



Theologiseren met moslimkinderen in de klas

Kritisch en zelfstandig denken wordt vele malen herhaald en aangemoedigd in de Koran. De cruciale vraag is hoe dit concreet vorm krijgt in de praktijk. Vertrekkend bij deze laatste vraag wordt in dit artikel het *Hikmah*-model ('wijsheid') besproken, waarbij leerlingen in de klas leren theologiseren rond bepaalde thema's. Vervolgens wordt verkend hoe dit model het Vlaamse islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool kan inspireren.

In de Koran en de overleveringen van de profeet Mohammed (vrede zij met hem; in het vervolg weergegeven met: *vzmh*) kan men vele verwijzingen vinden naar het idee dat een moslim zelfstandig en kritisch moet denken. Vanaf de aanvang van de islamitische pedagogische theorie zijn het leren denken, het zoeken naar waarheid en het overleg betreffende geloofsovertuigingen centrale doelstellingen (Koran 22 vers 4; K58v11; K20v114; K39v9; K4v82; K3v190-191; K2v170) (cf. Van Crombrugge & Lafrarchi 2014).

Ook al is de Koran op dit punt duidelijk, deze opdracht tot kritisch denken roept tegelijk vele vragen op waarop het antwoord niet eenduidig is. Er is de theologische vraag hoe geopenbaarde kennis zich verhoudt tot het zelfstandig denken van de mens; en er is de pedagogische vraag over de wijze waarop mensen tot dit kritisch denken opgevoed kunnen worden.

Al Ghazali en Ibn Rush

Een voorbeeld uit de rijke geschiedenis van de discussies ter zake. De ook buiten de islam beroemde denkers Al Ghazali en Ibn Rush (ook bekend als Averroes) mogen er beide dan wel van overtuigd zijn dat openbaring en rede elkaar niet mogen of kunnen tegenspreken, ze verschillen wel degelijk op tal van punten betreffende de theologische en pedagogische implicaties. Al Ghazali zal vooral wijzen op de beperktheid van de menselijke rede en strijden tégen de overschatting ervan en vóór de erkenning van de openbaring als alfa en omega. Ibn Rush daarentegen zal rede en openbaring zien als twee verschillende maar gelijkwaardige wegen om de waarheid te zoeken en te bereiken.

Pedagogisch zullen ze bijgevolg andere accenten leggen inzake het leergesprek dat ze beide wezenlijk achten. Al Ghazali zal het mogen en kunnen luisteren naar en gehoorzamen aan een



ervaren gezagsvolle leermeester vooral in het licht zetten. Ibn Rush zal veel meer aandacht besteden aan het zelfstandig redeneren en het uitwisselen van argumenten. Beiden hechten wel groot belang aan het stellen van vragen en het gesprek hierover door opvoeder en opvoeding.

Een en ander houdt verband met gelijkenis en verschil in hun kindbeeld. Volgens de islam is elk kind begiftigd met de *fitrah*, een natuurlijk vermogen om een goed mens, een moslim te zijn. De opvoeder moet daarom veel ruimte geven aan het initiatief van het kind. Voor mensen als Ibn Rush zal deze *fitrah* vooral met de redelijke vermogens gelijkgesteld worden, bij Al Ghazali eerder met een innerlijkheid, een goddelijke intuïtie. Hoe dan ook, dergelijke theoretici zijn dankbare bronnen om de feitelijke praktijk van onderwijs en opvoeding onder kritiek te stellen.

In plaats van het leren vragen stellen heeft het onderwijs door de eeuwen heen zich vaak beperkt tot het ‘uit het hoofd’ leren van geopenbaarde en overgeleverde waarheden en ligt de focus veel meer bij wat- en hoe-vragen in plaats van bij waarom-vragen (Waghid 2011). Een mooi voorbeeld van een praktische ‘renaissance’ van het leren denken in onderwijs is te vinden in het werk van de Maleisische onderwijspedagoge Rosnani Hashim. Een tiental jaren geleden ontwikkelde ze de *Hikmah*-pedagogie (het Arabische woord *hikmah* betekent ‘wijsheid’ – redactie).

We beginnen met een overzicht van de ontwikkelingsgenese van het *Philosophy for Children*-model (P4C). Vervolgens staan we stil bij het

Hikmah-model van Hashim. We verkennen op welke wijze de *Hikmah*-pedagogie het Vlaamse islamitisch godsdienstonderwijs kan inspireren.

Van *Philosophy for Children* naar *Hikmah*-pedagogie

Het *Philosophy for Children*-programma (P4C) is gegroeid uit de noodzaak voor een verbeteren van het onderwijs algemeen. Het onderwijs in Maleisië heeft de laatste decennia vele hervormingen gekend. De motivatie hiertoe was veelzijdig: niet alleen waren er de povere prestaties van Maleisië in internationaal vergelijkend onderzoek, daarnaast was er de samenlevingsproblematiek met vele etnische spanningen. Een gemeenschappelijk thema bij dit alles was ‘*community*’, gemeenschap: wetenschap en samenleving vragen om participatie van alle betrokkenen: samen-leven, samen-werken, samenleren. In het Plan *Vision 2020* is daarom één van de doelstellingen het versterken en ontwikkelen van gemeenschap-georiënteerde democratie (Ministry of Education 2013-2015). In dit kader introduceerden de onderwijskundige Hashim in 1997 eerst de *smart school*, waarbij de nadruk ligt op kritisch, creatief en analytisch denken en ontwikkeling van het oplossingsvermogen bij leerlingen.

In 1998 voerde Maleisië de leerdoelstelling ‘kritisch denken’ in het onderwijs in. In dit kader ontwikkelde het National Education of Philosophy Department (NEP) een pedagogie waarin kinderrechten en filosoferen met kinderen centrale uitgangspunten zijn. Overeenkomstig het kinderrechtenverdrag staat het NEP een holistische benadering voor waarbij aandacht





gaat naar intellectuele, spirituele, fysieke en emotionele ontplooiingskansen. Om deze doelen te bereiken geeft men de voorkeur aan meer student-gecentreerde onderwijsmethoden en -strategieën, zoals onderzoeks- en exploratiemethoden, de socratische methode, gesprekstechnieken en project- en groepswork. Voor dit laatste introduceerde Hashim het P4C-model van Lipman. Kritisch denken is een leerstofoverschrijdende doelstelling die in alle vakken nagestreefd moet worden (Othman & Hashim 2006).

Vakoverschrijdend

Het is dan ook niet toevallig dat de eerste studies betrekking hebben op de effecten van de introductie van deze actieve leermethoden in vakken als talen en wiskunde. Zoals het ook begrijpelijk wordt dat de daar opgedane ervaringen later vertaald werden naar het levensbeschouwelijk onderwijs. P4C is, met andere woorden, niet ingevoerd als een afzonderlijk vak, maar wel als een vakoverschrijdende methode.

P4C maakt gebruik van verhalen, met specifieke en belangrijke filosofische levensechte issues. Een voorbeeld van verhalen zijn de Lisa-boeken (Lipman 1983). Deze teksten focussen op ethische en sociale issues, zoals eerlijkheid, liegen en waarheid vertellen. Andere thema's die worden aangesneden zijn kinder- en dierenrechten en werk- en genderdiscriminatie. De leerkracht krijgt een handleiding bij de verhalen waarin activiteiten zoals open gesprekken, dialogen, reflecteren op andere meningen, collectief leren, redeneren en debat en mogelijke vragen beschreven staan ter inspiratie. Door de actieve betrokkenheid wordt het denken geëxpliciteerd, gestimuleerd en bevorderd.

P4C maakt gebruik van de *Community of Inquiry*-methode (CI) (Lipman 1988). CI betekent actief en authentiek ontdekkingsleren voor zowel de studenten als de leerkracht, waarbij gestimuleerd wordt om vragen te stellen en visies te delen over vraagstukken en issues van alledag. Via dialoog oplossingen vinden voor logica, metafysische, epistemologische, ethische, esthetische, sociale of politieke problemen die relevant en belangrijk zijn. We kunnen stellen dat het P4C het logisch redeneringsvermogen, kritisch en creatief denken, het zelfbeeld en de luistervaardigheid en betrokkenheid in de groepsgesprekken bevordert en/of versterkt.

Vorm in de klas

Hoe krijgt P4C concreet vorm in de klas? De essentiële fase is de fase waarin de 'vragen' worden gesteld. De les begint met het klassikaal lezen van een voor de leerlingen relevante tekst, gevolgd door de vragen van leerlingen. De vragen en de namen van de leerlingen worden op het bord genoteerd. Nadien volgt een klasdiscussie waarbij nog andere vragen kunnen worden opgeworpen. Naast geschreven tekst kan de leerkracht videoclips, foto's, posters, krantartikelen en dergelijke gebruiken om het denken en stellen van vragen van de leerlingen maximaal te stimuleren. Het P4C-programma traint op die manier de leerlingen om relevante kritische en/of filosofische vragen te leren stellen over de leerinhouden en leert hen de ratio van hun mening te verwoorden, hun standpunten te verantwoorden en bewijzen te formuleren voor hun stellingen. Tegelijk stimuleert de leerkracht de leerlingen om zelfstandig en gezamenlijk te zoeken naar antwoorden op de vragen



(Hashim, Hussein & Juperi 2009, 132).

Op basis van empirisch onderzoek waarin P4C vergeleken werd met andere methoden, blijkt het P4C-programma zeer geschikt om het kritisch denken alsook de lees- en communicatievaardigheid van de leerlingen te stimuleren, te bevorderen en te versterken (Othman & Hashim 2006; Preece 2013; Hashim, Hussein & Imran 2014). Daarnaast blijkt het P4C-programma erg geschikt te zijn om de kwaliteit van de gestelde vragen, gesprekken en geschreven teksten te verhogen. Als bijkomend positief effect blijkt uit hun onderzoek dat de vragen en gesprekken van een meer filosofische aard zijn en dat leerlingen hun eigen en andermans standpunten beter kunnen beargumenteren.

Het Hikmah-model

Hikmah-pedagogie is een model waarbij leerlingen in de klas leren filosoferen rond welbepaalde thema's. Dit project vloeit voort uit het genoemde P4C-programma van Hashim. Zij is professor aan het Institute of Education (IE) van de International Islamic University in Maleisië (IIUM). In januari 2006 werd het Centre for Philosophical Inquiry in Education (CPiE) ingericht onder het IE met als doel de werkvorm 'philosophical inquiry' te promoten in het onderwijs.

De *Hikmah*-pedagogie is dus een herziene versie van het P4C-model. Naast kritisch en creatief denken, persoonlijke en interpersoonlijke ontplooiing en vaardigheid om betekenis te geven aan ervaring, introduceert het als

vernieuwd element de reflectie op koranverzen, *hadiths* (islamitische overleveringen over het doen en laten en de uitspraken van de profeet Mohammed, *vzmh*) en lokale Maleisische tradities via verhalen speciaal voor deze doeleinden ontworpen (Hashim & Banging 2009; Hashim 2012). Hashim (2009) stelt dat filosoferen en reflecteren steeds deel heeft uitgemaakt van de islamitische traditie.

Hashim, Hussein en Imran (2014) beschrijven een aantal cruciale randvoorwaarden, zoals de competenties van de leerkracht, de kwaliteit en relevantie van

het gebruikte leermateriaal, aangepaste en creatieve activiteiten en oefeningen, alsook de steun van de schooldirectie. Dit laatste is voornamelijk van belang om te kunnen garanderen dat er voldoende middelen worden vrijgemaakt om de *Hikmah*-pedagogie in de school te kunnen toepassen. *Last but not least* is een degelijke blijvende vorming van de leerkrachten noodzakelijk.

Zoals gezegd heeft het *Hikmah*-model die bijzonderheid dat het expliciet stelt dat óók reflecteren over koranverzen, *hadiths* en lokale Maleisische gewoonten behoort tot topics die besproken kunnen worden in de lessen. Daarnaast streeft men er via het *Hikmah*-model naar om verdraagzaamheid en respect bij de leerlingen te ontwikkelen en te versterken, wat leidt tot meer en beter intercultureel samenleven. Het model werd in het onderwijs ingevoerd in het vak Engels en Maleis, islamitische studies en moreel onderwijs en ook als een vak op zich (Hashim, Hussein & Imran 2014). Het idee is om het model in te voeren als instrument om

***Verdraagzaamheid en respect
bij leerlingen ontwikkelen en
versterken, wat leidt tot beter
intercultureel samenleven***

verkenning









de doelstellingen van het *Malaysian Educational Blueprint* te realiseren waarbij kritisch denken als belangrijk wordt geacht voor de verdere ontwikkeling van het land.

Hashim, Hussein en Imran (2014) bestudeerden na toepassing van het *Hikmah*-model de gevoelens en attitudes van de leerlingen ten aanzien van de *Hikmah*-pedagogie, meer bepaald de perceptie over het model en/of het de vaardigheid kritisch denken ontwikkelt en het zelfvertrouwen van de leerlingen verbetert. Ze meten deze variabelen via kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden voor en na het toepassen van de *Hikmah*-pedagogie. De resultaten zijn als volgt: ruim de helft van de respondenten stelt dat het model een positieve impact heeft op kritisch denkvermogen, communicatievaardigheden en zelfvertrouwen. Alsook dat de gebruikte leerstrategieën uitdagen en aanzetten tot actieve participatie in de groepsgesprekken. Samenvattend kan men stellen dat het algemeen gevoel bij de leerlingen ten aanzien van het model positief was.

Verhalen die werden gebruikt komen bijvoorbeeld uit de reeks *Thinking Stories for Muslim children: Mira's trip to the zoo, Mira's new school, Mira's thinking about God* en *Mira helping the poor*. In het eerste boek wordt het hoofdpersoon Mira geconfronteerd met het verhaal van Mozes en de farao wanneer ze de slang ziet, en met de soerat 'De Olifant' wanneer ze de olifanten ziet in de diertuin. In het tweede boek is Mira gefascineerd door het aanleren van nieuwe woorden. Hier wordt de link gelegd met Adam en zijn capaciteit als mens om woorden te leren

(gebruiken) en de relatie tussen woorden en kennis (vergaren). De passages in dit boek verwijzen naar hoofdstuk 2 van de Koran vers 31. In het derde boek wordt Mira's nieuwsgierigheid naar God en zijn Tekenen beschreven. In het vierde boek wordt verwezen naar het hoofdstuk 107 'De Hulpverlening' in de Koran, waarin beschreven staat dat hulpvaardigheid een belangrijke morele waarde is (Hashim, Hussein & Juperi 2014, 132ev). De verhalen worden in de klas gelezen, waarna de socratische gespreksmethode

wordt gehanteerd om de variëteit aan interpretaties van de tekst te bespreken als ook de filosofische issues die opkwamen tijdens het lezen (Othman en Hashim 2004,

27; Hashim, Hussein & Juperi 2014, 132ev).

De ratio achter de bovenstaande boeken is niet dat de leerkracht de verhalen 'voorleest' en dat de leerlingen luisteren. Het verhaal wordt mede vorm gegeven door de leerlingen, doordat de leerkracht op bepaalde cruciale momenten in het verhaal de leerlingen prikkelt. Bijvoorbeeld bij het verhaal van Mozes en de farao.

Was de farao God? En hoe kan dat?

Hoe ziet 'mijn' God er uit?

Waar leeft Hij?

Wie heeft God geschapen?

Waarom werd Mozes uitverkoren om Profeet te worden?

Wat stelt de slang voor in het verhaal?

Wie stuurde de olifanten naar de Ka'ba (heilige moskee in Mekka) en waarom?

Hoe voelde Mozes zich op dat moment?

Wie heeft ooit al zoiets meegemaakt?

***Verhalen zijn een dankbaar
middel om met kinderen over
de 'eigen' ervaringen te denken
en te spreken***



De leerkracht is niet suggestief en verwacht geen 'juiste' antwoorden. Veeleer is hij begeleider in het denken en formuleren van gedachtegangen van de leerlingen. Dit gebeuren is een creatief proces tussen de leerlingen, de leerkracht en het 'verhaal'. Uiteraard dient dit creatief proces goed voorbereid te worden door de leerkracht. Zowel het thema als de (leer)doelstellingen dienen uitgelijnd te worden, zodat de leerlingen het maximum kunnen halen uit het dynamisch klasgebeuren. Verhalen zijn een dankbaar middel om te theologiseren met kinderen. Kinderen herkennen zichzelf in de verhalen en laten toe om over de 'eigen' ervaringen te denken en spreken. Daarnaast helpen verhalen de kinderen om bewust of onbewust hun wereld- en godsbeeld te construeren. Deze manier van werken vindt men ook terug bij Büttner en Kuidersma.

Praxis in het Vlaams islamitisch godsdienstonderwijs

Algemeen

Net zoals in het leerplan van het vak rooms-katholieke godsdienst (2000) vindt men in het leerplan voor islamitische godsdienst binnen het basisonderwijs mogelijkheden te over om te 'theologiseren'. Veel onderwerpen zijn zeer open geformuleerd en laten de leerkracht toe om in gesprek te gaan met de leerlingen. Het is aan de leerkracht om de adequate werkvorm te hanteren om een dialoog op gang te brengen en/of te stimuleren. Hij of zij moet de nodige ruimte en tijd creëren om dit mogelijk te maken. Met andere woorden, er dient een 'veilige' ruimte

Het is aan de leerkracht om een dialoog op gang te brengen en/of te stimuleren

gecreëerd te worden waarin de lerende zijn of haar godsbeelden zelfstandig en samen met anderen kan construeren. De leerkracht is op dat moment begeleider, coach en moderator van het klasgebeuren.

Een bezorgdheid die bestaat is of alle leerkrachten competent zijn in het 'theologiseren met kinderen'. Heeft de leerkracht zich voldoende instrumenten eigen gemaakt om deze werkvorm te hanteren? We kunnen in het bestek van dit artikel niet stilstaan bij de vraag of de bijzondere leermeesters de vereiste competenties hebben om te theologiseren met moslimkinderen. We geven hier enkel weer of en in welke mate er in het leerplan plaats en ruimte is voor deze werkvorm.

Leerplan basisonderwijs

Het leerplan van het Vlaams islamitisch godsdienstonderwijs voor het basisonderwijs is onderverdeeld in zes studiedomeinen, namelijk geloofsleer, aanbidding, de biografie van de Profeet (*vzmh*), Koran, zedelijkheid, godsdienst en cultuur (*Leerplan Basisonderwijs*, 17). Het verwijst expliciet naar het constructivistisch leren als model van leren. Het bevat verscheidene aangrijpingspunten, minstens aanzetten tot theologiseren.

We lezen onder andere dat stimuleren en een ondersteunende leeromgeving, het belang aan eigen ideeën en bewustmaking ervan, naden-

ken over alternatieven en erover discussiëren, nieuwe concepten opbouwen en gebruiken in verscheidene situaties, hogere cognitieve activiteiten zoals oplossen, opbouwen en vergelijken, ►

verkenning





open vragen stellen die zinvol en diepgaand zijn en aanzetten tot nadenken en aanmoedigen, een bepaald onderwerp onderzoeken en vragen stellen, interactie tussen en met leerlingen stimuleren.

Er is expliciet sprake van groepswork waar cirkelgroeps gesprekken een specificatie van zijn (28ev). Verder is er sprake van interviews, vergelijken, analyse van voorbeeldsituaties en verbanden leggen.

Het filosoferen en/of theologiseren met kinderen is niet als dusdanig terug te vinden in het leerplan. In wat volgt geven we evenwel een aantal concrete voorbeelden van onderwerpen die aangegrepen kunnen worden om met kinderen te theologiseren.

Wanneer we de leerdomeinen en onderwerpen van de eerste graad bekijken zien we bijvoorbeeld aanknopingspunten bij 'Islam is mijn godsdienst' wanneer men het heeft over 'Ik ben moslim', of bij het leerdomein 'aanbidding' wanneer het thema 'gebed' aan bod komt. Of ook bij het leerdomein 'zedelijkheid' wanneer men het heeft over 'geluk' (*Leerplan Basisonderwijs*, 55). We verwijzen naar het uitgewerkte voorbeeld hieraan voorafgaand.

Verder zijn er voldoende elementen in de profetische verhalen die gebruikt kunnen worden om te theologiseren met kinderen. Bijvoorbeeld wanneer het onderwerp 'geloven in de profeet' (*vzmh*) ter sprake komt (58). Of ook wanneer verhalen uit andere religies, met name het christendom en Jezus (*vzmh*) worden gelezen en/of verteld.

In het leerdomeinschema ziet men onder het lesonderdeel 'Ik ken mijn Profeet' als werkvorm

'kringgesprek'. Doch hier gaat het om het re-produceren van de kennis die wordt aangereikt door de leermeester. Dit kringgesprek kan evenwel aangegrepen worden om te theologiseren en de methodieken uit het *Hikmah*-model toe te passen (ibidem, 58).

Voor het leerdomein Koran kan men theologische gesprekken voeren door bijvoorbeeld de leerlingen te prikkelen met volgende vragen:

Kan/op welke manier kan de Koran bijdragen tot een betere samenleving?

Waarom stuurde God (de Verhevene) de Boeken naar de mensen?

Zijn er nog andere Boeken en waarom?

Zijn die Boeken belangrijk en waarom?

Zijn er verschillen tussen de Boeken?

Waarom brengt Gabriël de Boodschap naar de Profeten (vzmh)?

Zijn er overeenkomsten tussen de Bijbel en de Koran?

Hoe komt het dat er overeenkomsten zijn?

De leerkracht stelt vragen om de leerlingen aan het denken te zetten zonder de juiste of ware antwoorden te geven of suggereren. Ook worden niet op voorhand bepaalde antwoorden verwacht of als juiste of foute criteria gebruikt tijdens de klasgesprekken. (*Leerplan Basisonderwijs*, 59, 67). Door naar elkaars kennis en mening en standpunten te luisteren, vergelijkingen te maken met andere Boeken enzovoort scherpt men de kritische reflectie en leren ze kritische vragen formuleren. Deze vragen en de daaruit voortvloeiende gesprekken kunnen ook bijdragen tot meer intra- en inter-levensbeschouwelijke verdraagzaamheid.



Als laatste geven we het voorbeeld van het lesonderdeel ‘vriendschap en broederschap’, waarbij begrippen als liefde, respect, hulpvaardigheid, verliezen van een vriend centraal staan (ibidem, 68). Affectieve doelstellingen zoals empathie, verdraagzaamheid, geduldig zijn, emoties onder controle houden, alsook communicatievaardigheden worden weergegeven in het leerplan. Door middel van ‘theologiseren’ als werkvorm kan de leermeester werken op verschillende ontwikkelingsdomeinen van het kind. In de verdere hoofdstukken vindt men gelijkaardige aangrijpingspunten voor theologiseren met kinderen. In het bestek van dit artikel ontbreekt de ruimte om het volledige leerplan onder de loep te nemen. Het volstaat hier om mee te geven dat er door heel het leerplan heen aanknopingspunten te vinden zijn.

Samengevat

Theologiseren en/of filosoferen vindt men niet als dusdanig terug in het leerplan. Het leerplan beschrijft wel werkvormen en competenties van de leermeester die cruciaal zijn voor deze vorm van leren. Vertrekkend van deze vaststelling is de stap naar theologiseren met kinderen niet zo groot meer.

We stellen evenwel enkele gemiste kansen in het leerplan vast. We benadrukken dat theologiseren méér is dan groepsgesprekken, met als gevolg dat de leermeester zich een aantal competenties dient eigen te maken wil hij slagen in zijn opzet. Theologiseren vraagt een zekere kunde van de leermeester en dient aandacht te krijgen in de lerarenopleiding. De (toekomstige) leermeester dient zich kritische reflectie

en creatief denken eigen te maken, wil hij/zij succesvol kunnen theologiseren met kinderen (Hashim 2002). *Hikmah*-pedagogie is een goed instrument om tijdens de (godsdiens)lessen de kritische vaardigheid alsook de luister- en communicatievaardigheden van de leerling te stimuleren en versterken. Dit vraagt tijd en een investering op lange termijn, met bijscholing op regelmatige tijdstippen.

Besluit

Menig onderzoek in het Westen en in het Oosten heeft de positieve effecten van theologiseren en/of filosoferen bevestigd. Voorwaarde is dat er een optimale leeromgeving wordt gecreëerd. De leermeesters dienen zich de werkvorm eigen te maken, de leerlingen dienen gestimuleerd te worden, een veilige (spreek)ruimte voor kinderen dient gecreëerd te worden, tijd vrijgemaakt en genomen om te theologiseren ... Cruciaal, wanneer men de beoogde positieve effecten wil bereiken.

Hashim heeft in haar *Hikmah*-model een nieuwigheid geïntroduceerd, namelijk het filosoferen en theologiseren over religieuze en culturele onderwerpen, in casu islamitische onderwerpen uit de Koran en *hadiths* en culturele gewoonten van de Maleisiërs, om met kinderen in gesprek te gaan om vaardigheden als kritisch en creatief denken te stimuleren, te versterken of ontwikkelen. De groepsgesprekken hebben ook andere positieve effecten, namelijk op het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerling, de communicatievaardigheden, het empathisch vermogen et cetera.

Het *Hikmah*-model kan niet zonder meer



***Een veilige (spreek)ruimte
voor kinderen dient gecreëerd
te worden***





worden toegepast in het Vlaams islamitisch godsdienstonderwijs. Ondanks het feit dat er vele actieve werkvormen aangegeven zijn, vermeldt het bestaande leerplan voor het basis-onderwijs theologiseren niet als werkvorm. De *Hikmah*-methode is een methode om kinderen te laten meedenken en met hen in gesprek te gaan over geloofsthema's en dit reeds op jonge leeftijd, waarbij ze goed voorbereid worden om op volwassen leeftijd actief te participeren in de islamitische geloofsgemeenschap bij het mede vormgeven aan een hedendaagse geloofwaardige islam.

De *Community of Inquiry* (CI) in de klas valt evenwel in de *Hikmah*-pedagogie niet samen met de volwassen geloofsgemeenschap. Niet alleen is deze groter, maar vooral zijn de voorwaarden om deel te nemen aan het hermeneutisch gesprek over het geloof ruimer dan de denkvaardigheden van de CI. Zo wordt feitelijk in de islamgemeenschap van de deelnemers aan het theologisch gesprek verwacht dat ze heel erudiet zijn inzake de vele tradities en standpunten in de discussies inzake geloofsuitleg. Dit lijkt het *Hikmah*-model niet te verwachten van de leerkracht.

Ook hier keren de verschillen en overeenkomsten tussen Ibn Rush en Al Ghazali terug. Voor de laatste vraagt de beperking van de rede dat men eerst en vooral goed ingewijd is in de traditie van de uitleg van de openbaring. Voor de eerste daarentegen zou het gesprek gevoerd kunnen en moeten worden tussen mensen met minder en meer traditionele kennis inzake de uitleg van de openbaring; voorwaarde is dat elk zijn verstand gebruikt. In deze opvatting is P4C niet alleen een pedagogisch middel, maar het 'middel' zelf van het geloofsgesprek: een voorbeeldig

model van de dialoog over het geloof.

Indien de *Hikmah*-pedagogie zo wordt uitgewerkt, lijkt het een echt voorbeeld van theologiseren met kinderen binnen de islam te zijn. ◀

Literatuur

Büttner, G. (2007). How Theologizing with Children can work. *British Journal of Religious Education* 29 (2), 127-139.

Commissie voor de samenstelling van de Leerplannen van de EMB en vzw Centrum Islamonderwijs Vlaanderen (2012). *Het ontwerp-leerplan basis onderwijs*. Brussel: CIO.

Dillen, A. (2011). Theologizing with children within a family context. An analysis of Belgian catechetical material for children of 12 years old. In: Kraft, F., Roose, H. & Büttner, G. (Eds.), *Symmetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe* (pp. 25-34). Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum.

Erkende instantie voor rooms-katholiek godsdienstondericht (Ed.) (2000). *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Licap, 39.

Hashim, R. (2009). Philosophy in the Islamic tradition: Implications for the philosophy for children (P4C) program. In: Marsa, E., Dobashi, T. & Weber, B. (Eds), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical concepts* (pp. 655-662). Peter Lang: Hodos Edition.

Hashim, R. & Banging, B.M.R. (2009). *Mira and Helping the Poor*. Kuala Lumpur: Saba Islamic Media.

Hashim, R. (2010). The Hikmah pedagogy of philosophical inquiry for thinking and communication skills. In: *IIUM Research, Innovation & Invention Exhibition* (IRIIE 2010), 26-27 January 2010, Kuala Lumpur.

Hashim, R. (2011). Reviving the pedagogy of Philosophical inquiry among Muslim Teachers and Students. In: Kazmi Y. (Ed.), *New Intellectual Horizon in Education* (pp. 1-20). Selanger: IIUM Press.

Hashim, R. (2012). *Sarah: The Budding Thinker*. Kuala Lumpur: Centre for Philosophical Inquiry in Education, IIUM.



- Hashim, R., Hussein, S. & Juperi, J.A. (2014). The Hikmah Program: A Philosophical Inquiry for the Teaching of Islamic Education in Malaysia. In: Buang, S. & Chew, Ph.G.-L, *Muslim Education in the 21st Century: Asian Perspectives* (pp. 125-140), New York: Routledge.
- Hashim, R., Hussein, S. & Imran, A.M. (2014). Hikmah (Wisdom) pedagogy and Students' thinking and reasoning abilities. *Intellectual Discourse* 22 (4), 119-138.
- Juperi, J.A. (2010). *Philosophical Inquiry in Islamic Education and Its Effects in the Development of Questioning Skills Among Secondary School Students* [Master Dissertation]. Gombak: International Islamic University Malaysia.
- Kuindersma, H. & Valstar, J. (Ed.) (2008). *Verwonderen & ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.
- Kuindersma, H. (2013). *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children*. Kassel: University Press GmbH Kassel.
- Ministry of Education (MOE). *Preliminary Report. Malaysian Education Blueprint 2013-2025*. Kuala Lumpur: Ministry of Education.
- Othman, M. & Hashim, R. (2006). Critical Thinking & Reading Skills: A Comparative Study of the Reader Response & the Philosophy for Children Approaches. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 18 (2), 26-34.
- Preece, A.Sh. (2013). Make it Mean! Using a 'Community of Inquiry' to Improve Language Skills in the ELS Classroom. *Journal of Education Studies* 1 (1), 25-54.
- Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bücher, A.A. et al. (Ed.), *Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten*, Stuttgart: Calwer Verlag, 9-18.
- Van Crombrugge, H. (2012). *Plaats van filosofie en filosoferen in vormend onderwijs*. Filosofie en filosoferen in onderwijs n.a.v. de tiende verjaardag van de desbetreffende resolutie van het Vlaams Parlement. Brussel, 1 juni 2012.
- Van Crombrugge, H. & Lafrarchi, N. (2014). Is een 'moderne' islamitische pedagogie mogelijk? *Ethische Perspectieven* 24 (1), 32-44.
- Waghid, Y. (2011). *Conceptions of Islamic education. Pedagogical framings*. New York: Peter Lang.

Naïma (dra. N.) Lafrarchi is praktijklector in de Master Islamitische Theologie en Godsdienstwetenschappen van de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven, en projectbegeleider en onderzoekster aan het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen van Odisee Hogeschool in Brussel.
naima.lafrarchi@theo.kuleuven.be

Hans (dr. H.) Van Crombrugge is hoofdlector Pedagogiek aan het Kenniscentrum van het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen van Odisee Hogeschool in Brussel.
hans.vancrombrugge@odisee.be

