integrated their whole personality till everything fell into place'.⁷³

Door de Torah te bestuderen kan men te weten komen hoe de slechte drijfveer ten goede is aan te wenden en aangezien de strijd ertegen het hele leven duurt (zie hieronder) zal men permanent moeten leren en het geleerde permanent in de praktijk moeten toetsen. De studie

die tot praxis leidt is een doelmatig tegengif tegen het gif van de 'yezer ha-ra':

'Ebenso sprach der Heilige, gepriesen sei er, zu Jisraél: Meine Kinder, ich habe den bösen Trieb erschaffen, und ich habe die Tora als Mittel gegen ihn erschaffen; wenn ihr euch mit der Tora befasst, so werdet ihr nicht in seine Hand ausgeliefert ... und wenn ihr euch mit der Tora nicht befasst, so werdet ihr in seine Hand ausgeliefert ...'.⁷⁴

Door permanent te leren, door dagelijks de Torah te bestuderen, wordt leren een gewoonte, een tweede natuur, een 'instinct' en het is dit 'driftmatig' leren dat met succes de strijd tegen de 'yezer ha-ra' kan aanbinden. De joodse traditie leert, dat leren een hartstocht kan zijn en hartstochten kan reguleren.

KORTE EXCURSIE : 'Whoever has completed successfully the education for truthfulness toward himself, is permanently immune against the danger of immorality, even if his standard of morality should differ in some ways from what is customary in society'.⁷⁵

LANGERE EXCURSIE : 'High standards of honesty mean that one has a conscience about what one says and what one believes. They mean that one takes some trouble to determine what speaks for and against a view, what the alternatives are, what speaks for and against each, and what alternatives are preferable on these grounds.

This is the heart of rationality, the essence of scientific method, and the meaning of intellectual integrity. I shall call it the canon.

(...) The canon takes the form of a series of imperatives. These imperatives define the essence of scientific method. But the practice of a method can become a habit or, as people sometimes put it, speaking rather loosely, it can become "instinctive". And virtues are habits. They can be acquired and developed by practice.

Confronted with a proposition, view, belief, hypothesis, conviction - one's own or another person's - those with high standards of honesty apply the canon, which commands us to ask seven questions: (1) What does this mean? (2) What speaks for it and (3) against it? (4) What alternatives are available? (5) What speaks for and (6) against each? And (7) what alternatives are most plausible in the light of

these considerations?',⁷⁶

Terug naar het thema van deze paragraaf. Tegenover pessimistische uitspraken over de menselijke natuur, zoals

'Toen zag de Eeuwige, dat groot was de boosheid van de mens op de aarde en al het gedichtsel (yezer) van de gedachten van zijn hart slechts boos was de hele dag',⁷⁷

'... het gedichtsel (yezer) van het hart van de mens is slecht van zijn jeugd af ...',⁷⁸

staat het optimisme dat zelfs de slechte drijfveer ten goede aangewend kan worden. Dit laatste moet geleerd worden en kan ook geleerd worden (optimisme): van jongs af aan is de slechte drijfveer aanwezig.

'Some are of the opinion that it appears in youth, i. e. before puberty'⁷⁹, some that it appears at birth⁸⁰, others that it appears simultaneously with conception^{81,82}

en de slechte drijfveer wordt dagelijks vernieuwd⁸³ (pessimisme). De goede drijfveer ontstaat, volgens de joodse traditie, tijdens de puberteit als het verstand tot rijping komt en in staat is goed van slecht te onderscheiden.⁸⁴

Van het hier geformuleerde wil ik twee konsekwenties formuleren: een pedagogische (1) en een antropologische (2).

— (1) Het leren op jonge leeftijd is vooral op de wenselijk geachte gewoontevorming gericht, terwijl met de rijping van het verstand de gewoontes bewust gemaakt kunnen worden en kritisch geanalyseerd en gewogen. Hillels woorden 'En zo niet nu, wanneer dan?'⁸⁵ verklaart Maimonides aldus:

'If I will not acquire virtues now, in the period of youth, when shall I acquire them - in the period of old age? - no, for it is difficult to turn aside from dispositions at that time because traits and attributes have become firm and permanent, whether virtues or vices. And the sage said: "Train a child in the path he should follow; even when he is old he will not turn aside from it"'.^{86,87}

'Trainen' en 'opvoeden' zijn in dit geval hetzelfde (dwz. hetzelfde hebreeuwse woord ligt eraan ten grondslag) en bovenstaande passage van Maimonides moet niet geïnterpreteerd worden als een pleidooi voor drill. Het kind (de leerling), dat (die) getraind wordt, wordt aangemoedigd om vragen te stellen:

'Wie al te schuchter is, leert niet'.⁸⁸

De grote commentatoren probeerden hun commentaren zo te schrijven dat ze door iedereen, geleerd of niet, begrepen konden worden en dat dit kan bewijst Rashi (1040-1105) die als de grootste én populairste commentator geldt.⁸⁹ Ook horen kinderen op zeer jeugdige leeftijd al (aggadische) verhalen, die hen dan al boeien maar waarvan ze de portee pas op latere leeftijd gaan begrijpen.⁹⁰

— (2) De strijd tegen de slechte drijfveer is nooit gestreden. Niemand kan er zeker van zijn het gevecht tegen haar definitief gewonnen en haar eens en vooral in de goede richting omgebogen te hebben. Zelfs mensen, die voorbeeldige levens geleefd hebben, kunnen op hoge leeftijd toch nog het spoor bijster raken⁹¹ en daarom waarschuwt Hillel:

'Heb tot de dag van je dood geen vertrouwen in jezelf'.⁹²

Geen mens is immuun voor immoreel handelen en het talmoedekwivalent voor de uitdrukking 'hoe groter geest hoe groter beest' is:

'Iemand die groter is dan zijn naaste, heeft ook een grotere ((slechte)) drijfveer'.⁹³

Ook Mozes en David waren niet volmaakt en hun misstappen worden in de Torah niet verzwegen, maar aan de kaak gesteld⁹⁴. Onder een rechtvaardige (zaddik) verstaat men in het algemeen niet iemand die nooit iets slechts doet⁹⁵, maar iemand die meer goed dan kwaad doet⁹⁶.

II.2.6 Het zoeken naar de waarheid en het najagen van de vrede

Alhoewel er geen gedragsregel in de Torah zo belangrijk is als de aansporing om permanent te leren en om dit leren permanent aan de praktijk te toetsen⁹⁷, is het zoeken naar de waarheid toch niet de belangrijkste activiteit. Slechts één activiteit staat nog hoger aange-

schreven dan het zoeken naar de waarheid en wel het najagen van de vrede. Zelfs van een geleerde wordt verwacht dat hij de vrede boven de waarheid stelt:

'He ((a scholar)) loves peace and ensures⁹⁸ it.
(...). He will not deviate from the truth;
neither add to it nor detract from it, except
in the interest of peace or similar worthy aims'.⁹⁹

Het duidelijkste voorbeeld van het stellen van de vrede boven de waarheid, geeft God zelf. Toen Abraham en Sara al zeer oud waren en hoorden dat ze nog een kind zouden krijgen, geloofde Sara dit niet en ondermeer merkte ze op dat zowel zij als Abraham daar te oud voor waren:

'Toen lachte Sara in haarzelf, zeggende: nadat ik
afgeleefd ben, zoude ik nog wellust hebben, ter-
wijl mijn heer oud is'.¹⁰⁰

God vraagt daarop aan Abraham waarom Sara lacht en waarom ze zegt:

'Zoude ik dan ook waarlijk baren, terwijl ik
oud ben'.¹⁰¹

Dit nu heeft Sara niet gezegd, maar terwille van de vrede verandert God haar woorden.¹⁰²

Blijkbaar zijn het zoeken naar de waarheid en het najagen van de vrede niet altijd te combineren en als er tussen beide gekozen moet worden, kiest de Torah voor de vrede. Het zoeken naar waarheid, de geestelijke vrijheid, heeft een grens, die overschreden wordt zodra de vrede in gevaar komt.¹⁰³

Het stellen van de vrede boven de waarheid betekent niet, dat in het onderwijsleerproces leerling en leraar niet van mening mogen verschillen. Integendeel, juist door het heftig verdedigen van het ene standpunt en het scherp kritiseren van het andere standpunt leren leerling en leraar het meest:

'Selbst Vater und Sohn, Lehrer und Schüler werden
Feinde, wenn sie sich mit der Tora am Tore be-
fassen ((d.h. Einander in der Gesetzeskunde be-
kämpfen)), doch weichen sie nicht von da, bis
sie Freunde werden, denn es heisst: "Vaheb
((Freundschaft)) in Supha",¹⁰⁴ und man lese nicht

"supha", sondern "sopha" ((am Ende))'. ¹⁰⁵

Men discussieert niet om gelijk te krijgen, maar om van elkaar te leren en als dit lukt, zullen na afloop van de discussie de discussi-anten elkaar meer waarderen dan ervoor.

Het stellen van de vrede boven de waarheid kan ook als een overlevingsprincipe geïnterpreteerd worden en onder vrede kan dan de innerlijke stabiliteit van de joodse gemeenschap verstaan worden. Vooral in voor de gemeenschap benarde tijden meenden de geestelijke leiders dat de stabiliteit niet bevorderd werd door radicaliteit of nieuwlichterij en achtten zij het wijs zo nu en dan individuen, sekten of boeken te verketteren, zoals bijvoorbeeld:

'((sekten als de)) Samaritans, Judeo-Christians, Karaites, Shabbateans, Frankists, Hasidim, and liberal branches of modern Judaism; books ranging from Maimonides' Guide of the Perplexed to the Zohar; and such men as Uriel da Costa, Baruch Spinoza, and Shneur Zalman of Lyady'. ¹⁰⁶

In onze tijd is het verketteren in onbruik geraakt en liberaal denken- de mensen menen dat de vrede nooit gediend zal zijn met het onderdrukken van ideeën en het beperken van de geestelijke vrijheid of het vrije onderzoek. En dit geldt ook - en misschien in nog sterkere mate - voor de waarheid. ¹⁰⁷

EXCURSIE ; 'A Hasid asked the Bershider: "You teach that a man should always tell the truth. How can one do this if he wishes to make peace?" The Rabbi replied: "To make peace, I demand the full truth, and with the full truth, I make peace".' ¹⁰⁸

'Said the Ladiar: "I had labored twenty-one years on truth; seven years to learn what truth is; seven years to drive out falsehood; and seven years to acquire the habit of truthfulness" '. ¹⁰⁹

Vergelijk dit laatste citaat met de beide 'excursies' in de vorige paragraaf (II.2.5).

Het dilemma, waar de vredelievende waarheidszoeker of de waarachtige vredesjager voor staat, is dit:

Zelfs al zou hij het principe huldigen dat het zoeken naar waarheid zijn grens bereikt als de vrede erdoor in gevaar komt, dan zal hij

die grens alleen maar leren kennen door haar zo nu en dan te overschrijden. De grens blijkt namelijk niet vast te liggen en zich van tijd tot tijd te verplaatsen (sommige ketters van weleer behoren nu tot de kern van de orthodoxie) en wellicht bevinden zich onder de grensoverschrijders van vandaag de grensbepalers van morgen, die dan achteraf geen grensoverschrijders maar grensverleggers zullen heten.

Elke levende traditie worstelt met het dilemma, dat het zoeken naar de waarheid en het najagen van de vrede niet altijd te combineren zijn en dat beide voor het voortbestaan van de traditie onontbeerlijk zijn. In zijn commentaar op de mishnah

'Door drie dingen blijft de wereld bestaan:

door waarheid, door recht en door vrede'¹¹⁰

betreft Maimonides 'de waarheid' op de intellectuele en 'de vrede' op de morele deugden (en 'het recht' op de politieke orde)¹¹¹, maar het dilemma wordt hier niet mee opgelost, omdat juist op het hoogste niveau van weten intellectuele en morele deugden volgens de Torah in elkaar overvloeien.¹¹²

II. 3.



II. 3 Stellingen

De hoofdlijnen van het joodse wereld- en mensbeeld, zoals in II. 1 en II. 2 ontwikkeld, zijn aldus in enige stellingen kort te formuleren:

- 1a. Tussen het individu en God staat geen middelaar, die aanbeden moet worden, maar een leerproces.
- 1b. Afgodendienst is het aanbidden van een middel (middelaar), dat (die)tussen het individu en God staat.
- 1c. Zodra een middel tot doel verheven wordt, is er (in figuurlijke zin) sprake van afgodendienst.
2. Even belangrijk of wellicht nog belangrijker dan de werkelijkheid is datgene wat men leert over de interpretaties van en de commentaren op de werkelijkheid.
3. Noodzakelijk voor het in stand houden van de wereld met haar tradities en traditiedragers is het leren van kinderen, volwassenen en grijsaards.
4. Van de wieg tot het graf is de mens ertoe in staat om te leren.
5. Al zijn mensen nog zo ongelijk, dan rechtvaardigt dit niet het verklaren van een bepaald (type) mens tot niet-mens, 'Untermensch' of 'Übermensch'.
6. Men kan leren inzien dat ieder mens een menselijke waardigheid heeft.

7. Men kan leren
 - a. zijn naaste lief te hebben of althans niet te haten,
 - b. zichzelf lief te hebben of althans niet te haten,
 - c. zijn naaste lief te hebben zoals men zichzelf liefheeft of althans zowel zichzelf als zijn naaste niet te haten.
- 8a. God en mens zijn partners die elkaar nodig hebben.
- 8b. De mens kan zijn isolement leren te doorbreken en kan leren de werkelijkheid in relationele termen te begrijpen.
9. Er zijn mensen die het bovenmenselijke (heilige) kunnen leren verrichten en er zijn er die het onmenselijke (beestachtige) kunnen leren verrichten: het repertoire van menselijke mogelijkheden bevat als uitersten het bovenmenselijke en het onmenselijke.
- 10a. Alleen de mens die vrij is om te kiezen, is verantwoordelijk voor de keuzen die hij maakt. Is hij niet (volledig) vrij, dan is hij ook niet (volledig) verantwoordelijk.
- 10b. Het dragen van verantwoordelijkheid kan de mens evenzeer leren als het uitoefenen van vrijheid. Dit laatste kan hij leren door in allerlei situaties te kiezen.
- 11a. Een mens heeft twee drijfveren: zijn leven lang een slechte en bijna zijn leven lang (vanaf de jaren des onderscheids) een goede.
- 11b. Het is mogelijk de slechte drijfveer ten goede aan te wenden. Alleen een permanente leerling mag hopen dit (leer-)doel ook te bereiken.
12. Zoals elke levende traditie worstelt ook de joodse traditie met het dilemma, dat het zoeken naar de waarheid en het najagen van de vrede niet altijd te combineren zijn en dat beide voor het voortbestaan van traditie onontbeerlijk zijn.

III.1 LEERLING EN LEERPROCEDURE (-METHODE)

- III.1.1 Het leren van vrouwen en meisjes**
- III.1.2 De mens als permanente leerling**
- III.1.3 Studieregel 1: Leer permanent**
- III.1.4 Studieregel 2: Herhaal**
- III.1.5 Studieregel 3: Leer individueel en collectief**
- III.1.6 Studieregel 4: Leer door in de praktijk te brengen**
- III.1.7 Studieregel 5: Plan het eigen leren**

III.1.1. Het leren van vrouwen en meisjes

Bij PL wordt de mens als leerling opgevat en wordt leren als een algemeen menselijke activiteit bestempeld (vgl. par. 2.3). Met 'mens' wordt hier man, vrouw of kind bedoeld en een leerling(e) is een mens die leert. 'Leren' en 'leerling(e)' zijn bij PL begrippen die eerder met het leven, opgevat als leerproces, te maken hebben dan met formele, geïnstitutionaliseerde onderwijsleerprocessen zoals die bij opleidingen, scholen en universiteiten aangetroffen worden (vgl. par. 2.4).

Aangezien niet elke menselijke activiteit leren is en de ene mens meer met leren bezig is dan de andere, neemt het leren in het leven van de ene mens een andere plaats in dan het leven van de andere mens. In de joodse traditie is er in dit opzicht een duidelijk verschil tussen man (jongen) en vrouw (meisje),

In het algemeen kan gesteld worden dat de plaats, die het leren in het leven van de joodse vrouw (in de joodse traditie) inneemt, vergeleken met de plaats die het bij de joodse man (in diezelfde traditie) inneemt, gering is. Pas in deze eeuw is daar een kentering in gekomen en is een geleerde joodse vrouw al lang niet meer een unicum, alhoewel een vrouwelijke talmoedgeleerde dat nog wel is. Vrouwen werden anders opgevoed dan mannen en de positie van de vrouw was een andere dan die van de man. Het is hier niet de plaats om die positie te analyseren¹, maar in het algemeen is de rol van de vrouw in de joodse traditie te specificeren in termen van 'dienstbaarheid', '(t)huis' en 'gezin', zoals bijvoorbeeld in het volgende fragment gebeurt:

'Jewish women have been culturally and religiously colonized into acceptance of their identities as "enablers". Jewish society has projected a uni-dimensional "proper" role for women which denies to them the potential for fulfillment in any area but that of home and family'.²

De talmoed beschrijft het geringe aandeel van de vrouw in de studie van de Torah en ook de aard van dit aandeel in de volgende, veelzeggende woorden, die ook het hierboven geciteerde fraai illustreren:

'Rabh sprach zu R. Hija: Wodurch machen Frauen sich verdienstlich? - Dass sie ihre Kinder im Bethause unterrichten lassen, ihre Männer im Lehrhause (der Rabbanan) lernen lassen und auf ihre Männer warten, bis sie aus dem Lehrhause heimkehren'.³

Tot aan de twintigste eeuw blijft de studie van de Torah, enkele uitzonderingen daargelaten⁴, vooral een mannenaangelegenheid en zorgt de ene (vrouwelijke) helft van het joodse volk ervoor dat de andere (mannelijke) helft volop kan leren. 'All human beings are equal', maar wat betreft de studie van de Torah zijn blijkbaar 'men more equal than women'.⁵ De ongelijkheid tussen mannen en vrouwen (en jongens en meisjes) wat betreft de studie van de Torah is tegenwoordig voor de meeste vrouwen (en mannen) onaanvaardbaar, even onaanvaardbaar trouwens als uitgesproken negatieve of positieve stereotyperingen van vrouwelijke kwaliteiten (zie de excursies 1 en 2 hieronder). Tegenwoordig bestuderen ook vrouwen de Torah, al zijn er nog steeds groeperingen die hier tegen zijn.

EXCURSIE 1 : De ongelijkheid tussen mannen en vrouwen wat betreft de studie van de Torah: enige halakhische perspectieven.

'During the Tannaitic period ((1e en 2e eeuw n. chr.)) there were three distinct positions as to the relationship of women to the mitzvah ((gedragsregel)) of Talmud Torah ((de studie van de Torah)). While the Misnah⁶ reflects the extreme positions of Ben Azzai arguing for obligation⁷, and Rabbi Eliezer propounding that it is prohibited to teach Torah to women⁸, the Tosefta⁹ suggests an intermediate position in which women are not obligated to study Torah, but would not be prohibited from doing so.

Amoraic¹⁰ discussion ((3e t/m 5e eeuw n. chr.)) already reflects only this intermediate stance, clearly indicating the absence of obligation¹¹ but not pursuing the prohibitive character of the position of Rabbi Eliezer.¹² (...)

However, this position fades during the period of the Rishonim¹³ ((midden 11e tot midden 15e eeuw n. chr.)) to be replaced with variants of the more extreme position of Rabbi Eliezer. Maimonides ((1135-1204)), Jacob b. Asher ((1270? - 1340)) and Josef Karo ((1488-1575))¹⁴

gave full effect to the prohibitive statement of Rabbi Eliezer, but limited it to teaching the Oral Law, permitting for women the study of the Written Law, though hesitating to allow men to teach even that to women.¹⁵ Among Ashkenaz¹⁶ scholars, Rabbi Eliezer's position also came to the fore, but with exemption granted to allow for the teaching of functional as opposed to theoretical Jewish knowledge, whether in the Written or Oral Law.¹⁷

Among the Acharonim¹⁸ ((midden 15e tot de 20e eeuw n. chr.)), two divergent approaches have manifested themselves:

(1) On one hand, the stringencies have been carried even further to the point of serious consideration being given to the possibility that it is even prohibited for women to study the Oral Law by themselves¹⁹, and for men to teach them even the complexities of the Written Torah.²⁰

(2) On the other hand, two more permissive lines of thought have also begun to emerge.

— (2a) One such line constructs its case for permission to teach women both Written and Oral Torah, on a purely functional base. Thus the Chafetz Chayyin ((1838-1933')) and others have argued that the fact that Jewish women are beneficiaries of a secular education makes it mandatory for us to assure that their knowledge of Scripture and Rabbinic thought be sufficient to preserve their identity as Jews²¹.

— (2b) A second line of opinion developing among the Acharonim is even more interesting because for the first time since Ben Azzai it speaks in terms of an obligation of women to study Torah, albeit a limited one. Rabbi Josef Karo ((1488-1575)) already suggested that women are obligated to study those laws which pertain to them²². But it is Schneur Zalman of Liadi ((1745-1813)) who formulates a broad principle by which women are obligated to study all laws of the Torah, both Biblical and Rabbinic, except those concerning mitzvot ((gedragsregels)) which they are not obligated to perform^{23, 24}.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat in de joodse traditie vrouwen minder moeten, maar ook minder mogen leren dan mannen. Ook genieten zij minder onderwijs dan mannen.

EXCURSIE 2: Stereotyperingen van vrouwelijke kwaliteiten

'Four qualities in particular are ascribed to women: they are greedy, eavesdroppers, lazy, and jealous; they are also querulous and garrulous (Gen. R. 45:5). "Ten measures of speech descended to the world; women took nine" (Kid. 49b). Women are said to be 'light-minded' (Shab. 33b), i.e. unreliable.

Women were feared as a source of temptation. In Babylon, possibly because of the greater laxity in sexual matters among the general population, it was said that a woman's voice is a sexual enticement as is her hair and her leg (Ber. 24a) and that one should under no circumstances be served at a table by a woman (Kid. 70a). In all probability this is the reason for the extremely harsh description of a woman, paralleled by the Church Fathers, as "a pitcher full of filth with its mouth full of blood, yet all run after her" (Shab. 152a). On the other hand it is said that a man without a wife lives without joy, blessing, and good, and that a man should love his wife as himself and respect her more than himself (Yev. 62b). When R. Joseph heard his mother's footsteps he would say: "let me arise before the approach of the Shekhinah"²⁵ (Kid. 31b). Israel was redeemed from Egypt by virtue of its righteous women (Sot. 11b). A man must be careful never to speak slightly to his wife because women are prone to tears and sensitive to wrong (BM 59a). Women have greater faith than men (Sif. Num. 133) and greater powers of discernment (Nid. 45b) and they are especially tenderhearted (Meg. 14b). The Torah, the greatest joy of the rabbi's, is frequently hypostatized as a woman (e.g. in Yev. 63b) and is represented as God's daughter and Israel's bride (Ex. R. 41:5).²⁶

Conclusie: De rabbijnse literatuur kent zowel uitgesproken positieve als uitgesproken negatieve stereotyperingen van vrouwelijke kwaliteiten.

Wanneer ik in deze studie over de mens als leerling spreek, maak ik geen onderscheid tussen mannen en vrouwen en in het mensbeeld (PL-model, trefwoord II.2) onderscheid ik het manbeeld ook niet van het vrouwbeeld. De lezer doet er goed aan te beseffen dat in de klassieke joodse geschriften, die een periode van ongeveer 2000 jaar bestrijken en die bijna uitsluitend door mannen geschreven zijn, de

permanent lerende mens bijna altijd een man is en het lerende kind meestal een jongen. Hoewel het aandeel van meisjes en vrouwen in de studie van de Torah historisch gezien gering is, is dit aandeel er wel. Als meisjes of vrouwen niet zouden leren, zouden moeders geen kennis kunnen overdragen en zou er nooit gezegd kunnen zijn:

'My son, keep the commandment (('mitswah'))
of thy father,
And forsake not the teaching (('torah')) of thy
mother'.²⁷

Dit werd echter wel gezegd. Hoewel in de tannaïtische (1e en 2e eeuw n.chr.) en de amoraïtische tijden (3e t/m 5e eeuw n.chr.) meisjes gewoonlijk niet naar school gingen, ontvingen ze thuis toch een elementaire vorm van scholing en zelfs waren er in die tijd al enkele vrouwelijke geleerden:

'Tannaitic literature only makes learning the Torah obligatory for boys and not for girls'.²⁸
This view is also expressed in the later books of the Bible the apocryphal literature and in the works of Philo ((c. 20 B.C.E. -50 C.E.)) and Josephus ((c. 38-after 100 C.E.)). We find a dispute in the Jabneh period among the Tannaim with Ben Azzai saying that a man is obliged to teach his daughter the Torah and R. Eliezer maintaining that teaching a girl the Torah would encourage too much intimacy between the sexes²⁹, and that 'there is no wisdom for a woman except at the spindle'.³⁰ Whether as a result of the prevailing conditions or because the decision went according to R. Eliezer, his point of view became widespread and girls did not generally attend school. Women were, however, obliged to utter blessings and recite grace after meals; and from the place they occupied in the life of the family, including the occupation with the children's education, it would appear that the girls too were given some education. We frequently find women present in the synagogue at times of prayer and sermons, though mainly as passive listeners.³¹ We know of several women from the

tannaitic and amoraic periods who were Torah scholars. The most outstanding example is Beruryah the daughter of R. Hananiah ben Teradyon from Siknim in Galilee and the wife of R. Meir, who had received her education before the Bar Cochba revolt ((132-135 C.E.)). Beruryah disagreed with the rabbis on a halakhah and they actually accepted her viewpoint. There are also stories of her outstanding knowledge of the Law³², but she and the few similar women probably constitute exceptions'.³³

Meisjes gingen in die tijd in het algemeen niet naar school en wat ze leerden, leerden ze in hoofdzaak van hun moeders thuis.³⁴

Hoewel er in de loop der eeuwen wel het een en ander veranderde en ook meisjes scholen gingen bezoeken en niet meer alleen of in hoofdzaak van hun moeder les kregen, kan in het algemeen gezegd worden dat tot aan de 20e eeuw bleef gelden

- (1) dat vrouwen wél aan de joodse cultuur deelnamen,
- (2) dat deze deelname actief was als de cultuur zich thuis afspeelde,
- (3) dat deze deelname passief was als die zich buitenshuis afspeelde.

Populaire literatuur, in het yiddish geschreven, stelde in Centraal Europa alle vrouwen in staat om zowel verstandelijk als gevoelsmatig aan de joodse cultuur deel te nemen.³⁵ Niettegenstaande de passieve deelname aan de cultuur buitenshuis oefenden vrouwen het beroep van onderwijzeres uit.³⁶ Het verschijnsel van de geleerde vrouw bleef zeldzaam, maar wel bestaan³⁷ en zelfs waren er enige vrouwelijke hasidische 'rebbe's'.³⁸

Het zou een aparte studie vergen om de idee van de permanent lerende mens speciaal voor de vrouw in de joodse traditie uit te werken. In mijn studie vindt de lezer deze uitwerking niet. Hoewel historisch gezien de permanente leerling in de joodse traditie bijna altijd een man is, zijn de Torah-opvattingen over permanent leren, die ik in deze studie beschrijf, over het algemeen niet aan een sekse gebonden of door een sekse bepaald en naar ik hoop voor zowel vrouwen als mannen relevant.

III.1.2 De mens als permanente leerling

Degene, die zich de kennis van de Torah wil verwerven, kan daar, volgens de traditie, op acht en veertig manieren aan werken:

- (1) 'door te leren,
- (2) door goed te luisteren,
- (3) door ((wat hij leert)) duidelijk uit te spreken,
- (4) door te begrijpen,
- (5) door te overdenken,
- (6) door hartstochtelijk ernstig te zijn,
- (7) door ontzag te hebben,
- (8) door bescheiden te zijn,
- (9) door opgewekt te zijn,
- (10) door met geleerden om te gaan,
- (11) door met mede-leerlingen op te trekken,
- (12) door aan discussies tussen leerlingen deel te nemen,
- (13) door de schriftelijke en de mondelinge Torah met vaste regelmaat te blijven bestuderen,
- (14) door het zaken doen te beperken,
- (15) door zijn sociale leven te beperken,
- (16) door in beperkte mate vertier te zoeken,
- (17) door weinig te slapen,
- (18) door weinig te praten,
- (19) door het schertsen te beperken,
- (20) door veel te verdragen,
- (21) door goedhartig te zijn,
- (22) door in de geleerden vertrouwen te hebben,
- (23) door zijn lijden te dragen,
- (24) door zijn plaats te kennen,
- (25) door zich in het hem ten deel gevallen te verheugen,
- (26) door zijn woorden te beperken,
- (27) door zichzelf geen verdiensten toe te schrijven,
- (28) door bij anderen geliefd te zijn,
- (29) door God lief te hebben,
- (30) door de mensen lief te hebben,
- (31) door zich rechtschapen te gedragen,
- (32) door integer te zijn,
- (33) door voor kritiek open te staan,

- (34) door zich van uiterlijke eerbewijzen verre te houden,
- (35) door zich niet op zijn kennis te laten voorstaan,
- (36) door er geen vreugde in te scheppen om voor anderen te moeten beslissen,
- (37) door de last van een ander te helpen dragen,
- (38) door in de ander liever het goede dan het slechte te willen zien,
- (39) door de ander de waarheid te doen vinden,
- (40) door de ander de vrede te doen vinden,
- (41) door gewetensvol te leren,
- (42) door te vragen en te antwoorden,
- (43) door op te nemen en zelf verder te ontwikkelen,
- (44) door te leren met de bedoeling om ((het geleerde)) te onderwijzen,
- (45) door te leren met de bedoeling om ((het geleerde)) in de praktijk te brengen,
- (46) door de wijsheid van zijn leraar te vergroten,
- (47) door het gehoorde nauwkeurig weer te geven,
- (48) door bij alles wat hij vertelt ook de naam te noemen van de gene, die het gezegd heeft ((bronvermelding)).³⁹

Aangezien de joodse traditie ervan uitgaat, dat iedereen zich de kennis van de Torah moet proberen te verwerven, is deze opsomming niet alleen maar voor een bepaalde groep leerlingen of uitsluitend voor geleerden bedoeld, maar voor elk mens. Iedereen wordt geacht zijn hele leven te leren en de Torah vat dan ook iedereen als een permanente leerling op:

'Indien je veel Torah geleerd hebt, laat je er dan niet op voorstaan, want daartoe ben je gevormd'.⁴⁰

'Deze Torah zal niet uit je mond wijken en je zult haar dag en nacht bestuderen'.⁴¹

Maimonides specificeert het idee van 'de mens als permanente leerling' voor de joodse man (en niet voor de joodse vrouw of de mens in het algemeen; vgl. III. 1. 1) in de volgende, niet mis te verstane bewoordingen:

'Every Israelite is under an obligation to study Torah, whether he is poor or rich, in sound health or ailing, in the vigour of youth or very old and feeble. Even a man so poor that he is maintained by charity or goes begging from door to door, as

also a man with a wife and children to support, are under the obligation to set aside a definite period during the day and at night for the study of the Torah, as it is said, "But thou shalt meditate therein day and night".⁴²

Among the greatest sages of Israel, some were hewers of wood, some, drawers of water, while others were blind. Nevertheless, they devoted themselves by day and by night to the study of the Torah. They are included among the transmitters of the tradition in the direct line from Moses.

Until what period in life ought one to study Torah? Until the day of one's death, as it is said, "And lest they ((de gedragsregel⁴³)) depart from thy heart all the days of thy life". Whenever one ceases to study, one forgets.⁴⁴

Het leren begint al in de wieg en eigenlijk al voor de geboorte (vgl. paragraaf II. 2. 1).

De kennis van de Torah is niet erfelijk - Mozes werd niet door zijn zonen opgevolgd.⁴⁵ Door eigen inzet zal de leerling zich die kennis eigen moeten maken:

'Stel je erop in de Torah te leren, want je erft haar niet ((vanzelf)).⁴⁶

Hoewel de kennis van de Torah niet overerfelijk is, is de Torah zelf een erfgoed en wel van het hele joodse volk:

'De Torah ... is een erfgoed voor de gemeenschap van Jacob((d.i. het joodse volk)).⁴⁷

Elke jood heeft het onvervreemdbare recht de Torah te mogen bestuderen (en ook vrouwen zal dit recht niet onthouden kunnen worden, hoewel men wel eens gemeend heeft dit wel te kunnen doen; vgl. paragraaf III. 1. 1, Excursie 1) en de verplichting om te leren vooronderstelt het recht op kennisverwerving.

De aan het begin van deze paragraaf genoemde acht en veertig wegen die tot de kennis van de Torah kunnen leiden, zal ik niet allemaal uitwerken. Ik beperk me tot vijf principes, die in de joodse traditie een zeer belangrijke rol spelen en die naar ik meen ook voor PL in

het algemeen van grote waarde kunnen zijn. Die vijf principes noem ik studieregels en ze luiden aldus:

Studieregel 1: Leer permanent,

Studieregel 2: Herhaal,

Studieregel 3: Leer individueel en collectief,

Studieregel 4: Leer door in de praktijk te brengen,

Studieregel 5: Plan het eigen leren.

In de volgende paragrafen worden deze studieregels uitgewerkt.

Twee conclusies tot slot.

1. Uit de opgesomde acht en veertig wegen blijkt overduidelijk, dat in de Torah-visie 'permanent leren' zowel aan het verstand als aan het hart appelleert en van de leerling intellectueel, moreel en fysiek wel veel, maar niet het onmogelijke vergt.

2. Indien men de mens als een permanente leerling opvat, dan vooronderstelt dit een verplichting en een recht, nl. de niet aflatende verplichting van de mens om te leren en het daaraan gekoppelde recht dat hij heeft om zich kennis te verwerven.

III. 1.3 Studieregel 1 : Leer permanent

De aansporing om 'permanent' te leren (studieregel 1) is strikt genomen geen oproep om 'voortdurend en ononderbroken' te leren. Geen mens is immers in staat dat te volbrengen. Het woord 'permanent' betekent hier eerder 'steeds': permanent leren is een leren dat telkens weer plaatsvindt en iemand die permanent leert (dwz. de permanente leerling)

- (1) is niet gauw geneigd het leren uit te stellen omdat belangrijke andere dingen voorrang hebben,
- (2) studeert op vaste tijden en liefst dagelijks.

Ter illustratie van het eerste (het niet uitstellen) kunnen de volgende woorden van Hillel dienst doen:

'Zeg niet: Als ik tijd heb, zal ik leren. Misschien zal je nooit tijd hebben'.⁴⁸

Ter illustratie van het tweede (leren op vaste tijden en liefst dagelijks) twee citaten:

'Shammai zegt: Reserveer een vaste tijd voor je studie van de Torah'.⁴⁹

en doe wat je verder te doen hebt in de tijd die overblijft⁵⁰ en probeer elke dag te leren, want

'if you forsake the Torah for one day, the Torah will forsake you for two days'.⁵¹

Een mens die permanent wil leren zal zich niet alleen maar leerdooelen stellen, die binnen afzienbare tijd te bereiken zijn. Zou hij dit immers wel doen, dan zou het kunnen gebeuren dat hem op een gegeven moment niets meer te leren overbleef. De joodse traditie ontkoppelt de begrippen PL en elke vorm van praktische beroepsuitoefening: men leert permanent om een gaaf mens te worden of om God te behagen, maar niet om dokter of rabbijn te worden. Permanent leren is hoofdzaak en elke andere vorm van arbeid is bijzaak:

'The correct approach is that of the early Saints, who made their Torah primary and their labor secondary, and were successful in both'.⁵²

Het primaat van het leren geldt niet alleen maar voor 'heiligen', maar voor iedereen:

'Hij die te veel in het handelsbedrijf opgaat, wordt geen wijze',⁵³

'Beperk je wereldse activiteiten en houd je met de studie van de Torah bezig',⁵⁴

'He who gives up his study of the Torah because he is rich will in the end have to give it up on account of poverty (Avot 4:11); while he who persists in the study of the Torah in poverty, will in the end continue it in wealth (Avot 4:11)'.⁵⁵

Men leert om datgene wat men leert in de praktijk te toetsen (vgl. par. 3.7, noot 71 en ook II.1.2), maar deze praktijk is eerder het gewone, dagelijkse leven dan een speciale beroepsactiviteit of een specifieke vaardigheid. De studie van de Torah staat los van elke concrete opleiding, ook zelfs van die tot rabbijn.

Schoolkinderen van zes of zeven jaar worden al doordrongen van het belang van permanent leren:

'He ((de onderwijzer)) is to teach them the whole day and part of the night, so as to train them to

study by day and by night. And there is to be no holiday except on the eve of the Sabbath or festival, towards the close of the day, and on festivals'.⁵⁶

Eerst bij volwassenen wordt het in praktijk brengen van het geleerde evenzeer benadrukt als het permanente leren zelf. Bij kinderen is het eerste minder belangrijk dan het tweede, omdat kinderen nog niet de volle verantwoordelijkheid voor hun daden dragen.

EXCURSIE : Het hebreeuwse (en yiddische) woord voor 'de permanente leerling' is ha-matmid.⁵⁷ Hiermee verwant zijn ondermeer de woorden:

hatmada⁵⁸ = stetiges, beharrliches Studium (het permanente leren).

matmid⁵⁹ (bijwoord) = dauernd, beständig, erhaltend, Bestand verleihend.

temidut⁶⁰ = Beständigkeit, Dauer.

temidi⁶⁰ (bijv. nmw) = beständig, dauernd.

temidiut⁶⁰ = Stetigkeit, Kontinuität.

Een lang gedicht van Hayyim Nahman Bialik (1873-1934), 'the greatest Hebrew poet of modern times, essayist, storywriter, translator, and editor, who exercised a profound influence on modern Jewish culture'⁶¹, dat over de permanente leerling en zijn permanente leren gaat, draagt de naam Ha-Matmid. In een Duitse vertaling van dit gedicht wordt deze naam 'vertaald' met 'Der Matmid' met de toevoeging: 'Elg. der andauernd Fleissige, Benennung des fleissigen Talmud-jüngers'.⁶²

III.1.4 Studieregel 2 : Herhaal.

In de joodse traditie is 'herhalen' het fundament van het leren. Alvorens nu op het herhalen zelf in te gaan, lijkt het me verstandig eerst bij de vooronderstelling stil te staan, dat herhalen op zichzelf zinvol is of althans kan zijn. Die vooronderstelling is, dat er kennis bestaat die haar waarde behoudt. Dat er m.a.w. kennis is

- die je op een zinvolle manier zowel in je jeugd als in je ouderdom kunt bestuderen,
- die op een zinvolle manier door zowel vader (ouder) als zoon (kind) bestudeerd kan worden,
- die alle generaties zich terecht trachten te verwerven.

Het woord 'Torah', joodse traditie⁶³, betekent in veel gevallen het 'levende' deel van de joodse traditie en het levende deel van de joodse, maar ook van elke andere, traditie is het deel dat ondermeer de kennis bevat die haar waarde behoudt.⁶⁴

De bovenstaande beschouwing kan gemakkelijk verkeerd begrepen worden. Met de woorden 'kennis die haar waarde behoudt' wordt niet bedoeld dat deze kennis klakkeloos en in onaangepaste vorm toegepast kan worden in elke situatie die zich nu voordoet, maar wel dat ze hulp kan bieden bij het oplossen van de problemen van het moment. Het behoeft, lijkt me, geen verder betoog dat de nu levende mens zich niet uitsluitend van traditionele, maar ook van niet-traditionele oplossingsmethoden kan of moet bedienen om de problemen van het moment het hoofd te bieden. Waarbij aangetekend zij dat de niet-traditionele kennis van vandaag, die van blijvende waarde zal blijken te zijn, tot de traditionele kennis van morgen zal gaan behoren.

Er zijn verschillende redenen aan te voeren om te herhalen. In de eerste plaats zal een leerling die herhaalt het geleerde beter onthouden dan een leerling die niet herhaalt:

'He who studies and does not go over it again is like a man who sows but does not reap'.⁶⁵

'The words of the Torah are not forgotten except for inattention in study'.⁶⁶

In de tweede plaats biedt het herhalen de leerling de mogelijkheid dingen te begrijpen die hij eerst niet of maar gedeeltelijk begreep:

'Zuerst lerne man die Tora und nachher grüble man darüber nach Stets lerne der Mensch, obgleich er es vergisst, und obgleich er nicht weiss, was er spricht'.⁶⁷

In de derde plaats kan de leerling door te herhalen zijn kennis - zijn weten h^oe en zijn weten d^at - verrijken en verbeteren:

'The more one meditates upon the words of the Torah, the more meaning they acquire'.⁶⁸

'The more the words of the Torah age and ripen in the mind and body of the learner, the more they improve'.⁶⁹

Er is tenslotte nog een vierde reden te noemen om te herhalen en deze reden is vooral van belang voor de leerling die permanent wil blijven leren. Door regelmatig te blijven herhalen wordt het leren tot een gewoonte, tot een tweede natuur en daarmee permanent.

Een dertiende eeuwse schrijver vat de bovengenoemde redenen aldus samen:

'((De leerling)) mache es sich ... zur Pflicht, Tag und Nacht zu wiederholen, was er - in welcher Wissenschaft immer - bei seinem Lehrer gelernt hat, und glaube nicht, dass er mit einer zwei- oder dreimaligen Wiederholung genug gethan, denn durch fleissige Wiederholung eines Gegenstandes eignet er sich denselben gut an, befestigt ihn bei sich und prägt ihn seinem Geiste gleichsam mit starken Nägeln ein; sonst aber ist Alles flüchtig. Dies beruht auf der geheimnissvollen Macht der Gewohnheit, wie man sieht, dass der Strick, mit welchem man den Eimer aus dem Brunnen aufzieht, allmählig den harten Stein (der Einfassung) aushöhlt'. ⁷⁰

Net zo als het voor een leerling onmogelijk is om te zeggen dat hij genoeg geleerd heeft, is het onmogelijk om te zeggen dat hij genoeg herhaald heeft. Net zo als leren geen maat heeft ⁷¹, heeft herhalen dat ook niet:

'He who repeats his chapter a hundred times is not to be compared to him who repeats it a hundred and one times'. ⁷²

Het herhalen wordt niet als een alledaagse sleur of een ingeprinte motoriek gezien, maar als een innerlijk proces:

'There is a story about a learned man who came to see the Kotzker. No longer young - he was close to thirty - the visitor had never before been to a rebbe.

"What have you done all your life?" the master asked him.

"I have gone through the whole Talmud three

times", answered the guest.

"Yes, but how much of the Talmud has gone through you?" Reb Mendl inquired'.⁷³

Het gaat er niet om wat de leerling met de kennis doet, maar om wat de kennis met de leerling doet. Het gaat erom dat het weten, dat de leerling zich verwerft, hem (ten goede) verandert en zijn gedrag (gunstig) beïnvloedt.

III.1.5 Studieregel 3 : Leer individueel en collectief.

Leren is iets, dat de leerling zelf moet doen, maar waarbij hij anderen nodig heeft. Het is niet uitsluitend een individuele activiteit en ook niet uitsluitend een sociale, maar het is beide. Uitsluitend individueel leren kan gauw krachteloos worden en gemakkelijk tot fouten leiden, die de leerling zelf niet opmerkt en dan ook niet kan corrigeren. Dit is de reden dat de leerling ook collectief, in een groep, moet leren. Door namelijk 'samen te leren' en 'samen over het geleerde te spreken' scheppen leerlingen voor elkaar de mogelijkheid, dat

- fouten, die zij maken, gecorrigeerd kunnen worden,
- hun werkkraft versterkt wordt,
- hun weten verduidelijkt, verbreed en verdiept wordt.⁷⁴

De Torah benadrukt het belang van collectief studeren in de volgende bewoordingen:

'The words of the Torah do not endure with one who limits himself to private study alone'.⁷⁵

en als reden wordt aangevoerd dat dit tot dwaasheid en verkeerd handelen leidt.⁷⁶ Leer daarom samen met anderen:

'Form yourselves into bands to study the Torah, for the Torah is not acquired except in groups'.⁷⁷

'Transport yourself to a place of Torah, and do not say that it will follow you. For it will endure as yours through study with your colleagues, and do not rely upon your understanding'.⁷⁸

en dit laatste citaat parafraseert Maimonides aldus:

'Seek the place of study and learning. For with someone else study will be made possible

for you and it will endure. Do not rely upon
your sagacity and say that you do not require
colleagues and students to bestir you'.⁷⁹

Het collectief leren stimuleert de leerlingen:

'Just as fire cannot ignite by itself, so the
words of the Torah cannot endure with him
who studies alone';⁸⁰

'Just as one piece of iron sharpens another,
so do two students of the Law ((= de halakhah))
stimulate one another in the study of the Law'.⁸¹

De noodzaak om individueel en collectief te leren (studieregel 3)
geldt voor de beginnende leerling minder absoluut dan voor de meer
gevorderde en de permanente leerling. De eerste is nog niet in staat
om zich door zelfstudie of groepsstudie kennis te verwerven en moet
bij zijn leren nog intensief door een leraar geholpen worden. Voor
de gevorderde en permanente leerling echter geldt studieregel 3
wel en ook zelfs voor die leerlingen die 'geleerden' worden genoemd:

'Just as a small piece of wood kindles the larger
piece, so do lesser scholars, by their inquiries,
sharpen the scholarship of the greater scholars'.⁸²

Het is veelzeggend dat in een traditie, waarin het leren een hoofd-
rol speelt, een geleerde meestal een 'leerling van de wijze' (talmid
hakham) genoemd wordt en niet 'een wijze'. Zelfs de grootste geleer-
de is nooit uitgeleerd en zal zich moeten realiseren dat hij veel van
zijn weten aan anderen te danken heeft.⁸³

Leerlingen die collectief leren, spelen afwisselend de rol van leer-
ling en die van leraar en beide rollen kunnen even leerzaam zijn.
Blijkt een leerling, die iets geleerd heeft, dit in zijn rol van leraar
niet goed te kunnen onderwijzen, dan betekent dit dikwijls dat hij
het zelf nog niet begrepen heeft en dat hij het nog eens zal moeten
leren. Kan hij het daarentegen wel goed onderwijzen, dan kan hij
gevoegelijk aannemen dat hij het ook begrijpt.

Wat hier voor een leerling in de rol van leraar - van onderwijzende -
gezegd wordt, geldt natuurlijk ook voor een 'echte' leraar. Indien
een leraar door te onderwijzen niet zoveel zou leren, zou dit beroep
in de joodse traditie nooit zo hoog aangeschreven staan als het nu

staat en zou God nooit als leraar voorgesteld zijn.⁸⁴ Door te onderwijzen bewandelt men één van de acht en veertig wegen die tot de kennis van de Torah voeren⁸⁵ en dat men kan leren door te onderwijzen drukt rabbi Hanina aldus uit:

'Veel heb ik van mijn leraren geleerd, meer nog dan van mijn leraren heb ik van mijn collega's geleerd, maar het allermeeeste heb ik van mijn leerlingen geleerd'.⁸⁶

Verderop, in hoofdstuk III.4, zal op de rol van de leraar dieper ingegaan worden en ook op de relatie tussen leerling en leraar. Leerling en leraar beiden zijn er niet in de eerste plaats om het onderwijs in stand te houden, maar om het leren te bevorderen.⁸⁷ Indien iemand als leraar in een onderwijsleerproces optreedt en indien de woorden van rabbi Hanina (noot 86) niet op hem van toepassing zijn, dan verdient het aanbeveling dat hij een situatie zoekt, waarin hij beter kan leren. Leren is immers belangrijker dan onderwijzen en Maimonides' interpretatie van de woorden

'Wees staart voor de leeuwen en niet hoofd voor de vossen'.⁸⁸

wijst ook in deze richting. Volgens hem betekenen deze woorden namelijk:

'When a man is a student to one who is wiser than he, it is more beneficial to him, and it is more suitable than his being a teacher to one of lesser stature than he'.⁸⁹

Een gemeenschap van mensen, die permanent leert, die zowel overdag als 's nachts leert, zal het ook moeten hebben van mensen die individueel leren. In een leergemeenschap ('learning society') zal in het algemeen niet iedereen, jong en oud, uitsluitend collectief willen en kunnen leren. Ook individueel zal er geleerd moeten worden en ook dit leren zal positief gewaardeerd moeten worden:

'Wanneer tien personen te zamen zitten en zich met de Torah bezighouden, dan rust de Shekhinah (= Goddelijke Aanwezigheid) op hen'.⁹⁰

en dit geldt ook voor vijf⁹⁰, drie⁹⁰ en twee⁹⁰ personen en zelfs voor iemand die individueel leert:

'En hoe blijkt dat dit zelfs bij één persoon het geval is? Omdat er gezegd wordt: "Op elke plaats, waar mijn naam genoemd wordt, zal ik tot je komen en je zegenen" (Ex. 20:21)'.⁹¹

De basis van elk leerproces (ook van elk onderwijsleerproces) is volgens de joodse traditie één of andere combinatie van individueel en collectief leren, van zelfstudie en studeren in (met) een groep. De kleinste groep in een (onderwijs)leerproces is een groep van twee en het leren in paren wordt al eeuwenlang beoefend:

'Verschaf je een leraar, verwerf je een studievriend en beoordeel ieder mens naar de beste zijde'.⁹²

Het leren in grotere groepjes (van meer dan twee) wordt in scholen ('yeshivot') vooral door de gerijpte en gevorderde leerlingen beoefend⁹³ en buiten schoolverband om leidde het permanente leren in groepsverband tot het oprichten van allerlei genootschappen ter bevordering van het leren, de zg. hevrot⁹⁴, die te vergelijken zijn met gildes of studieverenigingen voor permanente leerlingen:

'The crown of Jewish societal life was the hevrot organised solely for purposes of lehren - learning and the pursuit of Jewish study. The Jewish occupational and charitable holy brotherhoods had their counterparts in the Christian guilds, but there are no parallels in any other religious culture to the holy brotherhoods for Jewish learning'.⁹⁵

De meest erudiete leden van de joodse gemeenschap waren lid van een 'Hevrah Shas', een vereniging voor de studie van de talmud.⁹⁶ Degenen met minder talmudische training maakten deel uit van een 'Hevrah Mishnayot', een vereniging voor de studie van de mishnah. Bovendien waren er nog verenigingen voor de studie van de 'Humrash' (Pentateuch⁹⁷) en daarop betrekking hebbende literatuur (bijvoorbeeld midrash), van de codices (verzamelingen halakhische conclusies), van ethische werken (bijvoorbeeld aggadah-verzame-

lingen) en van mystieke geschriften (bijvoorbeeld de Zohar). Voor de relatief onontwikkelden waren er tenslotte nog vele verenigingen waar psalmen gezegd werden.

In het bovenstaande wordt met 'erudiet' en 'onontwikkeld' respectievelijk erudiet en onontwikkeld in Torah-kennis en Torah-cultuur bedoeld. Het is pas een verschijnsel van de laatste honderd jaar, dat er talrijke joodse geleerden, intellectuelen, schrijvers en kunstenaars zijn voor wie de Torah een gesloten boek is.

III.1.6 Studieregel 4 : Leer door in de praktijk te brengen
Dikwijls bestaat er een grote kloof tussen theorie en praktijk, tussen menselijk weten - het weten hoe en het weten dat - en menselijk handelen. Het is de taak van de mens om deze kloof te overbruggen. In dit verband is het interessant om de eerder geciteerde woorden van Martin Buber (paragraaf 3.7, noot 71) te vergelijken met de volgende drie thesen van Karl Marx:

'Feuerbach, mit dem abstrakten Denken nicht zufrieden, will die Anschauung; aber er fasst die Sinnlichkeit nicht als praktische menschliche Tätigkeit (These 5).

Alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich praktisch.

Alle Mysterien, welche die Theorie zum Mystizismus veranlassen, finden ihre rationelle Lösung in der menschlichen Praxis und in dem Begreifen dieser Praxis (These 8).

Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt darauf an, sie zu verändern (These 11)'.⁹⁸

Het gaat niet om de interpretatie van de maatschappij maar om de verandering ervan. De waarde van de verschillende interpretaties hangt af van de kwaliteit van de veranderingen, die ze in de mens en de wereld bewerkstelligen. Is de verandering een verbetering, dan is de interpretatie waardevol. Is de verandering geen verbetering, dan is de interpretatie niet de moeite waard. Marx' kritiek richt zich op de filosofen, die in theoretische beschouwingen blijven hangen en de praktische konsekwenties van de theorie niet in hun denken betrekken. Met deze kritiek plaatst Marx zich in de lijn van de joodse tradi-

tie en in dit opzicht is hij zonder twijfel een joodse denker te noemen. De mishnah zegt:

'Niet de lering (de interpretatie) is
hoofdzaak, maar de handeling (de
daad)'.⁹⁹

Marx verstaat onder 'praxis' onder meer: de mens in de maatschappij, in het produktieproces, in de arbeidsverhoudingen, in de bezitsverhoudingen.¹⁰⁰ De Torah bedoelt er niet alleen dit mee, maar het hele mens-zijn zoals dat zich uit in het hele menselijke gedrag: in wat je doet, in hoe je je leven inricht, in de keuzen die je treft, in de manier waarop je met anderen omgaat en met jezelf, in je levensstijl, in je tijdsbesteding. Kortom: zoals dat zich uit in de daad.

Torah heeft niet alleen betrekking op leren en onderwijzen, maar ook op gedrag:

'In its wide meaning, ((de term 'Torah')) includes all the studies of Judaism, both whatever refers to belief and practices and whatever refers to the study itself'.¹⁰¹

Hoewel de term 'Torah' zowel met 'leren' als met 'handelen' te verbinden is, wordt het in de meeste contexten met het begrip 'leren' verbonden.¹⁰² Hieruit zou ten onrechte de conclusie getrokken kunnen worden, dat in de joodse traditie 'leren' belangrijker is dan 'handelen'. Dit is per se onjuist en even onjuist is het om te menen dat het door leren verworven inzicht automatisch tot goed handelen leidt. De opvatting dat goed handelen een kwestie van kennis is, past misschien wel in het socratische mensbeeld¹⁰³, maar niet in het joodse en iemand die tegenwoordig na alle historische voorbeelden van verkeerd gebruik van intellect, nog steeds deze 'socratische' opvatting aanhangt, is naïef en slecht geïnformeerd. Wanneer Maimonides schrijft:

'Of all precepts ((gedragsregels)), none is equal in importance to the study of the Torah. Nay, study of the Torah is equal to them all¹⁰⁴, for study leads to practice.¹⁰⁵ Hence, study always takes precedence of practice',¹⁰⁶

dan bedoelt hij niet te zeggen, dat 'studie' automatisch tot 'praktijk' leidt, maar dat het praktische konsekwenties behoort te hebben.

Het vereist van de individuele leerling een extra inspanning om het geleerde goed toe te passen, niet alleen op een bepaald ogenblik tijdens het (onderwijs-) leerproces, maar ook in het verdere leven erna.

We hebben hier te maken met een paradox: de leerling leert om te leven en tijdens het leerproces stuit hij op de kloof die er tussen de leer en het leven is.

De kloof tussen de leer en het leven.

Een mens kan zich aan alle (halakhische) gedragsregels houden - hetgeen betekent dat hij zeer ontwikkeld is - en zich toch als een schurk gedragen. Kennis is geen garantie voor goed gedrag:

'It is not impossible for a man to be learned in the Torah and act the scoundrel. The Rabbi's are aware of "the learned who study Bible and Mishnah" and who are not honest in their business dealings;¹⁰⁷ of the learned who quarrel with one another;¹⁰⁸ and of the hate engendered by scholastic jealousy, even those who know Mishnah hating sometimes those knowing Talmud¹⁰⁹. In fine, the Rabbi's realize that there are "Men who come to Bible and Mishnah and are sullied with ugly ways and unseemly things", a euphemism for sins^{110, 111}

Het omgekeerde kan ook het geval zijn. Men kan zich maatschappelijk onderscheiden zonder veel geleerd te hebben en zonder de Torah te kennen:

'The Rabbi's know of the ignorant "in whom there are Derek Erez ((sociaal gedrag)) and the rest of the mizwot ((gedragsregels)), who keep themselves far from transgression and from every unsightly thing"¹¹²; and ignorant men with these qualities they designate as upright.¹¹³ A man may know neither Bible nor Mishnah, and be able to pray only the main prayers, and yet guard himself from sin^{114, 115}

Leren en kennis is noch een noodzakelijke, noch een voldoende voorwaarde voor goed handelen: een onwetende handelt niet per se slecht en een geleerde niet per se goed. Er is een kloof tussen theorie en praktijk, tussen de leer en het leven. Hoe is die te overbruggen?

Het overbruggen van de kloof tussen de leer en het leven.

Het menselijk handelen is niet alleen de vrucht van het menselijk weten, maar kan dit weten ook veroorzaken en beïnvloeden. Van wat de mens doet, kan hij ook leren. Ook de daad kan onderwijzen¹¹⁶ en uitwendige handelingen kunnen innerlijke veranderingen teweeg brengen en leereffecten tot gevolg hebben:

'Through outward actions, which are under his control, he can affect his inner self'.¹¹⁷

De enige manier om de kloof tussen de leer en het leven te overbruggen is de leer in het leven te beproeven en beide op elkaar af te stemmen:

'... his deeds be consistent with his words, as they said: "Pleasant are the words that emanate from the mouth of one who practices them",¹¹⁸ and it was to this subject that he ((Simon, de zoon van Rabban Gamliël)) referred when he said. "The expounding is not the fundamental point, but the practice"^{119,120}.

Noch de leer, noch het leven moeten bij deze afstemming als onveranderlijke grootheden opgevat worden: er is geen leer die geen aanpassingen behoeft en er is geen leven, dat maar op één manier geleefd levenswaard is. Dit geldt voor elke leer en elk leven. In de Torah worden de leer en het leven op elkaar afgestemd door beide steeds weer te analyseren. Pas door het geleerde in de praktijk te brengen (studieregel 4) ontdekt de leerling wat het geleerde betekent of althans kan betekenen en wat de relatie tussen de leer en het leven is of althans kan zijn:

'Man is affected by all his actions; his heart and all his thoughts follow the deeds which he does, whether good or bad. Though one be altogether wicked at heart and all his inclinations be always evil, if he makes a valiant effort to continually study the Torah and follow its commandments, even if not out of pure motives, he will in course of time incline toward the good, and, despite his engaging in religious pursuits out of impure motives, he will come to follow them for their

own sake On the other hand a perfectly righteous person, whose heart is upright and sincere, who takes delight in the Torah and its commandments, but engages in offensive matters - say, for example, that the king compelled him to pursue an evil occupation - if he devoted himself to that business all the time, he will ultimately turn from his righteousness and become wicked'.¹²¹

In een levende traditie beïnvloeden de leer en het leven, de theorie en de praktijk, elkaar wederzijds. Het is onjuist om te menen, dat een permanente leerling het geleerde pas moet gaan toepassen als hij uitgeleerd is. Daar hij nooit uitgeleerd is, zou dit uitstel afstel van elk doen betekenen en zou hij zich de mogelijkheid ontnemen om van zijn praktisch handelen te leren.

De Torah is niet alleen maar een leer, maar ook een manier van leven. De studie van de Torah is dan ook een studie van beide, van de leer en van het leven. De permanente leerling leert en past toe, interpreteert het geleerde en evalueert de toepassingen. In het leven van de leerlingen vindt de leer haar bekroning en niet in het leren zelf:

'The goal of wisdom is repentance and good deeds, so that a man should not study Bible and Mishnah and then despise his father and mother, his teacher or his superior in wisdom, as it is said. "The fear of the Lord is the beginning of wisdom; a good understanding have all they that do thereafter" (Ps. 111:10). It does not say "all that learn" but "all that do" '.¹²²

De leerling moet niet alleen zijn leren analyseren, maar ook zijn leven; niet alleen zijn manier van leren en datgene wat hij leert, maar ook de manier waarop hij het geleerde in het dagelijkse leven toepast.¹²³ Wat hij zelf leert en doet moet hij bovendien vergelijken met wat anderen leren en doen en tevens moet hij bereid en in staat zijn om in te zien, dat hij fouten maakt en waar hij die maakt. Deze laatste dispositie, dit bereid en in staat zijn, noemt de Torah 'ontzag' en het begin van alle wijsheid. Het is een intellectuele en een morele kwaliteit, die ervoor kan zorgen dat de leerling niet blind is voor het feilen in zijn eigen denken en doen (zie ook par. III. 3. 2).

Indien de leerling het denken en het doen van zichzelf en van anderen analyseert en probeert te verbeteren, slaat hij de zozeer gewenste brug tussen de leer en het leven, tussen de theorie en de praktijk.

III.1.7. Studieregel 5 : Plan het eigen leren.

Een typerende eigenschap van de joodse traditie is het vormgeven van het dagelijkse leven van het individu door middel van (halakhische) regels¹²⁴. Onder het dagelijkse leven van het individu valt ook zijn dagelijkse leren in scholen, in groepen of individueel en ook dit werd gereguleerd en geïnstitutionaliseerd. Dit reglementeren en institutionaliseren, dit 'halakhiseren' van het dagelijkse leren van het individu beïnvloedt de organisatievormen en leefpatronen van de gemeenschap, waar het individu deel van uitmaakt. De permanente leerling die 'het eigen leren plant' (studieregel 5) beïnvloedt zijn omgeving door

- van elke leefomgeving (-situatie) ook een leeromgeving (-situatie) te maken,
- aan veelsoortige vormen van individueel en collectief leren deel te nemen of die te stimuleren,
- te ijveren voor het stichten en in stand houden van scholen en leerhuizen¹²⁵ en voor het toevoegen van leerkeren (studiegroepen, studiecentra) aan vrijwel elke organisatie.

Het zijn de lerende leden van de gemeenschap, die van de gemeenschap een leergemeenschap maken. Met het op zich nemen van de leerplicht en het creëren van ruimtes om te leren, grondvesten zij de leergemeenschap. Toen de algemene leerplicht in de 19e eeuw in verschillende Europese landen werd ingevoerd, bestond die in de joodse traditie al tweeduizend jaar, echter met dit verschil:

1. de leerplicht gold alleen voor jongens en mannen¹²⁶,
 2. de leerplicht gold ook voor volwassenen (volwassen mannen).
- De leerplicht was niet per se aan het naar school gaan (het schoolse onderricht) gekoppeld; of de leerlingen nu volwassenen waren of kinderen speelt daarbij geen rol.¹²⁷

Ondanks het reeds eeuwenoude instituut 'school' was de basis van het permanente leren niet dit instituut, maar de individuele leerling die zijn dagelijkse leven zo plande, dat het leren er een vaste plaats in kreeg.

Allereerst nu iets over scholen, over het ontstaan ervan en over het

bezoek eraan. Hierover bestaan twee tradities, die van de Palestijnse en die van de Babylonische talmud:

'The Palestinian Talmud says of Simeon ben Shetah, who was president of the sanhedrin during the reign of Alexander Jannaeus and Salome (103-76 B.C.E.) that he ordained "that children go to school"^{128,129}

De Babylonische talmud bevat een andere en gedetailleerdere traditie:

'Rabbi Judah has told us in the name of Rab to wit: Verily the name of that man is to be blessed, Joshua ben Gamala, for but for him the Torah would have been forgotten from Israel. For at first if a child had a father, his father taught him, and if he had no father he did not learn at all They then made an ordinance that teachers of children should be appointed in Jerusalem Even so, however, if a child had a father, the father would take him up to Jerusalem and have him taught there; and if not, he would not go up to learn there. They, therefore, ordained that teachers should be appointed in each prefecture, and that boys should enter school at the age of sixteen or seventeen. They did so; and if the teacher punished them, they used to rebel and leave the school. At length Joshua ben Gamala came and ordained that teachers of young children should be appointed in each district and each town and that children should enter school at the age of six or seven'.¹³⁰

Het is niet duidelijk of deze twee tradities elkaar tegenspreken of aanvullen. Joshua ben Gamala leefde in de eerste eeuw van de gewone jaartelling¹³¹, dus later dan Simeon ben Shetah. Behalve de hier genoemde twee tradities zijn er nog andere bronnen die erop wijzen

' . . . that in the first century not only a basic knowledge of Jewish culture was widespread, but also that schools existed in all towns and even in the smaller settlements'.¹³²

Waar in die tijd de halakhah het levenspatroon bepaalde, waren er scholen en werd er geleerd. Er waren in die tijd ook gemeentes die het dagelijkse leven niet halakhisch organiseerden en juist in deze gemeentes werd het onderwijs en het leren verwaarloosd:

'There existed settlements which were not organized according to the Halakhah, which had no proper schools and 'which did not employ teachers of the written and oral Law', as we hear from the complaints of sages at later times.¹³³ There were children who did not study at all during their childhood'.¹³⁴

Dit was echter de uitzondering en niet de regel. In de eerste eeuw al gingen de kinderen in het algemeen naar school, leerden de vijf boeken van Mozes (de Pentateuch) lezen en verwierven zich een basis-kennis voor het verdere leven.¹³⁵ Vanaf deze tijd is er geen georganiseerde joodse gemeente geweest zonder één of andere vorm van scholing voor de kinderen.¹³⁶

Tot zover wat betreft de scholen en het georganiseerde leren van de nog niet volwassen leerlingen.

Het onderwijs aan volwassenen heeft even oude wortels als dat aan kinderen, maar er is tussen de twee een duidelijk verschil wat betreft de toelating van leerlingen. Het onderwijs aan kinderen was voor alle jongens¹³⁷ bestemd, het onderwijs aan de volwassenen echter was niet altijd voor alle mannen bestemd:

'Some wanted to teach the Law only to apt and deserving pupils and trained disciples only from among those whose 'inside was as their outside', but others taught everyone and trained anyone who came to them, without examining who it was that came to study the Torah'.¹³⁸

Volwassenen zijn in het algemeen zelfstandiger dan kinderen en dit blijkt ook uit hun manier van leren en de houding die zij tegenover de leraar en het gegeven onderwijs aannemen. Nog meer dan bij kinderen het geval is ligt bij volwassenen, die onderwijs ontvangen, de nadruk op het zelf leren en minder op het ontvangen onderwijs. Het is daarom beter om niet van 'scholen' voor volwassenen te spreken, maar van leerhuizen. Waar een joodse gemeente was, was ook altijd

een leerhuis, waar individueel en collectief geleerd werd en waar geregeld voordrachten werden gehouden.

De scholen introduceerden het permanente leren bij de leerlingen en de leerhuizen hielpen mee om het in stand te houden. Het voert te ver om alle soorten scholen en leerhuizen, die de joodse traditie kent, te beschrijven of zelfs maar op te noemen.¹³⁹ In het kader van deze studie is het ook niet nodig. Deze studie gaat immers over PL en niet over EP, over het permanent leren van leerlingen dus en niet over het onderwijs dat ze permanent ontvangen. Natuurlijk zijn onderwijsinstituten belangrijk, maar de joodse traditie legt de verantwoordelijkheid voor het permanente leren duidelijk bij de individuele leerlingen en niet bij de instituten en ik meen dat dit terecht is.¹⁴⁰ De joodse traditie heeft dan ook alleen maar onderwijsmodellen ontwikkeld, waarbij het accent niet op het onderwijzen (door de leraar) maar op het leren (door de leerling) ligt.¹⁴¹

Het is mijns inziens een zeer belangrijk Torah-inzicht, dat het onderwijs aan kinderen, maar zeker dat aan volwassenen, eerder een samen leren van leerlingen en leraren is dan een onderwijzen waarbij de leraren onderwijzen en de leerlingen leren. Ik meen zelfs dat dit een gedachte is, die aan veel van het hedendaagse EP-denken en -doen ten grondslag zou moeten liggen, maar er meestal niet aan ten grondslag ligt.

Scholen en leerhuizen zijn organisatievormen ter bevordering van het leren van de leerlingen. De leerlingen die een school of leerhuis bezoeken, worden bij het organiseren van hun eigen (permanente) leren, of dit nu binnen of buiten de school of het leerhuis plaatsvindt, door de school of het leerhuis geholpen. De doeltreffendheid van de hulp staat of valt echter met de persoonlijke bereidheid van de leerlingen om permanent te leren en tevens met hun vermogen om het leren in het dagelijkse leven een plaats te geven. Het instrument nu, dat op deze bereidheid steunt en dat dit vermogen moet concretiseren, is in de joodse traditie de halakhah, is m.a.w. een verzameling regels, die richting geeft aan het dagelijkse leren van de individuele leerlingen. De twee beroemdste voorbeelden van zo'n verzameling, waarmee het permanente leren en met name ook het eigen permanente leren van de permanente leerling gepland kan worden, volgen hieronder. Het eerste ontwierp Maimonides, het tweede Joseph Karo.

Beide verzamelingen maken deel uit van een groter systeem van regels, nl. een codex, en ze bevatten onder andere ook de reeds eerder genoemde studieregels 1 t/m 4 (zie III. 1. 3 t/m III. 1. 6).

Ik citeer Maimonides en Karo volledig, omdat voorbeelden van uitwerkingen van studieregel 5 ('Plan het eigen leren') schaars zijn.

Bovendien geven deze voorbeelden een goed inzicht in het verschijnsel halakhah, voor zover dit tenminste op 'leren' betrekking heeft.

De lezer die de voorbeelden 1 en 2 te lang vindt, kan ze overslaan.

Tenslotte zijn het voorbeelden en voorbeelden illustreren het betoog eerder dan dat ze het staven. De lezer die de voorbeelden 1 en 2 wél leest, druk ik op het hart er rekening mee te houden dat we hier met 'halakhah' te maken hebben en dat halakhah, los gedacht en geïsoleerd van aggadah, de joodse traditie eenzijdig en vertekend weergeeft (zie I. 1 en I. 2). Net zomin als een school uitsluitend te beoordelen is op haar schoolreglement of schoolwerkplan, is de joodse traditie dat op haar halakhah. De lezer bedenke dat de context van de voorbeelden 1 en 2 niet een versteende samenleving is, maar een in banen geleide levende traditie.

VOORBEELD 1: De regels van Maimonides (12e eeuw).

Ik gebruik Goldman (1975), pp. 136-150. Hij citeert daar Maimonides' Hilkhot Talmud Torah met uitzondering van de regels 1:1-7, 2:1-7, 6:12-14 en 7:1-12. Vermoedelijk laat Goldman deze weg, omdat hij vooral over 'adult education' schrijft¹⁴² en de door hem weggelaten regels over onderwijs aan kinderen en over het in de ban doen van leerlingen en geleerden en het weer opheffen van de ban gaan. Strikt genomen gaan de door Goldman weggelaten regels inderdaad niet over 'adult education', al gaan ze wel over permanent leren. Ik citeer Maimonides' 'Hilkhot Talmud Torah' wel volledig, omdat alle passages daarin voor de 'Joodse Traditie als Permanent Leren' relevant zijn. Aan het slot citeert Goldman ook nog enkele regels van Maimonides, die de hoge status van de studie van de Torah illustreren, maar op een andere plaats in diens codex staan. De gekozen vertalingen in het Engels zijn alle van dezelfde vertaler.

The first great compendium of Jewish jurisprudence was the Mishneh Torah, popularly called the Yad Hazakah ("Strong Hand"), by Moses Maimonides, completed in the year 1180. Maimonides designed his

code to be "a compendium of all the oral law, ordinances, customs and decrees from the days of Moses, our master, to the close of the Talmud, including the interpretations of the Geonim since that time". This monumental code opens, significantly, with the sefer ha-Mada, the "Book of Knowledge", which contains the oft-quoted Hilkhot Talmud Torah, the "Laws Concerning the Study of Torah". These in turn are subdivided into chapters and sections dealing with the affirmative precepts (mitzvot Aseh) to study the Torah and to honor its teachers as well as those versed in it. The following passages from the Hilkhot Talmud Torah are all relevant to our theme of lifelong learning among Jews. ¹⁴³

((Regels 1 : 1-7))

'1.1 Women, slaves and the young (under the age of puberty) are exempt from the obligation of studying Torah. But it is a duty of the father to teach his young son Torah: as it is said, "And ye shall teach them, to your children, talking of them" (Deut. 11:19). A woman is under no obligation to teach her son, since only one whose duty it is to learn has a duty to teach.

1.2. Just as it is a man's duty to teach his son, so it is his duty to teach his grandson, as it is said, "Make them known unto thy children and thy children's children" (Deut. 4:9). This obligation is to be fulfilled not only towards a son and grandson. A duty rests on every scholar in Israel to teach all disciples (who seek instruction from him), even if they are not his children, as it is said, "And thou shalt teach them diligently unto thy children" (Deut. 6:7). On traditional authority, the term "thy children" includes disciples, for disciples too are called children, as it is said, "And the sons of the prophets came forth" (II Kings 2:3). This being so, why does the precept (concerning instruction) specifically mention (Deut. 4:9) a man's son and son's son? To impress upon us that the son should receive instruction in preference to a grandson, and a grandson in preference to another man's son.

1.3 A father (who cannot teach his son) is bound to engage a paid teacher for him. But the only obligation one owes to a neighbour's son is to teach him when it involves no expense. If a father has not had his son taught, it is the duty of the latter, as soon as he realizes

his deficiencies, to acquire knowledge for himself, as it is said, "That ye may learn them and observe to do them" (Deut. 5:1). And so too, you will find that study in all cases takes precedence of practice, since study leads to practice, but practice does not lead to study.

1.4 If a man needs to learn Torah and has a son who needs instruction, his own requirements are to be satisfied first. But if his son has better capacity and greater ability to grasp what he learns, then the son's education takes precedence. Still, even in this case, the father must not wholly neglect the study of the Torah. For, just as it is incumbent on him to have his son taught, so is he under an obligation to obtain instruction for himself.

1.5 A man should always first study Torah and then marry; for if he takes a wife first, his mind will not be free for study. But if his physical desires are so overpowering as to preoccupy his mind, he should marry and then study Torah.

1.6 When should a father commence his son's instruction in Torah? As soon as the child begins to talk, the father should teach him the text "Moses commanded us a law" (Deut. 33:4), and the first verse of the Shema ("Hear O Israel, the Lord our God, the Lord is one") (Deut. 6:4). Later on, according to the child's capacity, the father should teach him a few verses at a time, till he attains the age of six or seven years, when he should take him to a teacher of young children.

1.7 If it is the custom of the country for a teacher of children to receive remuneration, the father is to pay the fee, and it is his duty to have his son taught, even if he has to pay for the instruction, till the child has gone through the whole of the Written Law. Where it is the custom to charge a fee for teaching the Written Law, it is permissible to take payment for such instruction. It is forbidden however to teach the Oral Law for payment, for it is said "Behold, I have taught you statutes and ordinances, even as the Lord, my God, commanded me" (Deut. 4:5). This means: "Even as I (Moses) learnt (from God) without payment, so have ye learnt from me, gratuitously."

And throughout the generations, whenever you teach, do so gratuitously, even as you learnt from me". If a person cannot find any one willing to teach him without remuneration, he should engage a paid teacher, as it is said "Buy the truth" (Prov. 23:23). It should not however be assumed that it is permissible to take pay for teaching. For the verse continues "And sell it not", the inference being, that even where a man had been obliged to pay for instruction (in the Oral Law), he is nevertheless forbidden to charge, in his turn, for teaching it.

((The Obligation for Life-long Learning))

Every Israelite is under an obligation to study Torah, whether he is poor or rich, in sound health or ailing, in the vigour of youth or very old and feeble. Even a man so poor that he is maintained by charity or goes begging from door to door, as also a man with a wife and children to support, are under the obligation to set aside a definite period during the day and at night for the study of the Torah, as it is said "But thou shalt meditate therein day and night" (Josh. 1:8). Among the great sages of Israel, some were hewers of wood, some drawers of water, while others were blind. Nevertheless, they devoted themselves by day and by night to the study of the Torah. They are included among the transmitters of the tradition in the direct line from Moses.

Until what period in life ought one to study Torah? Until the day of one's death, as it is said, "And lest they (the precepts) depart from thy heart all the days of thy life" (Deut. 4:9). Whenever one ceases to study, one forgets. ((l. 8-10))

((What to study))

The time allotted to study should be divided into three parts. A third should be devoted to the Written Law; a third to the Oral Law; and the last third should be spent in reflection, deducing conclusions from premises, developing implications of statements, comparing dicta, studying the hermeneutical principles by which the Torah is interpreted, till one knows the essence of these principles, and how to deduce what is permitted and what is forbidden from what one has learnt traditionally. This is termed Talmud.

For example, if one is an artisan who works at his trade three hours

daily and devotes nine hours to the study of the Torah, he should spend three of these nine hours in the study of the Written Law, three in the study of the Oral Law, and the remaining three in reflecting on how to deduce one rule from another. The words of the Prophets are comprised in the Written Law, while their exposition falls within the category of the Oral Law. The subjects styled Pardes (Esoteric Studies), are included in Talmud. This plan applies to the period when one begins learning. But after one has become proficient and no longer needs to learn the Written Law, or continually be occupied with the Oral Law, he should, at fixed times, read the Written Law and the traditional dicta, so as not to forget any of the rules of the Torah, and should devote all his days exclusively to the study of Talmud, according to his breadth of mind and maturity of intellect. ((1. 11-12))

((Education of Women))

A woman who studies Torah will be recompensed, but not in the same measure as a man, for study was not imposed on her as a duty, and one who performs a meritorious act which is not obligatory will not receive the same reward as one upon whom it is incumbent and who fulfills it as a duty, but only a lesser reward. And notwithstanding that she is recompensed, yet the Sages have warned us that a man shall not teach his daughter Torah, as the majority of women have not a mind adequate for its study but, because of their limitations, will turn the words of the Torah into trivialities. The sages said "He who teaches his daughter Torah - it is as if he taught her wantonness". This stricture refers only to instruction in the Oral Law. With regard to the Written Law, he ought not to teach it to her; but if he has done so, it is not regarded as teaching her wantonness. ((1. 13))

((Regels 2: 1-7))

2.1 Teachers of young children are to be appointed in each province, district and town. If a city has made no provision for the education of the young, its inhabitants are placed under a ban, till such teachers have been engaged. And if they persistently neglect this duty, the city is excommunicated, for the world is only maintained by the breath of school children.

2.2 Children are to be sent to school at the age of six or seven years, according to the strength of the individual child and its physical development. But no child is to be sent to school under six years of age. The teacher may chastise his pupils to inspire them with awe. But he must not do so in a cruel manner or in a vindictive spirit. Accordingly, he must not strike them with whips or sticks, but only use a small strap. He is to teach them the whole day and part of the night, so as to train them to study by day and by night. And there is to be no holiday except on the eve of the Sabbath or festival, towards the close of the day, and on festivals. On Sabbaths, pupils are not taught a new lesson, but they repeat what they had already learnt previously, even if only once. Pupils must not be interrupted at their studies, even for the re-building of the Temple.

2.3 A teacher who leaves the children and goes out (when he should be teaching them), or does other work while he is with them, or teaches lazily, falls under the ban "Cursed be he that doeth the work of the Lord with a slack hand" (Jer. 48:10). Hence, it is not proper to appoint any one as teacher unless he is God-fearing and well versed in reading and in grammar.

2.4 An unmarried man should not keep school for the young because the mothers come to see their children. Nor should any woman keep school, because the fathers come to see them.

2.5 Twenty-five children may be put in charge of one teacher. If the number in the class exceeds twenty-five but is not more than forty, he should have an assistant to help with the instruction. If there are more than forty, two teachers must be appointed.

2.6 A child may be transferred from one teacher to another who is more competent in reading or grammar, only however, if both the teacher and the pupil live in the same town and are not separated by a river. But we must not take the child to school in another town nor even across a river in the same town, unless it is spanned by a firm bridge, not likely soon to collapse.

2.7. If one of the residents in an alley or even in a court wishes to

open a school, his neighbours cannot prevent him. Nor can a teacher, already established, object to another teacher opening a school next door to him, either for new pupils or even with the intention of drawing away pupils from the existing school, for it is said, "The Lord was pleased for His righteousness' sake, to make the Torah great and glorious" (Is. 42-21).

((The Crown of the Torah - Its Claim to Priority))

With three crowns was Israel crowned - with the crown of the Torah, with the crown of the priesthood and with the crown of sovereignty. The crown of the priesthood was bestowed upon Aaron, as it is said, "And it shall be unto him and unto his seed after him, the covenant of an everlasting priesthood" (Num. 25:13). The crown of sovereignty was conferred upon David, as it is said, "His seed shall endure forever, and his throne as the sun before Me" (Ps. 89:37). The crown of the Torah, however, is for all Israel, as it is said, "Moses commanded us a law, an inheritance of the congregation of Jacob" (Deut. 33:4). Whoever desires it can win it. Do not suppose that the other two crowns are greater than the crown of the Torah, for it is said, "By me, kings reign and princes decree justice. By me, princes rule" (Prov. 8:15-16). Hence the inference, that the crown of the Torah is greater than the other two crowns.

The sages said, "A bastard who is a scholar takes precedence of an ignorant High Priest, for it is said, 'More precious it is than rubies' (Prov. 3:15), that is (more to be honoured is the scholar) than the High Priest who enters the innermost sanctuary. (A play upon the word Peninim ((rubies)) taken as Lifny v'lifnim ((High Priest who entered the Holy of Holies on the Day of Atonement)))."

Of all precepts, none is equal in importance to the study of the Torah. Nay, study of the Torah is equal to them all, for study leads to practice. Hence, study always takes precedence of practice. If the opportunity of fulfilling a specific precept would interrupt the study of the Torah and the precept can be performed by others, one should not intermit study. Otherwise, the precept should be performed and then the study be resumed.

At the judgment hereafter, a man will first be called to account in regard to his fulfillment of the duty of study and afterwards concerning his other activities. Hence, the sages said, "A person should

always occupy himself with the Torah, whether for its own sake or for other reasons. For study of the Torah, even when pursued from interested motives, will lead to study for its own sake." ((3.1-5))

((Learning Before Riches))

He whose heart prompts him to fulfill this duty properly, and to be crowned with the crown of the Torah, must not allow his mind to be diverted to other objects. He must not aim at acquiring Torah as well as riches and honour at the same time. "This is the way for the study of the Torah. A morsel of bread with salt thou must eat, and water by measure thou must drink; thou must sleep upon the ground and live a life of hardship, the while thou toilest in the Torah" (Ethics of the Fathers 6:4). "It is not incumbent upon thee to complete the task; but neither art thou free to neglect it" (ibid. 2:21). "And if thou hast studied much Torah, thou hast earned much reward. The recompense will be proportionate to the pains" (ibid. 5:26) (The numbering of the paragraphs in the Ethics of the Fathers in the editions of the Mishna and in the editions of the liturgy does not always correspond).

Possibly you may say: When I shall have accumulated money, I shall resume my studies; when I shall have provided for my needs and have leisure from my affairs, I shall resume my studies. Should such a thought enter your mind, you will never win the crown of the Torah. "Rather make the study of the Torah your fixed occupation" (ibid. 1:15) and let your secular affairs engage you casually, and do not say: "When I shall have leisure, I shall study; perhaps you may never have leisure" (ibid. 2:5).

In the Torah it is written, "It is not in heaven . . . neither is it beyond the sea" (Deut. 30:12-13). "It is not in heaven," this means that the Torah is not to be found with the arrogant: "nor beyond the seas," that is, it is not found among those who cross the ocean. Hence, our sages said, "Nor can one who is engaged overmuch in business grow wise" (Ethics of the Fathers 2:6). They have also exhorted us: "Engage little in business and occupy thyself with the Torah" (ibid. 4:12). ((3.6-8))

((Study Requires Humility and the Simple Life))

The words of the Torah have been compared to water, as it is said,

"O every one that thirsteth, come ye for water" (Isa. 55:1); this teaches us that just as water does not accumulate on a slop but flows away, while in a depression it stays, so the Words of the Torah are not to be found in the arrogant or haughty but only in him who is contrite and lowly in spirit, who sits in the dust at the feet of the wise and banishes from his heart lusts and temporal delights; works a little daily, but just enough to provide for his needs, if he would otherwise have nothing to eat, and devotes the rest of the day and night to the study of the Torah.

One, however, who makes up his mind to study Torah and not work but live on charity, profanes the name of God, brings the Torah into contempt, extinguishes the light of religion, brings evil upon himself and deprives himself of life hereafter, for it is forbidden to derive any temporal advantage from the words of the Torah. The sages said, "Whoever derives a profit for himself from the words of the Torah is helping on his own destruction" (Ethics of the Fathers 4:17). They have further charged us, "Make not of them a crown wherewith to aggrandise thyself, nor a spade wherewith to dig" (ibid. 4:7). They likewise exhorted us, "Love work, hate lordship" (ibid. 1:10). "All study of the Torah, not conjoined with work, must, in the end, be futile, and become a cause of sin" (ibid. 2:2). The end of such a person will be that he will rob his fellow-creatures.

It indicates a high degree of excellence in a man to maintain himself by the labour of his hands. And this was the normal practice of the early saints. Thus, one secures all honour and happiness here and hereafter, as it is said, "When thou eatest of the labour of thine hands, happy shalt thou be, and it shall be well with thee" (Ps. 128:2). Happy shalt thou be in this world, and it shall be well with thee in the world to come, which is altogether good.

The words of the Torah do not abide with one who studies listlessly, nor with those who learn amidst luxury, and high living, but only with one who mortifies himself for the sake of the Torah, constantly enduring physical discomfort, and not permitting sleep to his eyes nor slumber to his eyelids. "This is the law, when a man dieth in a tent" (Num. 19:14). The sages explained the text metaphorically thus: "The Torah only abides with him who mortifies himself in the tents of the wise". And so Solomon, in his wisdom, said, "If thou faint in the day of adversity, thy strength is small indeed" (Prov.

24:10). He also said, "Also my wisdom stood unto me" (Eccles. 2:9). This is explained by our wise men thus, "The wisdom that I learnt in wrath, (Play upon the word aph, meaning 'also' and 'wrath'.) - this has remained with me". The sages said, "There is a solemn covenant that anyone who toils at his studies in the Synagogue, where it was customary to study privately, will not quickly forget". He who toils privately in learning, will become wise as it is said, "With the lowly (literally, the reserved) is wisdom" (Prov. 11:2). If one recites aloud while studying, what he learns will remain with him. But he who reads silently soon forgets. ((3. 9-12))

((Methods of Study))

While it is a duty to study by day and by night, most of one's knowledge is acquired at night. Accordingly, when one aspires to win the crown of the Torah, he should be especially heedful of all his nights and not waste a single one of them in sleep, eating, drinking, idle talk and so forth, but devote all of them to study of the Torah and words of wisdom. The sages said, "That sound of the Torah has worth, which is heard by night, as it is said, 'Arise, cry out in the night' (Lam. 2:19): and whoever occupies himself with the study of the Torah at night - a mark of spiritual grace distinguishes him by day, as it is said, 'By day the Lord will command His lovingkindness, and in the night His song shall be with me, even a prayer unto the God of my life' (Ps. 42:9). A house wherein the words of the Torah are not heard at night will be consumed by fire, as it is said, 'All darkness is laid up for his treasures; a fire not blown by man shall consume him' (Job 20:26). 'Because he hath despised the word of the Lord' (Num. 15:31) - this refers to one who has utterly neglected (the study of) the words of the Torah." And, so too, one who is able to occupy himself with the Torah and does not do so, or who had read Scripture and learnt Mishnah and gave them up for worldly inanities, and abandoned and completely renounced this study, is included in the condemnation, "Because he hath despised the Word of the Lord." The sages said, "Whoever neglects the Torah because of wealth, will, at last be forced to neglect it owing to poverty. And whoever fulfills the Torah in poverty, will ultimately fulfill it amidst wealth" (Ethics of the Fathers 4:11, with order of sentences reversed). And this is explicitly set forth in the Torah, as it is said, "Because thou didst

not serve the Lord thy God with joyfulness and with gladness of heart, by reason of the abundance of all things, therefore shalt thou serve thine enemy" (Deut. 28:47-48). It is also said "That He might afflict thee ... to do thee good at thy latter end ..." (Deut. 8:16). ((3.13))

((Who Shall Be Taught))

Torah should only be taught to a worthy pupil whose conduct is exemplary or whose disposition is simple. One, however, who walks in a way that is not good should first be reclaimed, trained in the right way and tested (as to his sincerity); then he is admitted into the Beth Hamidrash (College) and given instruction. The sages say "To teach a pupil who is unworthy is like casting a stone to Mercury (the idol), as it is said, "As one puts a stone in a sling, so is he that giveth honour to a fool" (The stone does not stay long in the sling; it is soon shot out, so honour given to a fool does not stay long with him) (Prov. 26:8). There is no honour but the Torah, as it is said, "The wise shall inherit honour" (Prov. 3:35)." So too, if a teacher does not walk in the right way - even if he is a great scholar and all the people are in need of him - instruction is not to be received from him till he reforms; as it is said, "For the priest's lips shall keep knowledge, and they shall seek the law from his mouth, for he is the messenger of the Lord of Hosts" (Mal. 2:7). Our sages applied this text thus: "If the teacher is like an angel of the Lord of Hosts, they may seek the Law from his mouth. But if he is not, then they shall not seek the Law from his mouth". ((4.1))

((Master and Disciple - Principles of Pedagogy))

How is instruction to be imparted? The teacher is seated in the schoolroom facing the class, with the pupils around him like a crown, so that they can all see him and hear his words. The teacher is not to sit on a stool while his pupils are seated on the floor. Either all sit on the floor, or all on stools. Formerly the teacher used to be seated, while the pupils stood. But before the destruction of the Second Temple, it already had become the universal custom that pupils, while being taught, should be seated.

If it was his custom to teach the pupils personally, he may do so. If, however, he taught through a Meturgeman (an interpreter), the latter stands between him and his pupils. The teacher addressed the inter-

preter, who declaims what he has just heard to all the pupils. And when they put questions to the interpreter, he asks the teacher. The teacher replies to the interpreter who addresses the answer to the one who put the question. The teacher should not raise his voice above the interpreter's voice. Nor should the latter raise his voice above that of the teacher, when he addresses a question to him. The interpreter may not detract aught from the teacher's words, nor add to them nor vary them - unless he is the teacher's father or instructor. In addressing the interpreter, the teacher uses the introductory formula: "Thus my revered preceptor said to me" or "Thus my revered father said to me". But when the interpreter repeats the words to the listener, he recites them in the name of the sage quoted, and mentions the name as if he were the teacher's father or teacher, and says, "Thus said our Master so-and-so" (naming him). He does so, even if the teacher abstained from naming the sage on the ground that it is forbidden to mention one's teacher or father by name. If the teacher taught and his pupils did not understand, he should not be angry with them or fall into a rage, but should repeat the lesson again and again till they have grasped the full meaning of the Halacha (rule) he is expounding. So also, the pupil should not say, "I understand" when he has not understood, but should ask again and again. And if the master is angry with him and storms at him, he should say, "Master, it is Torah. I need to learn, and my intellectual capacities are deficient".

A disciple should not feel ashamed before his fellow-students who grasp the lesson after hearing it once or twice, while he needs to hear it several times before he knows it. For if this makes him feel ashamed, he will go through college without having learnt anything. The ancient sages accordingly said: "A bashful man cannot learn, nor a passionate man teach" (Ethics of the Fathers 2:6). These observations only apply when the students' lack of understanding is due to the difficulty of the subject or to their mental deficiency. But if the teacher clearly sees that they are negligent and indolent in their study of the Torah and that this is the cause of their failure to understand, it is his duty to scold them and shame them with words of reproach, and so stimulate them to be keen. And in this regard, the sages said, "Arouse awe in the pupils". It is thus improper for a teacher to indulge in frivolity before his pupils, or to jest in their

presence, or eat and drink with them - so that the fear of him be upon them, and they will thus learn from him quickly.

Questions are not to be put to the teacher immediately on his entering the school, but only after his mind is composed. Nor should a pupil put a question as soon as he has come in, but only after he himself is composed and rested. Two pupils are not to put questions at one time. The teacher is not to be questioned on a topic not pertaining to the lesson, but only on the subject that is being treated, so as not to embarrass him. The teacher, however, should set "pitfalls" before his pupils, both in his questions and in what he does in their presence, in order to sharpen their wits, and ascertain whether they remember what he had taught them or do not remember it. Needless to add, that he has the right to question them on a subject other than that on which they are at the moment engaged, in order to stimulate them to be diligent in study.

No questions should be asked standing, nor answers given standing; nor should they be addressed by any one from an elevation, or from a distance, or when one is behind the elders. The teacher may only be questioned on the topic that is being studied. The questions are to be put in a respectful manner. One should not ask concerning more than three Halachoth (rules) in the topic.

Two individuals put questions. One of these questions is germane to the subject under discussion, while the other is not. Heed is given to the question that is germane. One question refers to a legal rule, the other to exegesis; the former receives attention. One question is exegetical; the other homiletical; the former is taken up. One question is homiletical; the other appertains to an inference a fortiori; the latter is answered. One question refers to an a fortiori inference, the other to an inference from similarity of phrases; the former is dealt with. Questions are put by two persons, one of whom is a graduated scholar, the other a disciple; attention is paid to the scholar. One of them is a disciple, the other is unlettered; heed is given to the disciple. Where both are graduated scholars, disciples or unlettered, and the questions of both concern two legal rules, or two responses, or two practical issues, the interpreter may in these cases give the preference to either.

No one should sleep in the Beth Hamidrash (House of Study). If a student dozes there, his knowledge becomes a thing of shreds. Thus

Solomon, in his wisdom, said, "And drowsiness shall clothe one in rags" (Prov. 23:21). No conversation may be held in the House of Study, except in reference to the words of the Torah. Even if one sneezes there, the others do not wish him "good health". Needless to add, other topics must not be discussed. The sanctity of a Beth Hamidrash is greater than that of synagogues. ((4.2-9))

((The Honor and Respect Due to Teachers))

Just as a person is commanded to honour and revere his father, so is he under an obligation to honour and revere his teacher, even to a greater extent than his father; for his father gave him life in this world, while his teacher who instructs him in wisdom, secures for him life in the world to come. If he sees an article that his father had lost and another article that his teacher had lost, the teacher's property should be recovered first, and then the father's. If his father and his teacher are loaded with burdens, he should first relieve his teacher and then his father. If his father and teacher are in captivity, he should first ransom his teacher. But, if his father is a scholar, even though not of the same rank as his teacher, he should first recover his father's lost property and then his teacher's. There is no honour higher than that which is due to the teacher; no reverence profounder than that which should be paid him. The sages said, "Reverence for thy teacher shall be like the fear of Heaven" (Ethics of the Fathers 4:15). They further said, "Whoever distrusts the authority of his teacher - it is as if he disputes with the Shechinah; as it is said, 'When they strove against the Lord' (Num. 26:9). Whoever starts a quarrel with his teacher, it is as if he started a quarrel with the Shechinah; as it is said, 'Where the children of Israel strove with the Lord, and He was sanctified in them' (Num. 20:13). And whoever cherishes resentment against his teacher - it is as if he cherishes resentment against the Lord, as it is said, 'Your murmurings are not against us, but against the Lord' (Exod. 16:8). Whoever harbours doubts about his teacher - it is as if he harbours doubt about the Shechinah; as it is said, 'And the people spoke against God and against Moses' (Num. 21:3)."

Who is to be regarded as disputing his teacher's authority? One who sets up a college, holds sessions, discourses and instructs without his teacher's permission, during the latter's lifetime, and even if he

be a resident in another country. To give decisions in his teacher's presence is forbidden at all times. Whoever gives a decision in his teacher's presence is deserving of death.

If there was a distance of twelve mils (A mil, Hebrew mile, is 2,000 cubits) between him and his teacher and a question was put to him concerning a rule of practice, he may give the answer; and, to save a man from doing what is forbidden, he may give a decision even in his teacher's presence. For instance, if he sees one committing a violation of the Law, because that person did not know that it is prohibited, or out of sheer wickedness, it is his duty to check the wrongdoer and say to him, "This is forbidden". He should do so, even in the presence of his master, and even if the latter has not given him permission. For to save God's name from being profaned, we forego the honour due to the teacher. This, however, is only permitted casually. But to assume the function of a decisionist and give decisions regularly to all enquirers, even if he and his teacher live at opposite ends of the earth, is forbidden to a disciple, during his teacher's lifetime, unless he has his teacher's permission. Nor even after his teacher's death, may any disciple regularly give decisions, unless he has attained a standard of knowledge qualifying him to do so.

A disciple who is not thus qualified and nevertheless gives decisions is "wicked, foolish and of an arrogant spirit" (Ethics of the Fathers 4:9). And of him it is said, "For she hath cast down many wounded" (Prov. 7:26). On the other hand, a sage, who is qualified and refrains from rendering decisions and withholds knowledge of the Torah, puts stumbling blocks before the blind. Of him it is said, "Even the mighty are all slain" (Prov. 7:26). The students of small minds who have acquired an insufficient knowledge of the Torah, and yet seek to aggrandise themselves before the ignorant and among their townsmen by impertinently putting themselves forward and presuming to judge and render decisions in Israel - these are the ones who multiply strife, devastate the world, quench the light of the Torah and spoil the vineyard of the Lord of hosts. Of such, Solomon, in his wisdom, said, "Seize for us the foxes, the little foxes that spoil the vineyard" (Song of Songs 2:15).

A disciple is forbidden to call his teacher by his name, even when the latter is not present. This rule only applies if the name is un-

usual, so that anyone hearing it knows who is meant. In his presence, the pupil must never mention his teacher's name, even if he desires to call another person who bears the same name; the same is the rule with his father's name. In referring to them even after their death, he should use a descriptive title, ("my honoured father", or "my honoured teacher"). A disciple may not greet his teacher or return his greeting in the same manner as people are wont to greet their companions and return their greetings. But he should bow to his teacher and address him with reverence and deference, "Peace be unto thee, my teacher". If the teacher greeted him first, he should respond, "Peace to thee, my teacher and master".

So too, he should not remove his phylacteries in his teacher's presence, nor recline in his presence, but should sit respectfully, as one sits before a king. He should not recite his prayers, while standing in front of his teacher, or behind him, or at his side; needless to add, that he must not step (backward or forward) side by side with the teacher, but should stand at a distance in the rear, not, however, exactly behind his teacher, and then he can offer up his devotions. He must not go with his teacher into the same bathroom. He must not sit in his teacher's seat. When his teacher and a colleague dispute with one another, he must not, in his teacher's presence, interpose his opinion as to who is right. He must not contradict his teacher's statements. He may not sit down in his teacher's presence, till he is told "be seated", nor stand up, till he is told to stand up, or till he obtains permission to stand up. And when he quits, he must not turn his back, but should retire with his face to his teacher.

It is his duty to rise before his teacher, from the moment he sees him at a distance (and keep standing), till he disappears from view and is no longer visible; then the disciple may resume his seat. It is a person's duty to visit his teacher on the festivals.

Courtesy must not be shown to a pupil in the teacher's presence, unless the teacher himself is wont to show courtesy to that pupil. The various offices that a slave performs for his master, a pupil performs for his teacher. If, however, he is in a place where he is unknown, and has no phylacteries with him (only worn by free Israelites), and fears that people will say that he is a slave, he does not help his teacher to put on or remove his shoes. Whoever refuses his pupil's services, withholds kindness from him and re-

moves from him the fear of Heaven. (Suggested by the exhortation in the Ethics of the Fathers, "Let reverence for thy teacher be as the fear of Heaven"). A pupil who neglects any of the courtesies due to his master causes the Shechinah to depart from Israel.

If a pupil saw his teacher violating the ordinances of the Torah, he should say to him, "Our master, thus and thus, hast thou taught us". Whenever a pupil recites a dictum in his teacher's presence, he should say, "Thus, our master, hast thou taught us". He should never quote a dictum that he has not heard from his teacher, without giving the authority to it. When his teacher dies, he rends all the garments he wears till he bares his breast. These rents he never sews up. These rules only apply to the chief teacher from whom one has learnt most of what he knows. But his relation to one from whom he did not acquire most of his knowledge is that of a junior to a senior fellow student. Towards such a senior student (who was at the same time his teacher), the disciple is not required to observe all the above-mentioned points of courtesy. But the junior has to stand up before him, and, on his demise, has to rend his garments, just as he does for a deceased relative for whom he mourns. Even if one learnt from a person one thing only, be it great or small, one has to stand up before that person and rend one's garments at his demise. No scholar who possesses good manners will speak before his superior in knowledge, even if he has learnt nothing from him. If one's teacher desires to excuse all his pupils or any one of them from all or any of these observances, he may do so. But even then, the disciple must show courtesy to him, even at the moment when he explicitly dispenses with it. ((5.1-11))

((Courtesy to be Shown to Pupils))

As pupils are bound to honour their teacher, so a teacher ought to show courtesy and friendliness to his pupils. The sages said, "Let the honour of thy disciples be as dear to thee as thine own" (Ethics of the Fathers 4:15). A man should take an interest in his pupils and love them, for they are his spiritual children who will bring him happiness in this world and in the world hereafter.

Disciples increase the teacher's wisdom and broaden his mind. The sages said, "Much wisdom I learnt from my teachers, more from my colleagues; from my pupils, most of all". Even as a small piece of

wood kindles a large log, so a pupil of small attainments sharpens the mind of his teacher, so that by his questions, he elicits glorious wisdom. ((5.12-13))

((Reverence Due to All Men of Learning))

It is a duty to honour every scholar, even if he is not one's teacher, as it is said, "Thou shalt rise up before the hoary head, and honour the face of the old man" (Lev. 19:32). The word "Zaken" (rendered "old man") refers to one who has acquired wisdom. When ought people to rise up before him? At the moment that he has approached within four cubits (and they should keep standing), till he has passed out of sight.

This courtesy is not to be observed in a bath-house nor in a latrine, for it is said, "Thou shalt rise up and honour" (Lev. 19:32); the courtesy of rising must be such as to express honour. Labourers, at the time when they are working, need not rise up before scholars, as it is said, "Thou shalt rise up and honour"; even as the "honouring" enjoined does not involve a monetary loss, so the courtesy of rising before the scholar is only required when it does not involve a monetary loss. And whence do we know that one should not shut one's eyes when a scholar passes, so as not to see him and thus evade the obligation of standing up before him? It is inferred from the text, "And thou shalt fear thy God" (Lev. 19:32); wherever the fulfillment of a duty is left to the conscience, the exhortation is added, "Thou shalt fear thy God".

It is improper for a sage to put the people to inconvenience by deliberately passing before them, so that they should have to stand up before him. He should use a short route and endeavour to avoid notice so that they should not be troubled to stand up. The sages were wont to use circuitous and exterior paths, where they were not likely to meet those who might recognize them, so as not to trouble them.

The same rule applies to riding as to walking. As it is a duty to rise up before the sage when he walks, so this courtesy should be shown when he rides by.

Where three are walking on a road, the teacher should be in the middle, the senior (of his disciples) at his right, the junior on his left.

On seeing a Chacham (a sage or religious authority), one does not

rise till he has approached within four cubits; and as soon as he has passed, one resumes one's seat.

When a Chacham enters, each person stands up as he approaches him within four cubits, and then resumes his seat, and so does the next one till the Chacham has reached his place and is seated.

A pupil, in regular attendance, may only rise before his teacher in the morning and in the evening, so that the honour paid to the teacher shall not be more than that shown to God.

One rises up before an old man, advanced in years, even if he is not a sage. Even a learned man who is young rises up before an old man of advanced age. He is not obliged, however, to rise to his full height but need only rise himself sufficiently to indicate courtesy. Even a gentile who is aged should be shown courtesy in speech; and one should extend a hand to support him, as it is said, "Thou shalt rise up before the hoary head", without qualification.

Scholars do not go out to take part with the rest of the community in building, digging or similar work for the state, so as not to lose the respect of the common people. Nor are they assessed for the cost of building the walls, repairing the gates, paying the watchman's wages, etc., or making a gift to the king. Nor are they obliged to pay a tax, jointly or severally levied upon the inhabitants of a city, as it is said, "Yea, though they hire (Joseph Caro in his Keseph Mishnah, explains this verse thus 'If they all study Torah ((play upon Yitnu, which means in Aramaic, they study)), God will gather them; if only a few do so, they will be diminished') among the nations, now will I gather them up, and they begin to be diminished by reason of the burden of kings and princes" (Hos. 8:10). So too, if a scholar has goods for sale, he is to be given the opportunity of disposing of them first; and no one else in the market is to be permitted to sell, till the scholar has first sold his stock. Similarly, if he has a cause pending and he is standing among a large number of suitors, his cause is taken first, and (during the hearing) he is seated.

It is exceedingly iniquitous to condemn sages or hate them. Jerusalem was only destroyed when its scholars were treated with contumely, as it is said, "But they mocked the messengers of God and despised His words, and scoffed at His prophets" (II Chron. 36:16); this means that they "despised those who taught His words". So too, the text "And if ye shall abhor My statutes" (Lev. 26:15) means "If

ye abhor the teachers of My statutes". Whoever contemns the sages will have no portion in the world to come, and is included in the censure "For the word of the Lord hath he despised" (Num. 15:31).

((6.1-11))

((Regels 6:12-14 en 7:1-12))

6.12 Although one who contemns the sages forfeits his portion in the world to come, yet if witnesses came forward and testified that a certain individual reviled a sage, even if only in words, the offender has incurred the penalty of excommunication. The Court (if he is found guilty) publicly excommunicates him and also imposes upon him a fine of one litra in gold, a penalty of uniform amount in all places, and this is given to the sage (Litra in gold = 25 gold denarii). Whoever reviles a Chacham in words, even after the latter's decease, is excommunicated by the Court, which lifts the ban after he repents. If the sage who has been reviled is living, the offender is only released with the concurrence of the person on whose account the ban had been imposed. To safeguard his honour, the Chacham may himself excommunicate a boor who treated him disrespectfully. For this, neither witnesses nor a previous warning are necessary. The ban is not removed till the offender has appeased the Chacham. If he died before this was done, three men constitute themselves a quorum and remove the ban. If the Chacham desires to forgive the offender, and does not excommunicate him, he is at liberty to do so.

6.13 When a teacher, to safeguard the honour due to him, excommunicated any person, it is the duty of all his disciples to treat that person as under the ban. But when a disciple excommunicated anyone, for his own honour's sake, the teacher is not bound to respect the ban, but the people must do so. Similarly, anyone whom the Nasi (Patriarch of Palestine) excommunicated is to be treated by all Israel as under the ban. But if all Israel excommunicated a person, the Nasi need not treat him as excommunicated. Whoever has been placed under a ban of excommunication in his own city, is to be so regarded in another city. But one, who has been placed under such a ban in another city than his own, is not under a ban in his own city.

6.14 The foregoing rules only apply to one who was excommunicated because he reviled scholars. But if one was excommunicated for other transgressions, the penalty for which is excommunication, even if the ban was pronounced by the humblest individual in Israel, the Nasi and all Israel are bound to respect it till the offender repents of the transgression for which he had been excommunicated and is released from the ban. There are twenty-four offences for which the ban is pronounced on an individual, irrespective of sex. The category is as follows:

- 1) Whoever reviles a Chacham, even after his decease; 2) insults the messenger of a Court; 3) calls another person, a slave; 4) receives a citation from a Court to appear at its sessions, on a date fixed by the Court, and fails to attend; 5) slight any ordinance instituted by the Scribes, or, needless to add, any precept of the Torah; 6) whoever refuses to accept the decision of a Court, is placed under the ban of excommunication till judgment is satisfied; 7) whoever keeps on his premises anything noxious, such as a vicious dog or an unsafe ladder, is put under a ban till he removes the nuisance; 8) whoever sell any of his real property to an idolater, is excommunicated till he assumes liability for all injuries that may accrue from the idolater to his Israelite neighbour who owns adjacent property; 9) whoever testifies concerning an Israelite before the idolaters' courts and the effect of his testimony is to force the Israelite to make a payment for which, he would not, according to Jewish Law, have been liable, is placed under a ban till he makes restitution; 10) a butcher, who is a Cohen (priest descended in the male line of Aaron), and who does not separate the portions of a slaughtered beast due to the priest and give them to another priest, is placed under a ban till he does so; 11) whoever violates the sanctity of the second days of the Festivals, notwithstanding that the observance of these days is due to custom; 12) whoever does manual labour on the Eve of Passover, after midday; 13) takes God's name in vain; or takes it with an oath, in matters of no importance; 14) causes the public to profane God's name; 15) causes the public to eat sacrifices outside the prescribed bounds; 16) calculates, outside of Palestine, the annual calendar, and appoints dates for the beginning of the month; 17) causes the blind to stumble; 18) keeps the public from fulfilling a religious duty; 19) a slaughterer who permits forbidden meat to

leave his premises as fit for Jewish consumption; 20) or who has not examined his slaughtering knife in the presence of the Chacham (religious head of the community); 21) whoever deliberately practises priapism; 22) whoever divorces his wife and then enters into a partnership with her, or engages in other commercial transactions which bring them into close relations - when they come into Court (i. e. when they come under the notice of the Court) they are placed under a ban; 23) a religious leader of evil repute; 24) whoever unjustly excommunicates one who has not incurred the ban.

7.1 If a sage grown old in wisdom, a Nasi, or Ab-beth-Din, committed a grave offence, he is, under no circumstances, to be publicly excommunicated, unless he acted like Jeroboam, the son of Nebat and his confederates. But if he committed other sins less heinous, he is punished with stripes privately, as it is said "Therefore shalt thou stumble in the day, and the prophet also shall stumble with thee in the night" (Hosea 4:5); this means that even if he stumbled, conceal it as in the darkness of the night. And we also say to him "Save your self-respect and stay at home" (II Kings 14:6). So too, if any scholar rendered himself liable to excommunication, the Court is forbidden to act precipitately and hastily put him under the ban. The members of the Court should flee from such a procedure, and take no part in it. The saints among the sages gloried in the fact that they never sat in a quorum of judges, to excommunicate a scholar, though they might sit as judges in a court that sentenced a scholar to be punished with stripes, if he had incurred that penalty, and even if the sentence was for contumacy.

7.2 What is the form used for Niddui (the lighter ban of excommunication)? (The authority who excommunicates) says "So-and-so (naming him) shall be under a ban". If the excommunication took place in the offender's presence, he says to him "This person, (naming him) is under a ban". For Cherem (the severer excommunication), he says to him "So-and-so (naming him) is under Cherem and accursed; he is under an imprecation with Oath and Ban".

7.3 How is the lighter or severer excommunication removed? The authority says to the person excommunicated "Thou art released;

thou art forgiven". If the person is released in his absence, the formula is "So-and-so (naming him) is released and forgiven".

7.4 How should a person under the milder ban conduct himself, and how should others conduct themselves towards him? During the whole of the term for which he has been excommunicated, he is, like a mourner, forbidden to have his hair cut or to bathe. He is not counted in the quorum of three or ten, required for reciting the special introduction to the Grace after Meals. He is not included in the congregation of ten men for any function that requires that number. No one may sit down within four cubits of where he is. He may however teach and be taught. He may be hired and hire others. If he dies, while under the ban, the Court orders a stone to be put on his coffin, as much as to say that he is stoned because he is separated from the community. Needless to state that no funeral eulogy is delivered, and his bier is not followed.

7.5 One who is in Cherem (under the severer ban of excommunication) suffers the additional severities that he may neither instruct nor receive instruction, but he studies privately, so as not to forget what he had learnt. He may neither be hired nor may he hire others. No one engages in commercial transactions with him, except to a slight extent, as much as is sufficient to provide him with a livelihood.

7.6 If a person has been for thirty days under Niddui (the milder ban) and made no request to be released, the ban is imposed for a second term of thirty days. If this period also passed without his seeking to have the ban removed, he is placed under the severer ban.

7.7 How many persons are needed to remove the milder or severer ban? Three, even if they are private individuals. A qualified scholar can by himself remove the lighter or graver ban. A disciple has the right to do so, even in the locality where his teacher resides.

7.8 If three persons pronounced a ban of excommunication and left the place, and the offender renounced the practice for which he had been excommunicated, three other may proceed to release him.

7.9 If one does not know who it was that imposed the ban upon him, he should go to the Nasi and he will release him from the ban.

7.10 A ban that is conditional, even if self-imposed, requires annulment. A scholar who excommunicated himself, may himself annul the ban, even when he had added to it the clause, "According to the view of So-and-so", and even though the excommunication was for a transgression for which he had incurred that penalty.

7.11 A man who dreamt that he had been excommunicated, even if he knows who it was that had (in his dream) excommunicated him, requires ten men who study Halachoth (legal rules) to release him from the ban. If he does not find them, he must go as far as a Parsah (four miles) to seek them. If he fails to find ten men with these qualifications, ten men who study Mishna may release him. Failing these, he may be released by ten who can read Scriptures. If such are not accessible, he may be released by ten men even if they are unable to read Scripture. If he cannot find ten men in his locality, three individuals may release him.

7.12 If the ban was imposed on a person in his presence, it can only be removed in his presence. If it was imposed in his absence, it may be removed in his presence or absence. No interval of time need elapse between the imposition of a ban and its annulment, but the pronouncement of a ban may be immediately followed by its removal if the individual under the ban reforms. The Court may, at its discretion, leave a man under the ban for many years, according to the extent of his wickedness. If the Court see fit straightway to impose upon a person the Cherem (severer ban), and the same ban on any one who eats or drinks with him or stays near him within the distance of four cubits, they may do so in order to punish the offender and build a fence round the Torah, so that sinners shall not break bounds. Although a Chacham has the right to pronounce the ban to safeguard his honour, it is not creditable for a scholar to accustom himself to this procedure. He should rather close his ears to remarks of the illiterate and take no notice of them, as Solomon, in his wisdom, said "Also pay not heed to all the words that are spoken" (Eccles. 7:21). Such too, was the way of the ancient saints. They heard them-

selves reviled and made no reply. Yet more, they forgave the reviler and pardoned him. Great sages, glorying in their commendable practices, said that they never, for the sake of personal honour, imposed on any one the lighter or severer ban. This is the way of scholars, which it is right to follow. It however only applies to cases where one has been reviled in private. But a scholar, who has been treated with contumely or been reviled in public, may not forgive the wrong done to his honour. If he does so, he is punished, for this is contempt of the Torah. We should relentlessly pursue the matter, till the offender begs his pardon, after which he should be forgiven'.

In the second book of the Mishnah Torah, which Maimonides titled Sefer Ahavah, "Book of Love", we find the Hilkhot Tefillah, the group of laws concerning prayer. In these, the great medieval codifier lays down several principles concerning the relative sanctity of the house of worship and the house of study.

((The Supremacy of the Beth Hamidrash (The House of Study)))
 'The House of Study is greater than the House of Worship. Many great scholars, even though they lived in communities which had many Houses of Worship, would nevertheless hold services of public worship in the places where they studied the Torah. ((8.3))
 It is permitted to convert a House of Worship into a House of Study, but it is forbidden to turn a House of Study into a House of Worship for the sanctity of the former is greater than that of the latter, for the rule is to ascend in the scale of holiness and not to descend. Thus, if the people of a community sell their House of Worship, they must purchase for that money a Holy Ark; if they sold a Holy Ark, they must purchase for that money mantles or a container for a Torah Scroll; if they sold mantles or a container for the Torah Scroll, they must purchase for that money a set of the Chumash; if they sold a set of the Chumash they must acquire for that money a Torah Scroll. If, however, they sold a Torah Scroll they cannot acquire for that money anything else but another Torah Scroll since there is nothing more sacred than a Sefer Torah. ((11.14))'

VOORBEELD 2 : De regels van Joseph Karo (16e eeuw).

Ik citeer uit Goldman (1975), pp. 151-165. Goldman citeert Karo's Hilkhot Talmud Torah volledig (246:1-26 hieronder) en nog enige andere op permanent leren betrekking hebbende passages van hem. Ook citeert hij enige commentaren op Karo, die vooral betrekking hebben op het leren van volwassenen

The code of Maimonides served as the basis for subsequent codes, of which there were many. But the highest peak in Jewish legal literature was reached four hundred years after Maimonides issued his Mishneh Torah, with the publication in 1567 of the Shulhan Arukh by Joseph Karo. It is the greatest and most authoritative of all codes of Jewish law, and popular recognition has made it the standard codification of Jewish teachings and traditional practices. As might be expected, the Shulhan Arukh contains a good many legal formulations dealing with education generally and also with adult education. This is particularly true of the second of the four books of the code, entitled, appropriately enough Yoreh Deah ("Teaching Knowledge"), in which most of the material on education is found. There are also a few references to our subject in the first book, Orah Hayyim ("The Way of Life"), and in the fourth book, the Hoshen Mishpat ("Breastplate of Justice").

The vitality of Jewish jurisprudence is to be noted in the fact that even the Shulhan Arukh was not allowed to petrify the growth of Jewish law and custom. For, no sooner did its text appear than it became the basis for further interpretations and commentaries. Some of these soon achieved such an authoritative character that they were included as annotations to the printed text in every edition of the Shulhan Arukh. In the following translation, in addition to the main text, some of the more relevant of these comments are included as notes printed in smaller type ((hier: ingesprongen)).¹⁴⁴ We begin with some passages from Yoreh Deah.

((Obligations for Adult Education))

' 246, 1. The duty of studying the Torah rests upon every Jew, whether he be rich or poor, whether he be in sound health or an

invalid, whether he be young or very old. Even the beggar who goes from door to door, and even a married man with a large family, must appoint some fixed time for study, both by day and by night, as it is said, "And thou shalt meditate thereon both by day and by night" (Josh. 1:8).

If he be very pressed for time and has read only the Shema, both morning and evening, this suffices to fulfill the command. "My words which I have put in thy mouth shall not depart out of thy mouth, nor out of the mouth of thy seed, nor out of the mouth of thy seed's seed" (Isa. 59:21).

One who has given some decision of Jewish law without being paid therefor, or who has taught children without pay, can reckon this as fulfilling the command of fixed daily study. But if these actions are done for pay, they cannot be reckoned as satisfying the command for fixed daily study.

One who cannot learn because he is totally ignorant, or because of the distraction of his occupation, must make it possible for others to learn,

Then it is reckoned to him as if he himself is studying. A man may make an agreement that another man should occupy himself with the study of Torah on condition that the former supplies the latter with his means of livelihood; they then share the reward. But if the former is already engaged in the study of the Torah, he may not sell his obligation of study for money.

246, 2. Let a man first study Torah and then marry; for if he marry first, he will not be able to study Torah once the millstones are around his neck. But if it get to be impossible for him to study without a wife because his imagination and his desire overmaster him, then let him marry first.

246, 3. Until when must one study? Until the day of one's death, as it is said, "Lest these words depart from thy heart all the days of thy life" (Deut. 4:9). So long as one is not busying himself with the Torah, he is forgetting it,

((Content of Adult Study))

246, 4. One must divide the time he devotes to learning into three parts: one-third for the Bible, one-third for the Mishnah and one-third for the Talmud. The study of the Bible includes all the twenty-four books; that of the Mishnah includes the oral Law and the explanations of the written Law; and the study of the Talmud comprehends a deep understanding of the whole Torah, its development, deductions and analogies, the principles by which it can be expounded, an appreciation of the basis of the commandments, the basis for prohibitions and sanctions, and all similar traditional learning. How can this division of time be arranged? If he be an artisan, working three hours at his trade and nine hours at Torah, let him devote three hours of the nine to the Bible, three hours to the Mishnah and three hours to the Talmud. This should be the division of time in the early period of his study. But when he becomes more skilled in the Bible, and he does not need to study Bible and Mishnah so frequently, then let him study these at regular intervals so as not to forget anything of these fundamentals of learning, and let him devote all the rest of his time to the Talmud, so far as the breadth of his understanding and his power of concentration will allow.

Some say that through the study of the Babylonian Talmud, which is made up of Bible, Mishnah and Gemara, one fulfills his obligation towards all three divisions of study.

A man should only study Bible, Mishnah, Gemara and the legal literature which goes with them, for in this way he may attain both this world and the world to come, which he cannot do through the study of other branches of learning. But he is fully allowed to study other subjects, except if they be heretical. This study of other branches of learning is called by the Rabbis "Walking in Paradise". But a man should not "walk in Paradise" until he has partaken to the full (literally, "filled his stomach with the meat and wine") of a deep knowledge of Jewish learning and ritual.

Nor should he study Kabbala (the mystic philosophy of Judaism) until he is forty years of age. For this study one needs special sanctity, purity, zeal and godliness. Most of those who presume to enter into this branch of knowledge before their due time come to untimely grief through it.

((Payment for Adult Teaching))

246,5. In places where it is customary, one may teach the Torah for remuneration; but it is forbidden to teach Mishnah and Talmud for pay. However, if a man cannot find anyone to teach him free, he may pay for instruction. Although he may have been compelled to pay for his instruction, he must not say, just as I have learned and paid for my learning, so will I teach for pay; he must be willing to teach others free. Since it is nowadays the custom to pay for teaching, the teacher may receive payment if he have no other means of livelihood. Even if he has means, he is allowed to take payment for his teaching in lieu of the business opportunities and other opportunities of earning money which he renounces for teaching.

All later authorities allow the teacher to receive payment for teaching.

246,6. A woman who has studied Torah is meritorious, but not in the same measure as a man, because she does so at will not in response to a command. Although through study of the Torah she attains a reward, the Rabbis directed that a man should not teach Torah to his daughter, because most women have not a mind adapted to such instruction, and they would be apt to lose a sense of proportion on account of their deficient understanding. The Rabbis further said that anyone who teaches his daughter Torah is as if he is teaching her folly. When they said this, they referred to the difficulties of the oral Law; but in the case of the Bible, although the father need not teach his daughter, if he has taught her, it is not as though he taught her folly.

In any case, a woman must learn the laws affecting women. She is not bound to teach her son Torah; but if she helps her son or her husband, enabling them to study Torah, she shares the reward with them.

((Moral Character of the Student))

246,7. We should not go on trying to teach Torah to a student who is unworthy (with reference to Prov. 26:8). We must first try to change his disposition, put him on the right path, examine him, then bring him again to the House of Learning and teach him.

((Moral Character of the Teacher))

246, 8. Even though a teacher be very learned and all the people have need of him, if he does not walk in the right path we may not go to him for instruction until he changes his ways (with reference to Mal. 2:7: "For the priest's lips should keep knowledge, and they should keep the law ((Torah)) at his mouth, when he is the messenger of the Lord of hosts").

((Classroom Formalities))

246, 9. What was the manner of instruction? The teacher would sit at the head of the room and the students would seat themselves before him, grouped around him in a semicircle, so that they all could see him and hear his words. The teacher should not sit on a chair while his students sit on the floor. Either he and they must sit on the floor, or all must sit on chairs.

Some explain that this ruling applies only to senior students who have reached the grade of ordination.

246, 10. When students have failed to understand what the teacher has been teaching, he should not be angry with them, but he should go over the whole matter again, time after time, until they understand thoroughly. The student should not say, "I understand" if he has not understood; but he should ask, if necessary again and again. Then if the teacher becomes angry, let the student say, "Master, we are studying Torah and I must learn it, though my understanding is slow".

246, 11. A student should not feel ashamed because a fellow student has mastered the subject at issue at once, or almost at once, while he has not grasped it after many explanations. For if he feel ashamed on this account, the result will be that he will enter and leave the House of Learning without having learned anything. Therefore the Rabbis said that the shamefaced cannot become learned, nor can the quick tempered be teachers.

What has just been said applies to the case where the students do not understand because the matter which they are studying is profound, or because their capacity is limited; but if the teacher knows that they are treating the study of Torah carelessly and in an offhand

way, and on this account they do not understand, then it is his duty to show anger and to shame them with his words in order to spur them on. This is what the Rabbis meant when they said, "Scatter gall on your students". For this reason, also, the teacher may not indulge in frivolity in the presence of his students, nor play in their presence, nor eat and drink with them, so that he may preserve his dignity and the respect they owe him, and they may learn the more quickly.

246, 12. One may not ask questions of the teacher the moment he enters the House of Learning, before he has had time to settle down. Nor should a student ask a question immediately on his own entry, before he has had time to settle down. In order not to embarrass the teacher, two should not ask questions at the same time, nor should questions be asked except in connection with the subject of study. The teacher may mislead his students through catch questions or through other means, in order to sharpen their wits and to test whether they remember what they learn. It is hardly necessary to add that in order to stimulate them he may ask them questions about some subject other than that which they are studying at the time.

246, 13. One should not ask a question while standing, nor should one answer standing, nor from a height, nor from a distance, nor from behind the teacher.

Some say that a question of ritual law must be asked standing.

The question must be to the point, and must be asked in earnest. One should not ask more than three questions on the one subject.

246, 14. When two questions are asked at the same time, one being to the point and the other not so, preference is given to the question to the point. If of two questions, one has practical bearing and the other is only theoretical, preference is given to the question with practical bearing. Of two questions, one of which refers to a point of law and the other to a point of interpretation, preference is given to the question referring to a point of law. Of two questions, one referring to interpretation and the other to Aggadah, preference is given to the question about the point of interpretation. Of two questions, one dealing with Aggadah and the other with a deduction a fortiori, the preference is given to the question about the deduction a fortiori. Of two questions, one concerning a deduction a fortiori and the other an inference from similarity of phrases, preference

is given to the one concerned with the deduction a fortiori.

246, 15. When there are two questioners, one of whom is a scholar and the other a student, precedence is given to the more learned questioner. Similarly, between a student and an ignorant man, precedence is given to the student. If both questioners are of equal standing, whether scholars or students or ignorant men, and both have asked questions of a like category, whether it be a question of law or any other type of question, then the teacher may answer first whichever one he chooses.

A learned bastard takes precedence over an ignorant priest.

((Conduct in the House of Learning))

246, 16. One may not sleep in the House of Learning. Anyone who slumbers in the House of Learning will find his knowledge grow ragged, as it is said, "Drowsiness shall clothe a man with rags" (Prov. 23:21).

246, 17. Conversation should not be carried on in the House of Learning on any matter other than the study of the Torah. Even when one sneezes, his fellow students should not say to him, "Good Health".

But nowadays this is permitted.

The sanctity of the House of Learning is greater even than that of the synagogue.

((Importance of Adult Study))

246, 18. The study of Torah is regarded as equivalent to performing all the commands (because study leads to practice). When, therefore, one has before him the choice of carrying out a commandment or of studying Torah, if the command may be carried out by others for him, he should not interrupt his studies. Otherwise, he must fulfill the commandment and afterwards return to his studies.

246, 19. When a man is judged in the divine judgment, he is first judged according to the way in which he has devoted himself to the study of the Torah, and afterwards he is judged according to his acts.

246, 20. Let a man always devote himself to Torah, even though he does it not for its own sake, because in the end he will come to study it for its own sake.

This refers to cases such as when a man studies in order that

he shall be the recipient of honor. But if he studies the Torah in order to criticize and attack it, it were better for him that he had never been born.

((Learning versus Temporal Interests))

246,21. Knowledge of the Torah will not abide with one who comes to it carelessly, or light-heartedly, or while eating or drinking. It will remain only with the one who is willing to suppress himself utterly and afflict himself unceasingly for its sake, and who will not give sleep to his eyes nor slumber to his eyelids (Prov. 6:4. The Rabbis graphically describe the acquisition of knowledge of the Torah as calling for a regimen of bread with salt, water drunk by measure, sleeping on the ground and a life of painful toil.)

Let not a man think to devote himself to the study of the Torah and at the same time to the acquisition of riches and honor; for one who lets this thought enter into his heart will never attain to the crown of the Law. (Three crowns were granted to Israel: the crown of the priesthood, to which only Aaron and his seed attained; the crown of royalty, to which David and his house attained; and the greatest crown of all, the crown of the Torah, which is free for all Israel.) To be successful in his study he must make it a fixed duty, and must make his occupation an occasional thing, minimizing his attention to business and making his main occupation the study of the Torah. He must abjure temporal pleasures. He must devote so much time to his daily work as is necessary for his support, if he have not otherwise the wherewithal to live, and the rest of the day and part of the night he should give up to the study of Torah.

It is a great virtue for a man to support himself by the work of his hands, as it is said, "When thou eatest the labor of thy hands, happy shalt thou be, and it shall be well with thee" (ps. 128:2). Anyone who thinks of devoting himself to the Torah to the exclusion of all other work, while being supported by charity, is profaning the name of God and bringing the Torah into contempt. For it is forbidden to reap any material advantage from the Torah, and all study of the Torah which is not coupled with work leads to sin and robbery of one's fellowmen. All this applies to a healthy man who, by spending some time at his craft or business, can support himself. But an old or sickly man may

derive benefit from his study of the Torah and be supported in it. Some say that even a man in full health may do the same, and therefore the custom has grown up everywhere for the Rabbi to be allowed a stipend from the community, in order to avoid his being obliged to engage in other work, and thus publicly bringing the Torah into contempt in the eyes of the masses. Only a Rabbi who has need of this income, and not one who is rich, may take advantage of this. But some allow even further for the Rabbi and his students to accept their needs from those who contribute to the support of students of the Torah, in order to allow them to devote themselves to study in comfort. Yet in any case, one who is able to support himself adequately by the work of his hands, and also to give up time to study, is living on the plane of piety. Such ability is a gift of God, to which not every man attains. For it is not possible for every man to give up time to study of the Torah and become proficient in it while supporting himself by other means.

Though it be granted that a Rabbi may receive compensation from the community, or a fixed income for his needs, he may not receive gifts from individuals. When, therefore, it is said that every one who brings a gift to the Rabbi is as if he were bringing the offering of first fruits, this applies only to small gifts, such as people are accustomed to give to an honored man, even though he be not learned. But some authorities allow the Rabbi to receive more substantial gifts; and the Rabbinical head of a Talmudic College or of a Jewish Court may receive gifts without limit, for he is like a ruler. The latter must be very careful not to accept anything in the way of a gift from any litigant.

A Rabbi must keep himself far from the great shame of those few who run after money and ask for gifts. For they bring the Torah and those who study it into reproach. If even the priests were not allowed to ask for the portions which were theirs by law, how much the less may Rabbis ask for gifts. Such conduct is a great sin, "and the just shall live by his faith" (Hab. 2:4). A Rabbi may take a small part of something on which he is asked to give a ritual decision when this is necessary to make his decision clear. But he is prohibited from taking as a gift any considerable portion of some object which he has declared as ritually permissible.

He who uses the crown of the Torah for his own purposes will perish.

But where the need exists, a young Rabbi may make himself known in a place where he is not known.

((Place of Study))

246,22. It is a tradition established as firmly as a covenant that everyone who learns the Torah in a synagogue will not quickly forget it. Everyone who labors at his study in privacy will become learned, as it is said, "Wisdom is with the modest" (Prov. 11:2). He who studies audibly will retain what he learns; but he who studies without giving voice to the words he studies will quickly forget.

((Learning's Exclusive Claims))

246,23. He who wishes to attain to the crown of the Torah must be careful not to lose a single one of his evenings in sleeping, or eating, or drinking, or conversation, or similar ways of passing the time; but he must give them all up to the study of the Torah.

For the greater part of what a man learns, he learns at night.

One should begin night study from the fifteenth of Ab.

One who does not add to his knowledge is all the while diminishing it.

246,24. A household in which the study of the Torah is not heard at night will be consumed by fire.

246,25. One who is able to devote himself to the Torah and who does not do so, or one who has studied and has then turned aside to the frivolities of life, or who has neglected his learning and cast it aside, is one to whom apply these words, "For he has despised the word of the Lord and broken His commandment" (Num. 15:31).

It is forbidden to waste one's time in wordly conversation.

246,26. He who gives up his study of the Torah because he is rich will in the end have to give it up on account of poverty (Avot 4:11); while he who persists in the study of the Torah in poverty, will in the end continue it in wealth (Avot 4:11).

It is forbidden to study Torah in filthy places.

When one finishes the study of a complete section of the Talmud, it is a religious duty to have some general rejoicing and enjoy a repast, called a feast of religious obligation.

((Learning and the Fifth Commandment))

240, 13. In case of a conflict of duties, studying the Torah takes precedence over the duty of honoring parents.

This is so, however, only if the son has to choose between leaving the city for study and staying in the city for his parents' sake; but if he remains in the city, he must first minister to his parents, and then turn to his study.

240, 15. If a father bids his son break one of the laws of the Torah, whether it be an affirmative or a negative precept, the son must not harken to him. (Lev. 19:3: Ye shall venerate every man, his mother and his father, and ye shall keep my sabbaths.)

240, 25. If a student of the Torah wishes to go to some other town where he is sure that his studies will be more effective because of a superior teacher there, though his father would prevent him through fear of the Gentiles in that town, the son need not in this matter harken to his father.

242, 1. One must show his Rabbi more honor and respect than he accords even his father.

((Exemptions for Students and Scholars))

243, 1. Rabbinical scholars are not wont to go out with the rest of the people to take part in building or digging operations for the city, and in similar work which would lower their dignity in the eyes of the people. Since they are free from such obligations, they do not have to hire substitutes to take their place.

243, 2. This is the case only if the call is for individual service. But if all the rest of the people are serving or hiring substitutes, Rabbinical scholars must do their share or hire others to take their place, and they must make their contributions towards a public work that is needed for the well-being of the community. But in the case of any work connected with guarding the city, such as repairing the walls or its towers, or the pay of the watchmen, scholars are not obliged to give their share, because they do not need protection. Their Torah protects them.

Similarly, scholars are free from having to pay any kind of tax or impost, whether it be a tax placed on the citizens as a whole, or on

individuals, and whether it be a fixed tax or not. The other citizens must pay these taxes for them, even if the taxes were imposed on the individual.

All this applies only if the scholar is a professional Rabbinical scholar; otherwise, he must do his share with the others. He is regarded as a professional Rabbinical scholar if he is only slightly engaged in some business occupation that suffices to keep him with the necessities of life without his making money, and every hour that he can spare from this business he devotes regularly to study of the Torah.

There are some places where it is customary and others where it is not customary to free the professional Rabbinical scholar from the payment of taxes.

243, 3. A scholar who disregards the commands of the law, and who is not God-fearing is reckoned as the least of the members of the community.

242, 14. A scholar who is qualified to teach the law and does not do so, is guilty of withholding Torah and of putting stumbling blocks in the path of the community.

((Honor due the Scholar))

243, 6. It is a great sin to treat a scholar with contempt, or to hate him. Anyone who treats the learned with contempt has no share in the world to come, and to him apply the words, "For the word of the Lord he has despised" (Num. 15:31).

244, 1. It is a positive command (Lev. 19:32) to stand up before any scholar even though he be only a young man. Even though the scholar be not one's own teacher, one must stand up before him, if he be the superior in knowledge.

Similarly it is a positive command to rise up before the hoary head, that is, a man of seventy years.

This applies to an old man though he be not learned, so long as he is not bad of character.

244, 2. From what moment must one stand up before the learned or the aged? From the time when they come within a distance of four cubits until they have passed by. This holds whether they are riding or on foot.

244, 3. When the scholar is approaching within the four cubits it is

forbidden to shut one's eyes so as not to have to rise up before him.
 244,5. Artisans while engaged in their work are not obliged to stand before a scholar. If they are in the employ of someone else and wish to act strictly by rising up before the scholar, they are not free to do so.

244,6. A scholar should not make himself troublesome to the people by purposely passing before them and making them rise before him. Let him go to his destination by the shortest way, so that he will not make many people stand. If he is able to go by a roundabout way so as to avoid passing many people, it is meritorious for him to do so.

This apparently applied only in Talmudic times when it was the custom to sit on the ground; but in principle it applies wherever it is troublesome to make the people rise. It therefore hardly has application where people are seated on chairs or benches.

244,7. A scholar who is only a young man should rise up before a very old man, not necessarily to his full height, but sufficiently to show him honor. A venerable Gentile should be addressed with fitting honor and one should extend him a helping hand.

244,8. Two scholars or two old men do not have to rise the one before the other, but each must show the other respect. Even the teacher must show some honor to his pupil.

242,33. The honor of the student should be as dear to the teacher as his own honor.

244,11. Even while engaged in the study of the Torah, one must stand up before a scholar.

244,12. A scholar, even if he be the outstanding figure of his generation, should stand before a man noted for his good deeds.

244,15. When the president of the Sanhedrin enters the House of Learning, all those present rise up and do not seat themselves again until he says to them: "Be seated". When the head of the religious court enters the House of Learning, those present form two lines for him to pass between them until he is seated. When the Rabbi enters, those whom he approaches within four cubits stand before him until he reaches his place.

244,18. In the religious court or in the House of Learning, learning is considered the determining factor. Therefore when there come together a great scholar who is young, and an aged man who has some

learning, the young man is given the seat of honor and the privilege of having the first word. But at a wedding or social gathering, age is given the preference, and the old man is given the seat of honor. If the scholar is a great scholar, and the elderly man is not very old, scholarship is accorded prior consideration; whereas if the old man is very old, while the scholar is not an outstanding scholar, old age is given the chief consideration so long as the old man has some claims to learning. But if the old man is not very old, and the scholar is not profoundly learned, greater consideration is given to old age.

((A Father Must Learn First))

245, 2. If a father must himself study and also have his son instructed, and if he cannot afford to do both, then if the two have an equal capacity for learning, the father takes precedence over the son. But if the son is more intelligent and understanding than the father and has a better capacity for learning, it is the son who takes precedence. In this latter case, the father must not completely give up his own study but must study part of the time himself.

((Charity and Education))

249, 16. There is some authority for holding that giving to the synagogue is a more important duty than giving in charity; but the charity of supporting poor boys in the study of the Torah or of giving to the needy sick is more important than the maintenance of a synagogue.

253, 11. A needy scholar should be given aid in a manner befitting his dignity. If he is unwilling to accept direct aid, he should be supplied with goods which have been bought cheaply, so that he can resell them profitably. But if he understands business, he should be given a loan to set him up in business.

259, 2. Charity funds which have been given for a synagogue or a cemetery may be diverted by the community for the needs of a House of Learning or a school, even against the will of the donors. But the funds of a school may not be diverted to the use of a synagogue.

This is only so when the trustees of the charity funds fear that the needs of the school will not be met. But where the community supports the school adequately, and if, when school funds are diverted to the synagogue the community will make up the difference

for the school, such a transfer is allowable, even in a place where ordinarily it is forbidden to change the use made of contributed funds.

If no immediate use can be made of funds contributed for a specific purpose, the donor cannot retract his gift. For example: when a plot of land has been given as a site for a House of Learning and the House of Learning cannot be built at the time, the gift must stand until such time as the House of Learning can be built. All this has application only where there is no definite local custom in the matter. . . . But where there is a definite local custom, it must be followed either way, for it is presumed that the gift is made by the donor and accepted by the community subject to the local custom governing the right of transferring charity gifts.

The theme of learning is also treated in the Orah Hayyim.

((Early Morning Studies))

155, 1. When one leaves the synagogue at the close of the daily morning service, one should proceed to the House of Learning. One should fix a regular time for study, and that time must be unchangeable even at great personal sacrifice.

One who is too ignorant to study Torah with the others should nevertheless attend the House of Learning and thus get the reward of his attendance. Or he should take a seat apart and study a little of what he can, and thus have enter into his heart a spirit of conduct infused by veneration.

155, 2. One may eat a light breakfast before going to the House of Learning in the morning if one is accustomed to do so, and it is advisable so to accustom oneself (in order to preserve one's health for the service of the Creator).

((The Pentateuch, the Basis of Jewish Learning))

285, 1. Although by regular weekly attendance at synagogue throughout the year, one hears the reading of the whole Pentateuch, one must nevertheless read for himself every week the portion from the Pentateuch for the week, twice in the Hebrew text and once in the Targum (The ancient Aramaic translation of the Bible). Even verses which

consist only of names should be read also in the Targum.

285,2. It is allowable to substitute the commentary of Rashi (The acrostic name of Rabbi Solomon, son of Isaac, of Troyes, 1040-1105 C.E., the author of the most popular commentary on the Bible and on the Talmud) for the reading of the Targum; but the pious will read both the Targum and Rashi's commentary. (The mystics prefer the Targum; others prefer to study Rashi's commentary.)

One who is unable to read Rashi's commentary should read a paraphrase of the weekly Pentateuchal portion in the vernacular, such as the Tseenah Ureenah (A Judaeo-German paraphrase, dating from approximately 1600 C.E. This paraphrase was especially popular among women) so that he gets to understand the content of the portion.

285,6. Professional teachers of children who during the week have studied with the children the weekly Hebrew portion from the Pentateuch do not have to read it over twice more and one in the Targum.

307,17. On Sabbaths and festivals it is forbidden to study anything but Torah, though some allow serious reading, such as of medical works, or the use of astronomical instruments. '

De in de voorbeelden 1 en 2 opgesomde regels zijn een uitgebreide uitwerking van de gedachte dat het eigen leren door middel van een verzameling regels gepland moet worden. Er zijn ook veel eenvoudiger uitwerkingen van deze gedachte, zoals voorbeeld 3 laat zien.

VOORBEELD 3 : De regels van Profiat Duran (14e eeuw).

Ik citeer uit Israel Abrahams: Jewish Life in the Middle Ages (1896), in 1969 bij Atheneum, New York herdrukt. Het citaat staat op pp. 355-356 van de herdruk. Profiat Duran woonde in Spanje.

- '1. Work in conjunction with a fellow-student.
2. Use works which are brief or systematic.
3. Attend to what you read, and understand as you go.
4. Use mnemonics as an aid to memory.
5. Keep to one book at a time.
6. Use only books which are beautifully written, on good paper, and well and handsomely bound. Read in a pretty well-furnished room, let your eye rest on beautiful objects so that you may love

your work. Beauty must be everywhere, in your books and in your house. 'The wealthy must honour the Law', says the Talmud; let them do this by paying for beautiful copies of the scriptures.

7. Use eye and ear; read aloud, do not work in silent posing.
8. Sing as you read, especially the Bible; in olden times the Mishnah, too, was sung.¹⁴⁵
9. See that your text-books are written in square characters, as they are more original and more beautiful.
10. Use books which are written in a large hand with firm strokes, rather than thin and faint, for these make a stronger impression on the eyes and understanding.
11. Learn by teaching.
12. Study for the pure love of knowledge.
13. Study regularly at fixed hours, and do not say, Within such and such a time I will finish so and so much. If you are occupied in business all day, read at night, when your day's work is over.
14. The road to knowledge lies through prayer; pray that God may grant you the knowledge that you seek'.

Het citaat is geen vertaling, maar een door Abrahams gegeven samenvatting. Een andere versie van een aantal van deze regels geeft Goldman (1975) op pp. 110-111.

Het plannen van het eigen leren van de permanente leerling(en) werkt niet alleen door in de organisatie van scholen en leerhuizen, maar ook in de manier waarop het individu zijn dagelijkse leven indeelt. Een fraai voorbeeld van dit laatste volgt hieronder.

VOORBEELD 4 : Zomaar een dagindeling van een permanente leerling.

Op de titelpagina van een oude Pentateuch schreef een onbekende Oost-Europese permanente leerling - wanneer hij leefde is niet bekend - het volgende dagelijkse studieprogramma:¹⁴⁶

In the Morning

'At midnight: Reshit Hokhmah, ((a moralistic work by Moses de Vidas, first published in Venice, 1579, and frequently reprinted)); Mishnah; Shaarei Zion ((a compilation of special midnight prayers)); Psalms; Maama-

dot ((a compilation of selections from the Bible and Talmud for daily recitation)); Tzetel Katan ((a list of moral admonitions for daily perusal compiled by Rabbi Zevi Hirsh Elimelekh of Dynow)); Orhot Hayyim ((ethical precepts)); prayers from the book Avodat ha-Kodesh; the Epistle of Nahmanides; Shulhan Arukh, Orah Hayyim ((the daily duties of the Jew)).

At the Table

Scripture, Midrash Rabbah and Midrash Tanhuma ((homilectic compilations)), various compilations of Aggadah ((legends)).

Before Noon

Talmud, Shulhan Arukh, Yoreh Deah ((instruction on things forbidden and permitted)), one sugyah ((topic of discussion)) a week.

Afternoon

Talmud, Shulhan Arukh, Hoshen Mishpat ((civil jurisprudence)) and Even ha-Ezer ((laws regulating family life)).

After evening prayers

Responsa, former and latter; Divre ha-Geonim ((a medieval commentary on Job)). Nahalat Shivah ((a book dealing with the correct forms of marriage certificates, bills of divorce, and other ritual documents)). Keset Sofer ((laws governing the writing of a Scroll of the Torah)), Brit Avot ((laws of circumcision)).

On the Sabbath

The tractate Shabbat, the laws of Shabbath; Shulhan Arukh.

Het regelen van het hele leven, het leren daarbij inbegrepen, kan het leven en het leren tot een sleur maken voor diegenen, die uit het leven en het leren geen vreugde kunnen putten.¹⁴⁷ Het gevaar van sleur bedreigt elke planning van menselijk denken en doen en de permanente leerling is degene die juist in het leren de doorbreking van

de dagelijkse sleur kan vinden. Hij moet dan wel de planningsregels kunnen begrijpen, hetgene dat hij leert kunnen waarderen en veel van wat hij leert in zijn persoonlijke en sociale leven kunnen gebruiken. Als dit het geval is zullen regels de leerling niet belemmeren, maar juist helpen om doelen te bereiken, die hij zich gesteld heeft. Dit wat betreft regelgeleid gedrag¹⁴⁸ en het inherente gevaar van sleur.

Ik kan me voorstellen dat de in deze paragraaf gegeven vier voorbeelden de indruk wekken, dat het dagelijkse leren de permanente leerling zoveel inspanning en tijd zal kosten, dat er voor plezier en ontspanning geen ruimte overblijft. Mocht deze indruk gewekt zijn, dan komt dit door de keuze van de voorbeelden, die halakhisch en niet aggadisch geïnspireerd zijn en die dus een nogal prescriptief en formeel karakter dragen en over regels gaan. Het is echter volstrekt onjuist om te menen dat leren en plezier elkaar uitsluiten of dat leren per se niet ontspannend kan zijn. Leren kan plezierig en ontspannend zijn en het leven van de leerling kent velerlei speelse elementen en festiviteiten. In scholen en leerhuizen kan het vrolijk toegaan (zie de voorbeelden 5 en 6), maar nog belangrijker is het dat leren het leven betekenis kan geven en de leerling gelukkig kan maken.

VOORBEELD 5 : De feestelijke eerste schooldag (12e eeuw).

Ik citeer uit Abrahams (1969).

Het citaat staat op pp. 347-348.

'Both the mother and the father participated in the important function of introducing the boy to school for the first time. This occurred when the boy was five, but it was deferred for a couple of years in case the child was weak or sickly. (...). Early in the morning the boy was dressed in new clothes, and three cakes of fine flour and honey were baked for him by a young maiden. Three eggs were boiled, and apples and other fruit were gathered in profusion. Then the child was taken in the arms of the Rabbi or another learned friend first to the school and then to the synagogue, or vice versa. The child was placed on the reading-dais before the Scroll, from which the Ten Commandments were read as the lesson of the day. In the school, he received his first lesson in reading Hebrew. On a slate were smeared in honey some of the letters of the Hebrew alphabet, or simple texts, such as 'Moses commanded us a Law, an inheritance for the assembly

of Jacob' (Deut. 33:4); and the child lisped the letters as he ate the honey, the cakes, and the other delicacies, that the words of the Law might be sweet in his lips. The child was then handed over to the arms of his mother, who had stood by during this delightful scene'. ¹⁴⁹

VOORBEELD 6 : De viering van het beëindigen van een studieperiode in het leerhuis (19e eeuw).

Het hieronder geciteerde feest vond een kleine anderhalve eeuw geleden plaats in het Russische Bosk ter gelegenheid van het beëindigen van een bepaald studieonderdeel en het beginnen met een ander onderdeel van het studieprogramma van het leerhuis. Ik citeer uit Goldman (1975), p. x i x:

'On Tuesday, the fifth of Nisan 5603 ((1843)) there was held a great feast by the Hevrah Aggadata. It was both a feast and a festival, and we rejoiced at the simhah shel mitzvah ((vreugde van de mitzvah)) that God had aided us to study and to complete the Aggadata. May God further help us to study and to teach, to observe and to do. We celebrated for two whole days. On Tuesday we finished the Aggadata, and we made a party and a festive day. We invited 123 guests, not counting the musicians and the fifteen beadles. Four different and elaborate courses were served. The food was so plentiful that it was left over on the plates. If a man had not eaten in three days, he had more than enough to eat. The musicians were stationed in the women's gallery of the synagogue. Our joy was exceedingly great. Wine poured like water - some pouring it into their throats and others on the floor. On Wednesday we began anew the study of the Aggadata, and we obligated ourselves to study the Ein Yaakov. On that day, too, we made a great feast. The people made merry with trumpets and violins until it seemed the earth would split with the noise. The people who stood outside envied us our joy and our simhah shel mitzvah'.

De hier beschreven feestelijke afsluiting, meteen gevolgd door de aanzet tot een nieuw begin (permanent leren !), heet ¹⁵⁰syum. Dit zelfde verschijsnel van feestelijk afsluiten en meteen weer beginnen, maar dan in het groot, treffen we aan bij het Simbat Torah-feest ('Vreugde

der Wet'). Op dit feest wordt met de Torahrollen gedanst, lekker gegeten en gedronken en de Torah-voorlezing bestaat uit de laatste hoofdstukken van het vijfde boek van Mozes (Deut.) en de eerste hoofdstukken van zijn eerste boek (Gen.).

Niet alleen maar geleerden of mensen met een intellectueel beroep¹⁵¹ kunnen in leren geluk en vertroosting vinden, maar ook 'koetsiers, bakkers, slagers, schoenmakers' of wie dan ook kunnen dat:

'Once I noticed ((schrijft een Christelijke geleerde, die tijdens de Eerste Wereldoorlog Warschau bezocht)) a great many coaches on a parking-place but with no drivers in sight. In my own country I would have known where to look for them. A young Jewish boy showed me the way: in a courtyard, on the second floor was the shtibl ((een kleine ruimte om te leren en gebeden te zeggen)) of the Jewish drivers. It consisted of two rooms: one filled with Talmud-volumes, the other a room for prayer. All the drivers were engaged in fervent study and religious discussion. . . . It was then that I found out and became convinced that all professions, the bakers, the butchers, the shoemakers, etc., have their own shtibl in the Jewish district; and every free moment which can be taken off from their work is given to the study of the Torah. And when they get together in intimate groups, one urges the other: 'Sog mir a shtickl Torah - Tell me a little Torah' '¹⁵²

De emotionele betekenis van het leerhuis voor de joden en hun traditie hangt ten nauwste samen met de louterende werking van het leren, van de studie van de Torah:

'The bet ha-midrash ((leerhuis, zie noot 141)), was thus the place of assembly for the learners and the house of prayer for all those who set aside a fixed time for study. It was a resting place for the weary and a refuge for the troubled. It was a shelter for the aged and poor and also a hospice for the wanderer. It was a house of life for those who were giving their lives to the study of the Torah'.¹⁵³

Hoewel het in deze paragraaf vooral om het principe van het plannen van het eigen leren gaat en eigenlijk niet om de uitwerking van dit principe, leek het me ter verduidelijking van juist het principe gewenst om enige voorbeelden van uitwerkingen te geven, waarbij twee zeer uitgebreide uitwerkingen (de voorbeelden 1 en 2). Ik deed dit niet met de bedoeling om te suggereren dat de hier gegeven voorbeelden door PL-theoretici of permanente leerlingen uitvoerig overgenomen moeten of kunnen worden, maar om te laten zien wat plannen van het eigen permanente leren kan inhouden en oproepen. Twee redenen rechtvaardigen naar mijn mening het uitvoerig citeren van voorbeelden, die voor de meeste lezers wel illustratief zullen zijn, maar ten hoogste zwak-communicatief gezag (vgl. 1.2.5) zullen hebben:

- (1) de betekenis van het woord plannen vereist een uitvoerige en illustratieve toelichting,
- (2) halakhische regels, die betrekking hebben op permanent leren (voorbeelden 1 en 2), zijn in Nederland veelal onbekend, terwijl de belangstelling voor (bepaalde) aspecten van het lehrnen¹⁵⁴ hier groeiende is.

Ad (1): Het woord 'plannen' wordt vaak in nogal technologische contexten gebruikt en planners zijn vaak mensen, die weinig oog hebben voor de individuen die in hun plannen een rol zullen gaan spelen. Het is echter mogelijk te plannen en toch rekening te houden met de problemen en de moeilijkheden van individuen en de in deze paragraaf gegeven voorbeelden laten zien dat dit kan. Gepland leren is alleen maar gebaat met een humane planning, die rekening houdt met het onweerlegbare uitgangspunt dat leren iets is, dat het individu zelf - en niet een groep of een voorwerp of een institutie - moet doen, moet willen en kunnen doen. Het plannen van het permanente leren strekt zich uit tot het dagelijkse leven - van de wieg tot het graf - van de permanente leerling en elke planning van PL, die aan de leerling geen ruimte laat om een deel van de dag zelf in te vullen zoals hij dat wil of die de emotionele behoeften van de leerling negeert, is al op voorhand tot mislukken gedoemd en dit geldt ook voor niet-joodse tradities.

Ad (2): Het ontstaan van steeds meer leerhuizen in Nederland bewijst de groeiende belangstelling voor het verschijnsel 'lehrnen' en aspecten daarvan. Aangezien nog niemand deze 'wilde', spontane onderwijsvernieuwing systematisch beschreven heeft, volsta ik met het

noemen van enige publikaties die relevant zijn voor de Nederlandse leerhuizen en hun inspiratiebronnen:

- M. Boertien: Het joodse leerhuis (van 200 vóór tot 200 na Christus), Kampen, 1974.
- Praktische Theologie, jg. 2, 1975, afl. 2. Themanummer over 'zoiets als een leerhuis'.
- Jaaroverzicht Kolel Chacham Zwi 1976/77, Gerrit van der Veenstraat 26, Amsterdam. Dit Amsterdamse 'Kolel' heeft een 'afdeling voor de full-time bestudering van de Talmoud door personen, die reeds een rabbinale graad bezitten' (zie jaaroverzicht).
- H. van Praag: Samen leren. In: Prana, nr. 14, winter 1978/79, pp. 76-78.
- M. Wolff: Gedachten over het Leerhuis. In: Wending, jg. 34, nr. 6, juni 1979, pp. 362-368.

Tot zover de rechtvaardiging van het uitgebreid citeren van voorbeelden. Hoewel de hedendaagse lezer van deze voorbeelden met lang niet alles zal kunnen instemmen, spreekt uit de voorbeelden toch ontegenzeggelijk een grootse conceptie van PL en van de planning ervan in het eigen leven van de permanente leerling.

Leren is niet iets, dat zomaar vanzelf gaat. Leren kost moeite en vraagt offers en voor permanent leren geldt dit nog sterker:

'Befasse dich mit der Tora, selbst in der
Stunde des Sterbens. (...). Die Worte der
Tora bleiben nur dem erhalten, der sich
für sie töten lässt ...' ¹⁵⁵

Daarom moet de permanente leerling zijn dagelijkse leven zo inrichten (plannen), dat er gelegenheid tot leren is. Pas wanneer het leren tot een vaste, dagelijkse gewoonte geworden is, hoeft het voor de leerling, waar dit voor geldt, niet meer gepland te worden. John Dewey schreef eens:

'It is the essence of routine to insist upon its
own continuation. Breach of it is a violation
of right. Deviation from it is transgression'. ¹⁵⁶

Op een gegeven moment zal de permanente leerling, misschien wel tot zijn eigen verbazing, merken dat hij in zijn leven het dagelijkse leren niet meer kan missen. Het is de combinatie van permanentie en leren, de steeds terugkerende inspanning die nodig is om tot nieuw

en verdiept inzicht te komen, die motiverend werkt. ¹⁵⁷

III.2 LEERDOELEN

III.2.1 Het leerdoel: een gaaf mens worden

III.2.2 Het leren 'li-Shema' en 'functionele autonomie'

III.2.1 Het leerdoel: een gaaf mens worden.

In de joodse traditie zijn alle leerdoelen, die de permanente leerling zich kan stellen, ondergeschikt aan slechts één leerdoel. De permanente leerling leert niet om een beroep, ook niet dat van rabbijn, te kunnen uitoefenen of om macht of gezag te verkrijgen, maar om zichzelf en zijn gedrag te verbeteren - en daarmee de wereld. Hij leert met andere woorden met het doel om een gaaf mens te worden. Tot deze conclusie komt althans de historicus Simha Asaf (1889-1953) na een uitgebreide literatuurstudie:

'One single aim and one only did our people have for the education of their children, namely to make them whole Jews',¹

en een 'whole Jew' is dan een gaaf mens volgens het traditionele joodse mensbeeld,

'knowing the Torah, fearing God, observing the commandments, and inculcating them with such a love of God that when called upon they would readily give up their lives for the sanctification of God's name'.²

Abraham Isaac Kook (1865-1935), de eerste (aschkenasische) opperrabbijn van het moderne Israël, zegt iets dergelijks in andere bewoordingen:

'The goal of Jewish education is to qualify man for his predestined role to lead the good and upright life',³

en hij merkt nog op dat dit jonge kinderen al geleerd moet worden en dat dit leerdoel steeds de belangrijkste onderwijsdoelstelling is:

'... it becomes necessary to dedicate oneself to fixed programs of Jewish learning. This process ((het opvoeden van de leerling tot een gaaf mens)) must begin with earliest childhood when the child attends the Talmud Torah ((lagere school)) The preparation of man for the making of a living and for the battles of life are regarded among Jews as a secondary goal of Jewish education and not a primary one'.⁴

Wat is nu 'een gaaf mens'? Deze vraag is niet eenduidig te beantwoorden. Het antwoord is afhankelijk van het wereld- en vooral het mensbeeld van de permanente leerling, van de mensen die hij bewoondert, van wat hij van de cultuur bestudeert en waardeert, van zijn verwerking van het verleden en van zijn toekomstperspectief. Het antwoord op deze vraag is kortom afhankelijk van datgene, wat de permanente leerling 'Torah', joodse traditie, noemt. Dat het worden van een gaaf mens geen onbereikbaar ideaal is maar een mogelijkheid die voor ieder mens openstaat, ligt besloten in het Torah-gegeven dat de mens geschapen is naar het beeld van God.⁵ In het algemeen kan gezegd worden dat in de laatste halve eeuw het mens- en wereldbeeld veel van zijn voortgangsoptimisme ('de wetenschap staat voor niets') verloren heeft door de rampzalige gebeurtenissen uit de Tweede Wereldoorlog. Twee namen symboliseren die gebeurtenissen: Auschwitz en Hiroshima. Het eerste staat voor de planmatige vervolging en vernietiging van joden, zigeuners, politieke opposanten en andere, het nazi-regiem (1933-1945) onwelgevallige elementen. Het tweede staat voor het bombarderen van Japanse steden met atoombommen (1945). Technisch gezien waren Auschwitz en Hiroshima grote successen: geen bloederige en wrede moordpartijen meer zoals in vroegere ('barbaarse') tijden, maar een 'schone', snelle en efficiënte vernietiging van mensenlevens. Moreel gezien waren Auschwitz en Hiroshima dieptepunten, catastrofes van onmenselijkheid. Auschwitz en Hiroshima hebben duidelijk gemaakt dat volkerenmoord binnen onze menselijke mogelijkheden ligt en dat we, technisch gezien, zelfs in staat zijn de hele aarde te ontvolken. Ook Auschwitz en Hiroshima zijn implicaties van onze beschaving en in onze tijd zijn gave mensen misschien wel degenen die ons leren hoe een herhaling van Auschwitz en Hiroshima voorkomen kan worden, die ons opnieuw leren wat menselijkheid is en die ons leren hoe we aan de humanisering van de tegenwoordige wereld kunnen werken.

Hoewel in het bovenstaande Auschwitz en Hiroshima in één adem genoemd worden, zijn beide catastrofes niet op één lijn te stellen. Ik wil hier niet op de enkele overeenkomsten en de vele en grote verschillen tussen beide ingaan, maar één ding lijkt me duidelijk en ook van belang om hier in het kader van de uiteenzetting over 'gaafheid' op te merken: Veel pertinentier dan Hiroshima heeft Auschwitz ons

aangetoond, hoe gemakkelijk 'gewone' mensen medeplichtig kunnen worden aan moord:

'Verreweg de meeste van de duizenden Duitsers die een grote of kleine rol in het vernietigingsapparaat speelden, waren geen fanatici of sadisten. Het waren gewone, alledaagse mensen, een doorsnee van het Duitse volk, geen geboren misdadigers. Na de oorlog verdwenen zij onopgemerkt in de massa en gedroegen zich weer als keurige burgers. Dat is juist een van de meest afschuwelijke aspecten van de Endlösung (('Auschwitz')), dat gewone, 'nette' mensen tot deze dingen kunnen komen onder druk van een niet-aflatende propaganda'.⁶

Dit wat betreft de direct medeplichtigen. De indirect medeplichtigen waren zij die zich afzijdig hielden en de beulen hun beulswerk ongehinderd lieten verrichten. Auschwitz heeft ons geleerd elke filosofie van het 'neutrum'⁷ te wantrouwen en heeft ons duidelijk gemaakt dat de mens niet alleen tussen het goede en het kwade te kiezen heeft, maar dat hij daartoe eerst het neutrale - in de zin van het onverschillig staan tegenover goed en kwaad - te boven moet komen:

'The primary task, therefore, is not how to deal with the evil, but how to deal with the neutral, ...'.⁸

Sinds Auschwitz weten we dat degenen die menen dat ze zich neutraal onverschillig moeten opstellen, door deze houding in werkelijkheid de rol van medeplichtigen aan moord kunnen spelen. Neutrale onverschilligheid houdt de wereld niet in stand, maar ondermijnt haar menselijkheid. Aan de menselijkheid van de wereld moet dagelijks gewerkt worden, door alle mensen.

De permanente leerling die vandaag de Torah bestudeert, die de joodse traditie, de joden, hun geschiedenis en hun levenservaring vandaag wil begrijpen, zal vroeg of laat ook Auschwitz moeten bestuderen. Hij zal nooit een gaaf mens worden als hij de vraag 'Hoe was Auschwitz mogelijk?' ontwijkt, als hij vragen van het volgende type niet probeert te beantwoorden:

'Hoe kwam het grote onheil juist voort uit het Duitse volk? Zouden de nazi's tot het begaan van dergelijke

gruwelen de mogelijkheid gehad hebben, indien zij niet van andere volken hulp en steun gekregen hadden? Van volken die joden in hun midden telden? Ware het mogelijk geweest de catastrofe, al was het maar ten dele, te vermijden, indien de geallieerde mogendheden een betere wil aan de dag gelegd hadden de vervolgte joden te hulp te komen? Heeft het joodse volk in de vrije landen alles gedaan wat mogelijk was om zijn vervolgte broeders te hulp te komen en de hulp van anderen te verkrijgen? Wat zijn de psychologische en sociologische oorzaken van de collectieve haat die antisemitisme genoemd wordt? Is het mogelijk deze oeroude ziekte te bestrijden, en met welke middelen? Wat is de les die het joodse volk en de andere volken uit dit alles moeten halen en die ook ieder mens in zijn betrekkingen tot zijn medemensen ter harte nemen moet? ⁹

Het zijn zulke vragen die niet meer uit de joodse traditie (de Torah) weg te denken zijn en dat betekent dan dat de studie van de Torah in onze tijd ook het zoeken naar antwoorden op deze vragen inhoudt.

'Six million were wiped off the face of the earth.

And there is the danger that they will also be annihilated from our memories. Are they doomed to a twofold annihilation?' ¹⁰

Wanneer de leerling die permanent de Torah bestudeert, Auschwitz ¹¹ niet gedenkt, zullen de rampen van weleer zich weer kunnen voltrekken. Daarom staan bij de uitgang van het Yad Vashem-museum, het monument en studiecentrum in Jeruzalem waar de herinnering aan de catastrofe van de laatste wereldoorlog levend wordt gehouden, dan ook de woorden geschreven: "Forgetfulness leads to exile, while remembrance is the secret of redemption" (Israel ben Eliezer Ba'al Shem Tov, 1698-1760). In het algemeen geldt dat diegene, die het verleden vergeet, niet afrekent met de negatieve ontwikkelingen van weleer en daardoor de poorten opent voor het kwaad. Geen leerling mag het op zijn geweten hebben aan dit vergeten een bijdrage geleverd te hebben. Zeker niet een leerling die een gaaf mens wil worden, dat wil zeggen een mens wiens leven een antwoord is op de leringen van de Torah, de historische ervaringen van het joodse volk

en de verschrikkingen van Auschwitz.

EXCURSIE: 'I dare say, man never, or at least not normally and primarily, sees in the partners whom he encounters and in the causes to which he commits himself merely a means to an end; for then he would have destroyed any authentic relationship to them. Then they would have become mere tools; they would be of use for him, but by the same token, they would have ceased to have any value, that is to say, value in itself'.¹² Voor 'partners' is bijvoorbeeld 'leraren en leerlingen' te lezen en voor 'causes' bijvoorbeeld 'de opvattingen en gedragingen, waar zij voor staan'. In het algemeen zal geen enkele permanente leerling er genoeg mee nemen om zichzelf of zijn leren uitsluitend als een middel te zien om - al lerende en doende - één of ander doel te bereiken. Als het doel echter 'het worden van een gaaf mens' is, dwz. 'het zélf gaaf worden', dan is de permanente leerling of zijn leren niet uitsluitend een middel, maar ook een doel. En dit is belangrijk. In de inleiding tot zijn vertaling van Martin Bubers 'Ich und Du' formuleert de Amerikaanse filosoof Walter Kaufmann dit principe aldus: 'Kant told men always to treat humanity, in our person as well as that of others, as an end also and never only as a means. This is one way of setting off I-You ((Ich-Du)) from I-It ((Ich-Es)). And when he is correctly quoted and the 'also' and the 'only' are not omitted, as they all too often are, one may well marvel at his moral wisdom'.¹³

III.2.2 Het leren 'li-Shema' en 'functionele autonomie'. Leren is een pogen om kennis te verwerven, om tot weten (hóe en dát) te komen. Er is een dualisme tussen 'weten' en de feitelijke actualisering van het weten en volgens de Torah is het de opdracht van de leerling dit dualisme te overwinnen (vgl. par. 3.7, slot). De Torah acht het onjuist de feitelijke actualisering van het weten uit te stellen tot het tijdstip dat het weten van de leerling volmaakt is, en wel om de volgende reden. Aangezien het weten van de leerling nooit volmaakt is, zou dit uitstel een afstel betekenen en zou geen enkele leerling ooit zelfs maar pogen het boven beschreven dualisme te overwinnen. De weg van de Torah is een andere:

'Al wat de Eeuwige heeft gesproken, zullen wij doen en wij zullen luisteren'.¹⁴

Het 'doen' is hier het handelen en het 'luisteren' het leren ¹⁵. Net zoals in deze tekst het doen aan het luisteren voorafgaat, moet volgens de Torah de leerling eerst handelen, al begrijpt hij nog niet precies wat hij doet en waarom hij het doet, en daarna moet hij de Torah bestuderen om te proberen zijn handelen te doorgronden. ¹⁶

De permanente leerling die leert om een gaaf mens te worden, probeert iets te bereiken waarvan hij nu de betekenis en de volle consequenties nog niet kent. Hij weet nu nog niet hoe hij er als gaaf mens uit zal zien en wat hem dan te doen zal staan. Wat hij nu kan leren is zijn handelen te verbeteren. Hij zal dan moeten handelen en zijn handelen evalueren op die punten die het urgentst verbeterd moeten worden. En kunnen worden. Hij zal niet leren teneinde er beter van te worden, maar teneinde zelf beter te worden. Het rabbijnse ideaal van leren is het belangelose leren, het zogenaamde leren li-Shema. Zij die zeggen:

'I am learning Torah that I may get rich, or that I may be called Rabbi, or that I may gain reward (from God) I will learn Torah in order to be called learned, to have a seat in the academy, to have endless life in the world to come . . .', ¹⁷

vallen niet onder dit ideaal.

Elke traditie kent voorbeelden van gave mensen. Volgens de Torah zijn deze voorbeelden er echter niet om geïmiteerd te worden, maar om ervan te leren:

'Wat er aan groots en heiligs is volbracht, dient ons tot voorbeeld, daar het ons aanschouwelijk maakt, wat grootheid en heiligheid is, maar het is geen model, dat wij zouden moeten natekenen. Hoe weinig wij ook in staat zijn tot stand te brengen, gemeten aan de grootheid van onze vaders ((de voorbeelden van gaafheid)), de waarde ervan ligt daarin dat wij het op onze eigen wijze en uit eigen kracht voortbrengen'. ¹⁸

Niet twee permanente leerlingen hebben hetzelfde pad te bewandelen om dat ene leerdoel, het worden van een gaaf mens, te bereiken. Niet twee leerlingen kunnen hetzelfde zijn en elke leerling heeft zijn eigen weg, die er in ieder geval niet uit bestaat nog eens over te doen, wat een ander reeds met succes gedaan heeft. En behalve de

leerweg zal ook het uiteindelijke leerresultaat per leerling verschillen en dit laatste niet in de doelstelling - het worden van een gaaf mens - maar in de effectuering ervan die per individu zal verschillen. De Torah verwerpt imitatie, zowel van leerweg als van leerresultaat, omdat imitatie de uniciteit van de persoon van de permanente leerling ontkent. Rabbi Susja zegt dan ook:

'In het toekomstige Rijk ((de wereld die komende is)) zal mij niet gevraagd worden: 'Waarom zijt gij niet Mozes geweest?' Mij zal gevraagd worden: 'Waarom zijt gij niet Susja geweest?'¹⁹

Elke leerling heeft zijn eigen leerweg te gaan en het beoogde leerresultaat, de gaafheid, kan hem in de volle betekenis met alle persoonlijke konsekwenties voor hemzelf pas duidelijk worden tijdens het leerproces, tijdens het belangeloze leren, het leren 'li-Shema'. Aangezien het leren 'li-Shema' niet alleen het pogen is het leerdoel te bereiken, maar ook het te bepalen, is voor de permanente leerling niet het leerdoel primair, maar het leren zelf. Leren 'li-Shema' wordt dan ook wel leren om het leren zelf genoemd en in de Engelstalige literatuur wordt 'li-Shema' vaak vertaald met 'for its own sake'. In het volgende maak ik geen onderscheid tussen de begrippen 'leren li-Shema', 'belangeloos leren' en 'leren om het leren zelf'.

Er is geen leren, dat hoger aangeschreven staat dan het belangeloze leren:

'Rabbi Meïr zegt: Ieder die zich met de studie van de Torah bezighoudt om haarzelfs wille ((li-Shema)) verwerft zich vele dingen; en niet alleen dat, maar hij houdt de hele wereld in stand. Hij wordt vriend en beminde genoemd en bereidt God en de mensen vreugde; het ((leren li-Shema)) bekleedt hem met nederigheid en ontzag voor God; het maakt hem rechtvaardig, barmhartig, integer en vol vertrouwen; het verwijdt hem van slecht en brengt hem tot goed handelen; het stelt hem in staat goede raad te geven, een gezond oordeel uit te spreken, begrip te tonen en anderen kracht te geven ...'²⁰

Het belangeloze leren van de leerling is op anderen en de wereld gericht en is een leren dat niet in dienst staat van het eigenbelang van de leerling.

Een beginnende leerling is niet in staat belangeloos te leren en een gevorderde leerling vaak ook niet. Belangeloos leren wordt wél van elke leerling verwacht, maar niet door elke leerling verwezenlijkt. De weg die tot het belangeloze leren voert is het permanente leren en dit is dan ook precies de reden om permanent te leren: permanent leren, dat eerst niet belangeloos is, gaat uiteindelijk juist door de permanentie van het leren over in een leren, dat wél belangeloos is. Maimonides zegt het zo:

'A person should always occupy himself with the Torah, whether for its own sake or for other reasons. For study of the Torah, even when pursued from interested motives, will lead to study for its own sake'.²¹

Het is een duidelijk voorbeeld van het motivatieprincipe dat Gordon W. Allport functionele autonomie ('functional autonomy') noemt en van hetgene, dat de filosoof F. Brentano (1838-1917) een 'welbekende psychologische wet' noemt, die hij aldus formuleert:

'What at first was desired merely as a means to something else, comes at last from habit to be desired for its own sake'.²²

Door het permanente leren wordt het leren functioneel autonoom en tenslotte zijn eigen motivatie:

'The original motives ((van het leren, in ons geval)) may be entirely lost. What was a means to an end becomes an end in itself'.²³

Stapje voor stapje wordt het leren, dat eerst niet-belangeloos is, belangeloziger totdat de leerling tenslotte leert om het leren zelf.

Het leren 'li-Shema', het belangeloos leren, is een leren dat los staat van elke vorm van beloning of straf die buiten het leren zelf ligt, die met andere woorden buiten de leerling zelf ligt die zich met de Torah bezighoudt:

'Wees niet als dienaren, die hun meester dienen met het doel daarvoor een geschenk te ontvangen, maar wees als dienaren die hun meester dienen

niet met het doel daarvoor een geschenk te ontvangen'.²⁴

De beloning voor het leren ligt in het leren zelf en de straf voor het niet leren legt de leerling zichzelf op en wel door zichzelf de vreugde van het leren te onthouden door niet te leren. Het leren 'li-Shema', het leren om het leren zelf, is zelfmotiverend:

'Het leren leidt tot verder leren De beloning van het leren is het leren zelf . . .'.²⁵

In het leren 'li-Shema' is het onderscheid tussen leren als doel en als middel opgeheven. Of anders gezegd: het leren 'li-Shema' is zowel doel (leren om het leren zelf) als middel (belangeloos leren om een gaaf mens te worden). De leerling die 'li-Shema' leert, bepaalt zelf zijn leerdoel en de manier om dat - permanent lerend - te bereiken. Zo'n leerling, die zijn eigen leerproces stuurt, functioneert als lerende autonoom - is 'functioneel autonoom' (in de gewone betekenis van deze woorden en niet in de specifieke betekenis die Allport eraan geeft) - of anders gezegd : zo'n leerling is een vrij mens. De belangeloos lerende leerling die leert om het leren zelf en al lerende permanent werkt aan zijn eigen gaafheid en leermotivatie, is het prototype van de vrije mens:

' "En de tafelen waren het werk van God en het schrift was het schrift van God, ingehouwen op de tafelen" (Ex. 32:16). Lees nu niet haruth (ingehouwen), maar heruth (vrijheid), want niemand is zo vrij als degene die zich met de studie van de Torah bezighoudt'.²⁶

Met de 'studie van de Torah' wordt hier het leren 'li-Shema' bedoeld. Zodra het niet-belangeloze leren in het belangeloze leren overgaat, is de leerling vrij. De weg die tot deze vrijheid voert is de weg van het permanente leren.

EXCURSIE : Het Torah-begrip leren 'li-Shema' is ook in verband te brengen met het onderscheid tussen de psychologische begrippen intrinsieke en extrinsieke leermotivatie. 'Although there are several conceptualizations of intrinsic motivation, the general operational definition is that an activity ((bijvoorbeeld 'leren')) is intrinsically motivated if there is no apparent external reward for the activity:

The activity seems to be the reward ; it is the end rather than the means to an end'.²⁷ Motivatie die niet intrinsiek is, is extrinsiek. Wanneer leren geen doel op zichzelf is, maar eerder een middel is om andere doelen (en beloningen) te bereiken, is er sprake van extrinsieke leermotivatie. Het leren 'li-Shema' is als het ware zowel doel als middel (zie voor deze beknopte formulering de vorige bladzijde).

Het verband tussen de bovengenoemde drie begrippen en permanent leren is, meen ik, als volgt te formuleren: Permanent leren kan zowel intrinsiek (de leerling heeft plezier in het leren en in wat hij leert) als extrinsiek (leren is een traditionele waarde, niets is belangrijker dan leren) gemotiveerd zijn. Zodra nu permanent leren overgaat in leren 'li-Shema', verliest het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke leermotivatie zijn zin. Of anders gezegd: in het leren 'li-Shema' is dit onderscheid opgeheven.

III. 3 EVALUATIE

III. 3. 1 Evaluatie en permanent leren

III. 3. 2 Evaluatie en het (permanente) Torah-leren

III.3.1 Evaluatie en permanent leren

In deze en de volgende paragraaf wordt 'evaluatie' beperkt tot op individuele leerlingen (lerenden) gerichte 'informatieve' evaluatie van hun vorderingen binnen PL. De tweede beperking is, dat het gaat over PL in de joodse traditie. In deze paragrafen (en in deze studie) wordt niet gesproken over evaluatie van PL als systeem. Vooropgesteld wordt dat het doel 'een gaaf mens worden' een permanent leerproces vooronderstelt, zodat gesteld kan worden dat als een mens ooit gaaf wil worden, hij in ieder geval permanent zal moeten leren. In deze paragraaf wordt allereerst teruggekomen op de uiteenzetting over evaluatie die in deel 1 (paragraaf 3.7) gegeven is. Aange-toond wordt dat met name de functionele evaluatievraag 'Voert het middel tot het doel?' weinig zinvol is als het middel 'het permanente leren' en het doel 'de gaafheid van de leerling' is. Vervolgens wordt nog eens in herinnering gebracht dat tussentijdse leerdoelen volstrekt niet ook tussenliggende leerdoelen hoeven te zijn op weg naar het einddoel van de 'gaafheid' en dat er in het algemeen voor de leerling meer dan één leerweg is die tot gaafheid kan leiden. Tenslotte wordt het probleem van de evaluatie van een dispositie, in dit geval 'weten', gerelateerd aan de begrippen 'gaaf mens', 'geleerde' en 'daad' zoals de joodse traditie die kent en ook aan het leren 'li-Shema'. Aange-toond wordt dat de middel-doel analyse met betrekking tot de evaluatie van het permanente leren niet adequaat is als het om de joodse traditie en de evaluatie van PL daarin gaat. Tussen het middel (permanent leren) en het doel (gaafheid) staat namelijk nog het leren 'li-Shema' en het is precies in dit laatste leren, dat het onderscheid tussen middel en doel, tussen PL en gaafheid, opgeheven wordt. Daar ik deze paragraaf met de samenvatting begonnen ben, wordt het nu tijd om de eigenlijke paragraaf te beginnen.

Bij evaluatie van een (onderwijs) leerproces, waarbij doelen en mid-delen duidelijk te onderscheiden zijn, horen - zoals ik eerder uiteen-gezet heb in deel 1, paragraaf 3.7 - twee vragen gesteld te worden:

- (1) de functionele vraag: voert het middel tot het doel?
- (2) de principiële vraag: zijn middel en doel moreel te rechtvaardigen?

Bij het leerproces, dat de joodse traditie is, is het middel 'het per-

manente leren' en het doel 'het worden van een gaaf mens'. Aangezien de tweede vraag voor de joodse traditie eenvoudiger te beantwoorden is dan de eerste, beantwoord ik eerst de tweede vraag.

Het antwoord op de principiële vraag is 'ja'. 'Leren' op zichzelf is nooit schadelijk; alleen het wél of juist niet in de praktijk brengen van het geleerde kan schadelijke gevolgen hebben. Hetzelfde geldt voor 'permanent leren' en dus is het middel op zichzelf moreel te rechtvaardigen. Dit geldt ook voor het doel, indien de na te streven 'gaafheid' tenminste geen gedrag inhoudt, dat door de ene mens als gaaf ervaren wordt en door een ander immoreel gevonden wordt. Een gaaf mens is per definitie iemand die zich niet immoreel gedraagt en daarmee is het doel, per definitie, gerechtvaardigd.

Het antwoord op de functionele vraag is niet 'ja' zonder meer en ook niet 'nee'.

In de eerste plaats is deze vraag niet relevant voor die leerlingen, die al gaaf zijn en hun doel dus al bereikt hebben, hetgeen overigens niet betekent dat ze met leren op kunnen houden. Gaafheid is iets, waar elke dag aan gewerkt moet worden om het in stand te houden.

In de tweede plaats is de vraag onbeduidend voor permanente (onderwijs) leerprocessen, omdat die in het algemeen zo lang, namelijk zo lang als een leerling leeft, duren. Indien de functionele vraag op een individuele leerling betrokken wordt, dan is het antwoord 'ja' als de leerling inderdaad gaver wordt door permanent te leren. De onbeduidendheid van de vraag zit in de onmogelijkheid om de vraag met 'nee' te beantwoorden in het geval van een leerling, die permanent leert. Dit nee-antwoord zou immers altijd te voorbarig zijn, omdat wat nu nog niet of niet meer lukt, namelijk het gaver worden, in de toekomst wel (weer) kan lukken. Alleen als de permanente leerling ophoudt met leren, dus na zijn dood, is het nee-antwoord eventueel te geven. De leerling die het betreft, kan dan echter van het antwoord niets meer leren.

Hoewel de functionele vraag in veel PL-situaties irrelevant of onbeduidend is, is hij wel te beantwoorden. Het antwoord is noch 'ja', noch 'nee', maar 'soms'. Sommige permanente leerlingen bereiken hun doel of benaderen het steeds meer en andere niet.

Tot zover de antwoorden op de twee evaluatie-vragen, waarbij 'permanent leren' het middel is en 'een gaaf mens worden' het doel.

In de loop der tijden hebben de leerlingen, die permanent de Torah bestudeerden, verschillende wegen gevolgd om het (eind) doel 'een gaaf mens worden' te bereiken of te benaderen. Die leerwegen voerden de leerlingen van tussentijds doel naar tussentijds doel (vgl. paragraaf 3.7) en verschillende wegen verschilden meestal, zo niet in alle, dan toch in vele tussentijdse leerdoelen. De variatie in tussentijdse leerdoelen weerspiegelt zich heel duidelijk in de leerplannen van scholen, leerhuizen en individuele leerlingen, die (de leerplannen) in de loop der tijden heel wat veranderingen hebben ondergaan.¹

Ook in onze tijd kunnen leerlingen of hun ouders nog uit een veelheid van leerplannen kiezen in die landen, waar een bloeiend en pluriform joods leven is. Dit betekent dat geen enkele verzameling tussentijdse doelen, hoe ook geordend, bewezen heeft de beste of enig juiste leerweg te markeren die tot het einddoel voert. Het betekent ook dat het bereiken van één of ander tussentijds doel op zich - uitgesloten misschien een enkel zeer elementair leerdoel zoals lezen, rekenen of luisteren - geen garantie is voor het dichterbij brengen van het einddoel. Maar tot deze conclusie was ik bij mijn algemene beschouwingen over evaluatie al eerder gekomen.²

Eerder concludeerde ik ook, dat men iemands weten, dat een dispositie is, niet evalueert maar actualisering van dit weten. Tussen 'weten' en de feitelijke actualisering ervan bestaat een dualisme en dit maakt evaluatie van het weten zo moeilijk. Bovendien merkte ik op dat voor PL een vorm van evaluatie nodig is, die de leerling in staat stelt zijn leren te verbeteren; een vorm die ik 'informatieve evaluatie' noemde. Hoe beter de leerling er nu in slaagt het eerder genoemde dualisme te overwinnen, hoe kleiner het verschil wordt tussen zijn weten en de feitelijke actualisering ervan en hoe meer de evaluatie van de feitelijke actualisering dan met de evaluatie van het weten gaat samenvallen en hoe informatiever de evaluatie voor de leerling tenslotte wordt.³

Een leerling die het dualisme tussen zijn weten en de actualisering van dit weten in de geleefde werkelijkheid overwint, toont in zijn verbale en non-verbale gedrag alles wat hij weet. Voor zo'n leerling geldt, dat evaluatie van zijn gedrag tevens evaluatie van zijn gehele weten (hóe en dát) is. De permanente leerling die zich een evaluatie

wenst die informatief is, moet er daarom zorg voor dragen de kloof tussen weten en doen zo klein mogelijk te maken.

In Torah-termen is een 'gaaf mens' (ha-adam ha-shaleem ⁴) nu de-gene, die in staat is het dualisme tussen zijn weten en de actualise-ringen ervan in zijn manier van leven te overwinnen. De gave mens, aldus gedefinieerd, wordt ook wel een talmid hakham genoemd, een term die meestal vertaald wordt met 'geleerde' (Eng. 'scholar', Fr. 'docteur', Dui. 'Schriftgelehrte'), maar letterlijk 'leerling (!) van een wijze' betekent. Iemand nu, wiens binnenkant niet met zijn bui-tenkant overeenkomt, is geen 'talmid hakham':

'Ein Schriftgelehrter, dessen Inneres nichts seinem
Ausseren gleicht, ist kein Schriftgelehrter'. ⁵

Een permanente leerling, die in gaafheid groeit, verkleint stapje voor stapje de discrepantie tussen zijn binnen- en zijn buitenkant en zal er steeds vaker en regelmatig in slagen het dualisme tussen zijn weten en zijn gedrag te overwinnen.

Welke rol speelt evaluatie nu in de joodse traditie? De functionele en principiële evaluatievragen staan daarin in ieder geval niet centraal, aangezien het bij het permanente leren van de Torah niet zo zeer om een leerproces gaat, waarbij doelen en middelen duidelijk te onder-scheiden zijn, maar om een leren dat als het ware zowel doel als middel is. Ik spreek hier over het leren 'li-Shema', het belangeloos leren, het leren om het leren zelf. In het leren 'li-Shema', dat een functioneel autonoom geworden permanent leren is, ontdekt de leer-ling al lerende zijn leerdoel: al doende leert hij wat en ook hoe hij - hij en niet iemand anders - moet leren ⁶. In de joodse traditie wordt nu het leren van de permanente leerling geëvalueerd door zijn doen, dwz. zijn gedrag, tijdens het leren en gedurende het hele leven te evalueren. Evenals in de Torah staat bij de evaluatie van het per-manente leren de daad centraal.

III.3.2 Evaluatie en het (permanente) Torah-leren

Het Torah-leren op scholen kent vormen van evaluatie, die meer met schoolcultuur in het algemeen te maken hebben, dan met de joodse traditie in het bijzonder. Dit blijkt uit de volgende voorbeelden van evaluatie, die niet typisch 'joods' zijn:

— Door middel van 'strikvragen', vragen die de leerling op een dwaalspoor kunnen brengen, toetst de leraar het weten van de leerlingen. Ook door 'strikhandelingen', handelingen die de leraar met opzet verkeerd verricht, controleert hij of de leerlingen opletten en of ze zich het vroeger geleerde nog herinneren. Soms stelt hij vragen, die niet direct betrekking hebben op datgene waar de leerlingen op dat moment mee bezig zijn. Dit ter stimulering van de ijver om te herhalen en ter onderstreping van de noodzaak ervan.⁷

— Gevorderde leerlingen, dwz. zij die op eigen kracht in staat zijn de hoofdlijnen in een talmudische discussie te volgen, krijgen de opdracht een 'essay' te schrijven over één bepaald thema, dat op verschillende plaatsen in de talmud behandeld wordt. Dit geeft de leraar de mogelijkheid iets van het weten van de leerling te evalueren en de leerling leert zijn weten schriftelijk te formuleren.⁸

— Overhoringen vinden geregeld en meestal mondeling plaats. Maar belangrijker dan dit overhoren is het permanente leren zelf. Een leerling die de smaak van het leren eenmaal te pakken heeft, wordt in staat geacht zijn eigen leren al lerend te verbeteren. Of hij de smaak te pakken heeft en zich de gewoonte van het permanente leren al enigszins eigen aan het maken is, hoeft niet getoetst te worden. Het is immers direct zichtbaar en de leerling weet zelf wel hoe het met de permanentie van zijn leren staat.

De belangrijkste taak van de joodse school is echter niet een evaluerende, maar een initiërende en stimulerende: op school maakt de leerling met het leren kennis en de school is trots op elke leerling of oud-leerling, die zich tot een permanente leerling ontwikkelt. Dit geldt zelfs voor scholen, waar examens worden afgenomen en diploma's uitgereikt:

'((The)) students, who poured into the Yeshivah from near and far, what were they seeking? And what was the Yeshiva seeking to give them? Did the students undertake to complete their course work at the Yeshiva in order to become rabbis, like graduates of rabbinical schools in the West? Doubtless, some had this motive, but they were few in number and did not shape the character of the school. This was neither the motive of the Yeshiva, nor was its

educational system directed towards this end. Thus, for example, Yoreh Deah,⁹ the study of which was a prime requisite for the rabbinate, was never taught in the Lithuanian Yeshivas, nor were any of the later halachic authorities studied for the sake of knowing the practical application of the halachah. It is evident, then, that the "rabbinic diploma in the pocket" which Bialik's matmid¹⁰ dreamt about during the last years of the Volozhin Yeshivah was not what the student of Slabodka, Radin, etc., dreamed about. If, after having spent many years of study and companionship with his friends and teachers, a Yeshivah student decided to enter the rabbinate, he would leave the Yeshivah and devote himself for several months to those "technical studies" necessary for his profession. Slabodka students used to say: If you see a student devoting himself to the study of Yoreh Deah, or to the chapter of the talmudic treatise Hullin, beginning with the words "These are considered trefah ((ongeeoorloofd voor consumptie))", or to Eben Ha-Ezer,¹¹ and if he prepares himself for ordination from the very start, you can be certain that he is neither gifted nor knowledgeable in Torah. Although many graduates later became rabbis, and even though the Yeshivah considered the preparation of qualified rabbis among its goals, the period spent studying in the Yeshivah was not considered the proper time and place for those disciplines dealing directly with practical halachah. If one was steeped in Torah, and sought an appointment, either because he was inclined to the rabbinate or because circumstances left him no choice, then only would he take leave and prepare himself for his vocation. The Yeshivah per se neither served as, nor was it considered, a school for the training of rabbis. (...)

The general intent of the Yeshivah was to open the gates of Torah to the entering scholar and induct him into its world by means of study; to train the

student, in other words, to think and make the proper distinctions, to concentrate on Torah in order rightly to extract its truths and essence. No time limit was imposed upon the student either at the beginning or the end. One never completes his studies, and one is never a beginner'.¹²

Tot zover het min of meer formele evalueren, dat op scholen plaats vindt. Afsluitende examens en bijbehorende diploma's op zich zijn voor het permanente leren van de leerling alleen in zoverre van belang, dat ze zijn leren eventueel kunnen stimuleren en vooral niet mogen frustreren. Het formele evalueren moet, ook op school al, vooral informatief zijn en de leerling aanwijzingen geven over de door hem te volgen leerweg en te kiezen leeraanpak.

Naast formele kent de joodse traditie ook informele evaluatie en het is deze laatste die in het permanente leren de belangrijkste rol speelt. Informele evaluatie vindt ook wel op scholen plaats, maar veelvuldiger nog in leerhuizen en op plaatsen waar leerlingen vooral individueel leren. Enige vormen van permanent leren, waarbij informeel geëvalueerd wordt, volgen hieronder. Het gaat bij deze (vier) vormen van permanent leren - te weten:

- (1) samen leren,
- (2) over het geleerde praten,
- (3) omgaan met gave mensen,
- (4) tot zelfkennis en zelfontplooiing komen -

niet uitsluitend over evaluatie, maar ook over 'interactie', 'wederzijdse terugkoppeling', 'stimulering' enz. In het onderstaande gaat het nu met name over de informele, informatieve evaluatie, zoals die in deze vier vormen van PL ingebed is.

(1) Samen leren. Het collectief leren, het leren met zijn tweeën of in een grotere groep en het praten over het leren en het geleerde bergt in zich de mogelijkheid om elkaar te bekritisieren, te corrigeren en ook aan te moedigen. Een groep (minimaal twee personen) kan uitsluitend uit leerlingen bestaan, maar ook leraren kunnen er soms deel van uitmaken. Het samen leren vindt op school en in leerhuizen plaats.¹³

(2) Over het geleerde praten. Indien een groep personen bij elkaar is, om te eten of om welke andere reden dan ook, moet over de Torah gesproken worden.¹⁴ Deze regel geldt niet alleen maar voor scholen en leerhuizen, maar voor alle samenkomsten. Waar mensen samenkomen wordt er geleerd en over de Torah en haar toepassingen gesproken en gediscussieerd. Aldus evalueert men elkaar en leert men van elkaar.

(3) Omgaan met gave mensen. Twee vooronderstellingen liggen ten grondslag aan het belangrijke beginsel 'shimmush hakhamim', het omgaan met gave mensen (geleerden), dat één van de acht en veertig manieren is om te komen tot de kennis van de Torah.¹⁵ De eerste vooronderstelling is deze: het is onmogelijk een gaaf mens te worden door uitsluitend boeken en geen levende voorbeelden van gaafheid te bestuderen:

'Selbst wenn einer die Schrift gelesen und Misna gelernt, aber bei Schriftgelehrten nicht famuliert (('shimmush')) hat, sei ein Mann aus dem gemeinen Volke (('am ha-arez'))'.¹⁶

Een leerling die m. a. w. wel met boeken, maar niet met gave mensen is omgegaan, is een onwetende (('am ha-arez')) al weet hij nog zo veel en is niet gaaf en geen 'talmid hakham'. De tweede vooronderstelling is deze: door met gave mensen om te gaan wordt de leerling zelf ook gaver, net zo als hij slechter wordt door met slechte mensen om te gaan. Daarom waarschuwt de mishnah:

'Remove from an evil neighbor, do not befriend the wicked',¹⁷

hetgeen (volgens Maimonides) betekent:

'Do not befriend the wicked through any type of the types of friendship or fellowship in order that you not learn from his deeds. In the introductory chapters¹⁸ we have explained that a man will learn vices in the company of the wicked (('en gaafheid in het gezelschap van gave mensen'))'.¹⁹

Tot zover de beide vooronderstellingen.

Zonder levende voorbeelden van gave mensen is de leerling in het algemeen niet in staat zichzelf tot een gaaf mens te ontwikkelen en dikwijls is daarom het woord 'shimmush' (omgaan met) synoniem met het woord 'lamad' (leren van) in contexten, waar het gaat om het

leren onder leiding van een gaaf mens, of wat in dit geval hetzelfde is, een gave leraar.²⁰ De talloze voorbeelden in de literatuur van 'shimmush hakhamim' laten zien, dat het de persoonlijkheid van de 'hakham' (de wijze) is, zijn manier van leren en onderwijzen, van omgaan met zijn leerlingen en collega's, maar vooral zijn manier van leven is, die op de leerling indruk maakt. De relatie tussen 'hakham' en leerling is er één van wederzijds vertrouwen, respect en genegenheid.²¹ In het klimaat van zo'n relatie kan de leerling zich vrij ontwikkelen en staat hij open voor op verbetering van zijn leren en zijn gedrag gerichte informatieve evaluatie. De leerlingen waar het hier om gaat zijn meestal gevorderde leerlingen en op feestelijke momenten van het jaar ook wel volwassen oud-leerlingen²² die het model, dat de 'hakham' voorleeft, proberen na te leven. Echter niet klakkeloos.²³ Niet alleen de hakham evalueert zijn (oud) leerlingen, maar zij evalueren ook elkaar door samen te leren, door over het geleerde te spreken en door in een (leer) gemeenschap rondom de 'hakham' samen te leven. Door dit allemaal te doen krijgen de leerlingen de gelegenheid elkaar tijdens het doen informeel en informatief te evalueren.

EXCURSIE (Omgaan met gave mensen) : In velerlei culturen komen onderwijs- en leervormen voor die op het 'shimmush hakhamim'-model lijken. De manier waarop Jezus met zijn discipelen omging, is een directe toepassing van dit model: 'Jesus was born of the Jewish people, as were his Apostles and a large number of his first disciples. (...). And, although his teaching had a profoundly new character, Christ, nevertheless, in many instances, took his stand on the teaching of the Old Testament. (...). Jesus also used teaching methods similar to those employed by the rabbis of his time'.²⁴ Maar ook hedendaagse leerling-leermeester-relaties kunnen met het 'shimmush hakhamim'-model verwantschap vertonen: 'Het is een, helaas gangbaar geworden, misverstand, dat een student van zijn docenten alleen een vak kan leren. Als ik mijn eigen studietijd en de 20 jaren van mijn hoogleraarschap overzie, dan kom ik tot de conclusie, dat niet meer dan zo'n 5% van al hetgeen wat een student van zijn, laten we zeggen, beste docenten leert, vakkennis is in engere zin. Natuurlijk leert de student méér vakkennis dan die 5%; maar daarvoor heeft hij de persoon van de docent niet nodig. Wat hij opneemt uit boeken en

praktisch werk van allerlei aard is voor een groot deel onpersoonlijk. Daarover heb ik het nu niet; ik wil alleen iets zeggen over de vruchten van de leerling-leermeester-relatie zoals ik die bij mijn leermeesters heb gehad en zoals tientallen van mijn leerlingen die bij mij hebben gehad. In die relatie heeft hooguit 5% van de lering te maken met het vak in engere zin.

De overige 95% bestaat uit zulke dingen als:

- leren analyseren van een probleem;
 - leren formuleren van problemen - in goed Nederlands, 'leren schrijven';
 - leren objectiviteit te betrachten;
 - leren omgaan en eerlijk leren leven met al die onzekerheden die zoveel karakteristieker voor de wetenschapsbeoefening zijn dan de zogezegde zekerheden van de wetenschap;
 - leren onderscheiden: tussen goed en slecht wetenschappelijk werk, tussen grote ideeën en waardeloze meningen, tussen wetenschapsmensen en vakbeoefenaars van formaat enerzijds, en meelopers en producenten van kleingood anderzijds;
 - kortom, leren onderscheiden van kwaliteit, in wetenschappelijk werk, onderwijs en menselijke bekwaamheden;
 - leren inzien dat 99 van de 100 ideeën die je zelf produceert, al door anderen eerder geproduceerd zijn, en beter verwerkt en beter geformuleerd dan je het zelf ooit zult kunnen;
 - leren opzoeken, lezen en begrijpen van die anderen, en leren die anderen te citeren - in plaats van het eigenwijs-'creatief', in je eigen woorden te willen zeggen, als ging het om een schoolopstel.
- Tenslotte: leren hanteren van de fatsoenlijke, democratische manieren van communicatie, discussie, theorievorming, uitwisseling van gegevens, zoals die in de wetenschappelijke wereld heersen'.²⁵
- Het 'shimmush hakhamim'-model is hoogstwaarschijnlijk zowel één van de oudste als één van de (nog steeds) belangrijkste onderwijs- en leervormen.

(4) Tot zelfkennis en zelfontplooiing komen. In het voorafgaande (punt 3) werd gewezen op het belang van het omgaan met gave mensen. Een leerling die gaaf wil worden doet er verstandig aan met gave mensen om te gaan. Zonder 'shimmush hakhamim' is de studie van de Torah incompleet. De 'hakham' is een deel van de Torah; niet

een geschreven maar een levend deel ervan. Voor de permanente leerling geldt dit ook; ook hij is een levend deel van de Torah en de studie van de Torah is voor hem niet alleen incompleet zonder 'shimmush hakhamim', maar ook zonder de studie van zichzelf (de zelfanalyse van de leerling) die tot zelfkennis en zelfontplooiing leidt. — De eerste voorwaarde, of eigenlijk de eerste stap, om via zelfanalyse tot zelfkennis en zelfontplooiing te komen, is volgens de Torah het openstaan voor zelfkritiek en kritiek van anderen. Zonder deze openheid zal de leerling niet in staat zijn uit informatieve evaluatie lering te trekken. Deze openheid nu, die de leerling gevoelig maakt voor informatieve evaluatie, noemt de Torah jirah, ontzag, en het is iets dat geleerd moet worden:

'As the Holy One Blessed be He commanded in relation to a king, "And it ((de Torah)) shall be with him and he shall read it all the days of his life so that he may learn to fear, the Lord, his God".²⁶ It is to be noted that we have "so that he may learn to fear", rather than "so that he may fear", the underlying idea being that this fear is not naturally attainable, but that, to the contrary, it is far removed from one because of the physical nature of his senses and can be acquired only through learning. And the only manner in which one may learn to fear is through constant, uninterrupted study of the Torah and its ways'.²⁷

Zonder ontzag is er niet alleen geen zelfkennis en geen zelfontplooiing, maar helemaal geen kennis die tot wijsheid leidt. Ontzag is het fundament van al het gaafmakend weten hoe en dát:

'Het ontzag voor God is het begin van de kennis',²⁸

'Waar geen wijsheid is, is geen ontzag. Waar geen ontzag is, is geen wijsheid'.²⁹

Ontzag moet geleerd worden en kan niet afgedwongen worden. Niemand, zelfs God niet, kan het de leerling afdwingen:

'Everything is in the power of Heaven except the fear of Heaven'.³⁰

Ontzag is niet alleen de eerste voorwaarde om tot gaafheid te komen,

maar ook een permanente eis:

'It befits every Saint to exert himself to attain
as much of this fear as he can, as Scripture
states, "Let His holy ones fear God" 31, 32

'Jirah' is zo essentieel voor de leerling die gaaf wil worden en tegelijkertijd zo moeilijk te bereiken, dat zelfs koning David verzucht:

'Teach me, O God, Your Ways: I will
walk in Your truth. Unite my heart to
fear Your Name'. 33

Tot zover het ontsag ('jirah'), de permanente openheid van de permanente leerling voor informatieve evaluatie. Het is geen vorm van evaluatie, noch van formele noch van informele, maar de persoonlijke instelling die nodig is om van informatieve evaluatie te kunnen profiteren en eigen tekortkomingen in te zien.

— De weg die via zelfanalyse tot zelfkennis en zelfontplooiing voert is niet een vergeestelijkt avontuur dat in de concrete werkelijkheid geen waarneembare sporen nalaat, maar is integendeel het leven dat de leerling leeft en wel toegespitst op datgene wat hij doet. Belangrijker dan de intentie is de daad. In de Torah staat de daad centraal. In het leven van de permanente leerling moet dat ook het geval zijn:

'It is in deeds that man becomes aware of
what his life really is, of his power to
harm and to hurt, to wreck and to ruin;
of his ability to derive joy and to bestow
it upon others; to relieve and to increase
his own and other people's tensions. It is
in the employment of his will, not in reflection, that he meets his own self as it is;
not as he should like it to be. In his deeds
man exposes his immanent as well as his
suppressed desires, spelling even that which
he cannot apprehend. What he may not dare
to think, he often utters in deeds. The heart
is revealed in the deeds'. 34

De evaluatie van het daadgerichte leren is op het resultaat van dit leren, dus op de daad, gericht. Wie evalueert nu het daadgerichte leren van de leerling? Allereerst doet de permanente leerling, die gaaf wil worden, dit zelf:

'He must submit his actions to the closest scrutiny and exert himself to perfect them'.³⁵

Het is echter niet verstandig om alleen maar op zelfevaluatie af te gaan, aangezien dit een kunst is, die maar weinigen verstaan.³⁶ Daarom verdient het aanbeveling de zelfevaluatie te vergelijken met de evaluatie die door anderen verricht wordt. De beste evaluatoren van de permanente leerling zijn zijn kritische vrienden; zij kennen hem immers goed en hij vertrouwt hen:

'A person's good, then, is to seek honest friends, who will open his eyes to what he is blind to and rebuke him with love in order to rescue him from all evil. For what a man cannot see because of his natural blindness to his own faults, they will see and understand. They will caution him and he will be protected. Concerning this it is said, "There is salvation in much counsel"'.^{37,38}

Kritische vrienden zijn bij uitstek geschikt om informatieve evaluatie te geven en zullen de leerling niet door vleierijen op een dwaalspoor brengen, dit in tegenstelling tot ondergeschikten van de leerling.³⁹

EXCURSIE : Kritische vrienden, zegt Luzzatto, zijn bij uitstek geschikt om informatieve evaluatie te geven. Ik meen dat dit een belangrijk inzicht is. Te weinig evaluatoren realiseren zich dat kritiek op sympathie gegrondvest moet zijn en niet omgekeerd. Het omgekeerde is geen gezonde basis voor informatieve evaluatie: Op kritiek gegrondveste sympathie wint het hart van degene die geëvalueerd wordt niet en vindt in het algemeen bij hem ook geen gehoor of instemming:

'... all the prophets rebuked Israel till they repented. Hence it is necessary to appoint in every community a great scholar, advanced in years, God-fearing from his youth and beloved by the people, to rebuke the multitude and cause them to repent. But he who hates rebukes will not go to the exhorter nor hear his words, and

will therefore persist in his sins which seem good in his eyes'.⁴⁰

'Kritiek heeft in een relatie zeker zijn plaats, maar het kan alleen worden uitgesproken en alleen worden gehoord vanuit een diepe solidariteit, in een situatie van verbondenheid en in echte liefde, en niet in een situatie van 'tegenover', van confrontatie en van vijandschap, hoe goed men het ook bedoelt. Zo vaak komt de kritiek eerst en dan pas de solidariteit. Laat de solidariteit eerst komen, dan zal de kritiek anders klinken en daardoor gehoord kunnen worden'.⁴¹

Te weinig evaluatoren realiseren zich dat informatieve evaluatie een dialogisch gebeuren is. Te weinig leraren in het huidige onderwijs realiseren zich dat terugkoppeling ('feedback') in het onderwijsleerproces slecht functioneert, als de relatie tussen leerling en leraar niet op sympathie berust.

De sympathie-eis als een gezonde basis voor informatieve evaluatie gaat nog een stap verder dan de 'twee voorafgaande voorwaarden'⁴² die Buis formuleert voor goed functionerende terugkoppeling, te weten:

- '(1) Het scheppen van een situatie waarin de potentiële informatie-ontvanger ((de leerling)) zich daadwerkelijk voor terugkoppeling open stelt.
- (2) Het zodanig aanbieden van informatie dat de ontvanger iets ermee kan doen'.⁴³

Ik meen dat de sympathie-eis in zoverre een stap verder gaat dan de 'twee voorafgaande voorwaarden' van Buis, dat hij er nog aan voorafgaat. Een leerling die veel sympathie ontmoet, kan ook veel kritiek verdragen en verwerken.⁴⁴

Voor de in deze paragraaf besproken vormen van formele en informele evaluatie van door de leerling getoond weten geldt, dat hoe gaver de leerling is, hoe meer zijn getoonde buitenkant met zijn verbor-gen binnenkant overeenkomt en hoe informatiever de evaluatie van het getoonde weten kan zijn - en hoe meer profijt de leerling ervan kan

hebben.⁴⁵

Een maat voor de gaafheid van de leerling is tenslotte de vreugde waarmee hij leert. Melancholie en somberheid zijn geen deugden die de mens tot God brengen⁴⁶ en van de gaafheid van de leerling getuigen:

'The further a person is privileged to enter into
the chambers of the knowledge of the greatness
of the Blessed One, the greater is his happiness
and his heart rejoices within him'.⁴⁷

Het gaver worden is de grootste geluksbeleving, die de permanente leerling kent en het belangrijkste loon van zijn werken. Een rechtgeaarde permanente leerling zal dan ook de vraag: 'Maakt leren gelukkig?' bevestigend beantwoorden en zeggen: 'Niets maakt mij gelukkiger!'.⁴⁸

III. 4 LERAAR EN
ONDERWIJSPROCEDURE (-METHODE)

III. 4. 1 De mens als leraar

III. 4. 2 De relatie tussen leraar en leerling

III.4.1 De mens als leraar.

Volgens de joodse traditie is de mens in de eerste plaats 'leerling' en in de tweede plaats 'leraar':

'Everyone who had gained a knowledge of the Torah was obliged to teach others, and he who studied Torah and did not teach it "has despised the Word of the Lord" (Num. 15:31).¹

After the Bar Cochba revolt² when a Roman decree demanded apostasy, the sages met and announced: "Everyone who has studied shall come and teach, and everyone who has not studied shall come and learn"^{3, 4}

'To study without imparting knowledge to others was compared to a myrtle in the wilderness whose fragrance was wasted'.⁵

'Talmud Torah', letterlijk: de studie van de Torah, betekent volgens Maimonides zowel de studie als het onderwijzen van de Torah, en tot dit laatste rekent hij zowel het onderwijzen aan zonen als het onderwijzen aan leerlingen.⁶ Ook de opvoeding valt onder 'Talmud Torah'.⁷

Net zo min als het moreel te rechtvaardigen is, dat een rijkdaard alleen maar zelf van zijn rijkdom profiteert, is het moreel te rechtvaardigen dat een wijze alleen maar zelf van zijn wijsheid geniet:

'If one possesses much wisdom, he is duty-bound to impart it to those in need of it. As stated by R. Yochanan ben Zakkai: "If you have learned much Torah, do not take credit for it, for you were created to do so".⁸ One who is wealthy may rejoice in his lot, but at the same time he must help those in need. If one is strong, he must assist the weak and rescue the oppressed'.⁹

De Torah is het erfgoed van het hele joodse volk¹⁰ en geen jood heeft het recht een andere jood dit erfgoed te onthouden. Daarom mag geen jood zich aan de plicht onttrekken een andere jood de Torah te onderwijzen, als eerstgenoemde tenminste in staat is om te onderwijzen en laatstgenoemde leren wil.

Een leraar die zelf niet meer leert, zal op een gegeven moment niet meer in staat zijn om goed te onderwijzen. Vergeleken met een leerling heeft de leraar er een extra taak bij: evenals de leerling - en als ieder mens - moet hij leren, maar bovendien moet hij onderwijzen. In de joodse traditie is een leraar zowel (zelf) lerende als (anderen) onderwijzende. Geen mens, ook een leraar niet, kan het leerlingenstadium ontgroeien en zich aan de 'leerplicht' onttrekken. Terwijl een leerling af en toe de rol van onderwijzende speelt ¹¹, speelt de leraar altijd de dubbelrol van zowel lerende als onderwijzende. Als lerenden zijn leerlingen en leraren de belangrijkste cultuurdragers van de joodse gemeenschap en als onderwijzenden de belangrijkste cultuuroverdragers. Noch het 'dragen', noch het 'overdragen' van cultuur is uitsluitend een intellectuele aangelegenheid; het is ook een praktische. Cultuur is niet alleen maar een idee, maar ook een handelen. Cultuur wordt niet alleen maar genoten, maar ook dagelijks gemaakt en vernieuwd. Cultuur is een gebeuren, een voortdurend proces van menselijke sociale activiteiten (daden). De uiteindelijke vruchten van het leren en onderwijzen zijn geen gedachten en uitspraken, maar tastbare veranderingen in de mensen en de wereld.

'Wie leert om te onderwijzen, zal de kracht
gegeven worden om te leren én te onderwijzen.
Wie leert om in de praktijk te brengen, zal de
kracht gegeven worden om te leren, te onder-
wijzen, ((de 'mitswot')) in acht te nemen en in
de praktijk te brengen'. ¹²

Met deze woorden spoort Rabbi Yishmael leerlingen en leraren aan het leren door te trekken tot het praktische handelen. Een traditie, die niet ook tot praktisch handelen weet te inspireren, is ten dode opgeschreven en gaat vroeg of laat ten onder of sterft af. Leraren die het leren bevorderen, dat tot daden voert, beseffen dit. Door hun arbeid en door de inspanningen van hun leerlingen blijft de traditie levend.

Leerling en leraar zijn partners, zowel in het leren (allebei leren ze) als in het onderwijzen (ze leren van elkaar) als in het doen (allebei proberen ze de schepping en de wereld te onderhouden en te verbeteren ¹³) en dit 'partnership' bepaalt de manier waarop ze met elkaar

omgaan. Het gebruik van woorden als 'onderwijsprocedures', 'onderwijsmethodes' of 'didactiek' bergt het gevaar in zich de nadruk zozeer op het onderwijzen en de rol van de leraar te leggen - dit ten koste van het leren en de rol van de leerling - dat de essentie van het onderwijsleerproces zoals de Torah die ziet, erdoor verhuld wordt. Die essentie is het 'partnership' tussen leraar en leerling, het deelgenoot zijn in de studie van de Torah. In de volgende paragraaf zal daarom over onderwijsleerprocessen gesproken worden onder de noemer 'relatie tussen leraar en leerling' en niet onder die van 'onderwijsprocedures', 'onderwijsmethodes' of 'didactiek'.

III.4.2 De relatie tussen leraar en leerling.

De titel van deze paragraaf kan misleidend zijn. Hoewel het gaat om de relatie tussen twee verschillende personen, leraar en leerling, gaat het om twee personen die op gezette tijden elkaars rol spelen. De leraar wordt geacht te onderwijzen en te leren (zie III. 4. 1) en de leerling wordt geacht te leren en te onderwijzen (zie III. 1. 5). De Torah ziet leraar en leerling als partners in de studie en de toepassing van de Torah en ook als partners die vertrouwen in elkaar hebben, elkaar respecteren en elkaar toegenegen zijn.¹⁴ Het woord dat wellicht de relatie van partnerschap tussen leraar en leerling, maar ook tussen God en de mens¹⁵, het beste beschrijft, is 'sympathie'. Zoals de profeet een 'homo sympathetikos'¹⁶ is die bij God voor de mensen en bij de mensen voor God pleit¹⁷, zo is het de opdracht van de leraar om de Torah en de leerlingen tot elkaar te brengen. Zowel het kennen van de Torah als het kennen van de leerling is een kwestie van sympathie (vriendschap, liefde) van de leraar voor de Torah en voor de leerling:

'The verb yada does not always mean simply "to know", "to be acquainted with". In most semitic languages it signifies sexual union as well as mental and spiritual activity. In Hebrew yada means more than the possession of abstract concepts. Knowledge compasses inner appropriation, feeling, a reception into the soul. It involves both an intellectual and an emotional act'.¹⁸

In de uitdrukking daath elohim (kennis van God) betekent het kennen

van God ...

'... sympathy for God, attachment of the whole person, his love as well as his knowledge; an act of involvement, attachment or commitment to God. The biblical man knew of no bifurcation of mind and heart, thought and emotion. He saw the whole person in a human situation'.¹⁹

Het kennen - door de leraar - van de Torah en van de leerling, is hiermee te vergelijken. Het werkwoord yada betekent dikwijls, hoewel niet altijd,

'... an act involving concern, inner engagement, dedication, or attachment to a person. It also means to have sympathy, pity, or affection for someone'.²⁰

en ik ken geen mooiere formulering dan deze voor de relatie tussen leraar en leerling, die te karakteriseren is als een relatie van sympathisch partnerschap. De leraar die van sympathie doordrongen is, spreekt niet alleen maar over de leerling, maar ook vanuit de leerling. Een chassidisch verhaal kan dit toelichten:

'Rabbi Moshe Leib of Sassov declared to his Disciples: "I learned how we must truly love our neighbor from a conversation between two villagers which I overheard.

"The first said: 'Tell me, friend Ivan, do you love me?'

"The second: 'I love you deeply'.

"The first: 'Do you know, my friend, what gives me pain?'

"The second: 'How can I, pray, know what gives you pain?'

"The first: 'If you do not know what gives me pain, how can you say that you truly love me?'

"Understand, then, my sons", continued the Sassover; "to love, truly love, means to know what brings pain to your comrade"'.²¹

De sympathie van de leraar voor de leerling zorgt ervoor dat de leraar goed naar de leerling weet te luisteren en zelfs de vragen weet

te raden die de leerling niet stelt ²², terwijl de sympathie van de leraar voor de leerling én de Torah hem in staat stelt de vragen van de leerling te beantwoorden.

Dat er tussen ongelijke grootheden - God en mens, leraar en leerling - een relatie van sympathisch partnerschap kan bestaan, wordt door bijvoorbeeld Aristoteles ontkend:

'Such a relationship seemed inconceivable to the mind of a thinker like Aristotle, who held that friendship involved equality. "This is evident from cases where there is a wide disparity between two persons in respect of virtue or vice or wealth or anything else; for such persons neither are nor expect to be friends. It is most clearly seen in our relations with the gods" ^{23,24}.

De Torah leert dat zo'n relatie wel mogelijk is en dat het vooral deze relatie - het sympathisch partnerschap - is die omgang tussen God en mens en tussen leraar en leerling bepaalt.

Toch betekent dit niet, dat de relatie tussen leraar en leerling een symmetrische relatie is of dat de rol van leraar niet vandie van leerling te scheiden of te onderscheiden is. Ondanks allerlei symmetrische aspecten zoals 'partnership', wederzijds vertrouwen, respect en genegenheid, is de relatie asymmetrisch en wel even asymmetrisch als de relatie tussen vader en zoon dat is. De Torah ziet de relatie tussen leraar en leerling als een asymmetrische relatie met symmetrische momenten. Het is vooral Martin Buber geweest die in zijn 'dialogische' geschriften ²⁵ op het belang van de symmetrische momenten heeft gewezen, hetgeen bij hem echter nooit geleid heeft tot een ontkenning van de realiteit van asymmetrische relaties tussen mensen en in het bijzonder tussen leraar en leerling en tussen bijvoorbeeld psychotherapeut en patiënt. ²⁶ Leerlingen zijn vaak radicaler dan hun leermeester en dit geldt ook voor een aantal personen, die door Buber diepgaand beïnvloed zijn. De psycholoog Carl R. Rogers is hier een voorbeeld van: wat Buber de 'Ich-Du'-relatie noemt, heeft Rogers dermate geradicaliseerd, dat hij in elke relatie tussen twee mensen slechts de momenten van symmetrie als fundamenteel erkent en dit geldt zowel voor de relatie tussen leraar en

leerling als voor die tussen psychotherapeut en patiënt. Volgens Rogers zijn 'the effective moments in a therapeutic relationship',²⁷ juist de momenten van symmetrie en bij toepassing van de Rogeriaanse theorie op onderwijsleerprocessen voert dit tot de slotsom dat leraar en leerling pas dan fundamenteel van elkaar leren, als hun relatie symmetrisch is. Op dit punt verschilt Buber duidelijk van mening met Rogers. Volgens Buber kan er tussen leraar en leerling (en tussen psychotherapeut en patiënt) nooit sprake zijn van een volledige symmetrische relatie, maar hoogstens van symmetrische momenten (ontmoetingen) in een asymmetrische relatie:

'Jedes Ich-Du-Verhältnis innerhalb einer Beziehung, die sich als ein zielhaftes Wirken des einen Teils auf den anderen spezifiziert, besteht kraft einer Mutualität, der es auferlegt ist, keine volle zu werden'.²⁸

De relatie tussen leraar en leerling is een 'Ich-Du'-relatie, die niet volledig wederkerig is. De leraar moet zich in de leerling kunnen verplaatsen, terwijl de leerling zich niet in de leraar hoeft te kunnen verplaatsen. Buber spreekt in dit verband over Umfassung (Engels: 'inclusion'): de leraar moet zijn eigen situatie en die van de leerling kunnen omvatten; de leerling heeft zijn handen vol aan zichzelf:

'The teacher has to understand both himself and the student, but for the student it is enough to understand himself. Moreover, though the student may and should understand the teacher's words, he can never be expected to understand the teacher's being in its full dimensions. The true teacher will understand this not-being-understood by his pupil, and will never be offended or disappointed by this, but rather, he will "embrace" the whole situation with its two poles; his own, and that of the pupil. The latter is concerned only with himself'.²⁹

Het volgende talmudische pedagogische advies geeft enig inzicht in zowel de asymmetrie als de aard van de relatie tussen leraar en leerling:

'Stets stosse man fort mit der Linken und ziehe man heran mit der Rechten'.³⁰

Tussen leraar en leerling bestaat een afstand, maar de leraar laat de leerling niet los. De leraar trekt zich het lot van de leerling aan, maar identificeert zich niet volledig met hem. Zolang de leerling nog niet in staat is om onafhankelijk te leren, met andere leerlingen samen of alleen, moet hij op zijn leraar terug kunnen vallen om onderrecht te worden.

De relatie tussen leraar en leerling, zoals de Torah die ziet, is ook te begrijpen en te beschrijven als een persoonlijke gespreksrelatie tussen leraar en leerling, als een gesprek onder vier ogen, als een spreken van-aangezicht-tot-aangezicht.³¹ Martin Buber, de bekendste exponent van het dialogisch denken, zegt van zichzelf:

'Ich habe keine Lehre, aber ich führe
ein Gespräch' ³²

en Emmanuel Levinas zegt over het gesprek('discours') onder meer:

'Le visage est une présence vivante, il est
expression. (...). Le visage parle. La manifestation du visage est déjà discours. Celui
qui se manifeste porte, selon le mot de Platon,
secours à lui-même. (...). Se présenter en
signifiant, c'est parler'. ³³

Pas in het gesprek ontmoeten leraar en leerling elkaar en gaan ze iets voor elkaar betekenen. Ten alle tijde moet de leraar aanwezig zijn om met de leerling te kunnen spreken en om de op schrift gestelde en vastgelegde Torah tot leven te brengen en uit te leggen. In het gesprek tussen leraar en leerling komt de Torah tot leven en in het permanente leren komt de Torah tot 'leraarschap':

'L'objet de la connaissance est toujours fait,
déjà fait et dépassé. L'interpellé est appelé
à la parole, sa parole consiste à "porter
secours" à sa parole - à être présent. Ce
présent n'est pas fait d'instant mystérieusement
immobilisés dans la durée, mais d'une
reprise incessante des instants qui s'écoulent
par une présence qui leur porte secours, qui
en répond. Cette incessance produit le présent,
est la présentation, - la vie - du présent. Comme
si la présence de celui qui parle inversait le

mouvement inévitable qui conduit le mot proféré vers le passé du mot écrit. L'expression est cette actualisation de l'actuel. Le présent se produit dans cette lutte, (si on peut dire) contre le passé, dans cette actualisation.

L'actualité unique de la parole l'arrache à la situation où elle paraît et qu'elle semble prolonger. Elle apporte ce dont la parole écrite est déjà privée: la maîtrise. La parole, mieux qu'un simple signe, est essentiellement magistrale'. ³⁴

Het uitleggen van de leraar gaat niet verder dan het aanbieden van de Torah door haar ter sprake te brengen. De asymmetrie van de relatie tussen leraar en leerling is gelegen in het feit, dat de leraar de aanbieder is en de leerling degene die het aangeboden in ontvangst moet nemen en niet omgekeerd. Deze asymmetrie wordt echter afgezwakt door Levinas' constatering, dat het in het gesprek in laatste instantie niet de leraar maar het spreken en het gesprokene (of met andere woorden: de Torah) is, dat (die) de leerling onder-richt:

'Elle ((la parole)) enseigne avant tout cet enseignement même, grâce auquel elle peut seulement enseigner (et non pas, comme la maïeutique éveiller en moi) choses et idées. Les idées m'instruisent à partir du maître qui me les présente: qui les met en cause; l'objectivation et le thème, auxquels accède la connaissance objective, reposent déjà sur l'enseignement'. ³⁵

Levinas polemiseert hier met Plato en met diens welbekende opvatting dat een leraar het best met een vroedvrouw vergeleken kan worden. Niet Levinas, maar een andere joodse denker formuleert Plato's opvatting en het Torah-standpunt dat daar tegenover staat, aldus:

'To Plato, truth is achieved through recollection, and anamnesis to Plato is the way in which men recollect that which they already know, and the function of

the spiritual teacher in Plato's Meno is that of the midwife, in some way to help his student to give birth to that which he once knew; he is merely a midwife, helping the person to discover that which he already had. Therefore you have cognitive recollection as the grounds of spiritual perfection, whereas in the biblical framework it is not anamnesis in terms of truth, but the fundamental task of the teacher is not to help the student discover that which he already had, but to help the individual person to realise that his identity is only whole if it is anchored to the historical reality of his people ((d. i. de joodse traditie, de Torah)). The essential thing is not cognitive recollection but historical recollection, to continue in your consciousness the memory of Sinai.³⁶ In Deuteronomy 4 the important message is that you must make known to your children and to your children's children the day that you stood before the Lord your God in Horeb ((Deut. 4:10))'.³⁷

De leraar functioneert niet als vroedvrouw, maar als een 'trait d'union' tussen leerling en Torah. De leraar is degene die de leerling in contact brengt en laat kennismaken met de Torah en de leerling uitnodigt haar in ontvangst te nemen door haar te bestuderen:

'La mise en question des choses dans un dialogue, n'est pas la modification de leur perception, elle coïncide avec leur objectivation. L'objet s'offre, lorsque nous avons fait accueil à un interlocuteur. Le maître - coïncidence de l'enseignement et de l'enseignant - n'est pas un fait quelconque, à son tour. Le présent de la manifestation du maître qui enseigne, surmonte l'anarchie du fait'.³⁸

Het in ontvangst nemen van het aangeboden (de Torah) maakt de leerling niet monddood, maar stelt hem juist in staat met de leraar

in gesprek te komen en via de leraar met de Torah. Niet de leraar 'objectiveert' de Torah, maar het leren van de leerling doet dat. De Torah aanvaarden is niet het einde, maar juist het begin van het gesprek tussen leraar en leerling:

'Im Funken, der vom Lehrenden zum
Lernenden überspringt, erneut sich
funkenhaft das Feuer, das den Berg
der Offenbarung "bis an das Herz des
Himmels hob". (Deut. 4:11)' ³⁹

De Torah aanvaarden betekent de dialoog met haar aangaan, hetgeen zowel kan betekenen de kracht uit haar putten 'om in haar te werken' als 'om tegen haar in verzet te komen'. ⁴⁰ Alleen de leerling die de Torah niet wenst te bestuderen, bewijst daarmee haar niet te willen aanvaarden en het persoonlijke gesprek met de leraar niet te willen voeren.

Belangrijker dan de concrete uitwerking van de relatie tussen leraar en leerling in de vorm van onderwijsstrategieën en didactische regels is de relatie zelf, de manier waarop leraar en leerling met elkaar omgaan en van en met elkaar leren. Dit neemt niet weg dat er geen formeel onderwijs (school) mogelijk is zonder bovengenoemde concretisering, waarbij echter aangetekend dient te worden, dat niet de concretisering, niet de school en niet het onderwijzen, maar het leren van de leerlingen in relatie tot hun leraar voorop staat. Het zal niemand, die op de hoogte is van het op studie gebaseerde praktische karakter van de Torah en ik denk dan met name aan de halakhah, verbazen dat het van oudsher niet aan concretisering ontbroken heeft die in het praktische onderwijsgeven gebruikt konden worden. In het algemeen kan gezegd worden dat het Torah-onderwijs altijd (door de eeuwen heen) twee uitgangspunten gehad heeft:

- (1) het conserveren van de traditie,
- (2) het vernieuwen ervan.

Bij het ontbreken van één van beide faalde het onderwijs. Bij het ontbreken van (1) brak de continuïteit van de traditie en bij het ontbreken van (2) fossiliseerde de Torah. Beide uitgangspunten hebben naar mijn mening vandaag nog dezelfde geldigheid als in het verleden en daarom kunnen wij volgens mij vandaag nog steeds leren van de

pedagogische en didactische opvattingen van vroegere Torah-leraren. Niet door die opvattingen kritiekloos over te nemen, maar door ze op te vatten als hermeneutieken en heuristieken die naar het hedendaagse onderwijs en onze leraren en leerlingen vertaald moeten worden.⁴¹

Als tegenhanger van het enigszins abstracte karakter van de tot nu toe ontwikkelde gedachten over de relatie tussen leraar en leerling, volgt nu een concrete talmudische uitwerking van het lesgeven. Ik citeer (de talmudplaatsen verwijzen naar TB):

'Instruction was two-pronged in intent - improvement of the memory by accurate transmission and frequent repetition of material, and, at a later stage, the development of creative thought. Pupils learned to transmit statements in the same phraseology used by their teachers ("one is obliged to use the language of one's teacher"). Since the Oral Law, which could not be committed to writing, was continually expanding, accuracy in learning it was attainable only through endless repetition; hence the dictum, "He who has repeated his chapter a hundred times is not to be compared to him who has repeated it a hundred and one times" (Hag. 9b). The pupils thus acquired proficiency in recitation and a knowledge of the language of Scripture and the basic equipment required for participation in the creative study of the Talmud, essentially an incisive analysis of the mishnayot and the beraitot.⁴² The sages were strikingly modern in their practice of the pedagogic art. When Tarfon's pupils said to him: "Tell us, teacher, by what virtue did Judah merit the kingdom?" he answered, 'You tell' " (Mekh., Be-Shallah 5). On one occasion Akiva deliberately stated a halakhah incorrectly "to sharpen the wits of his pupils" (Nid. 45a). Every possible mnemonic device was employed - notarikon, association

of ideas, and many others. Only in this way could the vast body of talmudic thought have been transmitted intact from generation to generation until the end of the fifth century C.E., when it was finally redacted.

Discipline played a vital role in this system (see Shab. 13a, and Rashi, ad loc., s.v. ve-eimat rabban aleihem). Although corporal punishment was inflicted when deemed necessary, the sages sought to curtail it as much as possible and warned against injuring a child. Rav's directives to Samuel b. Shilat the schoolteacher included the following:

"When you punish a pupil, hit him only with a shoe latchet. The attentive student will learn of himself; the inattentive one should be placed next to one who is diligent" (BB 21a).

This counsel applied to younger students; with those who were older the teacher might introduce the lesson with a humorous remark to create an atmosphere congenial to learning. But the teacher's most valuable asset was the example he set for his students. Well aware of this, the sages sought to impress upon teachers the need for circumspection in speech and deed. Thus Ze'eira, a leading amora of the end of the third century, states: "One should not promise something to a child and then fail to give it to him, for he thereby teaches him to lie" (Suk. 46b). Though the sages were remarkable pedagogues, the greater part of their achievement doubtless resulted from the atmosphere generated by their personalities, an atmosphere of unbounded love for the Torah and of supreme self-discipline in the observance of mitzwot.⁴³

Uitvoerigere uitwerkingen van het concrete lesgeven vindt men in de in voetnoot 43 genoemde boeken. Aangezien mijn thema PL is en niet EP in het algemeen, wil ik het echter bij dit beknopte citaat laten.

III. 5.



III. 5. Stellingen.

De hoofdlijnen van de joodse traditie als leerproces, zoals in III. 1-4 ontwikkeld, zijn aldus in enige stellingen kort te formuleren:

- 1a. In het algemeen kan gesteld worden dat de plaats, die het leren in het leven van de vrouw inneemt, vergeleken met de plaats die het bij de man inneemt, gering is. Pas in deze eeuw is daar enige verandering in gekomen.
- 1b. In het algemeen moeten, maar mogen vrouwen ook minder leren dan mannen. Ook genieten zij minder onderwijs dan mannen.
- 1c. De Torah kent zowel positieve als negatieve stereotyperingen van vrouwelijke kwaliteiten.
- 1d. In het algemeen kan gezegd worden dat tot aan de 20e eeuw bleef gelden
 - dat vrouwen wél aan de joodse cultuur deelnamen,
 - dat deze deelname actief was als de cultuur zich thuis afspeelde,
 - dat deze deelname passief was als die zich buitenshuis afspeelde.
2. Ieder (mannelijk) mens wordt geacht zijn hele leven te leren. Iedereen wordt geacht een permanente leerling te zijn.
- 3a. Kennis is niet erfelijk. Door eigen inzet moet men zich de kennis van de Torah eigen maken.
- 3b. De Torah zelf is het erfgoed van het hele joodse volk.
- 3c. Degenen die zich de Torah verwierven (1) leerden permanent, (2) herhaalden, (3) leerden individueel en collectief, (4) leerden door in de praktijk te brengen en (5) planden het eigen leren.

- 4a. Het woord 'permanent' in het begrip 'permanent leren' betekent strikt genomen niet 'voortdurend en ononderbroken' maar eerder 'steeds'.
- 4b. De begrippen 'permanent leren' en 'praktische beroepsuitoefeningen' kunnen wél, maar hoeven niet samen te hangen. De joodse traditie ontkoppelt beide: permanent leren is hoofdzaak en elke andere vorm van arbeid is bijzaak. De studie van de Torah staat dan ook los van elke concrete opleiding.
- 5a. Er is kennis die haar waarde behoudt. Dit geldt voor bepaalde traditionele (klassieke) kennis en vermoedelijk ook voor bepaalde hedendaagse (moderne) kennis.
- 5b. Herhalen is het fundament van het leren, van het proberen om met succes kennis van de Torah te verwerven.
- 6a. Leren is iets, dat de leerling zelf moet doen, maar waar hij anderen bij nodig heeft. Het is niet uitsluitend een individuele activiteit en ook niet uitsluitend een sociale, maar het is beide. Uitsluitend individueel leren kan gauw krachteloos worden en gemakkelijk tot fouten leiden, die de leerling zelf niet opmerkt en dan ook niet kan corrigeren. Daarom moet de leerling ook collectief, in een groep, leren.
- 6b. Leerlingen die collectief leren, spelen afwisselend de rol van leerling en die van leraar en beide rollen kunnen even leerzaam zijn.
- 6c. Het buitenschools collectief leren leidde (en leidt) veelal tot het oprichten van allerlei genootschappen ter bevordering van het leren (hevrot, leerhuizen e.d.), die te vergelijken zijn met gildes of studieverenigingen voor permanente leerlingen.
- 7a. Torah heeft niet alleen betrekking op leren en onderwijzen, maar ook op gedrag. Leren behoort in praktisch handelen uit te monden, maar het is naïef om te menen dat goed handelen slechts een kwestie van kennis is.
- 7b. Leren en kennis is noch een noodzakelijke, noch een voldoende voorwaarde voor goed handelen: een onwetende handelt niet per se slecht en een geleerde niet per se goed.

- 7c. Er is een kloof tussen theorie en praktijk, tussen de leer en het leven. De enige manier om die kloof te overbruggen is de leer in het leven te beproeven en beide op elkaar af te stemmen. Dit is mogelijk, aangezien noch de leer noch het leven onveranderlijke grootheden zijn.
- 7d. De Torah is niet alleen maar een leer, maar ook een manier van leven. De studie van de Torah is dan ook een studie van beide, van de leer en van het leven - van het eigen leven en dat van anderen.
- 8a. Vanaf de eerste eeuw van de gewone jaartelling en misschien iets eerder bestonden er al scholen (voor kinderen) en leerhuizen (voor volwassenen), waar leerlingen heen gebracht werden resp. heen gingen. Vanaf die tijd werd de leerplicht (voor jongens en mannen) effectief. Hoewel het leren van meisjes en vrouwen niet verplicht gesteld was, leerden zij wél en gingen ze in het algemeen ook naar school. Toen scholen nog maar pas bestonden, was het naar school gaan van meisjes - maar niet het leren - vermoedelijk eerder uitzondering dan regel. In latere eeuwen werd het naar school gaan van meisjes steeds algemener.
- 8b. De leerling die permanent wil leren zal zichzelf leef- en studieregels moeten stellen en school, leerhuis of codex kunnen hem hierbij helpen. Permanent leren vereist planning van het eigen, dagelijkse leren (en leven). De verantwoordelijkheid voor het permanente leren ligt niet bij instituten zoals school, leerhuis of codex (wetgeving), maar bij de permanente leerling zelf.
- 8c. Het is een fundamenteel Torah-inzicht, dat het onderwijs aan kinderen, maar zeker dat aan volwassenen, eerder een 'samen leren' van leerlingen en leraren is dan een onderwijzen waarbij de leraren onderwijzen en de leerlingen leren.
- 8d. De permanente leerling, die het eigen leren plant, beïnvloedt zijn omgeving door
- van elke leefomgeving (-situatie) ook een leeromgeving (-situatie) te maken,
 - aan veelsoortige vormen van individueel en collectief leren deel te nemen of die te stimuleren,
 - te ijveren voor het stichten en in stand houden van scholen

en leerhuizen en voor het toevoegen van leerkernen (studiegroepen, studiecentra) aan vrijwel elke organisatie.

- 8e. In het algemeen geldt, dat leren de sleur van het dagelijkse leven kan doorbreken, dat leren evengoed plezierig en ontspannend als zwaar en inspannend kan zijn, dat leren het leven betekenis kan geven en de leerling gelukkig kan maken.
- 8f. De combinatie van permanentie en leren, de steeds terugkerende inspanning die nodig is om tot nieuw en verdiept inzicht te komen, werkt vaak motiverend.
- 9a. Er is één leerdoel, waar alle andere leerdoelen ondergeschikt aan zijn. Dit ene leerdoel is: het worden van een gaaf mens.
- 9b. Er is geen pasklaar antwoord op de vraag 'Wat is een gaaf mens?'. Het antwoord dat de permanente leerling geeft op deze vraag is afhankelijk van de traditie, waarin hij staat en van het persoonlijke antwoord dat hij geeft op de vraag 'Wat is Torah?'.
9c. In het algemeen zal geen enkele permanente leerling er genoegen mee nemen om zichzelf of zijn leren uitsluitend als een middel te zien om - al lerende en doende - één of ander doel te bereiken. Als het doel echter 'het worden van een gaaf mens' is, dwz. 'het zelf gaaf worden', dan is de permanente leerling of zijn leren niet uitsluitend een middel, maar ook een doel.
- 10a. Elke leerling heeft zijn eigen leerweg te gaan en het beoogde leerresultaat, de gaafheid, kan hem in de volle betekenis met alle persoonlijke konsekwenties voor hemzelf pas duidelijk worden tijdens het leerproces, tijdens het belangeloze leren, het leren li-Shema. Aangezien het leren 'li-Shema' niet alleen het pogen is het leerdoel te bereiken, maar ook het te bepalen, is voor de permanente leerling niet het leerdoel primair, maar het leren zelf. Leren 'li-Shema' wordt dan ook wel leren om het leren zelf genoemd en in de Engelstalige literatuur wordt 'li-Shema' vaak vertaald met 'for its own sake'.
- 10b. Er is geen leren dat in de joodse traditie hoger aangeschreven staat dan het leren 'li-Shema'.
- 10c. In het leren 'li-Shema' is het onderscheid tussen leren als doel en als middel opgeheven. Of anders gezegd: het leren 'li-She-

- ma' is zowel doel (leren om het leren zelf) als middel (belangeloos leren om een gaaf mens te worden).
- 10d. Door permanent te leren kan het leren, dat eerst niet 'li-Shema' is, overgaan in een leren dat het wél is. Door het permanente leren wordt het leren 'functioneel autonoom' (in de betekenis, die de psycholoog G.W. Allport aan dit begrip geeft) en tenslotte zijn eigen motivatie.
 - 10e. De leerling die 'li-Shema' leert, bepaalt zelf zijn leerdoel en de manier om dat - permanent lerend - te bereiken. Zo'n leerling, die zijn eigen leerproces stuurt, functioneert als lerende autonoom - is 'functioneel autonoom' (in de gewone betekenis van deze woorden en niet in de specifieke betekenis die G.W. Allport eraan geeft) - of anders gezegd: zo'n leerling is een vrij mens.
 - 10f. Permanent leren kan zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn. Zodra nu permanent leren overgaat in leren 'li-Shema', verliest het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke leermotivatie zijn zin. Of anders gezegd: in het leren 'li-Shema' is dit onderscheid opgeheven.
11. Het leren van de permanente leerling wordt geëvalueerd door zijn doen, dwz. zijn verbale en non-verbale gedrag tijdens het leren en gedurende het hele leven te evalueren. Evenals in de Torah staat bij de evaluatie van het permanente leren de daad centraal.
 - 12a. De belangrijkste taak van de joodse school is niet een evaluerende, maar een initiërende en stimulerende: op school maakt de leerling met het leren kennis en de school is trots op elke leerling of oud-leerling, die zich tot een permanente leerling ontwikkelt.
 - 12b. Een leerling die de smaak van het leren eenmaal te pakken heeft, wordt in staat geacht zijn eigen leren al lerend te verbeteren.
 - 13a. Naast formele is er ook informele evaluatie en deze laatste speelt in het permanente leren de belangrijkste rol.

- 13b. Vormen van permanent leren, waarbij informeel geëvalueerd wordt, zijn ondermeer (1) samen leren, (2) over het geleerde praten, (3) omgaan met gave mensen en (4) tot zelfkennis en zelfontplooiing komen. Bij de laatste vorm staat ontzag en de analyse van de dadēn van de leerling door hemzelf en door anderen (kritische vrienden!) centraal.
- 13c. Een maat voor de gaafheid van de leerling is de vreugde, waarmee hij leert (zijn geluksbeleving).
- 14a. De mens is in de eerste plaats leerling en in de tweede plaats leraar.
- 14b. Een leraar die zelf niet meer leert, zal op een gegeven moment niet meer in staat zijn om goed te onderwijzen.
- 15a. Leerling en leraar zijn partners, zowel in het leren (allebei leren ze) als in het onderwijzen (ze leren van elkaar) als in het doen (allebei proberen ze de schepping en de wereld te onderhouden en te verbeteren) en dit 'partnership' bepaalt de manier waarop ze met elkaar omgaan.
- 15b. De relatie tussen leraar en leerling is op drie manieren te karakteriseren:
- (1) als een relatie van sympathisch partnerschap,
 - (2) als een asymmetrische relatie met symmetrische momenten,
 - (3) als een persoonlijke gespreksrelatie.
- 15c. In de relatie tussen leraar en leerling wordt de Torah geconserveerd en geïnnoveerd, en niet in onderwijsprocedures, onderwijsmethodes of didactieken. Deze laatste zijn nooit primair, maar altijd afgeleid van de relatie tussen leraar en leerling.

IV INDIVIDUEEL LEREN ALS DAGELIJKSE GEWOONTE

- a. (Permanent) leren: traditioneel én persoonlijk én sociaal.
- b. PL-hermeneutiek en PL-heuristiek.
- c. Individuele leereffecten: een verwaarloosde onderwijsdoelstelling.
- d. 'Lernen' als alternatief voor schools leren.
- e. De leeftijd van de permanente leerling.
- f. 'Lernen' als alternatief voor schools onderwijzen.
- g. Tenslotte ...

IV

INDIVIDUEEL LEREN ALS DAGELIJKSE GEWOONTE

Het PL-model bevat vier open plekken, die ik in deze studie drie maal opgevuld heb met concluderende stellingen: hoofdstuk I. 3. bevat 16 van zulke stellingen, hoofdstuk II. 3 bevat er 12 en hoofdstuk III. 5 bevat er 15. Met dit hoofdstuk, de vierde open plek, wil ik deze studie afronden en nog enige kanttekeningen plaatsen bij en accenten leggen op de door mij ontwikkelde gedachten over PL.

a. (Permanent) leren: traditioneel én persoonlijk én sociaal.

In de beschouwingen die de bovengenoemde 43 stellingen begeleiden probeer ik ze communicatief gezag te verlenen. Hoewel zowel de beschouwingen als de stellingen een persoonlijk karakter dragen omdat ik er mijn eigen kijk op zowel de joodse traditie als PL duidelijk in laat doorklinken, betekent dit niet dat ik meen dat het hier opgeschrevene alleen voor mijzelf relevant is. Ik meen dat ook anderen er wat aan kunnen hebben en met name geldt dat ook voor die gedeelten die hoewel ze een duidelijk Torah-karakter hebben, ook voor bijvoorbeeld pedagogen, psychologen en onderwijskundigen van belang kunnen zijn. Voorwaarde daarvoor is dan wel dat die 'anderen' met mij de overtuiging delen dat elk overgeleverd, van anderen afkomstig weten - of dit nu 'Torah' heet of 'cultuur' of 'kennis' - door de individuele leerling alleen maar hermeneutisch en heuristisch gebruikt kan worden wil hij het überhaupt in zijn eigen leven kunnen toepassen en integreren. Er bestaat geen door anderen (over)geleverd, pasklaar weten. Alleen de individuele leerling zelf is in staat door anderen (over)geleverd weten voor zichzelf pasklaar te maken door met dit weten om te gaan in zijn eigen situatie (leefwereld) en in de ontmoeting met anderen. Deze opvatting is te vergelijken met bijvoorbeeld het begrip 'personal knowledge' van de scheikundige en wetenschapsfilosoof Michael Polanyi en is in de joodse traditie ook aanwezig. Polanyi schrijft:

'The kind of knowledge which I am vindicating here, and which I call personal knowledge, casts aside these absurdities of the current scientific approach and reconciles the process of knowing with the acts of addressing another person. In doing so, it establishes a continuous

ascent from our less personal knowing of inanimate matter to our convivial knowing of living beings and beyond this to the knowing of our responsible fellow men. Such, I believe, is the true transition from science to the humanities and also from our knowing the laws of nature to our knowing the person of God'.¹

Bij de opening van het 'Freies Jüdisches Lehrhaus' in Frankfurt am Main (17 oktober 1920) spreekt de filosoof en theoloog Franz Rosenzweig in zijn openingsrede over wat hij het Neues Lernen noemt en hij omschrijft het aldus:

'Ein Lernen in umgekehrter Richtung. Lernen nicht mehr aus der Tora ins Leben hinein, sondern umgekehrt, aus dem Leben (...) zurück in die Tora'.²

Elke (permanente) leerling staat aan de periferie van de traditie en zoekt aansluiting bij haar:

'Wir nehmen das Leben wie wir es fanden. Unser eigenes Leben und das Leben unserer Hörer, und wir tragen das Leben von der Peripherie her, wo wir es fanden, allmählich (oder plötzlich!) ins Zentrum, nur getragen von dem gewisz unbeweisbaren Vertrauen dasz dies Zentrum nur ein jüdisches Zentrum sein kann'.³

Het 'Zentrum' is hier voor de joodse permanente leerling uiteraard de joodse traditie, de Torah. In het leerhuis komen (volwassen) leerlingen bij elkaar om samen te leren. Naar diploma's wordt niet gevraagd. Over het 'Freies Jüdisches Lehrhaus' zegt Rosenzweig later nog:

'Statt der "Jüdischen Volksvorlesungen" wurde es nun ein Jüdisches Lehrhaus, also eben ein modernisiertes Beth ha Midrasch'.⁴ Das Wort "frei" erklärte ich in dem Sinne, wie es bei der Freien Hochschule in Berlin gebraucht ist, nämlich als für jedermann ohne Examen zugänglich. In Wirklichkeit war es natürlich dabei

um den Gefühlston zu tun, den ja jeder auch
heraus hört ...'.⁵

Het leerhuis is het gemeenschapshuis van de lerende gemeenschap. Het 'Neues Lernen' is zowel traditioneel als persoonlijk als sociaal en dat geldt in deze studie zowel voor 'leren' als voor 'permanent leren'.

b. PL-hermeneutiek en PL-heuristiek.

De 43 bovengenoemde stellingen zijn geen gedragsregels, maar denkbeelden over of relevant voor PL en vormen samen genomen een PL-hermeneutiek.⁶

Uit de deelstellingen 3c en 4a van hoofdstuk III. 5 zijn op eenvoudige wijze vijf gedragsregels voor de individuele leerling af te leiden, die samen genomen een PL-heuristiek⁶ vormen, namelijk:

- (1) leer steeds,
- (2) herhaal,
- (3) leer individueel en collectief,
- (4) leer door in de praktijk te brengen,
- (5) plan het eigen leren.

Onder punt a merkte ik al op dat deze studie erop gericht is de 43 stellingen communicatief gezag te geven. Hoe staat het nu met het communicatief gezag van deze stellingen als de inleidende zinnen van de hoofdstukken I. 3, II. 3 en III. 5 weggelaten worden? Het gaat hier om de zinnen:

- 'De hoofdlijnen van de in I. 1 en I. 2 ontwikkelde gedachten over traditie en gezag zijn aldus in enige stellingen kort te formuleren' (zie I. 3),
- 'De hoofdlijnen van het joodse wereld- en mensbeeld, zoals in II. 1 en II. 2 ontwikkeld, zijn aldus in enige stellingen kort te formuleren' (zie II. 3),
- 'De hoofdlijnen van de joodse traditie als leer-proces, zoals in III. 1-4 ontwikkeld, zijn aldus in enige stellingen kort te formuleren' (zie III. 5).

De onderstrepingen in de drie geciteerde zinnen heb ik toegevoegd. De vraag is nu: Hebben deze stellingen ook buiten de joodse en met haar verwante (althans niet-vijandige) tradities communicatief ge-

zag? En in het verlengde hiervan de vraag: Hoe staat het met het communicatief gezag van de bovenstaande PL-hermeneutiek en PL-heuristiek in gemeenschappen met een heel ander wereld- en mensbeeld dan het joodse en met hele andere opvattingen over traditie en gezag? Op deze beide vragen is nu nog geen antwoord te geven. Het eventuele communicatieve gezag van de stellingen en de PL-hermeneutiek en -heuristiek zal nog moeten blijken. Wel meen ik nu al met communicatief gezag te kunnen zeggen, dat elke PL-filosofie die geen aandacht aan de Torah besteedt en niets van haar wil leren armer is dan een PL-filosofie die beide wel doet. Ik ken geen enkel voorbeeld ('case') van PL waarin zoveel op permanent leren toege-spitste ervaring en levenswijsheid is verwerkt als de joodse traditie.

c. Individuele leereffecten: een verwaarloosde onderwijsdoelstelling.

Het belang van persoonlijk leren (zie a), van individuele leerervaringen, wordt in het huidige onderwijs op de meeste scholen, hogescholen en universiteiten te weinig ingezien:

'In alle leerprocessen leren wij ook onszelf kennen: onze zwakke en sterke punten, onze eigenaardigheden, onze grenzen en onze mogelijkheden. Die leereffecten zijn uiterst belangrijk. Niemand zal dat ontkennen -- maar zij worden zelden of nooit meegeteld'.⁷

Individuele leereffecten worden zelden of nooit tot de onderwijsdoelstellingen gerekend. Kennelijk houden degenen, die onderwijsdoelstellingen plegen te expliciteren, te weinig rekening met de individuele leerlingen en met het eigene van elke leerling. De remedie tegen dit niet meetellen van deze voor de individuele leerling zo belangrijke leerdoelen ligt voor de hand: laten leraar en leerling gezamenlijk onderwijsdoelstellingen (her)formuleren en laten ze het er in onderling overleg over eens worden welke wenselijk geachte leereffecten bij de leerling door hen beiden nagestreefd zullen worden (vgl. deel 1, par. 3.6). Ook in het formuleren van onderwijsdoelstellingen behoren leraar en leerling partners te zijn.

Aangezien volgens de joodse traditie een leerling ook leraar moet zijn (vgl. III. 4. 1 en de punten f en g hieronder), moet hij zijn weten ook overdragen. Wie geleerd heeft (is) behoort zijn kennis met ande-

ren te delen. Individuele leereffecten zijn dan ook niet het privé-bezit van de (individuele) leerling, maar maken deel uit van de Torah, van het erfgoed van het hele joodse volk. Daarom moet iedereen zijn individuele leereffecten toegankelijk maken voor anderen. Doet hij dit niet, dan is hij een dief. Hij eigent zich dan immers iets toe, dat ook aan anderen toebehoort. Doet hij dit echter wél, dan houdt hij de traditie levend en leeft hij de traditie.

d. 'Lernen' als alternatief voor schools leren.

Zoals het Frankfurter leerhuis een gemoderniseerd 'beth ha-midrash' is (noot 4), zo is het 'Neues Lernen' een gemoderniseerd 'lernen' (= 'lehrnen', vgl. III. 1.5):

'Sie sind hier ((in het Frankfurter leerhuis))
zusammengekommen als Juden. Sie sind
zusammengekommen, um zu "lernen".
Denn in diesem Wort ist ja das Lehren
mit einbegriffen'.⁸

Het onder punt a beschreven (permanent) leren, dat zowel traditioneel als persoonlijk als sociaal is en dat Rosenzweig het 'Neues Lernen' noemt, is niets anders dan een nieuwe variant van het aloude 'lernen': het is het samen leren en het elkaar onderwijzen, het is het partnerschap tussen de leerlingen onderling en tussen de leraar en de leerling, het is coöperatief en niet competitief, het is zowel individuele inspanning als sociaal gebeuren, het is de essentie van de joodse cultuur.

Het begrip 'lernen' is niet alleen voor de joodse traditie relevant, maar voor elke maatschappij die zich ontwikkelt in de richting van een 'learning society' - zoals bijvoorbeeld de Nederlandse:

'Uit de gegevens van deze CBS-publicatie⁹ komt een beeld zeer duidelijk naar voren. Wij zijn op weg naar een situatie waarin alle kinderen en meer dan tachtig procent van de jongeren tussen 's ochtends acht en 's middags vier 'op school zitten'. De vraag rijst hoe een school moet worden ingericht, opdat zij kan worden gekenmerkt niet als een 'leerschool', maar veeleer als een 'leerhuis' in de betekenis die daaraan in de Joodse traditie wordt gegeven'.¹⁰

Aldus de didacticus Carpay. Hij spreekt hier over de Nederlandse jeugd tot en met 18 jaar. Voor oudere leerlingen (volwassenen) gelden zijn woorden ook. Betekenen deze woorden nu dat het inzicht groeiende is, dat de wereld niet een school maar een leerhuis moet zijn en het leven niet een permanente school maar een permanent leerproces¹¹? Ik wil het hopen.

e. De leeftijd van de permanente leerling.

Bij PL is de status van leerling niet aan leeftijd gebonden en in deze studie heb ik bewust nauwelijks aandacht geschonken aan de leeftijd van de permanente leerling. Ik meen dat het belang van de factor 'leeftijd' in verband met 'leren' niet overschat moet worden, zeker niet als het om 'permanent leren' gaat en om leerdoelen zoals 'self-realisation' (zie deel 1, par. 1.1) of 'gaafheid' (zie deel 2, par. III.2.1). Bij zulke doelen en bij deze permanente inzet die van de leerling gevraagd wordt, zijn de algemene verschillen tussen kinderen en volwassenen lang niet zo belangrijk als de algemene overeenkomsten die er tussen hen bestaan. De (bijna) honderd jaar geleden in Polen geboren evenknie van Pestalozzi en Makarenko¹², de arts en pedagoog Janusz Korczak (1879-1942), relateert de verschillen tussen kinderen en volwassenen in de volgende bewoordingen:

'Vous affirmez qu'un enfant est immature; mais qu'est-ce que cela veut dire immature? Pour un vieillard, un homme de quarante ans est immature; pour les pays riches, les pays pauvres sont immatures; pour les classes sociales riches, les classes sociales pauvres sont immatures'.¹³

Aldus herinnert Tomkiewicz zich de woorden van Korczak tenminste¹⁴. Tomkiewicz, die in zijn kinderjaren Korczaks kinderboeken gelezen en zijn praatjes voor de Poolse radio gehoord heeft en die nu in Frankrijk leeft en een tehuis voor jeugdige delinquenten leidt, merkt naar aanleiding van het hierboven geciteerde op:

'C'est curieux de trouver en 1920 cette assimilation de l'enfant à un colonisé ou à un membre d'une classe socialement opprimée. Korczak apparaît ici comme un vrai précurseur d'un Gérard

Mendel, qui demande que l'on décolonise l'enfant, et de tout un courant d'idées qui ont semblé naître pour la première fois en mai 1968'.¹⁵

Het permanente leren is niet per se verbonden met de beroepsopleiding of -uitoefening van de permanente leerling en in de joodse traditie zelfs per se niet (zie III. 1. 3). Schoolverschijnselen zoals examens en diploma's hebben met permanent leren niets uitstaande (vgl. III. 3. 2).

Indien een leerling permanent leert is het kind-zijn of het volwassen-zijn niet van belang, maar het mens-zijn en het mens-worden en het zichzelf-zijn en het zichzelf-worden. Het gaat daarbij om de persoon van de leerling en niet om zijn leeftijd.

f. 'Lernen als alternatief voor schools onderwijs.

Leerlingen leren niet alleen maar om te leven en te overleven, maar ook om te herinneren en over te leveren (zie deel 1, par. 1. 4). De vijf begrippen 'leren', 'leven', 'overleven', 'herinneren' en 'overleveren' vindt men terug in het ene begrip 'lernen' en in de Torah-woorden

'En deze woorden, die Ik u heden gebied, moeten in uw hart zijn. En u zult ze uw kinderen inscherpen en er over spreken, wanneer u thuis zit en wanneer u op weg gaat en wanneer u gaat liggen en wanneer u opstaat'.¹⁶

Het zijn woorden die ouders aansporen hun kinderen te onderwijzen en die ouders én kinderen aansporen om permanent te leren. Het zijn ook woorden die hun plaats in het belangrijkste gebed, het Shema¹⁷, gevonden hebben dat ook het gebed is waarmee de stervende jood zijn leven besluit.

Het 'lernen' is niet alleen maar een alternatief voor het schoolse leren (zie d), maar ook voor het schoolse onderwijsen:

'In zijn artikel getiteld 'Children helping children' analyseert Allen (1976) onderzoeksgegevens waarin is nagegaan of en zo ja met welk resultaat oudere leerlingen kunnen worden ingeschakeld om jongere

bij het leren te helpen. De resultaten van dit onderzoek naar 'learning by teaching' zijn positief. De 'onderwijzende' en de 'onderwezen' leerling leren beiden. De gegevens die Allen naar voren brengt, vormen een pleidooi voor hetgeen in de Joodse traditie en ook door Vygotsky (1978) bij voortduring is benadrukt, namelijk het belang de leerling niet alleen in de rol van leerling (lees: werknemer), maar ook in de rol van leraar (lees: werkgever) te plaatsen'.¹⁸

Carpay spreekt hier over leerlingen, maar het 'lernen' verandert de rol van de leraar evenzeer als die van de leerling. Ook de leraar is niet alleen maar leraar (onderwijzende), maar ook leerling (lerende). Bij het 'lernen' horen onderwijsvormen, waarbij leraar en leerling samen leren, waarbij de leraar ook leerling is en de leerling ook leraar, maar waarbij beiden - leraar en leerling - in de eerste plaats lerenden zijn die elkaar helpen en pas in de tweede plaats onderwijzenden die het leren moeten bevorderen.

g. Tenslotte ...

Het thema van deze studie is 'Joodse Traditie als Permanent Leren'. P(ermanent) L(eren) zoals door mij beschreven, is een nieuwe variant van het traditionele 'lernen' en Rosenzweigs terminologie parafrazerend gaat het hier niet alleen om een 'nieuw leren' als alternatief voor schools leren én onderwijzen, maar ook om 'nieuwe leerlingen', dwz. permanente leerlingen die ook leren door te onderwijzen, en om 'nieuwe leraren'¹⁹, dwz. leraren die onderwijzen en ook permanent leren. Pas als leren een dagelijkse gewoonte geworden is, kan iemand zich een permanente leerling noemen. Voor het echter zover is zal de individuele leerling - want tenslotte is het de individuele leerling die voor zijn eigen leren verantwoordelijk is - heel wat aan zichzelf hebben moeten werken. De gewoonte van het permanente leren verwerft niemand zich vanzelf. De individuele leerling maakt zich die gewoonte eigen als zijn leren een leren is dat hij steeds - ook onder moeilijke omstandigheden - hervat. De talmud adviseert dan ook:

'Wenn jemand sich auf der Reise befindet und keine Begleitung hat, so befasse er sich mit der Tora, Hat jemand Kopfschmerzen, so befasse er sich mit der Tora, Hat jemand Halsschmerzen, so befasse er sich mit der Tora, Hat jemand Leibscherzen, so befasse er sich mit der Tora, Hat jemand Knochenschmerzen, so befasse er sich mit der Tora, Hat jemand sonst Schmerzen am Körper, so befasse er sich mit der Tora, ... ' ²⁰

Permanent leren gaat niet vanzelf. Leren vereist kracht, permanent leren vereist dat permanent.

Wat valt er nog meer te zeggen? Eigenlijk is alles wat ik tot nu toe in deze studie geschreven heb nauwelijks meer dan een commentaar op de volgende sleutelpassages over het leerproces, God en de Torah:

'Veel heb ik van mijn leraren geleerd, meer nog dan van mijn leraren heb ik van mijn collega's geleerd, maar het allermeeft heb ik van mijn leerlingen geleerd' ²¹,

'Ware het maar zo, dat ze mij ((God)) zouden verlaten maar mijn Torah zouden nakomen, want haar licht zou ze de weg naar het goede doen terugvinden' ²²,

'((Bestudeer de Torah steeds weer,)) draai je om en om in haar, want alles is in haar bevat'. ²³

In de relaties tussen de lerenden - leerlingen en leraren - wordt de Torah actueel en voor de individuele permanente leerling relevant. De traditie wordt gedragen door individuen die 'lernen', die gewoon-tegetrouw permanent leren. De traditie wordt niet alleen door een elite, maar door het hele volk ontwikkeld en vernieuwd:

'Only in Israel, people and Torah are one.

All of Israel, not only the select few, are the bearers of this unity'. ²⁴

In 'Israel' draagt iedereen Torah, in een 'learning society' dragen alle mensen de traditie.

DEEL 3

DEEL 3

Noten

Samenvatting/Summary

Verklarende Woordenlijst

Notaties en Afskortingen

Literatuur

NOTEN

Hoofdstuk 1, deel 1, pp. 3-19.

- 1 Dave. (1973, p. 12).
- 2 Idem.
- 3 Een zwakke vorm van manipuleren is 'gebruiken', een sterke 'onderdrukken'.
- 4 Dave (1973, p. 11). Onderstreping van mij.
- 5 Kenner van de talmud. Zie Talmud*.
- 6 Yad.
- 7 Confucius, Plato, Aristoteles, More, Comenius, Franklin, Grundtvig, Livingstone (Schouten, 1975, p. 1); of als alternatief J. Dewey, G.H. Mead, A.F. Bentley, C.S. Peirce, P. Freire, I. Illich, E. Reimer (Houghton, Richardson, 1974, p. 18).
- 8 Zie de weergave in (Hyamson, 1965). Zie ook III. 1. 7, voorbeeld 1.
- 9 'During the Second Temple (516 v. Chr. - 70 n. Chr.) the cities' autonomy was extended (...). Even in later periods every place that contained at least ten adult male Jews became the seat of a 'congregation' with all the duties of a true city; it had to establish a synagogue, provide for the education of the children (...)' (Dinur, 1968). De onderstreping is van mij.
- 10 Dit was al regel vanaf de eerste eeuw (voor Chr.).
- 11 Alleen tijdens de religieuze feestdagen is er zoiets als een vakantie.
- 12 Zie de volgende paragraaf in verband met het begrip 'analfabetisme' (vraag 2a).
- 13 Zie bv. Lieberman (1950), het hoofdstuk 'The Alleged Ban on Greek Wisdom'.
- 14 Oktober '75 had ik een gesprek met professor Safrai. De inhoud van deze paragraaf is een verkorting en bewerking van het gesprokene.
- 15 Bijvoorbeeld de codex van Maimonides (zie vorige paragraaf).
- 16 Bijvoorbeeld Rashi (1040-1105 n. Chr.).
- 17 Het ging hier om het tekenen van een rekening.
- 18 TB Joma 35b.
- 19 In TB Joma 35b staat Hillel, maar dit is Rabbi Akiba (zie Safrai, 1970,

- hfdst. 1, p. 14, noot 14 en hofdst. 2, pp. 67-68, noot 4). Zie ook Yad, hilkhot Talmud Torah, 1:8 en ARN¹, hfdst. 1, p. 15a.
- 20 Religieuze feestdagen.
 - 21 Yeshivah (mv. yeshivot) = talmudeschool.
 - 22 Van de mensen, die 15 jaar of ouder waren, konden in 1950 700 miljoen (d. i. 44,3% van deze groep) lezen, noch schrijven. In 1970 was dit 810 miljoen (34,8%). De bevolkingstoename won het dus van de toename van het aantal analfabeten, als we naar aantallen en niet naar percentages kijken (NOVIB Cahier nr. 12) Zie ook hoofdstuk 4.
 - 23 Dave (1973, p. 13).
 - 24 Bouwman (1975).
 - 25 In 1964 (Achterhuis, 1975).
 - 26 Dave (1973, p. 22).
 - 27 Ik denk bijvoorbeeld aan het uitsluiten van Israël van Unesco-activiteiten (november, 1974). Hoe kan uitsluiting van de een door de ander ooit tot wederzijds begrip uitgroeien? Sinds 12 september van dit jaar (1979) zijn de betrekkingen tussen Israël en de Unesco gelukkig weer bijna normaal (Herald Tribune, 13-9-'79).
 - 28 Faure (1974).
 - 29 Driessen (1975). Dat onderdrukking van de cultuur rechtstreeks tot eliminatie van mensen kan voeren, moge uit het volgende citaat blijken (p. 587): 'In 1948 begint de vernietiging van de joodse cultuur. De laatste twee Jiddische scholen worden in 1949 gesloten. Verenigingen worden opgeheven, theaters gesloten, boeken uit bibliotheken gehaald. Als de krant Der Emes gesloten wordt, worden ook de Jiddische letters vernietigd. De Jiddische cultuur eindigt met de executie, op 12 augustus 1952, van 24 vertegenwoordigers der joodse cultuur, onder wie de twaalf belangrijkste Jiddische schrijvers'.
 - 30 Die elementen zijn: diagnose van het systeem, identificatie van de gebreken, vaststellen van alternatieven, experimenten, logistieke hulp, netwerken van veranderingen, schijnbaar tegenstrijdige eisen, functionele reorganisatie, participatie, financiering, groei van de uitgaven, differentiatie van hulpbronnen, kostenvermindering (pp. 204-209).
 - 31 De Groot (1971a, p. 18).
 - 32 Neusner (1975).
 - 33 Ex. 19:20. God openbaart zich aan Mozes.
 - 34 Zie het betreffende artikel voor een uitvoerige toelichting.

35 Heschel (1959, Ch. 43, p. 421).

Hoofdstuk 2, deel 1, pp. 20-27.

- 1 Zie Plato's Meno (81 b-d) over de onsterfelijke ziel die leert. W.K. Frankena (1973, p. 74) schrijft: '.... the basic idea of Christian education is that God is our teacher'. Dit idee is even goed joods als christelijk te noemen. De talmud spreekt over een 'hemelse akademie' in de volgende trant: '.... an academic community of angels and the souls of saintly scholars, headed by the Master Teacher, God Himself - all occupied in the study of Torah' (Kirschenbaum 1972, p. 22, noot 3). Psychologische leertheorieën spreken over het leren van mensen en dieren. De behaviorist B.F. Skinner (1968, ch. 3) schrijft over 'teaching machines'. Zie ook II. 1.1, noot 6.
- 2 Zie bijv. Greenberg (1969, pp. 31 en 35, noot 55). Lally (1972) schrijft dat '.... learning is a continuous developmental process starting in the womb and ending only at death (p. 113). Many nutritionists call for a change in the attack on intellectual deficiencies from remedy to prevention, with an emphasis on prenatal nutrition. Even in advanced countries it has been found that remedial programmes for the underprivileged come too late, after children have already suffered permanent physical and psychic damage due to malnutrition (p. 119)'.
- 3 Het woord 'leren' hoort dus niet thuis in de grote klasse van woorden uit het volgende citaat: 'Man kann für eine grosse Klasse von Fällen der Benützung des Wortes "Bedeutung" - wenn auch nicht für alle Fälle seiner Benützung - dieses Wort so erklären: Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache'. (Wittgenstein, 1958, Teil 1, par. 43).
- 4 Het is ook merkwaardig om te zien dat 'leren' (learn, lernen) vroeger meestal niet met dieren geassocieerd werd en 'educatie' (education, éducation) wél, terwijl dit tegenwoordig net andersom is. Vergelijk tegenwoordige met vroegere woordenboeken.
- 5 1. Faure (1972). Learning to be. Afgekort Ltb. In het Frans heet dit rapport 'Apprendre à être' en 'apprendre' betekent zowel studeren als onderwijzen.
 2. The school and continuing education: Four studies (1972). Afgekort Fs.
 3. Het rapport - faure in discussie (1974). Afgekort Id.
- 6 Zie ook III. 1. 3.

- 7 Een voorbeeld van een ongeschikte definitie van 'leren' in het kader van PL is bijvoorbeeld deze: 'Leren is een proces, met min of meer duurzame resultaten, waardoor nieuwe gedragspotenties van de persoon ontstaan of reeds aanwezige zich wijzigen' (van Parreren, 1969, Hfdst. 1, p. 17).
- 8 De Groot (1974a, par. 2.3., p. 20).
- 9 Idem, p. 21.
- 10 Idem.
- 11 -of de cultuur
- 12 of uitgangspunten
- 13 Er zijn twee soorten leerprocessen: leerprocessen zonder en leerprocessen met een leraar. De laatste soort leerprocessen worden wel 'onderwijsleerprocessen' genoemd (vgl. de paragrafen 2.4 en 2.5).

Hoofdstuk 3, deel 1, pp. 28-58.

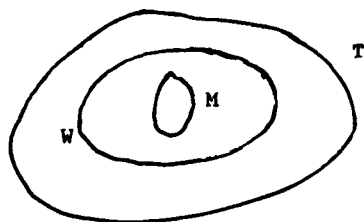
- 1 'On the Sources of Knowledge and of Ignorance' (Popper, 1974, pp. 27-28).
- 2 Zie bijvoorbeeld:
 'Towards a Rational Theory of Tradition' (Popper, 1974, Ch. 4).
 'Tradition and the Role of Education' (Friedrich, 1963, Ch. 33).
 'Tradition' (Friedrich, 1972, Part I).
- 3 Eckstein, Gurr (1975, Preface, p. ix).
- 4 Friedrich (1963, Ch. 12, p. 226). Zie voor de politieke controverse bv. Friedrich (1963, part II) of Friedrich (1972, Ch. 4).
- 5 'The real question which is being asked by him who wishes to test authority is not "Why should I obey?" but "Why should I agree?"' (Friedrich, 1963, Ch. 12, p. 222).
- 6 Friedrich (1963, Ch. 12, p. 224).
- 7 Een zeer beknopt overzicht geeft Kim (1966).
- 8 Friedrich (1972, Ch. 10, p. 113).
- 9 Ik citeer hier niet letterlijk. Letterlijk staat er: 'The following analysis seeks to show that authority and reason are closely linked, and indeed it develops the proposition that much authority rests upon the ability to issue communications which are capable of reasoned elaboration, and that authority which does not so rest, is feeble and short-lived' (Friedrich, 1972, Ch. 4, p. 46). Het woord 'much' heb ik weggelaten omdat volgens Friedrich echte autoriteit op beredeneerbaarheid is gebaseerd. Vgl. Friedrich (1963, Ch. 12, p. 218): 'We shall hope to show that authority and reason are closely linked, indeed

that authority rests upon the ability to issue communications which are capable of reasoned elaboration'. Het woord 'much' ontbreekt hier.

- 10 Friedrich (1972, Ch. 4, p. 54).
- 11 Friedrich (1972, Ch. 7, p. 80).
- 12 Friedrich (1963, Ch. 12, p. 226).
- 13 Friedrich (1972, Ch. 10, p. 115). Zie ook Ch. 4, p. 48.
- 14 Friedrich (1963, Ch. 12, p. 224). Zie ook p. 217.
- 15 'Ich will sagen: mit der Logik der "Principia Mathematica" könnte man eine Arithmetik begründen, in der $1000 + 1 = 1000$ ist; und alles, was dazu nötig ist, wäre die sinnliche Richtigkeit der Rechnungen anzuzweifeln. Wenn wir sie aber nicht anzweifeln, so hat daran nicht unsere Überzeugtheit von der Wahrheit der Logik die Schuld' (Wittgenstein, 1972, Teil II, par. 39).
- 16 Friedrich spreekt vooral over 'politiek gezag' en hoofdstuk 12 heet dan ook 'Political Authority and Reasoning' (Friedrich, 1963. Zie ook p. 223). In deze tekst spreekt hij echter ook uitdrukkelijk over het gezag van 'the teacher, the scholar, the dictionary, . . . , laws and constitutions, . . . the doctor, the lawyer' (pp. 221-222). Zie ook De Groot (1971a) over de forum-functie in de wetenschap.
- 17 Friedrich (1963, Ch. 12, p. 230 en 1972, Ch. 7, p. 81).
- 18 'Must an Educator Have an Aim?' (Peters, 1959. Ch. 7, p. 92). Onderstreping van mij.
- 19 Zie Friedrich (1963, Ch. 12, p. 223). De al eerder genoemde Kim (zie noot 7) tekent hierbij aan:
 'Friedrich's assumption about the widespread diffusion or sharing of values and beliefs between a power-handler and the recipients of communications tends to restrict in scope the phenomena subsumed under the concept of authority. In a situation characterized by such sharing, the capacity for elaborate reasoning presumably involves no element of deception. One may ask if Friedrich would classify a control phenomenon as authority when the reasoned elaboration capable of being offered by a power-handler is clearly at odds with his personal values and beliefs. Would such a reasoning (intended for manipulative purpose) be called authority if only such reasons appeared reasonable to and made sense to those to whom the preferences of the power-handler had been communicated? It may be that Friedrich has in mind the acceptance of or belief in reasons on the

part not only of the ruled but also of the power-handler. At any rate, the notion of shared beliefs and values has precluded his discussion of such a problem. His focus is clearly on the acceptability to those to whom a communication about preference of a power-handler is addressed' (p. 227).

- 20 Geloof in geluks- en ongeluksdagen kan planningen beïnvloeden en ook het gedrag van mensen. Leert men echter dat dit geloof bijgeloof is (zie het onderstaande citaat), dan kan dit ook weer planningen en gedrag beïnvloeden en het wereldbeeld veranderen. 'Superstitions about lucky and unlucky days are almost universal. In ancient times they governed the actions of generals. Among ourselves the prejudice against Friday and the number 13 is very active, sailors do not like to sail on a Friday, and many hotels have no 13th floor' ('An Outline of Intellectual Rubbish'. Russell, 1970, p. 94).
- 21 Zie Pines (Guide, 1964, Part III, Ch. 12). Het kwaad is natuurlijk ook anders te verdelen.
- 22 Had Maimonides nu geleefd, dan had hij eerste soort kwaad misschien geformuleerd als 'het kwaad dat de mens en de natuur elkaar aandoen' en dit het 'ecologisch' kwaad genoemd.
- 23 Het gevaar van het onnodige nodig vinden, is volgens Maimonides dat '... when one endeavors to seek what is unnecessary, it becomes difficult to find even what is necessary' (Idem, III. 12, p. 446).
- 24 Maimonides oordeelde het 'persoonlijke' kwaad het belangrijkste kwaad en het 'natuurlijke' het onbelangrijkste. (Idem, III. 12, pp. 444-445).
- 25



T = Traditie
W = Wereldbeeld
M = Mensbeeld

- 26 In kolom A (voorbeelden van cognitieve 'educational objectives', gerangschikt - volgens de schrijvers ervan - van makkelijk naar moeilijk) citeer ik Bloom, ed. (1972, Appendix: pp. 201-207).
In kolom B (voorbeelden van affectieve 'educational objectives', gerangschikt - volgens de schrijvers ervan - van makkelijk naar moeil-

lijk) citeer ik: Krathwohl, Bloom, Masia (1971, Appendix A: pp. 176-185).

In kolom C (voorbeelden van politiek- en rechtfilosofische 'topvalues') citeer ik uit hoofdstuk 8: 'Twentieth-Century Attempts To Identify Highest Values' (pp. 302-262) van Brecht (1970).

- 27 Vergelijk dit met het slot van paragraaf 3.1 over gezag.
- 28 Commentaar van M. Maimonides op M. Avot 1:6 (Maimonides, 1968, pp. 8-9). Zie ook III.4.2.
- 29 De Groot (1974, par. 2.4.1, p. 26).
- 30 Idem (par. 2.4.3, pp. 29-30).
- 31 Idem (par. 2.4.3, p. 30).
- 32 Vgl. Idem (par. 2.4.5, p. 34). Het citaat aldaar heb ik iets gewijzigd.
- 33 COWO 2 (1971).
- 34 COWO 2 (par. 2.1, p. 21) en De Groot (1974, par. 2.4.7, pp. 36-37).
- 35 De Groot (1974, par. 2.4.7, p. 36).
- 36 De tweede formulering wordt door De Groot aan de lezer overgelaten.
- 37 Vgl. De Groot (1974, par. 2.4.7, p. 38). De aldaar gegeven definitie noemt een 'vaardigheid' een 'verworven dispositie'. Dan zou een 'te verwerven vaardigheid' (zie de definitie van onderwijsdoelstelling, noot 36) een te verwerven verworven dispositie moeten zijn en dit lijkt me ongerijmd. De door De Groot voorgestelde definitie heb ik daarom iets gewijzigd.
- 38 Ryle (1975, Ch. 5, par. 1, p. 116).
- 39 Woorden van J.A. Comenius (1592-1670), geciteerd in Fs (1972, p. 170). Ook Torsten Husén zegt iets dergelijks: 'Het inzicht moet groeien, dat het hele leven een permanente school is'. (Husén, 1977, hfdst. 15, p. 136).
- 40 Par. 2.4, noten 8 en 10.
- 41 Ryle (1975, Ch. 1, par. 7). Het citaat is afkomstig uit de Nederlandse vertaling van dit boek: Klinkenberg (1971, pp. 47-49). Het woord 'oneindig' in de vertaling heb ik door 'onbeperkt' vervangen.
- 42 Roland (1958, pp. 379-388). In de volgende noot parafraseer ik enige door haar gegeven zinnen uit de omgangstaal.
- 43 A weet hoe een motor werkt, B weet hoe C zich gisteren gevoeld heeft, D weet hoe het ongeluk gebeurde - E weet dat hij eerlijk moet zijn, F weet dat hij G niet in de rede behoort te vallen, H weet dat stelen slecht is.
- 44 Ryle (1957, Ch. 2, par. 3); Klinkenberg (1971, p. 36).

- 45 Ryle (idem); Klinkenberg (1971, p. 32). N.B. : De Groot en Ryle gebruiken het woord 'repertoire' in verschillende betekenissen. Vgl. noot 31 met noot 45.
- 46 Naar aanleiding van deze door Hartland-Swann voorgestelde reductie, schrijft Roland (1958): 'If I understand him ((H-S)) correctly, what he means is that if we call the statement "Johnny knows that Columbus discovered America" dispositional, then it must be translatable into some such form as "Johnny knows how to answer the question 'Who discovered America?' or 'What did Columbus discover?' correctly'.
- 47 De Groot (1974, par. 2.4.8, p. 39). Het hele stuk 2.4 (d.w.z. par. 2.4.1 t/m 2.4.8) draagt als titel: Onderwijsleereffecten: geleerd kunnen (programma's, vaardigheden).
- 48 Ryle (1975, Ch. 5, par. 1); Klinkenberg (1971, p. 123).
- 49 Ryle (1975, Ch. 5, par. 3).
- 50 Vgl. noot 34.
- 51 'Propaganda in Education' (Russell, 1970, Ch. 15, pp. 126 en 133).
- 52 Het is ook heel goed mogelijk dat de beginnende schaker de regels voortreffelijk op kan zeggen, omdat hij ze uit zijn hoofd heeft geleerd en dat de geoefende schaker die dit vroeger ook kon, nu het vermogen om de regels op te zeggen, verloren heeft (vgl. Ryle, 1975, Ch. 2, par. 6).
- 53 Ryle (1975, Ch. 2, par. 6); Klinkenberg (1971, p. 46).
- 54 De Groot (1974, par. 2.4.7 en 2.4.8, pp. 38-39).
- 55 'Must an Educator Have an Aim?' (Peters, 1959, Ch. 7, pp. 87, 90).
- 56 Idem, pp. 94-95.
- 57 Ryle (1975, Ch. 2, par. 7, p. 43); Klinkenberg (1971, p. 48). De Nederlandse vertaling 'zeker of waarschijnlijk' lijkt me iets te sterk. Ryle zegt: '... ; it is to be bound or liable to be in a particular state, or to undergo a particular change, ... '.
- 58 Ryle (1975, Ch. 2, par. 7, p. 44): 'Now the higher-grade dispositions of people with which this inquiry is largely concerned are, in general, not single-track dispositions, but dispositions the exercises of which are indefinitely heterogeneous'. (Klinkenberg, 1971, p. 48).
- 59 Ik ga nu voorbij aan het subjectieve van het geven van cijfers en het beoordelen van examenresultaten. Zie hiervoor bijvoorbeeld: Hartog, Rhodes (1935) en De Groot (1974). Zie ook de bibliografie achter in het boek van De Groot.

- 60 Bloom (1968, p. 34).
 - 61 Bloom over onderwijsleerprocessen. Slaat men de tussen haakjes geplaatste woorden over, dan gelden zijn woorden ook voor leerprocessen in het algemeen. De haakjes staan niet in het artikel (Bloom, 1968, p. 46). Zie ook Buis (1978).
 - 62 feedback: the carrying back of some of the effects of some process to its source or to a preceding stage so as to strengthen or modify it (Concise Oxford Dictionary, Oxford, 1972 fifth edition).
 - 63 Bloom (1968, pp. 47-48). Onderstreept van mij.
 - 64 Bloom (1968, p. 42).
 - 65 Vgl. pp. 41 en 47 hierboven.
 - 66 Ryle (1975, Ch. 5, par. 3); Klinkenberg (1971, p. 136).
 - 67 'Performative Utterances' (Austin, 1962 Ch. 10).
 - 68 T J Shab., perek 1, halakhah 2. Zie ook TB Ber. 17a, Sifra, behukotai, Lev. R. 35.
 - 69 M. Avot 3:9. Zie ook ARN¹, hfdst. 22, p. 37b en TB Jebamot 109b.
 - 70 M. Avot 3:17. Zie ook Heschel (1962), Inleiding, hfdst. 3 en ARN¹, hfdst. 24, p. 39a.
 - 71 'Die Lehre und die Tat' (Buber, 1963, p. 667).
 - 72 'Systeem en Student' (De Groot, 1971, hfdst. 10, pp. 99-100).
- Hoofdstuk 4, deel 1, pp. 59-62.
- 1 Van Boven (1974).
 - 2 Prins (1976). Een nieuwer citaat met andere cijfers, maar met dezelfde strekking, luidt aldus: 'Het aantal ongeletterden in de wereld groeit snel. In 1970 waren er 742 miljoen mensen die niet konden lezen of schrijven, in 1980 zullen het er 814 miljoen zijn en bij de eeuwwisseling 950 miljoen. Drie van de tien volwassenen zijn op het ogenblik analfabeet, zo zei de secretaris-generaal van de UNESCO, M'bow, in Parijs. De UNESCO is de VN-organisatie, die zich bezighoudt met onderwijs, wetenschap en cultuur. Als de huidige trend doorgaat zullen in 1985 maar twee van de drie kinderen tussen zes en elf jaar naar school gaan' (Trouw, 11 september 1979).
 - 3 Vgl. Van Boven (1974), inleiding, pp. 9-10 en 20.
 - 4 Van Boven (1974, p. 24).
 - 5 'Jewish Education' (Heschel, 1975, ch. 15, p. 236).

6 Koran, Sura III - vers 106.

7 Heschel (1975, Ch. 15, p. 237). Vgl. TB Kid. 40b en TB Sanh. 7a.

Hoofdstuk II, deel 2, pp. 75-89.

- 1 Bijvoorbeeld Lev. 6:7; 7:1; 7:37; 14: 54-57 en Num. 6:21. S.R. Hirsch (1808-1888) definieerde 'torot' (meervoud van 'torah') als volgt: 'Verherzigung der geschichtlich geoffenbarten Wahrheiten als Lebensprinzip: Gottes als deines Gottes, d.h. als Leiters deiner Gedanken, Gefühle, Worte und Taten' (Hirsch, 1919, 11. Brief, S. 68).
- 2 Bijvoorbeeld Deut. 4:44; 33:4 en Josh. 1:7 en Ezra 3:2; 7:6 en Mal. 3:22.
- 3 Bijvoorbeeld Dan. 9:10-13.
- 4 Bijvoorbeeld: 'For the Jews of Alexandria ((in de tijd van Philo (± 20 v. chr. tot 50 n. chr.))) the term 'Torah' was not a word but an 'institution', embodying the covenant between the people and its God, and reflecting a complex of precepts and statutes, customs and traditions linked to the history of the people and the acts of its rulers, kings, and prophets' (Abrahams, Urbach, 1975, vol. I, ch. 12, p. 289).
- 5 Prov. en Job passim.
- 6 EJ, vol. 15, trefwoord: Torah, kolom 1236.
- 7 M. Avot 1:2. Zie ook Abrahams, Urbach (1975, vol. I, ch. 12, p. 286) en TB Pes. 68b.
- 8 M. Avot 2:7. Zie ook Abrahams, Urbach (1975, vol. II, ch. 12, p. 814, noot 1) en TB Hag 3b.
- 9 M. Avot 5:22. Zie Jastrow (1950) onder 'hafakh'. Zie ook noot 27.
- 10 Jacobs (1975, ch. 12, p. 345).
- 11 Ex. 20:8-10
- 12 Ex. 21:10
- 13 Ex. 21:24, Lev. 24:20, Deut. 19:21. Zie het commentaar van Rashi (1040-1105). Zie ook 'La loi du talion' (Levinas, 1963, pp. 177-179); ook opgenomen in Nobel, Peperzak (1975, hfdst. 6: Oog om oog, tand om tand). Zie ook Kaufmann (1963, ch. 49, pp. 177-184). Zie ook Hoffmann (1905-1906, zweiter Halbband, S. 315-316), Hoffmann (1964, p. 216), Cassuto (1959, p. 192-193), Abrahams, Cassuto (1967, pp. 272-278), Yaron (1969, pp. 43-45).
- 14 EJ, vol. 12, trefwoord: Oral Law, kolom 1440. De laatste zin bevat

daar niet de woorden 'these institutions', maar abusievelijk de woorden 'these statues'. In ieder geval worden er zulke zaken mee bedoeld als huwelijk, scheiding, handeldrijven enz.

- 15 TB Git. 60b. Zie ook TJ Pe'ah 2:6 en TB Tem. 14b.
- 16 Yad, inleiding
- 17 TB Tem. 14b. Zie ook TB Git. 60b, Tanh. B., Ki tissa 17 en TJ Pe'ah 2:4.
- 18 TJ Shab. 16:1. Zie ook Tanh. B., Ki tissa 17 en TJ Pe'ah 2:4.
- 19 Het gaat hier over parate kennis. Wat betreft kennis in het algemeen is de kennis die de mensen in hun hoofd hebben bij lange na niet zo belangrijk als de kennis die in boeken verzameld is (vgl. Magee, 1975, ch. 4, p. 61).
- 20 Ps. 119:126
- 21 TB Tem. 14b. Zie ook TB Git. 60a en TB Joma 69a.
- 22 Heschel (1959, ch. 27, p. 276).
- 23 zie Heschel (1974, ch. 10, p. 323).
- 24 Blauw (1978, p. 85). Zie ook Gerhardson (1961).
- 25 'Offenbarung und Tradition als religiöse Kategorien im Judentum' (Scholem, 1970, S. 110-111).
- 26 Zie de noten 17 en 18.
- 27 M. Avot 5:22. Zie ook noot 9.
- 28 M. Avot 1:1. Zie ook M. Pe'ah 2:6 en ARN¹, perek 1 en M. Ned. 8:7.
- 29 Tanh. B. II, Bl. 60a, 58b. Geciteerd in Scholem (1970, p. 100). Zie ook TJ Pe'ah 2:4 en Ex. R. 47:1 en Lev. R. 22:1 en Eccles. R. (op Eccles. 1:9).
- 30 TB Men. 29b. Zie ook TB Shab. 89a en Tanh. B., Hukkat 24. Zie ook Aschkenasy, Whitlau (1971) en Safrai (1970).
- 31 Scholem (1970, S. 101).
- 32 Zie Zohar *.
- 33 L. Jacobs in een gesprek dat ik in 1975 in Londen met hem voerde.
- 34 Idem. 'The Jews of Eastern Europe used to tell of Rabbi Israel Meir Kagan, known as the Haphetz Hayyim, that he would occasionally ask a small boy to tell him of Judaism. When Rabbi Kagan was asked what could he possibly hope to learn from a child the saint replied that every Jew has his own particular portion in God's Torah and that it may well be that the little boy has been entrusted with a tiny portion of truth denied to the greatest of scholars' (Jacobs, 1968, ch. 12, p. 187). 'Hafez Hayyim' is de titel van een boek, dat door I. M.

- Hacohen (= Kagan) geschreven werd. Schrijvers werden dikwijls naar de titel van een door hen geschreven boek genoemd.
- Zie ook 'Only in Israel people and Torah are one. All of Israel, not only the select few, are the bearers of this unity' (Heschel, 1975, ch. 13: The Individual Jew and His Obligation, p. 190).
- 35 Zie paragraaf III. 2. 2 voor de uitdrukking 'li-Shema'.
- 36 Heschel (1959, ch. 29, p. 304, noot 11) schrijft deze opmerking toe aan de middeleeuwse geleerde Yehiel, de vader van Rabbenu Asher. Zie het artikel van Alfred Freimann over de studie van de Torah in Louis Ginzberg Jubilee Volume, 1945, p. 360.
- 37 De Vries (1959, p. 5).
- 38 Vgl. EJ, vol. 2, trefwoord: Aggadah, kolom 356.
- 39 Vgl. De Vries (1959, p. 5).
- 40 De Vries (1959, p. 7).
- 41 Idem
- 42 'The literary output of the eighteen centuries from the beginning of the common era to the year 1795 ((?)), the date of the emancipation of the Jews in France and Holland when the modern history of the Jews begins, contains seventy-eight per cent of halakic material. We may easily convince ourselves of the exactness of this statement by looking at the classification of the Hebrew books in the British Museum, the largest collection of its kind in the world ((dit was waar toen L. Ginzberg in 1920 dit artikel schreef)), prepared by such an eminent and careful bibliographer as Zedner'. (Ginzberg, 1970, p. 165).
- 43 Guide, 3:43. Zie ook Heinemann (1970, pp. 2 vv) en Heschel (1962b, pp. xxix vv).
- 44 TB Hul. 90b. Zie ook TJ Ma'as, perek 3 (einde).
- 45 Sif. Deut. 49(bij 11:22). Zie ook Mid. Ps. 28:5 en Sif. Deut. 48.
- 46 Guide (Pines, 1964, III. 43, p. 573).
- 47 Zie bijvoorbeeld de tractaten M. Avot en TB Derekh Erez.
- 48 Zie Midrash *.
- 49 Heschel (1959, ch. 32, p. 324). Zie ook Elon (1973), deel 1, p. 146, noot 15 t/m 19.
- 50 Heschel (1959, ch. 33, pp. 336-337).
- 51 Idem (ch. 33, p. 337).
- 52 Idem (ch. 33, p. 341). Zie ook Heschel (1962b, inleiding).
- 53 Verg. Gen. R. 44:8.

- 54 Vgl. deel 1, par. 1.2, Guide, Talmud Torah 3:3 en par. 3.7, de noten 68 t/m 71.
- 55 Zie Silverstein, Luzzatto (1966, hfdst. 5, pp. 64-65) en Gen.R., Petichta Eega Rabatti 2. Zie ook TJ Hag. 1:7 en Lev.R. 35:2.
- 56 'Aimer la Thora plus que Dieu' (Levinas, 1963, p. 176). Nederlandse vertaling in Nobel, Peperzak (1975, hofdst. 5). Zie ook Heschel (1959, ch. 32, pp. 329-330).
- 57 Zie deel 1, par. 1.3, vraag 8.
- 58 Zie Tosefta *.
- 59 Vgl. EJ, vol. 14, trefwoord: Sages, paragrafen 'General Knowledge' en 'The Influence of Non-Jewish Cultures'. Zie ook Lieberman (1950 en 1965) en Safrai (1978).
- 60 Bevan, Singer (1953).
- 61 Uit een brief, die de historicus H. Graetz (1817-1891) op 1 februari 1877 aan Marx schreef, blijkt dat Marx geen of nauwelijks Hebreeuws kende en zich voor de joodse geschiedenis niet erg interesseerde. De brief is te vinden in het artikel 'New Perspectives on Marx as a Jew' van Prinz (1970).
- 62 Novak (1977, p. 84) in een boekbespreking, waarin hij het socialisme, zoals het in praktijk gebracht wordt, becritiseert.
- 63 Freud schreef dit in het voorwoord van de hebreeuwse vertaling van zijn Totem und Tabu.
- 64 Zie bijvoorbeeld Bakan (1958) en Grollman (1965).
- 65 Vgl. noot 59.
- 66 Himmelfarb (1974, p. 70).
- 67 Zie deel 1, par. 2.3
- 68 Zie Yeshivah *.
- 69 Samuel (1971, p. 38). Ik vond dit citaat in Goldman (1975, ch. 14, pp. 261-262).
- 70 Dit citaat is afkomstig uit het artikel over A.I. Kook in EJ, vol. 10, kolom 1185. Zie ook 'Die Erneuerung der Heiligkeit' (Buber, 1963a, S. 448-455).

Hoofdstuk I.2, deel 2, pp. 90-106.

- 1 Ex.R. 41:6. Zie Heschel (1959, ch. 29, p. 302). Zie ook TB Git. 60b en TJ Pe'ah 2:6 en TJ Sanh. 4:2.
- 2 Albo (15e eeuw). Sefer ha-Ikkarim, 3:23. Zie EJ, vol. 3, trefwoord: Authority, Rabbinical, kolom 907. Zie ook EJ, trefwoord: Herme-

neutics.

- 3 Yad, inleiding. Onderstreping van mij. (Hyamson, 1965, p. 4a).
- 4 TB BM 59b. De vertaling is niet letterlijk.
- 5 Deut. 30:12
- 6 Ex. 23:2. De vertaling is niet letterlijk.
- 7 Idem noot 4. Zie ook TB Ber. 52a, TB Er. 7a, TB Hul. 44a, TB Yoma 80a, TB Tem. 16a, TJ Sanh. 4:2. Zie ook commentaar van Ibn Ezra op Ex. 23:2 en Aschkenasy, Whitlau (1971).
- 8 TB Yev. 71a, TB BM 31b.
- 9 Deut. 17:10-11
- 10 Commentaar op Deut. 17:10-11: Mid. Tan. op ibid.: Sif. Deut. 154 et al.
- 11 Aryeh Leib b. Joseph ha-Kohen: inleiding tot Kezot ha-Hoshen op de Sh. Ar., HM. Zie EJ, vol. 3, trefwoord: Authority, Rabbinical, kolom 909.
- 12 Vgl. de noten 3, 6 en 7.
- 13 TB Er. 13b
- 14 Idem
- 15 Idem. Zie ook TJ Ber. 1:4 en EJ, vol. 4, trefwoord: Bet Hillel and Bet Shammai, kolommen 737-741.
- 16 TB BM 59b, TB Er. 13b
- 17 Nahmanides, Commentaar op Lev. 19:2
- 18 TB BM 30b. Zie ook TB BM 85a en Heschel (1962b, inleiding).
- 19 Heschel (1959, ch. 32, p. 327).
- 20 TB BK 79b. Zie ook Luzzatto (1966, perek 13). Zie wat betreft het begrip 'benoni' TB RH 16b in samenhang met TB Ber. 7a.
- 21 Meestal een preventieve maatregel of een algemene beperking. Zie The Jewish Encyclopedia, 1901, trefwoord: gezerah.
- 22 Vgl. noot 3.
- 23 Heller, Tosefot Yom Tov, voorwoord.
- 24 Zie Tanna*
- 25 Horovitz, Shenei, p. 25b. Zie Cordovero, Pardes, 23, sub humra.
- 26 Heschel (1959, ch. 29, p. 302).
- 27 Idem.
- 28 M. Avot 1:1. Zie ook TB Ber. 2a.
- 29 Maimonides (1968) op TB Avot 1:1
- 30 Gen. R. 19, 3. Zie ook ARN^{1,2} 1 en TB Sanh. 29a.
- 31 Heschel (1959, ch. 29, pp. 302-303).
- 32 TJ Sanh. 4, 22a. Zie Margoliot, Penei, ad locum; ook Mid. Ps.,

hfdst. 12.

- 33 Heschel (1959, ch. 29, p. 303).
- 34 Bochenski (1965). Zie ook zijn artikel (1974a), noot op p. 71. De afkorting AA verwijst naar dit artikel.
- 35 'The field is not a class of utterances, but of what utterances mean, in other words, a class of meanings. These meanings must be communicated by utterances. Yet authority is not about utterances, but about what they mean'. (AA, p. 58).
- 36 AA, pp. 70-71.
- 37 'Die erste wollen wir "Wissens-Autorität" nennen, auf griechisch "epistemische Autorität" ("episteme" bedeutet dasselbe wie "Wissen"). Die andere, jene, die im Gebiet Weisungen hat, nennen wir "Vorgesetzten-Autorität", auf griechisch "deontische Autorität" ("deomai" bedeutet soviel wie "ich soll")' Bochenski (1974b, 4. Capitel, S. 53). Afgekort: A.
- 38 A, S. 51-52.
- 39 'Ein Satz bezieht sich immer auf einen sog. Sachverhalt, d.h. er besagt, wie sich die Sachen verhalten, was da ist. Deshalb kann er wahr oder falsch sein: wahr, wenn sie sich so verhalten, wie er sagt, falsch wenn anders'. (A, S. 51).
- 40 'Eine Weisung meint nie was da ist, sondern was da sein soll. Sie kann ja nicht sagen, was da ist, weil der Sachverhalt, um welchen es sich handelt, erst durch meine Handlung verwirklicht werden soll'. (A, S. 52).
- 41 Deel 1, par. 3.2.
- 42 Vgl. het slot van deel 1, par. 3.7 (citaat Buber).
- 43 A, 4. Capitel, S. 49-56.
- 44 A, S. 23. Zie ook AA, p. 57.
- 45 AA, p. 59. Op p. 60 voegt Bochenski toe: 'Such a statement was published by a large group of prominent German scientists in 1914. It asserted that Germany did not attack Belgium. Among the signatories were Roentgen, Husserl and Harnack.'
- 46 A, S. 55.
- 47 Kaufmann (1961, VIII. 64, p. 270).
- 48 Hiermee is niet gezegd dat Paulus in de rabbijnse traditie staat. 'Leest men de Bijbel goed, dan zal men volgens Paulus steeds weer bij Christus uitkomen. Daarmee is in wezen de sleutel aangegeven voor de exegese van het Oude Testament. Of men het Oude Testament

daarmee recht doet, is daarmee niet gezegd. Paulus is van mening dat we op die manier de Bijbel moeten lezen'. Verhoef (1979, par. 2.12, p. 275)

- 49 Kaufmann (1961, p. 270). Zie ook Safrai (1978), 15. Kapitel: Halacha und Aggadah, vooral de bladzijden 91 en 92.

- 50 Guide, Vol. II, ch. 29. De hier geciteerde vertaling is Friedländer (1946, p. 211).

In een andere vertaling van deze passage (Pines, 1964, p. 347) wordt de 'letterlijke betekenis' vereenzelvigd met de 'oppervlakkige, uiterlijke interpretatie': 'For the external sense of these texts leads either to a grave corruption of the imagination and to giving vent to evil opinions with regard to the deity, or to an absolute denial of the action of the deity and to disbelief in the foundations of the Law. The correct thing to do is to refrain, if one lacks all knowledge of the sciences, from considering these texts merely with the imagination'. Zie ook de slotzinnen van de hoofdstukken I. 51 en II. 27 (Guide, Vol. I, ch. 51 en vol. II, ch. 27).

- 51 Rackman (1976, p. 134). Rackman is een vertegenwoordiger van het orthodoxe jodendom en erkent het deontisch gezag van de halakhah.

- 52 Vgl. Friedrich (1972, ch. 10, p. 114).

- 53 Zie noot 13.

- 54 Scholem (1970, S. 103). 'Diese These scheint zuerst von Moses Graf in Prag aufgestellt worden zu sein; vgl. dessen Wa-jakhel Mosche, Dessau 1699, Bl. 45b und 54a' (Scholem, 1970, voetnoot 9, S. 103).

Hoofdstuk II. 1, deel 2, pp. 110-115.

- 1 Guide III. 29 (Pines, 1964, p. 517).

- 2 Idem. Vgl. ook het slot van III. 30.

- 3 Guide I. 36 (Pines, 1964, p. 83). Zie ook Yad: Av. Zar., hoofdstuk 1 en hoofdstuk 2, paragraaf 1. Zie ook Yad, Teshuvah 3:7.

- 4 Yad, Hilkhot Deot 6:2. (Hyamson, 1965, p. 54b). Zie ook TB Ket. 111b.

- 5 Vgl. TB Men. 110a, waarbij leren gelijkgesteld wordt aan het brengen van offers ter ere van God. Zie ook TB Hor. 13a.

- 6 TB Av. Zar. 3b. Zie ook Ex. R. 28:5. 'The striking image of God as the Teacher of Israel is found in the Prayerbook which contains the following benediction from the Talmud to be recited every morning before one begins to study Torah: "Blessed art Thou ... who has sanctified us by Thy commandments and commanded us to study the Torah. Make pleasant, therefore, we beseech Thee, O Lord our God,

the words of Thy people to the house of Israel, so that we with our offspring and the offspring of Thy people the house of Israel may all know Thy name and study Thy Torah". Note especially the formulaic conclusion: "Blessed art Thou, O Lord, who teaches Torah to Thy people Israel". (TB Ber. 11b; cf. Daily Prayer Book (ed. P. Birnbaum), p. 13)' (Kirschenbaum, 1972, p. 22).

- 7 'The Study and Practice of the Torah' (Jacobs, 1965, ch. 9, p. 93). Zie ook Isaacs (1928) en Heschel (1959, ch. 15, p. 237).
- 8 Daar mijn studie noch een theologische, noch een rabbijnse uiteenzetting is, kan ik hier niet ingaan op de halakhische formuleringen in de rabbijnse literatuur, die een inzicht geven in het verkeer tussen de joodse gemeenschappen en de niet-joodse omgevingen (de Islamitische en Christelijke gastlanden) waarin het middel wél tot doel verheven was. Zie hiervoor bijvoorbeeld: Guttman (1927); 'The Chosen People Idea and the Attitude of Judaism Towards Other Faiths' in Jacobs (1965, ch. 12); 'Gentiles and Semi-proselytes' in Lieberman (1965); Bloch (1922); Alon (1977); Katz (1960, 1969 en 1971).

Hebreeuws:

Yad, hilkhot melakhim 8:11.

Themanummer van Heigot (1978, Jerusalem): 'Bein Jisrael le-Amim', de artikelen van J. Levinger, J. Rosenthal, M. B. Lerner.

'Sovlanut datiet etc.' in Rosenthal (1967).

- 9 TB Shab. 119b. 'Jerusalem wurde nur deshalb zerstört, weil man da die Schulkinder ((vom Unterrichte)) abhielt. (...). Die Welt wird nur durch den Hauch der Schulkinder erhalten. (...). Man halte die Schulkinder nicht ((vom Unterrichte)) zurück, selbst nicht zum Bau des Heiligtums. (...). Es ist mir von meinen Vorfahren, manche lesen: von deinen Vorfahren, überliefert, das jede Stadt, in der keine Schulkinder vorhanden sind, zerstört wird; Rabina liest: vernichtet wird'. (TB Shab. 119b, vertaling Goldschmidt 1930-1936).
- 10 TB Pe'ah 1:1. Zie ook TB Shab. 127a en TB Kid. 39b en ARN¹ 40.
- 11 Yad, hilkhot talmud torah, 3:3. Zie ook TB Kid. 40b en Sif. Deut. Ekeb 41. Vgl. ook deel 1, par. 3. 7, noot 71.
- 12 Yad, idem.
- 13 Idem, 1:10.
- 14 Bij wie is God? Bij degenen die leert. Vgl. noot 5.
- 15 Gen. R. i, 1, p. 2. Zie ook Abrahams, Urbach (1975, ch. 9, pp. 198-202) en Tanh. en Yal. op Gen. 1:1.

- 16 Zie Abrahams, Urbach (1975, ch. 9, p. 198) en ARN², ch. 31 (Goldin, 1967, p. 126).
- 17 Zie hiervoor bijvoorbeeld Abrahams, Urbach (1975, ch. 9, pp. 199-202). Met de Torah, waar God in keek, wordt niet de hele joodse traditie tot en met vandaag bedoeld.
- 18 Steinsaltz (1977, ch. 1, p. 7).
- 19 Heinrich Heine ('Almansor', 1820).
- 20 Gen.R. 65:20.
- 21 Zie Tanna*
- 22 EJ, vol. 12, trefwoord: Oenomaus of Gadara.

Hoofdstuk II. 2, deel 2, pp. 116-138.

- 1 Judg. 13:4. Wat voor Samson als nazireeër (na zijn geboorte) verboden zou zijn, mocht zijn moeder tijdens haar zwangerschap niet nuttigen.
- 2 Rashi op M. Avot 2:8. Zie ook TJ Yev. 1:6.
- 3 Greenberg (1969, p. 31).
- 4 Zie de definitie van PL in deel 1, paragraaf 2.3.
- 5 'The talmudic "heaven" is nothing more than an academic community of angels and the souls of saintly scholars, headed by the Master Teacher, God Himself - all occupied in the study of Torah'. (Kirschbaum, 1972, p. 22), eerder geciteerd in deel 1, par. 2.1, noot 1. Zie ook EJ, vol. 2, trefwoord: Academy on High.
- 6 TB Suk. 28a in de verwoording van Greenberg (1969, p. 31).
- 7 TB Shab. 152a. Zie voor de vertaling en onderstreping Greenberg (1969, p. 25). Zie ook M. Kin. 3:6.
- 8 Zie Mishnah*
- 9 M. Avot 5:22 en Maimonides' toelichting (David, 1968, p. 122).
- 10 Lev.R., 2 (begin). Geciteerd in Wiesen (1892, S. 24). 'Talmud' dwz. de studie van de talmud. (vgl. de definitie van 'talmud' in Yad, hilkhot talmud torah, 1:11 geciteerd op p. 172 van dit proefschrift.)
- 11 Diesfeldt (1979, pp. PO 3200-10, 11, 12). Onderstreping van mij.
- 12 Idem, pp. 3200-1, 2.
- 13 Idem, pp. 3200-3. Zie ook De Groot (1979a, pp. 16-17).
- 14 Gen. 2:7.
- 15 Gen. 1:27.
- 16 M. Sanh. 4:5. Zie ook TB Sanh. 38a en TJ Sanh. 4:9 en T. Sanh. 8:4.
- 17 M. Sanh. 4:5. Zie ook 'Gleichheit aller Menschen' (Bernfeld, 1922, Erster Teil, Kapitel 6).

- 18 Tanh., commentaar op Num. 27:16 in par. 10 van de Sidrah Pinhas.
- 19 Greenberg (1969, p. 20).
- 20 Lev. 19:18.
- 21 ARN¹ en ARN², 16. Zie Flusser (1968). Het citaat en de bovenstaande interpretatie staan op pp. 114-115. Zie ook Ex. R. 24:7 en Sifra op Lev. 19:18.
- 22 Cohen (1935, p. 17). Cohen did not want to decide the philological implications. Zie Flusser (1968, p. 116).
- 23 Kosmala (1965, pp. 13-17). Zie Flusser (1968, p. 116).
- 24 Flusser (1968, p. 116).
- 25 Ferron, Arnoni (1972, pp. 60-61), hoofdstuk 'De macht van het negatieve denken'.
- 26 Zie ook Heschel (1975), ch. 10: Sacred Image of Man, vooral pp. 150-151.
- 27 Vgl. II. 2. 3: Gods partner.
- 28 Heschel (1965b, p. 119).
- 29 TB Shab. 31a. Zie Flusser (1968, p. 116).
- 30 Bacher (1903, 4f.).
- 31 Flusser (1968, p. 117).
- 32 Zuidema, Flusser (1975, stelling 43, p. 141).
- 33 Wat betreft de naastenliefde kan dit geïllustreerd worden aan de hand van twee algemene theorieën, die aan de talmudische uitwerking van doodstraftprocedures ten grondslag liggen: 'Talmudic law distinguished four methods of judicial execution (arba mitot bet din): stoning, burning, slaying, and strangling. (...). Two general theories were propounded which ... reflect old traditions and well-established ways of thinking: namely, first, that "love your neighbor as yourself" (Lev. 19:18) was to be interpreted as applying even to the condemned criminal - you love him by giving him the most humane ("the most beautiful") death possible (TB Sanh. 45a, 52a; TB Pes. 75a; TB Ket. 37b); secondly, that judicial execution should resemble the taking of life by God: as the body remains externally unchanged when God takes the life, so in judicial executions the body should not be destroyed or mutilated (TB Sanh. 52a; Sifra 7:9)'. EJ, vol. 5, trefwoord: Capital Punishment, kolom 142.
- 34 Flusser (1975, stelling 3, p. 134).
- 35 Sifra, TJ Ned. 9:3. Zie ook Rashi op Lev. 19:18.
- 36 Flusser (1968, p. 117). Voetnoot 15 t. a. p. bevat bewijsplaatsen ten

aanzien van Jezus.

- 37 'De nieuwe belangstelling voor Jezus' boodschap lijkt nogal eens op de geboorte van een gedrocht: Jezus, die de zondaars liefhad, haatte blijkbaar de goede mensen, en in Jezus' naam worden niet de moordenaars, maar de vermoorden schuldig verklaard. Dat klopt overigens met het concept van de Antichrist bij vele Kerkvaders'. Flusser (1975, stelling 51, pp. 142-143).
- 38 Flusser (1968, pp. 126-127).
- 39 Flusser in een interview, hem in Jeruzalem afgenomen door Ton Oostveen (Oostveen, 1978, pp. 39-40).
- 40 Heschel (1972, ch. 23, p. 251). Vergelijk het geciteerde met II. 1. 1, noot 5. Vergelijk Heschels woorden ook met wat Buber niet over God maar over de Messias, een ander groot woord, zegt: 'Als ich((Buber)) ein Kind war, las ich eine alte jüdische Sage, die ich nicht verstehen konnte. Sie erzählte nichts weiter als dies: "Vor den Toren Roms sitzt ein aussätziger Bettler und wartet. Es ist der Messias". Damals kam ich zu einem alten Manne und fragte ihn: "Worauf wartet er?" Und der alte Mann antwortete mir etwas, was ich damals nicht verstand und erst viel später verstehen gelernt habe; er sagte: "Auf dich" ' (Buber, 1920, S. 31). Zie ook TB Sanh. 98a .
- 41 Vgl. Deut. 26:17-18.
- 42 Zie Midrash *.
- 43 Heschel (1972, ch. 23, pp. 241-243). 'Theodor' dwz. 'Gen. R., ed. Theodor'. Jacobs (1968, ch. 9, p. 142) illustreert het Gods partner zijn aldus: 'See e.g. Sabb. 119b. : R. Hamnuna said: 'He who prays on the eve of the Sabbath and recites "and the heaven and the earth were finished" scripture treats of him as though he had become a partner with the Holy One, blessed be He, in the work of creation', and Sabb. 10a: 'Every judge who judges with complete fairness even for a single hour Scripture gives him credit as though he had become a partner with the Holy One, blessed be He, in the work of creation'. Without evident awareness of the Rabbinic view, Harvey Cox (The Secular City, Macmillan, New York, 1965, p. 264) remarks: 'Recent discussions of the concept of the covenant in the Old Testament suggest it means that Yahweh was willing to stoop so low as to work in tandem with man, to work on a team, no matter how poorly the human partner was working out'. (Harvey Cox is een moderne, Amerikaanse, Christelijke theoloog). Zie ook Zuidema (1977).

- 44 Heschel (1959, ch. 43, p. 422).
- 45 Idem, ch. 42, p. 419.
- 46 Yad, Shemitah ve-Yobel 13:12-13. Aangehaald in Heschel (1959, ch. 42, p. 419).
- 47 Lev. 19:2
- 48 Lev., hoofdstuk 19.
- 49 Zie II. 2. 2, noten 14 en 15.
- 50 De boeken, die onder de naam Das dialogische Prinzip (Buber, 1962) in één band zijn uitgegeven, wijzen hier zelfs in hun titels al op: Ich und Du, Zwiesprache, Die Frage an den Einzelnen, Elemente des Zwischenmenschlichen. Zie ook III. 4. 2, noot 25.
- 51 Gen. 2:16-17.
- 52 Vgl. Greenberg (1969, p. 20).
- 53 Deut. 11:26-28.
- 54 Deut. 30:19.
- 55 ARN² (Goldin, 1967, ch. 2, p. 20). Vgl. ook M. Avot 6 (Kinyan Torah) : 2 : '... Read not haruth (graven) but heruth (freedom), for thou findest no freeman excepting him that occupies himself in the study of the Law'. (vertaling van H. Danby, opgenomen in ARN², Goldin, 1967, p. 248). Zie ook TB Er. 54a en Tanh., tissa 16. Zie ook III. 2. 2, noot 181.
- 56 TB Er. 13b (Abrahams, Urbach, 1975, ch. 10, p. 252). Zie ook Gen. R. 8:3-5 en TB Sanh. 38b.
- 57 M. Avot 3:15 (vertaling van H. Danby, opgenomen in ARN², Goldin 1967, p. 239). Zie ook TB Ber. 33b en TB Nid. 16b en Yad, hilkhot teshuvah, 5:5.
- 58 Zie bijv. Jacobs (1973, ch. 5, pp. 77-80). Zie ook Bernfeld (1922), Erster Teil, Kapitel 4: Willensfreiheit.
- 59 'Die Doppelnatur des Menschen, als des Wesens, das sowohl von "unten" hervorgebracht als von "oben" entsandt ist, bedingt die Zweifelt seiner Grundbeschaffenheiten', Buber (1953a), hoofdstuk 'Gott und der Menschengest', S. 151. Zie ook Heschel (1975), ch. 10: Sacred Image of Man.
- 60 Vgl. Greenberg (1969, pp. 21-24). Zie ook Gen. R. 8:11 en 14:3.
- 61 In tijden van vervolgingen kwamen vormen van ascese vaker voor dan in vreedzame tijden. Zie Greenberg (1969, p. 21).
- 62 Vgl. bijv. Ps. 103:14 en Gen. 2:8.

- 63 Gen. 2:7.
- 64 TB Ber. 61a. Zie ook Gen.R. 14:(2), 3 en 14:4.
- 65 Gen.R. 9:7.
- 66 Gen. 1:31.
- 67 Jacobs (1973, ch. 17, p. 244). Een betere (logischere)versie van deze midrash zegt: "Good" refers to the "good inclination"; "very" to the "evil inclination" (Eccles.R. 3:11). Zie ook Mid. Ps. 9:11.
- 68 'The impulses natural to man are not in themselves evil ... the appetites and passions are an essential element in the constitution of human nature, and necessary to the perpetuation of the race and to the existence of civilization. In this aspect they are therefore not to be eradicated or suppressed, but directed and controlled' (Moore, 1927, pp. 482-483). Zie ook TB Yoma 69b en M. Avot 4:1.
- 69 TB Ber. 17a.
- 70 Schechter (1975, p. 264f.) Zie ook Jacobs (1973, ch. 17, p. 245).
- 71 Deut. 6:5.
- 72 Sifrei, TB Ber. 54a. Zie ook Rashi op Deut. 6:5 en Mid. Ps. 9:5.
- 73 Kaufmann (1973, ch. 7, par. 63, p. 181).
- 74 TB Kid. 30b (Goldschmidt, 1930-36). Vgl. Heschel (1959, ch. 36, p. 375); Jacobs (1973, ch. 17, p. 245); EJ, vol. 8, trefwoord: Inclination, good and evil, kolom 1319. Zie ook TB BB 16, TB Av. Zar. 5b, Mid. Ps. 119:4, ARN¹, 16.
- 75 Woorden van S. Freud (1856-1939), psychiater, geciteerd in Kaufmann (1973, ch. 7, par. 68, p. 197).
- 76 Kaufmann (1973, ch. 7, par. 61, p. 178). De filosoof Walter Kaufmann wordt in EJ, vol. 10, kolom 846 getypeerd als 'a vigorous opponent of arguments of religion, ((who)) made an attack on theology of all kinds and favored a naturalistic, humanistic approach'.
- 77 Gen. 6:5.
- 78 Gen. 8:21. Zie ook Rashi hierop.
- 79 Ex.R. 46:4.
- 80 TB Sanh. 91b
- 81 Idem.
- 82 Greenberg (1969, p. 21).
- 83 TB Kid. 30b. Zie ook Mid. Ps. 14:2 en TB Suk. 52a en Gen.R. 22:6.
- 84 Vgl. Greenberg (1969, p. 22). EJ, vol. 10, trefwoord: Inclination, good and evil, kolom 1319 houdt het erop dat de slechte aandrif bij de geboorte ontstaat: 'While the yezer ha-ra is created in man at

- birth, the yezer ha-tov, which combats it, first makes its appearance 13 years later at the time of his bar-mitzvah ((zie Bar-mitz-wah*)) ... and with the onset of the age of reflection and reason (cf. Eccles.R. 4:13,1)'. Zie ook Mid.Ps. 9:5.
- 85 M. Avot 1:14.
- 86 Prov. 22:6.
- 87 Maimonides' commentaar op M. Avot 1:16 (David, 1968, ch.1, p.15). Zie ook ARN¹, 12.
- 88 M. Avot 2:5. Zie ook Yad, talmud torah, 4:4.
- 89 Vgl. het interview met Safrai (par. 1.3: vragen 2, 2b, 2c). Vgl. ook Bruners beroemde uitspraak ('hypothesis'): 'Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development' (Bruner, 1974, ch.23, p.413).
- 90 Vgl. Bubers woorden in noot 40.
- 91 Voorbeelden hiervan in TB Ber.29a en TB Kid.81b.
- 92 M. Avot 2:4. Vgl. noot 83.
- 93 TB Suk.52a. Zie ook Heschel (1959, ch.36, p.370).
- 94 Num.20:12 (Moses) en II.Sam.11 (David).
- 95 'Want er is geen rechtvaardige op de aarde, die goed doet en niet zondigt' (Eccles.7:20).
- 96 Vgl. de discussie in TB Kid.40a, b en het beeld van de weegschaal: 'Stets betrachte sich der Mensch so, als habe er zur Hälfte Sünden und zur Hälfte Verdienste. Heil ihm, wenn er ein Gebot ausgeübt hat, denn er hat die Wagschale seiner Verdienste zum Überwiegen gebracht; wehe ihm, wenn er eine Sünde begangen hat, denn er hat die Wagschale seiner Schuld zum überwiegen gebracht' (TB Kid.40b, Goldschmidt, 1930-1936). Zie ook T.Kid. 1,13 en 14.
- 97 Zie vooral de paragrafen II.1.2 en III.1.6.
- 98 Maimonides citeert hier M. Avot 1:12: 'Heb de vrede lief en jaag haar na (we-rodeef)'. Het Engelse 'ensue' is een te zwakke vertaling.
- 99 Yad, hilkhot deot 5:7. Hyamson (1965, p.53b.).
- 100 Gen. 18:12. Onderstreping van mij.
- 101 Gen.18:13. Onderstreping van mij.
- 102 TB BM 87a, TB Yev.65b, Gen.R.48, Lev.R.9:9. Meer voorbeelden van het prevaleren van de vrede boven de waarheid in Gen.50:16-17 en I.Sam.16:2.
- 103 Zie bijv. DEZ, perek ha-Shalom. (Minor Tractates, 1965, vol.2, pp.597-602).

- 104 Num. 21:14.
- 105 TB Kid. 30b (Goldschmidt, 1930-1936). Vergelijk ook M. Avot 5:17 en ARN² (Goldin, 1967, ch. 1, p. 3): 'So long as they sat studying Torah, they acted as though they were jealous of each other; but when they parted, they were like dear friends of old ((literally, 'from their youth')) '.
- 106 EJ, vol. 8, trefwoord: Heresy, kolommen 361-362.
- 107 'Emeth ((Wahrheit)) ist das Siegel des Heiligen, gepriesen sei er' TB Sab. 55a (Goldschmidt, 1930-1936).
- 108 Pinchas of Koretz (1876, p. 49, in Hebrew). Het Engelse citaat is te vinden in Newman (1972; 120:4, p. 311).
- 109 Rosengarten (1907, in Hebrew). Het Engelse citaat in Newman (1973; 185:17, p. 491).
- 110 M. Avot 1:18.
- 111 David (1968, ch. 1, p. 25).
- 112 Zie over het thema van 'waarheid' en 'vrede' bijvoorbeeld ook Jacobs (1960, ch. 11 : Truth, ch. 12 : Peace). Ook Bernfeld (1922), Zweiter Teil, Kapitel 1: Wahrhaftigkeit en Bernfeld (1923), Dritter Teil, Kapitel 9: Der ewige Friede.

Hoofdstuk III. 1, deel 2, pp. 141-217.

- 1 Zie bijv. Loewe (1966) en EJ, vol. 16, trefwoord: Woman.
- 2 Berman (1973, p. 8).
- 3 TB Ber. 17a (Goldschmidt, 1930-1936). Zie ook TB Sot. 21a.
- 4 Zie bijv. Goldfeld (1975, pp. 245-256).
- 5 Vrij naar George Orwell (1958, ch. 10): 'All animals are equal, but some animals are more equal than others'.
- 6 Mishna Sota 3:4 (20a).
- 7 'The texts of both the Jerusalem Talmud and the Babylonian Talmud would seem to support the position that according to Ben Azzai, women are equally obligated with men in the study of Torah (cf. Tosafot Sotah 21b s.v. Ben Azzai, straining the reading of J. T. Sotah 15b). This position is further supported by Mishna Nedarim 35b'. Zie Tosafot *.
- 8 'The Amoraim lend an Aggadic quality to the statement of Rabbi Eliezer through their addition of the word "keilu" ('as if'), Sotah 21b. (See my ((S.J. Berman's)) comments on the usage of "Keilu" in Encyclopedia Judaica, Vol. 10, p. 1484, in article entitled "Law and Morality"). The misogynistic tendencies here implied are made more

specific in J. T. Sotah 16a'.

- 9 Tosefta Berachot 2:12. Zie Tosefta *.
- 10 Zie Amora *.
- 11 TB Kiddushin 29a. 'Cf. TB Berachot 22a and the manner in which it omits the references to women's study implied in its source, Tosefta Berachot 2:12'.
- 12 Vis. TB Sanhedrin as an instance of women studying Torah in relation to which Rabbi Eliezer's objection is not raised by the Amoraim. Many other such instances reflect the rejection of the position of Rabbi Eliezer'.
- 13 Zie Rishonim *.
- 14 Josef Karo behoort strikt genomen niet tot de Rishonim, maar tot de Aharonim (zie noot 18).
- 15 Maimonides, Mishneh Torah, Talmud Torah 1:13. Tur, Yoreh Deah, ch. 246. Shulchan Aruch, Yoreh Deah, ch. 246 sec. 6.
- 16 Zie Ashkenaz *.
- 17 Tosefot, Sotah 21b, s.v. Ben Azzai, Sefer Hasidim (ed. Bolonia) sec. 313. (ed. Mosad HaRav Kuk, pp. 244-245).
- 18 Zie Aharonim *.
- 19 Elijah Gaon ((1720-1797)), commentary to Shulchan Aruch, Orach Chayim, ch. 47, comment 18.
- 20 David Halevi ((1586-1667)), TaZ to Shulchan Aruch, Yoreh Deah, ch. 246, comment 4.
- 21 'Chafetz Chayim and others cited in Responsa Tzitz Eliezer, Rabbi Eliezer Waldenberg, vol. 9, no. 3, p. 32. Indeed the authorities cited limit the distinction between Written and Oral Torah, and function essentially in terms of what is necessary to counter the effects of the society to which Jewish women are exposed'.
- 22 Beit Yosef to Tur, Orach Chayim ch. 47, s.v. Vekasav. 'His alleged sources are elusive, vis. Waldenberg, op. cit., p. 31'.
- 23 Shulchan Aruch HaRav, Laws of Talmud Torah, 1:15. 'The Beit Ha-Levi (vol. 1, responsum no. 6) while affirming the possibility of an obligation resting on women to learn all laws necessary for their proper fulfillment of mitzvot, denies that such study would constitute a fulfillment of the mitzvah of Talmud Torah'.
- 24 Berman (1973, pp. 14-15, 26-27).
- 25 Zie Shekhinah *.
- 26 EJ, vol. 16, trefwoord: Woman, kolommen 626-627. De talmud-

plaatsen verwijzen naar TB.

- 27 Prov. 6:20
- 28 Vergelijk deze formulering met de drie tannaïtische standpunten zoals verwoord in Excursie 1.
- 29 M. Sotah 3:4. R. Eliezer's words should be understood as follows: 'If a man gives his daughter a knowledge of the Law, it is as though he taught her lechery'.
- 30 TJ Sotah III, 19a.
- 31 T. Sotah 7:9 and parallels.
- 32 T. Kelim Baba Kamma 4:17; T. Kelim Baba Metzia 1:6; T. B. Pesachim 62b.
- 33 Safrai (1976, ch. 19, p. 955). Zie ook Gollanz (1924), ch. 4: Female Education, pp. 110-114.
- 34 Zie ook Drazin (1940, ch. 7, pp. 128-133). Volgens Drazin gingen meisjes in die tijd nooit naar school (p. 130) en werden dochters voor- namelijk door hun moeder (p. 133) en thuis (p. 129) opgevoed en onderwezen. Drazins 'nooit' is vermoedelijk te sterk (Safrai, persoonlijke communicatie).
- 35 Fishman (1944), ch. 8: The Education of Girls, pp. 118-121. Zie ook EJ, vol. 16, trefwoord: Woman, kolommen 623-630.
- 36 Maimonides (1957. par. 34, pp. 49-53).
Hayyim ben Israel Benveniste: Keneset ha-Gedolah: Yoreh De'ah, paragraaf 245.
- 37 Zie bijvoorbeeld Fishman (1944, p. 120).
- 38 Zie bijvoorbeeld EJ, vol. 16, trefwoord: Woman, kolom 628 en het artikel over 'Idele' (Sadan, 1965, pp. 78-81).
- 39 M. Avot 6:5. Het getal '48' wordt expliciet genoemd, maar de nummering is van mij. Zie ook SEZ 17 en SER 14.
- 40 M. Avot 2:8. Zie ook TB Sanh. 99b.
- 41 Josh. 1:8.
- 42 Idem.
- 43 Deut. 4:9.
- 44 Yad, Talmud Torah 1:8-10 (Hyamson, 1965).
- 45 ARN 17. Zie ook TB Ned. 81a en Num. R. 12:9.
- 46 M. Avot 2:17.
- 47 Deut. 33:4.
- 48 M. Avot 2:4. Zie ook Sif. Deut., Ekev 48 en Yad, talmud torah 3:7.
- 49 M. Avot 1:15. Zie ook TB Men. 99b en Mid. Ps. 1:18 en Yad, talmud

torah 1:8.

- 50 'He ((Shammai)) said, make the study of Torah the root and fundamental point and ((let)) all the rest of your affairs follow it'. (Maimonides' commentaar op M.Avot 1:15, David (1968), p.15).
- 51 TJ Ber. einde (Goldman, 1975, p. 56). Zie ook ARN¹ 24 en SEZ 16.
- 52 Silverstein, Luzzatto (1966. p.281). Zie ook TB Ber. 35b.
- 53 M. Avot 2:5.
- 54 M. Avot 4:10.
- 55 Sh.Ar.: YD 246:26. (Goldman, 1975, p.160).
- 56 Yad, Talmud Torah 2:2 (Hyamson, 1965). Zie ook TB Ta'an. 31a.
- 57 Ben Yehuda (1959), Vol. 8, kolom 7785, noot 1: Citaten uit de Middel-eeuwse literatuur.
Nathan filio Jechielis/Alexander Kohut (1955), Vol. 8, p.243, noot 1: matmid = leerling, die zonder onderbreking leert.
- 58 Klatzkin (1928), Deel 1, pp.238-239.
- 59 Idem. Deel 2, p. 320.
- 60 Idem. Deel 4 (1968, pp.209-210).
- 61 EJ, vol. 8, kolom 795.
- 62 Müller (1911, S. 17).
- 63 Vgl. I. 1. 1.
- 64 Vgl. deel 1, par. 3. 1.
- 65 TB Sanh. 99a (Goldman, 1975, p. 56).
- 66 TB Ta'an. 7b (Goldman, 1975, p. 56).
- 67 TB Av. Zar. 19a (Goldschmidt, 1930-1936). Zie ook TB Ber. 63b.
- 68 TB Er. 54b (Goldman, 1975, p. 56). Zie ook M. Avot 5:22.
- 69 Sifrei Ekev, chap. 48 (Goldman, 1975, p. 56). Zie ook M. Kin. 3:6.
- 70 Abbas: Jair Natib, 15. Kapitel. Geciteerd in Güdemann (1873, Drittes Kapitel, S. 153).
- 71 TB Pe'ah 1:1. Vgl. par. II. 1. 2, noot 10.
- 72 TB Hag. 9b. Zie ook TB Er. 54b.
- 73 Geciteerd in Heschel (1974, Part 2, p. 107).
- 74 Vgl. Stein (1901, S. 29-30).
- 75 TB Ta'an. 7a. (Goldman, 1975, p. 58).
- 76 Vgl. TB Ta'an. 7a. Zie ook TB Mak. 10a.
- 77 TB Ber. 63b. Zie ook SER 18 en TB Mak. 10a.
- 78 M. Avot 4:13.
- 79 Maimonides' commentaar op M. Avot 4:13 (David, 1968, pp. 83-84). Zie ook Eccles. R. 7:7 en TB Shab. 147b.

- 80 TB Ta'an. 7a (Goldman, 1975, p. 58). Vgl. noot 75.
- 81 Idem.
- 82 Idem. Zie ook de laatste woorden van Maimonides hierboven: '... colleagues and students to bestir you' (noot 79) en zijn commentaar op M. Avot 1:6.
- 83 Vgl. Jacobs (1965, ch. 9, pp. 94-95) over de term 'talmid hakham'.
- 84 Vgl. II. 1. 1.
- 85 Vgl. van de opsomming in III. 1. 2, punt 44.
- 86 TB Ta'an 7a.
- 87 Vgl. deel 1, par. 1.1.
- 88 M. Avot 4:14. Zie ook TB Sanh. 37a.
- 89 Maimonides' commentaar op M. Avot 4:14 (vertaling David, 1968, p. 84).
- 90 M. Avot 3:6.
- 91 Idem. Zie ook M. Avot 3:2 voor woorden van soortgelijke strekking. Zie ook TB Ber. 6a.
- 92 M. Avot 1:6. Zie Maimonides' commentaar hierop (David, 1968, p. 7) en ARN¹ 8.
- 93 Zie bijvoorbeeld Menes (1971) en Alon (1970).
- 94 Zie voor een uitvoerige bespreking Goldman (1975, chs. 12-13). Hevrot (enk. hevrah).
- 95 Goldman (1975, ch. 12, p. 197).
- 96 Het woord Shas is afgeleid van de beginletters van Shishah Sedarim, de 'zes rangschikkingen' of hoofddelen van de mishnah (talmud).
- 97 Het woord hum mash is afgeleid van de wortel hammeish dat 'vijf' betekent.
- 98 'Thesen über Feuerbach' (Karl Marx, 1968, pp. 157-158).
- 99 M. Avot 1:17. Zie ook deel 1, par. 3. 7, noten 68-71 en deel 2, par. II. 1. 2, noten 10-11.
- 100 Zie Banning (1961, hfdst. II. A. 1, p. 62).
- 101 Bacher: Terminologie, I, p. 113. Zie voor de verbinding van de term 'Torah' met de begrippen 'leren' en 'gedrag' ook Kadushin (1938, ch. 2, pp. 28-30, 68-79).
- 102 Kadushin (1938, p. 29).
- 103 Deel 1, par. 3. 7, noot 71.
- 104 TB Pe'ah 1:1. Zie III. 1. 2, noot 10.
- 105 TB Kid. 40b. Onderstreping van mij.
- 106 Yad, Talmud Torah 3:3. Onderstreping van mij.

- 107 Friedmann, Seder Eliahu Rabba und Seder Eliahu Zuta (Wien, 1902) en Pseudo-Seder Eliahu Zuta (Wien, 1904), door Achiassaf (Warsaw) in één deel, getiteld Seder Eliahu, gebonden. Afgekort SE. Zie voor het citaat: SE 'Additions', p. 8.
- 108 SE 'Additions', p. 39.
- 109 Idem, p. 5.
- 110 SE, p. 69.
- 111 Kadushin (1938, p. 77). Vgl. ook Heschels woorden in I. 2. 2, noot 19.
- 112 SE, p. 82.
- 113 Idem, p. 69.
- 114 Idem, p. 13.
- 115 Kadushin (1938, p. 78).
- 116 Heschel (1959, pp. 345-346). Het paragraafje heet: 'Actions teach'.
- 117 Silverstein, Luzzatto (1966, ch. 23, p. 301).
- 118 Tosefta Yebamoth 8:4 (Zuckerman, M.S., ed.), p. 250. Zie ook Gen.R. 34:6.
- 119 M. Avot 1:17. Zie ook noot 99 en TB Yoma 86a en 72b en ARN¹ 24.
- 120 David, Maimonides (1968, p. 20).
- 121 Aaron Halevi van Barcelona: Sefer Hachinuch, mitswah 20 (Heschel, 1959, pp. 305-306).
- 122 TB Ber. 17a, volgens de versie in Mss. Zie EJ, vol. 14, kolom 646, trefwoord: Sages.
- 123 Soms moet de toepassing eerst geanalyseerd worden en daarna pas het andere: 'Rava advised a man who sees afflictions come upon himself to first examine his conduct and only "if he finds nothing objectionable in his behavior, let him ascribe them to the neglect of the study of the Torah".' (TB Ber. 5a, versie Mss. Zie EJ t. a. p.)
- 124 Vgl. de passages over halakhah in I. 2.
- 125 Zie verderop, noten 138 en 140.
- 126 Aangezien er ongeveer evenveel mannen als vrouwen zijn, is de 'algemeenheid' van de leerplicht eigenlijk een halve algemeenheid. Hoewel niet verplicht, leerden vrouwen wél (zie III. 1. 1).
- 127 Er waren altijd kinderen, die privé-onderwijs kregen. Hoe meer scholen er echter kwamen, hoe uitzonderlijker dit werd. Al aan het einde van de tweede eeuw van de gewone jaartelling was het de regel dat de kinderen een school bezochten (Safrai, 1976, p. 947).
- 128 PT Ket. 8:32c.
- 129 Safrai (1976, p. 947).

- 130 TB Bava Batra 21a (vgl. Safrai, 1976 , p. 948).
- 131 In de laatste jaren van de Tweede Tempel (63-65 C.E.) functioneerde hij daar als hogepriester. EJ, vol. 10, trefwoord: Joshua ben Gamla, kolommen 278-279.
- 132 Safrai (1976, p. 948).
- 133 PT Hag. 1:76c.
- 134 Safrai (1976, pp. 948-949).
- 135 Idem, p. 949.
- 136 Zie bijv. EJ, vol. 6, trefwoord: Education, kolommen 381-466.
- 137 Zie ook III. 1. 1.
- 138 Safrai (1976, p. 949-950). Zie ook III. 3. 1, noot 187.
- 139 Zie hiervoor bijvoorbeeld Greenberg (1971) en EJ, vol. 6, trefwoord: Education (Jewish), kolommen 381-461 en de daar genoemde literatuur. Goldman (1975) beschrijft uitvoerig allerlei soorten leerhuizen en allerlei vormen van onderwijs aan volwassenen, beginnend in bijbelse tijden en eindigend in de twintigste eeuw tot en met vandaag.
- 140 Vgl. deel 1, par. 2. 4.
- 141 Het gaat hier om twee categorieën onderwijsmodellen. Enerzijds schoolmodellen zoals 'beth ha-sefer', 'beth ha-knesset', 'beth ha-talmud', 'heder', 'talmud torah', 'yeshivah' e.d. en anderzijds leerhuismodellen zoals 'synagoge', 'beth ha-midrash', 'kallah', 'hevrot', 'kolleel', 'beth ulphana' e.d.
- 142 De ondertitel van Goldman (1975) geeft dit aan. Titel: Lifelong Learning Among Jews. Ondertitel: Adult Education in Judaism from Biblical Times to the Twentieth Century.
- 143 The English translation of Hilkhot Talmud Torah in this chapter is from vol. 1 of Moses Hyamson's edition of the Mishneh Torah (New York, 1937). Chapter and section citations are given in brackets at the conclusion of each extract. The parenthetical references and comments are Hyamson's.
See also Veisblit (1966, pp. 40-43): Elifant (1973, pp. 11-16): Veinshtein (1973 etc.).
- 144 This translation from the Shulhan Arukh was made by Dr. David de Sola Pool. It first appeared in Menorah Journal 10 (June-July 1924) and was reprinted in Jewish Education 16, no. 3 (May 1945). The parenthetical references and comments are from the notes appended by Dr. Pool to the translation; the annotations in smaller type ((hier

- ingesprongen)) were selected by Dr. Pool from the several commentaries on the basic text of the Shulhan Arukh.
- 145 Overall hadden de joden de gewoonte om zingend te leren (Abrahams, 1969, p. 355).
- 146 Zie Goldman (1975, pp. x i v, x v i i i - x i x).
- 147 Vgl. Heschel (1974, p. 9): 'Jewish teachers insisted that everything must be regulated, codified; for every moment there must be an established form, a recognizable pattern. Dedicated to such an order of living, the practice of Judaism was in danger of becoming a series of acts performed by rote. Then came the Baal Shem ((Tov)), who reminded the people that spontaneity was as important as pattern, faith as essential as obedience, and that obedience without fervor led to stultification of the spirit. The Baal Shem Tov's intention was to prevent Jewish piety from hardening into mere routine. Yet his path also became a habit, a routine. When first conceived, an idea is a breakthrough; once adopted and repeated, it tends to become a cul-de-sac'.
- 148 Zie voor een wijsgerige analyse van regels en regelgeleid gedrag bijvoorbeeld Duintjer (1977).
- 149 Abrahams volgt in deze beschrijving vooral de 12e eeuwse Mahzor Vitry (1824, p. 628). Een iets andere versie geeft Güdemann (1880, S. 50).
- 150 Vgl. ook Sh. Ar., YD 246:26 (voorbeeld 2 van deze paragraaf).
- 151 Zoals bijvoorbeeld Safrai (vgl. deel 1, par. 1.3, het antwoord op vraag 25).
- 152 Heschel (1963, p. 46).
- 153 Lipschitz (1927, p. 149). Geciteerd in Goldman (1975, p. 267).
- 154 Zie III. 1. 5, noot 95.
- 155 TB Shab. 83b n. a. v. Num. 19:14. Zie ook voorbeeld 1 (Yad, Hilkhot Talmud Torah 3:12).
- 156 Dewey (1922, p. 78). Het citaat staat in Allport (1961, p. 233).
- 157 Vergelijk dit met het door Allport aldus geamendeerde principe van Hebb: 'The motivational character of routine is much enhanced if it contains within itself the complicating stress of novelty' (Allport, 1961, p. 248). Het (ongeamendeerde) principe van Hebb luidt volgens Allport aldus: 'Self-sustaining interests seem to reflect preoccupation with the novel when commingled with the familiar' (Idem, p. 247). Zie ook III. 2. 2 over 'functionele autonomie'.

Hoofdstuk III. 2, deel 2, pp. 218-228.

- 1 Asaf (1925, 1:10) en Goldman (1975, p. 269).
- 2 Idem. Zie ook Ps. 12, 24:4-6, 34:14-15.
- 3 Geciteerd in Scharfstein (1945, pp. 15-16) en Goldman (1975, pp. 268-269).
- 4 Idem.
- 5 Zie Gen. 1:27 en par. II. 2. 2. Zie ook 'Nachahmung Gottes' (Buber, 1964, S. 1060-1065) en 'Sacred Image of Man' (Heschel, 1975, ch. 10, pp. 150-156).
- 6 Van der Leeuw (1970/75, p. 1151).
- 7 Levinas (1961): Conclusions, paragraaf 7: 'Contre la philosophie du Neutre'.
- 8 Heschel (1955, ch. 37, p. 383).
- 9 De joodse rechters die Adolf Eichmann in 1961 in Jeruzalem berechtten, stelden deze vragen. Ik citeer Pressers vertaling van het vonnis. (Presser, 1970/1975, p. 758).
- 10 Heschel (1959, ch. 13, pp. 187-188). De 'six million' uit het citaat zijn de joodse slachtoffers van het nazi-regiem.
- 11 Waar ik in deze paragraaf over 'Auschwitz' spreek, wordt in de Engelstalige literatuur meestal het woord 'holocaust' gebruikt.
- 12 'Logotherapy and Existence' (Frankl, 1978, ch. 4, p. 60).
- 13 Kaufmann (1970, p. 16). Zie ook Heschel (1965b, ch. 4, pp. 57-58).
- 14 Ex. 24:7.
- 15 Vgl. Zevin (1946), het hoofdstuk over 'talmud torah', p. 208.
- 16 Vgl. TB Shab. 88a. Zie ook Mid. Ps. 103:3 en 104:1.
- 17 Sifrei (Deut. 41 en 48), geciteerd in EJ, vol. 15, trefwoord: study, kolom 455. Zie ook TB Ber. 17a en TB Ned. 62a.
- 18 De Moor, Buber (1953, hfdst. 2, p. 17). Vgl. ook Luzzatto (1966, slot).
- 19 De Moor, Buber (1953, hfdst. 2, p. 19).
- 20 M. Avot 6:1. Zie ook TB Sanh. 99b.
- 21 Yad, Talmud Torah 3:5 (Hyamson, 1965). Zie ook III. 1. 7, voorbeeld 1. Maimonides citeert hier bijna letterlijk een talmudplaats (TB Pes. 50b, TB Sot. 22b). Vgl. ook TB Ber. 17a.
- 22 Hague, Brentano (1902). Het citaat staat in Allport (1961, ch. 10, p. 229). Allport definieert 'functionele autonomie' aldus: 'Functional autonomy refers to any acquired system of motivation in which the tensions involved are not of the same kind as the antecedent tensions

1975²

from which the acquired system developed' (Allport, 1961, idem).

23 Allport (1961, p. 236).

24 M. Avot 1:3. Over de tegenstelling tussen 'beloning en straf' enerzijds en 'li-Shema' anderzijds bestaat een uitgebreide literatuur.

Zie bijvoorbeeld:

Schechter (1975), Ch. 11: The Joy of the Law, pp. 162-163.

Bernfeld (1922), Erster Teil, 'Lohn und Strafe', S. 95-113.

Ook Bernfeld (1968), ch. 5: Reward and Punishment, pp. 125-149.

Herford (1924, ch. 5, B, pp. 123-135).

Flusser (1968, pp. 109-111).

Jacobs (1973), ch. 18: Reward and Punishment, pp. 260-268.

25 Vgl. M. Avot 4:2. Voor het woord 'mizwah' heb ik aldaar de belangrijkste 'mizwah', n.l. het leren, gesubstitueerd. Dat 'leren' de belangrijkste 'mizwah' is, blijkt uit TB Pe'ah 1:1: 'de studie van de Torah weegt tegen hen alle ((alle 'mizwot')) op'. Zie ook II. 1. 2.

26 M. Avot 6:2. Zie ook II. 2. 4, noot 55.

27 Deci (1976, ch. 5, p. 148).

Hoofdstuk III. 3, deel 2, pp. 229-244.

1 EJ, vol. 6, trefwoord: Education (Jewish), kolommen 381-461 en Goldman (1975).

2 Conclusie: Tussentijdse doelen hoeven volstrekt niet ook tussenliggende doelen (op weg naar het einddoel) te zijn enz. Vgl. deel 1, par. 3. 7.

3 Vgl. deel 1, par. 3. 7.

4 Zie voor deze term bijvoorbeeld Luzzatto (1966, perek 1). Letterlijk betekent de term 'de hele (volledige) mens'.

5 TB Yoma 72b. Vgl. ook III. 1. 6, noot 120. Zie ook Jacobs (1965), ch. 9: The Study and Practice of the Torah, pp. 93-105. Dit hoofdstuk handelt over de 'talmid hakham'.

6 Zie III. 2. 2.

7 Yad, Talmud Torah 4:6 en Sh. Ar., YD 246:12.

8 Güdemann (1880, 1. Capitel, S. 56-57).

9 Het tweede hoofddeel van de Turim van Jacob ben Asher en de Shulhan Arukh van Joseph Caro, de halakhische standaard-codex.

10 Zie III. 1. 3, excursie.

11 Het derde hoofddeel van de Turim van Jacob ben Asher en de Shulhan Arukh van Joseph Caro.

12 Alon (1970, pp. 451-452). Ook nu nog is het zo dat vele leerlingen

die semikhah hebben (dwz. als rabbijn gekwalificeerd zijn) hier in hun dagelijkse leven nooit gebruik van maken.

- 13 Vgl. III. 1. 5
- 14 Zie bijvoorbeeld M. Avot 3:3, 4, 7. Denk ook aan de derde maaltijd op Shabbat (se'udah shelishit) bij de chassidiern.
- 15 Vgl. III. 1. 2, noot 39. In de nummering aldaar is het de tiende manier.
- 16 TB Ber. 47b (Goldschmidt, 1930-1936). Vgl. ook TB Sot. 22a.
- 17 M. Avot 1:7. (David, 1968; zie noten 18, 19). Zie ook M. Avot 3:10.
- 18 Dwz. Gorfinkle (1912). Daarin zegt Maimonides: 'Man is not created with innate moral virtues or vices; they are acquired environmentally' (ch. 4, p. 58). Geciteerd in David (1968, ch. 1, noot 25, p. 126).
- 19 Commentaar op M. Avot 1:7 (David, 1968, p. 10). De toevoeging wordt gerechtvaardigd door het citaat in noot 18 hierboven.
- 20 Aberbach (1967, p. 2, noot 14). Aberbach geeft de volgende voorbeelden: M. Demai II, 3; Mishnah BB X, 8; TJ Nazir VII, 1, 56b; TJ Hag. III, 1, 78d; TJ Shab. X, 5, 12c; TB Hul. 54a; TB Er. 13a.
- 21 Idem, p. 24: 'All indications ((in de literatuur)) point to a relationship of mutual trust and respect between master and student - indeed, of boundless love and devotion which, as we have seen, transcended and surpassed the natural bonds of love between father and son'.
- 22 Drazin (1940, ch. 4, p. 74). De term 'oud-leerling' is paradoxaal: de oud-leerling die de 'hakham' bezoekt, leert nog steeds van hem.
- 23 Vgl. III. 2. 2, noot 19.
- 24 Document (3 januari, 1975, Rome), ondertekend door 'Johannes Card. Willebrands, President of the ((Vatican)) Commission ((for Religious Relations with the Jews)); Pierre-Marie de Contenson O.P., Secretary'. SIDIC, 8 (1975), nr. 1, p. 40. Onderstreping van mij.
- 25 De Groot (1971, hoofdstuk 24, pp. 215-216).
- 26 Deut. 17:19
- 27 Silverstein, Luzzatto (1966, ch. 25, p. 325). Zie ook III. 1. 6, slot.
- 28 Prov. 1:7. Vgl. Ps. 111:10 : 'Het ontzag voor God is het begin van de wijsheid'.
- 29 M. Avot 3:17. Zie ook M. Avot 3:9.
- 30 TB Ber. 33b.
- 31 Ps. 34:10.
- 32 Silverstein, Luzzatto (1966, ch. 24, p. 321).

- 33 Ps. 86:11.
- 34 Heschel (1959, ch. 28, p. 284). Vgl. ook deel 1, par. 3. 7, noot 71; deel 2, par. II. 1. 2 en III. 1. 6.
- 35 Silverstein, Luzzatto (1961, ch. 20, p. 267).
- 36 Vgl. deel 1, par. 3. 7.
- 37 Prov. 24:6.
- 38 Silverstein, Luzzatto (1966, ch. 23, p. 309).
- 39 'It is to be clearly seen that most officers and kings, and men in a position of influence in general, regardless of their level, stumble, and are corrupted by the flattery of their subordinates' (Idem, p. 307).
- 40 Yad, Hilkhut Teshuvah 4:2 (Hyamson, 1965).
- 41 Aschkenasy (1978, p. 19).
- 42 Buis (1978).
- 43 Idem, p. 143.
- 44 Zie ook III. 4. 2: 'De relatie tussen leraar en leerling is te karakteriseren als een relatie van sympathisch partnerschap'.
- 45 Vgl. III. 3. 1.
- 46 Ps. 68:4 en 100:2.
- 47 Silverstein, Luzzatto (1966, ch. 19, p. 253).
- 48 Zie het antwoord van Safrai op vraag 25 (deel 1, par. 1. 3). Zie ook 'The Joy of the Torah' (Hartman, 1975b, pp. 14-20).

Hoofdstuk III 4, deel 2, pp. 245 - 257.

- 1 TB Sanh. 99a.
- 2 132-135 n. Chr.
- 3 Canticles Rabba 2.
- 4 Safrai (1976, p. 946).
- 5 Aberbach (1967, p. 23). Zie TB RH 23a.
- 6 Maimonides, Sefer Ha-Mitzwot, mitzwah 11. Zie ook Zevin (1946, p. 106).
- 7 Maimonides, Idem, mitzwah 419. Zie ook Zevin (idem).
- 8 M. Avot 2:9.
- 9 Silverstein, Luzzatto (1966, ch. 22, p. 285).
- 10 Vgl. III. 1. 2, noot 47.
- 11 Vgl. III. 1. 5.
- 12 M. Avot 4:5.
- 13 In het alenu-gebed ('alenu' betekent: ons is het opgedragen) wordt gesproken over letakeen olam: de wereld vervolmaken.
- 14 Zie III. 3. 2, noot 203.

- 15 Zie II. 2. 3.
- 16 Heschel (1962), Vol. II: 'The Prophet as a homo sympathetikos', pp. 88-90.
- 17 Heschel (1962, vol. I, p. 121): 'He ((Jeremiah)) was a person, overwhelmed by sympathy for God and sympathy for man. Standing before the people he pleaded for God; standing before God he pleaded for his people'.
- 18 Heschel (1962, vol. I, p. 57). Vergelijk dit met ons 'kennen' en 'een vrouw (man) bekennen'.
- 19 Idem, p. 59.
- 20 Idem, p. 57.
- 21 Newman (1972, ch. 92, p. 221). Martin Buber nam dit verhaal ook op in zijn Erzählungen (1949, S. 533).
Het niet alleen maar over, maar ook vanuit de leerling (de ander) kunnen spreken werkt Buber ondermeer uit in zijn begrip Umfassung (zie hieronder, noot 29) en Levinas ondermeer in zijn begrip La Substitution (de plaatsvervanging). Zie voor dit laatste de inleiding van Th. de Boer in Levinas (1977) en met name p. 17.
- 22 " ... to guess the questions which he did not put" (Buber, 1947, pp. 13f.), geciteerd in Farber (1967, p. 580).
- 23 Nichomachean Ethics, VIII. 8, 158b, 33ff.; cf. Wheelwright (1951, p. 243). Geciteerd in Heschel (1962, vol. II, p. 92).
- 24 Heschel (1962, vol. II, p. 92).
- 25 'Ich und Du', 'Zwiesprache', 'Die Frage an den Einzelnen' en 'Elemente des Zwischenmenschlichen', verzameld in de band Das dialogische Prinzip (1962a). Zie ook II. 2. 3, noot 50.
- 26 Zie het nawoord bij 'Ich und Du', paragraaf 5 (Buber, 1962a, S. 130-132).
- 27 Dialogue between Martin Buber and Carl R. Rogers (April 18, 1957). Opgenomen in Buber (1965). Citaat op p. 169.
- 28 Buber (1962a, S. 132). Zie ook Buber (1965, pp. 166-184).
- 29 Simon (1967, pp. 571-572).
- 30 TB Sot. 47a (Goldschmidt, 1930-1936). Zie ook Wiesen (1892, S. 32).
- 31 Levinas spreekt over 'le-face-à-face, relation irréductible' (Levinas, 1961, pp. 52-53).
- 32 Buber (1962b, S. 1114).
- 33 Levinas (1961, p. 37).
- 34 Levinas (1961, p. 41). Levinas polemiseert hier met Henri Bergson

(1859-1941) en diens 'durée' - begrip.

- 35 Levinas (1961, p. 41).
- 36 Vgl. Heschel (1959, Ch. 43, p. 421) : 'In trying to understand Jewish existence a Jewish philosopher must look for agreement with the men of Sinai as well as with the people of Auschwitz'. Ook al geciteerd in deel 1, 1.4, noot 40.
- 37 Hartman (1975a, p. 35).
- 38 Levinas (1961, p. 41).
- 39 'Die Lehre und die Tat'. (Buber, 1963a, p. 670).
- 40 Hetzelfde geldt voor de concrete situatie waarin elk mens leeft. Die situatie is hem gegeven en die situatie zal hij moeten aanvaarden, maar dit betekent niet dat hij zich bij die situatie zal moeten neerleggen: 'Arbeitsfeld oder Schlachtfeld, er nimmt das Feld an, in das er gestellt ist'. Buber (1953a), Kapitel: Religion und Philosophie, VI, S. 47.
- 41 Zie I. 2. 6 en IV b (pp. 267-268).
- 42 Zie Baraita *.
- 43 EJ, vol. 6, trefwoord: Education, kolommen 401-403. Zie ook Enzyklopedyah Hinnukhit, 4 (1964), pp. 144-68, includes bibliography; Ster (1915); Gollancz (1924); Morris (1960); Eliav and Kleinberger (1960, pp. 48-70); Berman (1968), pp. 25-35.

Hoofdstuk IV, deel 2, pp. 264-273.

- 1 Polanyi (1974a, pp. 127-128). Zie ook Polanyi (1974b, slot, p. 115).
- 2 Rosenzweig (1934/35b, p. 57). Vergelijk Hoogewoud (1975, p. 119). Zie ook Veit (1973, II. 6).
- 3 Rosenzweig (1934/35b, p. 59). Vergelijk Hoogewoud (1975, p. 119). Zie ook Veit (1973, II. 6).
- 4 Zie Bet ha-midrash *.
- 5 Rosenzweig (1935a, p. 450; brief van dec. 1922). Vergelijk Hoogewoud (1975, pp. 118-119). Zie ook Veit (1973, II. 3).
- 6 Uit de 43 stellingen zijn ook meerdere PL-hermeneutieken en PL-hefistieken af te leiden. Zie voor de terminologie par. I. 2. 6.
- 7 De Groot (1979b, p. 5).
- 8 Rosenzweig (1934/45b, p. 58).
- 9 Centraal Bureau voor de Statistiek, De Nederlandse jeugd en haar onderwijs. Den Haag, 1979.
- 10 Carpay (1979, p. 3).
- 11 Vgl. deel 1, par. 3. 6, noot 39 (Comenius en Husén).
- 12 Zie Kurzweil (1964, pp. 193-194) en Schulze (1979, p. 498).

fu

- 13 Tomkiewicz (1979, p. 1022).
- 14 Idem. Het volgende citaat is waarschijnlijk letterlijker: 'Ask an old man, in his eyes even a man in his forties is not yet grown up. In our daily life we meet entire groups or classes of people who cannot be termed adult because of their intellectual weakness. Moreover, there are entire nations and peoples whom we consider underdeveloped and immature. Where therefore is the boundary between childhood and maturity?' (Kurzweil, 1964, pp. 181-182).
- 15 Tomkiewicz (1979, pp. 1022, 1024). Zie ook Dasberg (1975).
- 16 Deut. 6:6-7.
- 17 Zie Shema *.
- 18 Carpay (1979, p. 15).
- 19 Vgl. ook Veit (1973, II. 7).
- 20 TB Er. 54a (Goldschmidt, 1930-1936).
- 21 TB Ta'an. 7a, eerder geciteerd in III. 1. 5 .
- 22 Eerder geciteerd in I. 1. 5. Zie ook p. 289, noot 55.
- 23 M. Avot 5:22, eerder geciteerd in I. 1. 1, I. 1. 3 en II. 2. 1.
- 24 Heschel (1975, ch. 13, p. 190).

SAMENVATTING

De samenvatting van deze studie over 'Joodse Traditie als Permanent Leren' kan kort zijn, omdat die grotendeels al gegeven is:

- De probleemstelling en de uitwerking ervan (de probleemaanpak) staan verwoord in deel 1, hoofdstuk 5, punten j en k.
- De punten a tot en met i van datzelfde hoofdstuk vormen de samenvatting van deel 1.
- Deel 2 met uitzondering van het laatste hoofdstuk - hoofdstuk IV - is in de hoofdstukken I. 3, II. 3 en III. 5 in stellingen samengevat.

Alleen hoofdstuk IV van deel 2 is nog niet samengevat. Dat gebeurt hieronder in stellingen.

Samenvatting van hoofdstuk IV van deel 2:

- 1a. Elk overgeleverd, van anderen afkomstig weten - of dit nu 'Torah' heet of 'cultuur' of 'kennis' - kan door de individuele leerling alleen maar hermeneutisch en heuristisch gebruikt worden wil hij het in zijn eigen leven kunnen toepassen en integreren. Dit geldt dus ook voor deze studie.
- 1b. Er bestaat geen door anderen (over)geleverd, pasklaar weten. Alleen de individuele leerling zelf is in staat door anderen (over)geleverd weten voor zichzelf pasklaar te maken door met dit weten om te gaan in zijn eigen situatie (leefwereld) en in de ontmoeting met anderen.
- 1c. Het leren - ook het permanente leren - van de individuele leerling heeft drie componenten: een traditionele, een persoonlijke en een sociale.
- 2a. Het begrip 'lernen', dat de joodse traditie kent, is een vorm van traditioneel, persoonlijk en sociaal permanent leren.
- 2b. Aangezien het 'lernen' in de joodse traditie centraal staat, is de joodse traditie een vorm van PL.
- 2c. Elke PL-filosofie die geen aandacht besteedt aan het 'lernen' in de joodse traditie en niets ervan wil leren is armer dan een PL-filosofie die beide wel doet.
3. Individuele leereffecten worden zelden of nooit tot de onderwijsdoelstellingen gerekend, omdat velen denken dat individuele leereffecten alleen maar van belang zijn voor de individuele leerling. Dit nu is een misvatting. Wie geleerd heeft zijn kennis met anderen te delen en dit metterdaad doet, weet dat individuele leereffecten ook voor anderen en de maat-

schappij (de cultuur) van belang kunnen zijn.

4. In een maatschappij die zich ontwikkelt in de richting van een 'learning society' (lerende samenleving) is 'lernen' zowel een alternatief voor schools leren als voor schools onderwijzen.
5. Bij PL is de status van leerling niet aan leeftijd gebonden en wordt de leerling als persoon en niet als kind of volwassene gezien.
- 6a. De joodse traditie wordt gedragen door individuen die 'lernen', die gewoontegetrouw permanent leren. De Torah wordt niet alleen door een elite, maar door het hele joodse volk ontwikkeld en vernieuwd.
- 6b. In een 'learning society' is ieder mens een leerling en dragen alle mensen gezamenlijk de traditie. Met 'de traditie dragen' wordt bedoeld: de traditie leven, ontwikkelen en vernieuwen.

Hoofdstuk IV is niet alleen het laatste hoofdstuk van deel 2, maar tevens de afronding van al het tot nu toe in deel 1 en deel 2 besprokene. Bovenstaande samenvatting van hoofdstuk IV is dus ook een samenvatting van al de in deze studie ontwikkelde gedachten over 'Joodse Traditie als Permanent Leren'. Daarom staan de bovenstaande zes stellingen, die zowel deel 1 als deel 2 samenvatten dan ook niet in deel 2, maar apart in deel 3.

VERKLARENDE WOORDENLIJST

De onderstaande verklaringen zijn afkomstig uit de 'Glossary' van EJ.

AGGADAH, name given to those sections of Talmud and Midrash containing homilectic expositions of the Bible, stories, legends, folklore, anecdotes or maxims. In contradistinction to halakhah.

AHARONIM, later rabbinic authorities. In contradistinction to rishonim ("early ones").

AMORA (pl. AMORAIM), title given to the Jewish scholars in Erez Israel and Babylonia in the third to sixth centuries who were responsible for the Gemara.

ASHKENAZ, name applied generally in medieval rabbinical literature to Germany.

BARAITA (pl. BERAITOT), statement of tanna not found in Mishnah.

BAR MITZVAH, ceremony marking the initiation of a boy at the age of 13 into the Jewish religious community.

BET HA-MIDRASH, school for higher rabbinic learning; often attached to or serving as a synagogue.

GAON (pl. GEONIM), head of academy in post-talmudic period, especially in Babylonia.

GEMARA, traditions, discussions, and rulings of the amoraim, commenting on and supplementing the Mishnah, and forming part of the Babylonian and Palestinian Talmuds (see Talmud).

HALAKHA (pl. HALAKHOT), an accepted decision in rabbinic law. Also refers to those parts of the Talmud concerned with legal matters. In contradistinction to aggadah.

HUMMASH, Pentateuch.

KABBALAH, the Jewish mystical tradition:

KABBALAH IYYUNIT, speculative Kabbalah;

KABBALAH MA'ASIT, practical Kabbalah;

KABBALAH NEVU'IT, prophetic Kabbalah.

MIDRASH, method of interpreting Scripture to elucidate legal points (Midrash Halakhah) or to bring out lessons by stories or homilectics (Midrash Aggadah). Also the name for a collection of such rabbinic interpretations.

MISHNAH, earliest codification of Jewish Oral Law.

MISHNAH (pl. MISHNAYOT), subdivision of tractates of the Mishnah.

MITZVAH, biblical or rabbinic injunction; applied also to good or charitable deeds.

RISHONIM, older rabbinical authorities. Distinguished from later authorities (aharonim).

SHEKHINA, Divine Presence.

SHEMA (((Yisrael))); "hear ... ((O Israel)), ", Deut. 6:4), Judaism's confession of faith, proclaiming the absolute unity of God.

TALMUD, "teaching"; compendium of discussions on the Mishnah by generations of scholars and jurists in many academies over a period of several centuries. The Jerusalem (or Palestinian) Talmud mainly contains the discussions of the Palestinian sages. The Babylonian Talmud incorporates the parallel discussion in the Babylonian academies.

TALMUD TORAH, term generally applied to Jewish religious (and ultimately to talmudic) study; also to traditional Jewish religious public schools.

TANNA (pl. TANNAIM), rabbinic teacher of mishnaic period.

TOSAFIST, talmudic glossator, mainly French (12th-14th century), bringing additions to the commentary by Rashi.

TOSAFOT, glosses supplied by tosafist.

TOSEFTA, a collection of teachings and traditions of the tannaim, closely related to the Mishnah.

YESHIVAH (pl. YESHIVOT), Jewish traditional academy devoted primarily to study of rabbinic literature; rosh yeshivah, head of the yeshivah.

ZOHAR, mystical commentary on the Pentateuch; main textbook of Kabbalah.

NOTATIES EN AFKORTINGEN

Paragrafen.

De paragrafen in deel 2 worden anders aangegeven (genummerd) dan die in deel 1. In deel 1 wordt elke paragraaf met twee Arabische cijfers aangegeven. In deel 2 wordt elke paragraaf met drie cijfers aangegeven en wel één Romeins cijfer met daarachter twee Arabische cijfers: het eerste (Romeinse) cijfer geeft aan tot welke categorie van het PL-model de paragraaf behoort en het tweede (Arabische) cijfer geeft aan onder welk trefwoord van die categorie de inhoud van de paragraaf gerangschikt wordt.

Voorbeelden:

- 1. 4 betekent paragraaf 4 van hoofdstuk 1 van deel 1
- II. 1. 2 betekent paragraaf 2 van hoofdstuk II. 1 (Wereldbeeld) van categorie II (Leerstellingen) van deel 2.
- 3. 7 betekent paragraaf 7 van hoofdstuk 3 van deel 1.
- III. 2. 3 betekent paragraaf 3 van hoofdstuk III. 2 (Leerdoelen) van categorie III (Leerproces) van deel 2.

Het bovenstaande geldt niet voor deel 1, hoofdstuk 5 en deel 2, hoofdstuk IV.

Literatuurlijst.

1975¹³ (zie RYLE, G. The Concept of Mind) betekent: de 13e druk van het boek van Ryle verscheen in 1975 en deze druk is gebruikt.

1974² (zie HESCHEL, A.J. A Passion for Truth) betekent: de 2e druk van het boek enz.

Indien bijvoorbeeld (Buber, 1963) naar twee publicaties kan verwijzen, wordt de dubbelzinnigheid opgeheven door toevoeging van een letter a of b, dus (Buber, 1963a) of (Buber, 1963b).

De jaartallen verwijzen naar de gebruikte uitgaven en niet naar de eerste drukken.

Afkortingen

- A Bochenski (1974b).
- AA Bochenski (1974a).
- a. d. aan de
- ad loc. ad locum (ter plaatse).
- afl. aflevering.
- a. M. am Main.
- Anf. Anfang.
- ARN¹ Avot de-Rabbi Nathan, version (1) ed. Schechter, 1887.

ARN ²	<u>Avot de-Rabbi Nathan</u> , version (2) ed. Schechter, 1945 ² .
Av. Zar.	<u>Avodah Zarah</u> (talmudic tractate).
b.	ben.
BB	<u>Bava Batra</u> (talmudic tractate).
BK	<u>Bava Kamma</u> (talmudic tractate).
BM	<u>Bava Mezia</u> (talmudic tractate).
bv.	bijvoorbeeld.
bijv.	bijvoorbeeld.
C. E.	Christian Era.
cf.	confer (vergelijk).
ch.	chapter.
I and II Chron.	Chronicles, books I and II (Bible).
Compendia	Safrai, Stern, eds. (1976).
Dan.	Daniel (Bible).
Dem.	<u>Demai</u> (talmudic tractate).
Deut.	Deuteronomy (Bible).
DEZ	<u>Derekh Erez Zuta</u> (post-talmudic tractate).
d. h.	das heisst.
d. i.	dit is.
diss.	dissertatie.
Dui.	Duits.
e. a.	en anderen.
Eccles.	Ecclesiastes (Bible).
Eccles. R.	<u>Ecclesiastes Rabbah</u> .
e. d.	en dergelijke(n).
ed(s).	editor(s).
eig.	eigentlich
EJ	<u>Encyclopaedia Judaica</u> , 16 vols. (Jerusalem, 1973 ²).
Eng.	Engels.
enk.	enkelvoud.
enz.	enzovoort.
EP	Education Permanente.
Er.	<u>Eruvin</u> (talmudic tractate).
etc.	etcetera.
evt.	eventueel
Ex.	Exodus (Bible).
Ex. R.	<u>Exodus Rabbah</u> .
f.	following.

Fr.	Frans.
Fs.	<u>School and continuing education: Four studies</u> (1972).
geb.	geboren.
Gen.	Genesis (Bible).
Gen. R.	<u>Genesis Rabbah</u> .
Git.	<u>Gittin</u> (talmudic tractate).
Guide	Maimonides, <u>Guide of the Perplexed</u> .
h.	halakhah.
Hab.	Habakkuk (Bible).
Hag.	<u>Hagigah</u> (talmudic tractate).
hebr.	hebreëws.
hfdst.	hoofdstuk.
HM	<u>Hoshen Mishpat</u> .
Hor.	<u>Horayot</u> (talmudic tractate).
Hos.	Hosea (Bible).
Hrsg.	Herausgeber.
Hul.	<u>Hullin</u> (talmudic tractate).
ibid.	ibidem (aldaar).
Id.	<u>Het rapport-faure in discussie</u> (1974).
Isa.	Isaiah (Bible).
jg.	jaargang.
Job	Job (Bible).
Josh.	Joshua (Bible).
Judg.	Judges (Bible).
Ket.	<u>Ketubbot</u> (talmudic tractate).
Kid.	<u>Kiddushin</u> (talmudic tractate).
Kin.	<u>Kinnim</u> (mishnaic tractate).
Lam.	Lamentations (Bible).
Lev.	Leviticus (Bible).
Lev. R.	<u>Leviticus Rabbah</u> .
Ltb.	Faure e. a. (1972).
M.	Mishnah.
Ma'as.	<u>Ma'aserot</u> (talmudic tractate).
Mak.	<u>Makkot</u> (talmudic tractate).
Mal.	Malachi (Bible).
Mekh.	<u>Mekhilta de-R. Ishmael</u> .
Men.	<u>Menahot</u> (talmudic tractate).
Mid. Ps.	<u>Midrash Tehillim</u> (The Midrash on Psalms).

Mid. Tan.	<u>Midrash Tanna'im</u> on Deuteronomy.
Ms(s).	manuscript(s).
n. a. v.	naar aanleiding van.
N. B.	nota bene (let wel).
n. Chr.	na Christus.
Ned.	<u>Nedarim</u> (talmudic tractate).
N. H.	Noord-Holiand.
no.	nummer.
nr.	nummer.
Num.	Numbers (Bible).
Num. R.	<u>Numbers Rabbah</u> .
OH	<u>Orah Hayyim</u> .
o. i. d.	of iets dergelijks.
op. cit.	opere citato (in het aangehaalde werk).
p(p).	pagina(as), page(s).
par.	paragraaf.
Pes.	<u>Pesahim</u> (talmudic tractate).
pl.	plural.
PL	Permanent Leren.
Prov.	Proverbs (Bible).
Ps.	Psalms (Bible).
R.	Rabbi
resp.	respectievelijk.
RH	<u>Rosh Ha-Shanah</u> (talmudic tractate).
S.	Seite.
Shab.	<u>Shabbat</u> (talmudic tractate).
I and II Sam.	Samuel, books I and II (Bible).
Sanh.	<u>Sanhedrin</u> (talmudic tractate).
SE	<u>Seder Eliyahu</u> (ed. Friedmann).
sec.	section.
SER	<u>Seder Eliyahu Rabbah</u> .
SEZ	<u>Seder Eliyahu Zuta</u> .
Sh. Ar.	J. Caro, Shulhan Arukh:
	OH — <u>Orah Hayyim</u> ,
	YD — <u>Yoreh De'ah</u> ,
	EH — <u>Even ha-Ezer</u> ,
	HM — <u>Hoshen Mishpat</u> .
Shab.	<u>Shabbat</u> (talmudic tractate).

Sif. Deut.	<u>Sifrei Deuteronomy.</u>
Sifra	<u>Sifra</u> on Leviticus.
sog.	sogenannt.
Sot.	<u>Sotah</u> (talmudic tractate).
Suk.	<u>Sukkah</u> (talmudic tractate).
s. v.	sub voce (onder het woord).
T.	Tosefta.
Ta'an.	<u>Ta'anit</u> (talmudic tractate).
Tanh.	<u>Tanhuma</u> .
Tanh. B.	<u>Tanhuma</u> , Buber ed. (1885).
t. a. p.	ter aangehaalde plaatse.
Taz	David ben Samuel Ha-Levi.
TB	Babylonian Talmud or Talmud Bavli.
Tem.	<u>Temurah</u> (mishnaic tractate).
TJ	Jerusalem Talmud or Talmud Yerushalmi.
t/m	tot en met.
Tos.	<u>Tosafot</u> .
trans.	translation.
Tur	Jacob ben Asher, <u>Arba'ah Turim</u> .
v. Chr.	voor Christus.
vert.	vertaling.
vgl.	vergelijk.
Vilna Gaon	Elijah ben Solomon Zalman.
vis.	zie.
vol(s).	volume(s).
v. v.	en volgende.
Yad	Maimonides, <u>Mishneh Torah</u> (<u>Yad Hazakah</u>).
Yal.	<u>Yalkut Shimoni</u> .
YD	<u>Yoreh De'ah</u> .
Yev.	<u>Yevamot</u> (talmudic tractate).
Yoma	<u>Yoma</u> (talmudic tractate).
**	Hebreeuws of Aramees.
((...))	toevoeging, die niet in de geciteerde tekst staat.
*	zie Verklarende Woordenlijst.

LITERATUUR

- AARON HA-LEVI OF BARCELONA, Sefer ha-Hinnukh. **
- ABBAS, JUDAH BEN SAMUEL. Jair Natib. **
- ABERBACH, M. 'The Relations Between Master and Disciple in the Talmudic Age'. Zimmels, H.J., Rabbinowitz, J., Finestein I., eds. Essays. London, 1967.
- ABRAHAM, I. 1. trans. A Commentary on the Book of Exodus (Cassuto). Jerusalem, 1967.
2. Jewish Life in the Middle Ages. New York, 1969.
3. trans. The Sages (Their Concepts and Beliefs) (Urbach). Jerusalem, 1975.
- ACHTERHUIS, H. 'Freire'. De Nieuwe Linie, 22-1-1975.
- ADELMANN, F.J., ed. Authority. Boston - The Hague, 1974.
- ALBO, J. Sefer ha-Ikkarim. **
- ALLEN, V.L. 'Children helping children'. Levin, J.R. and Allen, V.L., eds. Cognitive Learning in Children. New York, 1976.
- ALLPORT, G.W. Pattern and Growth in Personality. New York, 1961.
Almanach des Schocken Verlags auf das Jahr 5695. Berlin, 1934/35.
- ALON, G. 1. Jews, Judaism and the Classical World. Jerusalem, 1977.
2. 'The Lithuanian Yeshivas'. Goldin, J., ed. The Jewish Expression. New York, 1970.
- ARISTOTLE. Nichomachean Ethics.
- ARNONI, M.S. In plaats van ideologie. Utrecht-Antwerpen, 1972.
- ARYEH LEIB BEN JOSEPH HA-KOHN. Kezot ha-Hoshen. **
- ASAF, S. Mekorot le-Toledot ha-Hinnukh be-Yisrael. Tel Aviv, 1925. **
- ASCHKENASY, Y. 'Bubers betekenis voor de joodse wereld'. Sperna Weiland, J., enz. Martin Buber, Baarn, 1978.
- ASCHKENASY, Y., WHITLAU, W.A.C. 'Joodse hermeneutiek'. Intermediair, 7 (1971), nr. 41.
- AUSTIN, J.L. Philosophical Papers. Oxford, 1962².
- Avot de-Rabbi Nathan 1. version (1) ed. Schechter, 1887. Afgekort ARN¹. **
2. version (2) ed. Schechter, 1945². Afgekort ARN². **
- BACHER, W. 1. Die Aggada der Tannaiten, I. Strassburg, 1903.
2. Terminologie, Hebr. transl., I. **

- BAKAN, D. Sigmund Freud and the Jewish Mystical Tradition. Princeton, N.J., 1958.
- BANNING, W. Karl Marx. Utrecht-Antwerpen, 1961.
- Bein Jisrael le-Amim. Themanummer van Heigot. Jerusalem, 1978. **
- BENVENISTE, HAYYIM BEN ISRAEL. Keneset ha-Gedolah, Yoreh De'ah. **
- BEN-YEHUDA, ELIEZER. A Complete Dictionary of Ancient and Modern Hebrew. New York, 1959.
- Bericht van de Tweede Wereldoorlog, 17 delen. Amsterdam, 1970/75.
- BERMAN, A. Toledot ha-Hinnukh be-Yisrael u-va-Ammim. 1968². **
- BERMAN, S.J. 'The status of women in halakhic Judaism'. Tradition, 14 (1973), nr. 2.
- BERNFELD, S. 1. ed. The Foundations of Jewish Ethics. New York, 1968 (reprint).
2. hrsg. Die Lehren des Judentums (Nach den Quellen). Berlin, 1922 (Teil 1, 2), 1923 (Teil 3).
- BEVAN, E.R., SINGER, Ch., eds. The Legacy of Israel. Oxford, 1953⁵.
- BIALIK, Ch.N. Gedichte. Köln-Leipzig, 1911.
- BIRNBAUM, P. Daily Prayer Book.
- BLAUW, J. Mens, kultuur en maatschappij (Lotgevallen van een denktraditie). Nijkerk, 1978.
- BLOCH, J.S. Israël und die Völker (Nach jüdische Lehre). Berlin-Wien, 1922.
- BLOOM, B.S. 1. 'Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation'. Tyler, R.W., ed. Educational Evaluation: New Roles, New Means, Part 2. Chicago, 1968.
2. ed. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain. New York, 1972¹⁷.
- BOCHENSKI, J.M. 1. 'An Analysis of Authority'. Adelman, F.J., ed. Authority. Boston-The Hague, 1974a. Afgekort AA.
2. The Logic of Religion. New York, 1965.
3. Was ist Autorität? Freiburg-Basel-Wien, 1974b. Afgekort A.
- BOER, Th. de, vert. De Plaatsvervanging (Levinas). Baarn, 1977.
- BOERTIEN, M. Het joodse leerhuis (van 200 vóór tot 200 na Christus). Kampen, 1974.
- BOUWMAN, Th. L.M., 'De bevrijding van de mens'. Relaties, Onderwijskundige Brochures Reeks. Tilburg, 1975.
- BOVEN, Th.C. van De Universele Verklaring en de Internationale Verdragen

der Verenigde Naties voor de Rechten van de Mens.

Amsterdam-Antwerpen, 1974.

BRECHT, A. Political Theory: The Foundations of Twentieth-Century Political Thought. New Jersey, 1970³.

BRENTANO, F. The origin of the knowledge of right and wrong. London, 1902.

BRUNER, J.S. Beyond the Information given (Studies in the Psychology of Knowing). London, 1974.

BUBER, M. 1. Between Man and Man. London, 1947.

2. Das dialogische Prinzip. Heidelberg, 1962a.

3. Drei Reden über das Judentum. Frankfurt a.M., 1920.

4. Die Erzählungen der Chassidim. Zürich, 1949.

5. Gottesfinsternis. Zürich, 1953a.

6. I and Thou. Edinburgh, 1970.

7. Der Jude und sein Judentum. Köln, 1963a.

8. The Knowledge of Man. New York, 1965.

9. De weg van de mens (volgens de chassidische leer). Den Haag, 1953b.

10. Werke. Munich-Heidelberg, 1962b (1. Band), 1963b (3. Band), 1964 (2. Band).

BUIS, P. Het functioneren van terugkoppeling in het wetenschappelijk onderwijs (Twee voorafgaande voorwaarden). Diss., Amsterdam, 1978.

Canticles Rabba. **

CARO, JOSEPH BEN EPHRAIM. 1. Beit Yosef. **

2. Shulhan Arukh. Afgekort Sh.Ar. Vier delen (**):

OH - Oraḥ Hayyim,

YD - Yoreh De'ah,

EH - Even ha-Ezer,

HM - Hoshen Mishpat.

CARPAY, J.A.M. Over leerlingen gesproken. Openbare les, Amsterdam, 1979.

CASSUTO, M.D. Perush al Sefer Shemot. Jerusalem, 1959. **

COHEN, H. Der Nächste. Berlin, 1935.

CORDOVERO, MOSES BEN JACOB. Pardes Rimmonim. **

COX, H. The Secular City. New York, 1965.

C(ommissie) O(ntwikkeling) W(etenschappelijk) O(nderwijs) 2: Het overheidsbeleid inzake het tertiair onderwijs - Begrippen en uitgangspunten.
Den Haag, 1971.

- DASBERG, L. Grootbrengen door kleinhouden. Meppel, 1975.
- DAVE, R.H. Lifelong Education and School Curriculum. Hamburg, 1973.
- DAVID, A., trans. The Commentary to Mishnah Aboth (Maimonides). New York, 1968.
- DECI, E.L. Intrinsic Motivation. New York, 1976².
- Derekh Erez Zuta (post-talmudic tractate). Afgekort DEZ. **
- DEWEY, J. Human nature and conduct. New York, 1922.
- DIESFELDT, H.F.A. 'De volwassenheid en de ouderdom'. Losbladig Onderwijskundig Lexicon (Training, Onderwijs en Vorming). Alphen a.d. Rijn-Brussel, 1979.
- DINUR, B. 'Jewish history - its uniqueness and continuity'. Cahiers d'Histoire Mondiale, vol. 11, 1-2. Neuchatel, 1968.
- Document (3 januari 1975, Rome) 'Guidelines and Suggestions for Implementing the Conciliar Declaration "Nostra Aetate" (No. 4)'. SIDIC, 8 (1975), nr. 1.
- DRAZIN, N. History of Jewish Education from 515 B.C.E. to 220 C.E. Baltimore, 1940.
- DRIESSEN, J.J. 'De bolsjewiki en het Jiddisch'. Internationale Spectator, 29-19, oktober 1975.
- DUINTJER, O.D. Rondom Regels (Wijsgerige gedachten omtrent regelgeleid gedrag). Meppel-Amsterdam, 1977.
- Ecclesiastes Rabbah. Afgekort Eccles.R. **
- ECKSTEIN, H., GURR, T.R. Patterns of Authority: A Structural Basis for Political Inquiry. New York etc., 1975.
- ELIAV, M., KLEINBERGER, P.A. Mekorot le-Toledot ha-Hinnukh be-Yisrael u-va-Ammim. 1960. **
- ELIFANT, Z. 'Bi-Shevilei ha-Philosofia ha-Hinnukhit shel ha-Rambam'. Shevilei ha-Hinnukh 34, nr. 1 (Autumn 1973). **
- ELON, M. Ha-Mishpat Ivri. Jerusalem, 1973. **
- Encyclopaedia Judaica. Jerusalem, 1973². Afgekort EJ.
- Enziklopedyah Hinnukhit. Jerusalem, 1964. **
- Ethics of the Fathers. Talmudtractaat Avot. **
- Exodus Rabbah. Afgekort Ex.R. **
- FARBER, L.H. 'Martin Buber and Psychotherapy'. Schilpp, P.A., Friedman, M., eds. The Philosophy of Martin Buber, London, 1967.
- FAURE, E., e.a. 1. Learning to be. Paris-London, 1972. Afgekort Ltb.
2. Leren om te Leven. Utrecht-Antwerpen, 1974.

- FERRON, L., vert. In plaats van ideologie (Arnoni). Utrecht-Antwerpen, 1972.
- FINKELSTEIN, L., ed. The Jews. Vol. 1: Their History. Vol. 2: Their Religion and Culture. Vol. 3: Their Role in Civilization. New York, 1971⁴.
- FISHMAN, I. The History of Jewish Education in Central Europe (From the End of the Sixteenth to the End of the Eighteenth Century). Londen, 1944.
- FLUSSER, D. 1. 'A new sensitivity in Judaism and the Christian message'. Harvard Theological Review 61 (1968).
2. 'Het verleden - Stellingen over het ontstaan van het Christendom uit het Jodendom'. Ter Herkenning 3 (1975), nr. 5.
- FRANKENA, W.K. 'Education'. Dictionary of the History of Ideas. New York, 1973.
- FRANKL, V.E. Psychotherapy and Existentialism. Harmondsworth, 1978 (reprint).
- FREUD, S. Totem und Tabu. 1909.
- FRIEDLANDER, M., trans. The Guide for the Perplexed (Maimonides). New York, 1946.
- FRIEDMANN, M. Seder Eliahu. Warsaw. Afgekort SE (**)
- Seder Eliahu Rabba (Wien, 1902), afgekort SER.
- Seder Eliahu Zuta (Wien, 1902), afgekort SEZ.
- Pseudo-Seder Zuta (Wien, 1904)
- FRIEDRICH, C.J. 1. Man and his Government. New York, etc., 1963.
2. Tradition and Authority. New York etc., 1972.
- Genesis Rabbah. Afgekort Gen. R. **
- GERHARDSON, B. Memory and Manuscript (Oral Tradition and Transmission). Uppsala, 1961.
- GINZBERG, L. 'Jewish Thought as Reflected in the Halakah'. Goldin, J., ed. The Jewish Expression. New York, 1970.
- GOLDFELD, A. 'Women as Sources of Torah in the Rabbinic Tradition'. Judaism, 24 (1975), nr. 2.
- GOLDIN, J. 1. trans. The Fathers According to Rabbi Nathan (ARN²). New Haven, 1967³.
2. ed. The Jewish Expression. New York, 1970.
- GOLDMAN, I.M. Lifelong Learning Among Jews (Adult education in Judaism from biblical times to the twentieth century). New York, 1975.
- GOLDSCHMIDT, L., Uebertragung. Der Babylonische Talmud. Berlin 1930-1936.

- GOLLANZ, H. Pedagogics of the Talmud and That of Modern Times (A Comparative Study). Oxford, 1924.
- GORFINKLE, J.I. The Eight Chapters of Maimonides on Ethics. New York, 1912.
- GREENBERG, S. 1. 'The Concept of Man Underlying the Biblical Rabbinic Philosophy of Education'. Jewish Education, vol. 39, 1969.
 2. 'Jewish Educational Institutions'. Finkelstein, L., ed. The Jews, vol. 2. New York, 1971.
- GROLLMAN, E.A. Judaism in Sigmund Freud's World. New York, 1965.
- GROOT, A.D. de 1. De betekenis van "intelligentie" en "aanleg"; een begripsanalyse met consequenties. Amsterdam, 1979a.
 2. COHO-'Notitie' I. 1974a.
 3. Een minimale methodologie op sociaal-wetenschappelijke basis. Den Haag-Parijs, 1971a.
 4. Onderzoek als leerproces. Amsterdam, 1979b.
 5. Standpunt over onderwijs, democratie en wetenschap. Parijs-Den Haag, 1971b.
 6. Vijven en zessen (cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs). Groningen, 1974^{8b}.
- GUEDEMANN, M. 1. Geschichte des Erziehungswesens und der Cultur der abendländischen Juden (während des Mittelalters und der neueren Zeit). Wien, 1880 (1. Teil), 1884 (2. Teil), 1888 (3. Teil).
 2. Das jüdische Unterrichtswesen während der spanisch-arabischen Periode. Wien, 1873.
- GUTTMANN, M. Das Judentum und seine Umwelt (Eine Darstellung der religiösen und rechtlichen Beziehungen zwischen Juden und Nichtjuden mit besonderer Berücksichtigung der talmudischen-rabbinischen Quellen). Berlin, 1927.
- HAGUE, C., trans. The origin of the knowledge of right and wrong (Brentano). London, 1902.
- HARTMAN, D. 1. 'Jews and Christians in the World of Tomorrow'. Jews & Christians. Bergen N.H., 1975a.
 2. 'The Joy of the Torah'. SIDIC, 8 (1975b), nr. 1.
- HARTOG, Ph., RHODES, E.C. An Examination of Examinations (Being a Summary of Investigations on the Comparison of Marks allotted to Examination Scripts by Independent Examiners and Boards of Examiners, together with a Section on a

Viva Voce Examination). London, 1935.

HELLER, YOM TOV LIPMANN BEN NATHAN HA-LEVIE. Tosefot Yom Tov. **

HEINEMANN, Y. Darkhei ha-Aggadah. Jerusalem, 1970. **

HERFORD, R. T. The Pharisees. London, 1924.

HESCHEL, A. J. 1. The Earth Is the Lord's & The Sabbath. Cleveland-New York-Philadelphia, 1963.

2. God in Search of Man. New York-Philadelphia, 1959.

3. The Insecurity of Freedom (Essays on Human Existence). New York, 1975².

4. Man is not alone. New York, 1972 (Reprint).

5. A Passion for Truth. New York, 1974².

6. The Prophets, 2 vols. New York- Evanston -San Francisco - London, 1962a.

7. Torah Min Ha-Shamayim. London, vol. 1, 1962b, vol. 2, 1965a. **

8. Who is Man? Stanford, 1965b.

HIMMELFARB, M. 'Plural Establishment'. Commentary 58 (1974), nr. 6.

HIRSCH, S. R. Neunzehn Briefe über Judentum. Berlin, 1919.

HOFFMANN, D. 1. Das Buch Leviticus (übersetzt und erklärt). Berlin, 1905-1906.

2. Sefer Wajikra. Jerusalem, 1964³. **

HOOGEWOUD, F. J. 'Anders dan alle andere leerhuizen'. Praktische Theologie, jg. 2, 1975, afl. 2.

HOROWITZ, ISAAH BEN ABRAHAM HA-LEVIE. Shenei Luhot ha-Berit. **

HOUGHTON, V., RICHARDSON, K., eds. Recurrent Education, London, 1974.

HUSEN, T. De lerende samenleving. Utrecht, 1977.

HYAMSON, M., trans. Mishneh Torah (Maimonides). Jerusalem, 1965. In voorbeeld 1 van paragraaf III. 1. 7 wordt ook gebruik gemaakt van de editie van 1937 (New York).

ISAACS, N. 'Study as a Mode of Worship'. Jung, L., ed. The Jewish Library (First Series). New York, 1928.

Jaaroverzicht Kolel Chacham Zwi 1976/77. Amsterdam, 1978.

JACOB BEN ASHER. Arba'ah Turim. Afgekort Tur. **

JACOBS, L. 1. Faith. New York, 1968.

2. A Jewish Theology. London, 1973.

3. Jewish Values. London, 1960.

4. Theology in the Responsa. London-Boston, 1975.

- JACOBS, L. 5. We have reason to believe. London, 1965³.
- JASTROW, M. A Dictionary of the Targumim, the Talmud Babli and Yerushalmi, and the Midrashic Literature, 2 vols. New York, 1950.
- The Jewish Encyclopedia. New York, reprint van de uitgave van 1901.
- Jews & Christians between Past & Future (Theological Seminar, Jerusalem 1975). Bergen N.H., 1975.
- JUNG, L., ed. The Jewish Library (First Series). New York, 1928.
- KADUSHIN, M. Organic Thinking (A study in Rabbinic thought). New York, 1938.
- Karl Marx 1818/1968. Bad Godesberg, 1968.
- KARO, JOSEPH. Zie CARO, JOSEPH BEN EPHRAIM.
- KATZ, J. 1. Between Jews and Gentiles. Jerusalem, 1960. **
2. Exclusiveness and Tolerance (Jewish Gentile Relations in Medieval and Modern Times). New York, 1969².
3. Tradition and Crisis (Jewish Society at the End of the Middle Ages). New York, 1971.
- KAUFMANN, W. 1. Critique of Religion and Philosophy, New York, 1961.
2. The Faith of a Heretic. New York, 1963.
3. trans. Land Thou (Buber). Edinburgh, 1970.
4. Without Guilt and Justice (From Decidophobia to Autonomy). New York, 1973.
- KIM, Y.C. 'Authority: Some Conceptual And Empirical Notes'. Western Political Quarterly, 19(1966), pp.223-228.
- KIRSCHENBAUM, A. 'Students and Teachers: A Rabbinic Model'. Conservative Judaism, vol.26.3, 1972.
- KLATZKIN, J. Thesaurus Philosophicus. Deel 1 en 2, Berlin, 1928. Deel 4, New York, 1968.
- KLINKENBERG, G.A., vert. De eenheid van lichaam en geest (Ryle). Amsterdam, 1971.
- Koran, Sura 3.
- KOSMALA, H. 'Martin Buber'. Annual of the Swedish Theological Institute 4 (1965).
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.B.
- Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain. New York, 1971⁸.
- KURZWEIL, Z.E. Modern Trends in Jewish Education. New York-London, 1964.

- LALLY, J.R. 'Infancy to three years of age'. Fs. Paris, 1972.
- LEEuw, A.J. van der. 'Kurfürsten Strasse 115-116'. Bericht van de Tweede Wereldoorlog. Amsterdam, 1970/75.
- Leo Baeck Yearbook, vol. 15. London-Jerusalem-New York, 1970.
- LEVINAS, E. 1. Difficile Liberté. Paris, 1963.
 2. Het menselijk gelaat. Bilthoven, 1975³.
 3. De Plaatsvervanging. Baarn, 1977.
 4. Totalité et Infini. La Haye, 1961.
- Leviticus Rabba. Afgekort Lev.R. **
- LIEBERMAN, S. 1. Greek in Jewish Palestine (Studies in the Life and Manners of Jewish Palestine in the II - IV centuries C.E.). New York, 1965.
 2. Hellenism in Jewish Palestine. New York, 1950.
- LIPSCHITZ, Y. Zichron Yaakov. Kovno, 1927. **
- LOEWE, R. The Position of Women in Judaism. London, 1966.
- Louis Ginzberg Jubilee Volume. New York, 1945.
- LUZZATTO, M.H. Mesillat Yesharim. Jerusalem, 1966. **
- MAGEE, B. Popper. Glasgow, 1975².
- Mahzor Vitry. Berlin, 1824. **
- MAIMONIDES, M. 1. The Commentary to Mishnah Aboth. New York, 1968. **
 2. Guide of the Perplexed. Afgekort Guide. **
 3. Mishneh Torah (Yad Hazakah). Afgekort Yad. **
 4. (R. Moses b. Maimon). Responsa. Ed. J. Blau. Volumen Primum. Jerusalem, 1957. **
 5. Sefer Ha-Mitzwot. **
- MARGOLIOT, MOSES BEN SIMEON. Penei Moshe. **
- Mekhilta de-R. Ishmael. Afgekort Mekh. **
- MENES, A. 'Patterns of Jewish Scholarship in Eastern Europe'. Finkelstein, L., ed. The Jews, vol. 2. New York, 1971.
- MEYER, M.A., ed. Ideas of Jewish History. New York, 1974.
- Midrash Tanna'im on Deuteronomy. Afgekort Mid. Tan. **
- Midrash Tehillim. Afgekort Mid. Ps. **
- The Minor Tractates of the Talmud, transl. London, 1965.
- MOOR, L. de. vert. De weg van den mens (volgens de chassidische leer) (Buber). Den Haag, 1953.
- MOORE, G.F. Judaism, vol. 1. Massachusetts, 1927.
- MORRIS, N. Toledot ha-Hinnukh shel Am Yisrael. Tel Aviv, 1960. **
- MOSES BEN MENAHEM GRAF. Va-Yakhel Moshe. Dessau, 1699. **

- MUELLER, E., Uebertragung. Gedichte (Bialik). Köln-Leipzig, 1911.
- NATHAN FILIO JECHIELIS, KOHUT, A. Aruch Completum sive Lexicon.
New York, 1955.
- NEUSNER, J. 'Review Essay: Ideas of Jewish History (ed. M.A. Meyer, New York, 1974)'. History and Theory (Studies in the Philosophy of History), 14 (1975), nr. 2.
- NEWMAN, L.I. The Hasidic Anthology. New York, 1972³.
- NOBEL, O. de, PEPERZAK, A., vert. Het menselijk gelaat (Levinas).
Bilthoven, 1975³.
- NOVAK, M. 'Failed Socialism' (boekbespreking). Commentary 64 (1977), nr. 3.
Numbers Rabbah. Afgekort Num.R. **
- OOSTVEEN, T. 'Linkse christenen zijn antisemieten' (interview met David Flusser). De Tijd, 16 juni 1978.
- ORWELL, G. Animal Farm. Harmondsworth, 1958.
- PARREREN, C.F. van. Psychologie van het Leren, I. Arnhem, 1969.
- PETERS, R.S. Authority, Responsibility and Education. London, 1959.
- PINCHAS OF KORETZ. Midrash Pinchas. Warsaw, 1876. **
- PINES, S., trans. The Guide of the Perplexed (Maimonides). Chicago, 1964².
- PLATO. Meno.
- POLANYI, M. 1. 'Faith and Reason'. Schwartz, F., ed. Scientific Thought and Social Reality: Essays by Michael Polanyi.
Psychological Issues, 8 (1974a), nr. 4. Monograph 32.
2. 'From Copernicus to Einstein'. Schwartz, F., ed. Scientific Thought and Social Reality: Essays by Michael Polanyi.
Psychological Issues, 8 (1974b), nr. 4. Monograph 32.
- POOL, DAVID DE SOLA. 'The Traditional Code of Jewish Education'. Menorah Journal 10 (June-July 1924); reprinted in Jewish Education 16, nr. 3 (May 1945).
- POPPER, K.R. Conjections and Refutations. London, 1974⁵.
- PRAAG, H., van. 'Samen leren'. Prana, winter 1978/79, nr. 14
Praktische Theologie, jg. 2, 1975, afl. 2. Themanummer over 'zoiets als een leerhuis'.
- PRESSER, J. 'De moderne Haman'. Bericht van de Tweede Wereldoorlog.
Amsterdam, 1970/75.
- PRINS, F.W. 'Onwetendheid: een educatieve uitdaging (Over het onderwijs in de ontwikkelingslanden)'. Ped. Tijdschr./Forum v. Opvoedk.
1 (1976), nr. 3, pp. 121-136.

- PRINZ, A. 'New Perspectives on Marx as a Jew'. Leo Baeck Yearbook, vol. 15. London-Jerusalem-New York, 1970.
- RACKMAN, E. 'Halakhah - Orthodox Approaches'. Encyclopaedia Judaica Year Book 1975/6. Jerusalem, 1976.
- Het rapport-faure in discussie. Den Haag, 1974. Afgekort Id.
- ROLAND, J. 'On "Knowing How" and "Knowing That"'. The Philosophical Review, vol. 67, 1958.
- ROSENGARTEN, A. Emeth Kenesh. Piotrkov, 1907. **
- ROSENTHAL, J. M. Studies and texts in Jewish history, literature and religion, 2 vols. Jerusalem, 1967. **
- ROSENZWEIG, F. 1. Briefe. Berlin, 1935a.
2. 'Neues Lernen'. Almanach des Schocken Verlags auf das Jahr 5695. Berlin, 1934/35b.
- RUSSELL, B. 1. Education and the Social Order. London, 1970^{2a}.
2. Unpopular Essays. London, 1970^{3b}.
- RYLE, G. The Concept of Mind. London, 1975¹³.
- SADAN, D. 'Idele'. Mahanayim 98 (1965). **
- SAFRAI, S. 1. 'Education and the Study of the Torah'. Safrai, S., Stern, M., eds. Compendia. Assen-Amsterdam, 1976.
2. Das jüdische Volk im Zeitalter des Zweiten Tempels. Neukirchen-Vluyn, 1978.
3. Rabbi Akiba ben Josseef. Jerusalem, 1970. **
- SAFRAI, S., STERN, M., eds. Compendia Rerum Iudaicarum ad Novum Testamentum, Section One, The Jewish People in the First Century, Volume Two. Assen-Amsterdam, 1976. Afgekort Compendia.
- SAMUEL, M. In Praise of Yiddish. New York, 1971.
- SCHARFSTEIN, Z. Toledot ha-Hinnukh be-Yisrael be-Dorot ha-Aharonim. New York, 1945. **
- SCHECHTER, S. Some Aspects of Rabbinic Theology. New York, 1975⁵.
- SCHILPP, P. A., FRIEDMAN, M., eds. The Philosophy of Martin Buber. London, 1967.
- SCHOLEM, G. G. Über einige Grundbegriffe des Judentums. Frankfurt am Main, 1970.
- School and continuing education: Four Studies, The. Paris, 1972. Afgekort Fs.
- SCHOUTEN, G. H. L. Education Permanente. Groningen, 1975.
- SCHULZE, G. 'Die pädagogischen Gedanken Janusz Korczak'. Pädagogik, 33 (1978), Heft 6.

- Seder Eliyahu Rabbah. Afgekort SER. **
- Seder Eliyahu Zuta. Afgekort SEZ. **
- Sefer Hasidim. **
- SHNEUR ZALMAN OF LYADY. Shulhan Arukh HaRav. **
- Sifra to Leviticus. Afgekort Sifra. **
- Sifrei to Numbers and Deuteronomy. **
- Sifrei Deuteronomy. Afgekort Sif. Deut. **
- SILVERSTEIN, S., trans. Mesillat Yesharim (The Path of the Just).
Jerusalem, 1966.
- SIMON, E. 'Martin Buber, the educator'. Schilpp, P.A., Friedman, M. eds.
The Philosophy of Martin Buber. London, 1967.
- SKINNER, B.F. The Technology of Teaching. New Jersey, 1968.
- SPERNA WEILAND, J., ASCHKENASY, Y., BEEK, M.A., TIEMERSMA, D.
Martin Buber. Baarn, 1978.
- STEIN, S. Schulverhältnisse, Erziehungslehren und Unterrichtsmethoden im Talmud. Berlin, 1901.
- STEINSALTZ, A. The Essential Talmud. New York, 1977.
- STER, J. Die talmudische Paedagogik. Breslau, 1915.
- Talmud Bavli (or Babylonian Talmud). Afgekort TB. **
- Talmud Yerushalmi (or Jerusalem Talmud). Afgekort TJ. **
- Tanhuma. Afgekort Tanh. **
- Tanhuma, Buber ed. 1885. Afgekort Tanh.B. **
- Tenach. Pentateuch + Profeten + Geschriften = Oude Testament. **
- Tosafot. Afgekort Tos. **
- TOMKIEWICZ, J. 'Janusz Korczak, sa vie et son oeuvre'. AMIF, no. 280, 1979.
- Tosefta. Afgekort T. **
- TYLER, R.W., ed. Educational Evaluation: New Roles, New Means, Part 2.
Chicago, 1968.
- URBACH, E.E. The Sages (Their Concepts and Beliefs). Jerusalem, 1971². **
Engelse vertaling 1975.
- VEINSHTAIN, Y. 'Ha-Rambam ha-Moreh le-Dorot'. Shevilei ha-Hinnukh 34,
nr. 1 (Autumn 1973), continued in *ibid.* 34, nr. 2 (Winter
1973), and in subsequent issues. **
- VEISBLIT, S. 'Darkei Horaah be-Mishnat ha-Rambam'. Mahnayim 108
(Av 1966). **
- VEIT, R. De didaktische Ansatz von Franz Rosenzweig. Diss., Dortmund, 1973.
- VERHOEF, E. Er staat geschreven Diss., Meppel, 1979.

- VRIES, B.de, Hoofdpijnen en Motieven in de Ontwikkeling der Halachah.
Diss., Haarlem, 1959.
- VYGOTSKY, L.S. Mind in Society. Harvard, 1978.
- WALDENBERG, ELIEZER. Responsa Tzitz Eliezer. **
- WHEELWRIGHT, P. Aristotle. New York, 1951.
- WIESEN, J. Geschichte und Methodik des Schulwesens im Talmudische
Altertume. Strasburg, 1892.
- WITTGENSTEIN, L. 1. Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik.
Cambridge (Mass.)-London, 1972². Paperback.
2. Philosophische Untersuchungen. Oxford, 1958.
- WOLFF, M. 'Gedachten over het Leerhuis'. Wending 34 (1979), nr. 6.
Yalkut Shimoni. Afgekort Yal. **
- YARON, R., ed. The Laws of Eshnunna. Jerusalem, 1969.
- ZEVIN, S. Le-Or ha-Halakhah. 1946. **
- ZIMMELS, H.J., RABBINOWITZ, J., FINESTEIN, I., ed. Essays presented
to the Chief Rabbi Israel Brodie on the occasion of his
seventieth Birthday. London, 1967.
- ZUIDEMA, W.H. 1. Gods Partner (Ontmoeting met het Jodendom).
Baarn, 1977².
2. vert. 'Het verleden - Stellingen over het ontstaan van
het Christendom uit het Jodendom' (Flusser).
Ter Herkenning, 3 (1975), nr. 5.

Het voortdurende ontstaan van nieuwe inzichten en het toenemende verlangen naar menselijke ontplooiing hebben vanaf de jaren zestig geleid tot de gedachte aan een 'éducation permanente', een levenslang leren.

Over de vraag hoe dat permanente leren gestalte zou moeten krijgen, heerst echter nog veel onzekerheid. Vaak worden onderwijsprogramma's – met de beste bedoelingen – zo onzorgvuldig opgezet dat ze juist ten koste gaan van waardevolle cultuurvormen.

In deze situatie heeft het zin te rade te gaan bij de joodse traditie, waar het permanente leren al eeuwenlang, zowel individueel als gemeenschappelijk, intensief wordt beoefend.

Binnen het jodendom neemt het levenslang leren niet 'een', maar zelfs 'de' centrale plaats in: 'Van alle voorschriften is er niet één zo belangrijk als de studie van de Torah. Sterker nog: de studie van de Torah is belangrijker dan alle voorschriften tezamen. Want leren leidt tot doen'. Aldus vat de joodse wijsgeer Maimonides rond 1200 de visie op leren samen zoals die tot uitdrukking komt in de Talmoed.

In zijn onderwijsfilosofische dissertatie *Joodse traditie als permanent leren* maakt de auteur de lezer vertrouwd met de wereld van het joodse 'lernen' en de ontwikkelingen daarin. Iets wat niet alleen van belang is voor wie geïnteresseerd is in de joodse traditie, maar ook en vooral voor pedagogen, psychologen, onderwijsfilosofen en anderen die zich bezighouden met 'éducation permanente'.

Dr. I. B. H. Abram (1940) studeerde filosofie aan de Universiteit van Amsterdam, waar hij in 1980 cum laude promoveerde op *Joodse traditie als permanent leren*.

