

“... Die Erziehung hat ihr Ziel;  
 bei dem Geschlechte nicht weniger als bei dem Einzelnen.  
 Was erzogen wird, wird zu Etwas erzogen.”  
 G.E. Lessing, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 82.

## Opvoeding heeft een doel



Als we kinderen iets willen leren is dat niet zonder bedoeling. Dat ‘iets’ kan bijvoorbeeld te maken hebben met een bepaalde kennisinhoud (bijvoorbeeld: ‘de plaats Franeker ligt in de provincie Friesland’) of met een waarde die we belangrijk vinden (‘als je een grote zak snoep krijgt is het wel zo eerlijk als je je zusje er ook iets van geeft’).

Kennis is vaak gerelateerd aan de wereld om ons heen. Zo is het bijvoorbeeld nuttig om te beschikken over topografische kennis, vooral als je ergens naar toe moet. Het verwerven van die ‘wereldkennis’ doe je thuis en daarnaast vooral op school. Op school kan het inzicht in wat nuttig is veranderen met de tijd. Want waarom zou je kinderen nog al die plaatsnamen laten leren als het niet veel handiger is om kinderen een atlas te leren hanteren? Die hoeft je niet eens boekvorm te hebben want de aardrijkskundige kaarten zijn te vinden op de computer en als je niet zelf wilt zoeken kan een ‘routeplanner’ worden ingeschakeld en weet je precies hoe je ergens kunt komen. Of bevordert je op deze manier een soort wereldvreemdheid en is het toch nuttiger om zowel kaarten met plaatsnamen en rivieren te leren als zoekstrategieën op de computer?

Waarden zijn soms vanzelfsprekend – ‘zo doen we dat nu eenmaal’ of ‘het is effectiever gebleken iets zó te doen en niet zó’ – en behoeven daarom niet altijd te worden geëxpliciteerd. Anders is het met waarden of beginselen die voortkomen uit levensbeschouwelijke opvattingen en die bewust worden nageleefd: ‘we vinden het een morele plicht om rijkdom te delen met anderen in plaats van alles zelf te houden’.

Nog mooier is het om het kind bij dit alles zèlf te betrekken. Het heeft een mening die er toe doet of moet juist een mening vormen. Zo bevordert je in de opvoeding een zelfbewuste en kritische houding en uiteindelijk vooral een eigen identiteit.

### *Grote doelen en de veranderende realiteit*

In de opvoedingstheorie spreekt men met wisselende nadruk over de volgende kernactiviteiten in de opvoeding: kennisoverdracht, waardeneducatie, socialisatie, en vorming van de persoon. Alles in relatie tot tijd en cultuur.

Met de kennisoverdracht zijn soms grote doelen nagestreefd. Een betere wereld kwam daardoor in zicht. Aan het begin van de nieuwe geschiedenis toont **Comenius** zich in dit verband wel zeer optimistisch. Zijn grote didactiek behelst niets minder dan ‘de grote kunst om alles aan iedereen te leren’ (*Didactica magna*, 1628). Dat ‘alles’ verwijst bij hem naar de orde in de door God geschapen wereld die door het onderwijs kan worden herontdekt. Universele kennis in combinatie met gewetensvorming want sinds Christus de mensheid heeft verlost, is het weer mogelijk om de goede natuur in de mens te ontwikkelen (Wulf, 2001, p.18 e.v.).

In de praktijk werkende pedagogen die hun denkbeelden eveneens wisten te verwoorden, kregen in een aantal gevallen verreikende invloed. Zo wist de sociaal geëngageerde **Pestalozzi** anderhalve eeuw later internationale publiciteit te verwerven voor zijn ‘pedagogische ondernemingen’ in Zwitserland. Bij hem niet in de allereerste plaats hoge en religieus geïnspireerde doelen maar praktische hulp aan achterstandsjongeren waarbij hij zich niet beperkte tot directe hulp maar zich tevens rekenschap gaf van hun toekomst en ze daarvoor beroepsgericht wilde voorbereiden als zelfstandigheidsbevordering. Engagement geboren uit een veelheid van factoren: verontwaardiging over sociale wantoestanden in combinatie met een maatschappijkritische gezindheid (naar het voorbeeld van Rousseau) en een religieus besef op grond waarvan hij in de eerste plaats koos voor hulp aan armen en ontrechten. Opvoedingstheoretisch is het vooral van belang dat hij heeft ingezien dat het in de opvoeding gaat om een samenspel tussen natuurlijke processen, invloeden uit de cultuur en de eigen werkzaamheid van het kind: ‘Also bin ich ein Werk der *Natur*, ein Werk meines *Geschlechts* und ein Werk meiner *Selbst*’ (in: *Meine Nachforschungen*). De doelen die Pestalozzi in de opvoeding wilde bereiken waren minder ambitieus dan bij Comenius. Het ging hem voorlopig vooral om het bereiken van ‘zelfredzaamheid’ op volwassen leeftijd.

Blijft het bij Pestalozzi omstreven wat hem als pedagoog het meest moveerde: zijn politieke streven (Adalbert Rang, *Der politische Pestalozzi*) of zijn religieuze besef (Michel Soëtard, *Pestalozzi*), bij **Don Bosco** – een vergelijkbaar praktisch werkende pedagoog - overheerst een eeuw later in Turijn onomwonden het besef dat de opvoeding in de eerste plaats gezien moet worden als een kind van God en dat de opvoeder als het ware plaatsvervangend handelt op aarde. De opvoeder heeft zich daarom te richten op Gods geboden zoals die worden uitgelegd door de (rooms-katholieke) kerk (Giesecke, 1997, p.57). Het sympathieke in zijn opvoedingsstrategie is de nadruk op preventie in plaats van repressie. De opvoeding moet het niet hebben van toezicht en straf, maar van vaderlijke liefdevolle terechtwijzingen waarmee Don Bosco een sfeer wilde creëren waarin het voor het kind bijna onmogelijk wordt om overtredingen te begaan. De pedagogische relatie is primair vriendschappelijk en niet controlerend. De opvoeder kan daarom niet louter professioneel werken maar moet zich altijd tegelijkertijd geroepen weten en er moet in de opvoedingspraktijk iets zichtbaar worden van de liefde die hij zelf heeft ervaren. Liefde vooral in de betekenis van ootmoed, respect en geduld. De opvoeder dient zijn roeping vooral te laten blijken uit het goede voorbeeld (zie: Giesecke, 1997). Aan ‘de opvoeder’ worden door deze later heilig verklaarde pedagoog dus nogal hoge eisen gesteld en voor mensen uit de ‘protestgeneratie’ komt de geschetste opvoedingssfeer wat benauwend over als er voor kritiek van het kind geen plaats meer is. Maar het besef van Don Bosco dat met de opvoeding een *opdracht* is gegeven, werkt nog steeds overtuigend.

Kon men ‘vroeger’ nog spreken over opvoeding tot ‘volwassenheid’ in combinatie met verder gelegen ‘droombeelden’ als vervolmaking van mens en samenleving, het hoogste Goed, een rechtvaardige samenleving, etcetera, sinds de modernisering is voortgeschreden is het steeds problematischer geworden om over een ‘jeugdfase’ en een ‘fase van volwassenheid’ te spreken. Het denken over ‘later’ is meer en meer vervangen door het ‘nu’. Het moment wordt tot maat voor waarheid. De filosoof **Cornelis Verhoeven** zegt in dit verband: ‘Wij leven in de voorbijgang, opgesloten in een dun schijfje actualiteit, waar de stilte van de eeuwigheid niet hoorbaar is.’ (in zijn *Inleiding tot de verwondering* uit 1967). En ten aanzien van de jeugd: ‘Nog nooit heeft de jeugd zoveel gelijk gekregen en nog nooit is zij zo naar de ogen gezien. Zij vertegenwoordigt een moment van duidelijke bloei in een leven en het moment heeft absolute geldigheid gekregen.’ En: ‘De jeugd bepaalt niet wat modern is doordat zij de toekomst vertegenwoordigt en het straks definitief voor het zeggen zal hebben; (...) het geldt alleen op dit moment.’ De volwassenheid wordt als mythe van definitieve identiteit ontmaskerd. Er ontstaat een bijna dominante jeugdcultuur en de volwassen cultuur oriënteert zich ten dele op de wisselende mentaliteiten van de eerste. Het dialectische proces van cultuuroverdracht en cultuurvernieuwing in de omgang tussen de oudere en de jongere generatie (**Schleiermacher**) lijkt hiermee enigszins doorbroken.

Komt de pedagogiek door deze ontwikkelingen – alle goede bedoelingen ten spijt – niet in een positie die vergelijkbaar is met die van de dames Groen bij **Annie M.G. Schmidt**? Die hielden van breien maar nog meer van treurige verhalen waarover zij konden schreien. De dominee las daarom na het eten op hun verzoek een vertelling voor over arme lieden. Die zaten zonder kachel, zonder geld en zonder brood. En van een rijke heer die daar een korfje aan kwam bieden met soep en eierkolen, als een redder in de nood. De dames vroegen aan de dominee of hij geen arm gezin kende waaraan zij brood en soep konden geven. Maar de dominee zei: ‘Ik ken wel veel gezinnen maar al die mensen eten tegenwoordig makkataart.’ ‘Wat erg!’, zeiden toen de dames Groen, ‘dan brengen wij ze ook geen soep *want dan zijn ze het niet waard!*’.

We zullen daarom behalve over ‘goede bedoelingen’ van de pedagogiek méér moeten weten over de huidige opvoedingsrealiteit. Empirisch jeugdonderzoek bevestigt de filosofische uitspraken van Verhoeven. Zo concludeert **Du Bois-Reymond** (1998) dat de jeugdfase niet meer beschouwd kan worden als doorgangsfase naar de volwassenheid maar als ‘zijnstoestand’. Bovendien is het niet adequaat meer om te spreken over dé jongeren door de sterke mate van individualisering. Beter lijkt het de jeugd te zien als een verzameling van ‘individuen met individuele levensplannen’. De standaardlevensloop is vervangen door een keuzebiografie. De statuspassages zijn flexibel en soms zelfs gelijktijdig en reversibel. Statuspassages zijn niet alleen in lengte veranderd (onderwijs), of vinden vroeger plaats (seks), of zijn weggevallen (verloving), maar het is ook mogelijk om verschillende statuspassages gelijktijdig te doorlopen. Zo kan een jonge man van 24 jaar fulltime bij een bedrijf werken, avondonderwijs volgen en met zijn vriendin hun zoontje opvoeden. In dit voorbeeld volgt het werk niet op de fase van opleiding en het vader-zijn niet op het huwelijk (Du Bois-Reymond, 1998, p.33). Reversibel is ook mogelijk: ‘een meisje doet eindexamen havo, gaat een jaar als au pair naar Australië, leert daar een jonge man kennen waarmee zij samen gaat wonen, komt na twee jaar terug naar Nederland, besluit om alsnog haar vwo-examen te halen (’s avonds) en overdag te werken. Zij leeft een tijdje bij haar ouders, verhuist dan echter naar een eigen flatje, leert een nieuwe partner kennen, trekt bij hem in, raakt zwanger, stopt tijdelijk met werken maar niet met haar avondopleiding, het stel trouwt, het huwelijk loopt stuk, zij gaat scheiden en wordt alleen opvoedende moeder totdat ...’ (...) Door haar leven op deze wijze vorm te geven – half spontaan, half gepland –, realiseert dit meisje een *geïndividualiseerd jeugd- en jongvolwassentraject*.’ (Du Bois-Reymond, 1998, p.33-34).

Nu heeft de opvoedingswetenschap zich wel vaker beziggehouden met de tegenstelling tussen ‘individualiteit’ en ‘universaliteit’ (**Schleiermacher**), met de noodzaak om rekening te houden met de ‘uniciteit’ van elk kind (**Nohl; Langeveld**) of met de ‘beschikbaarheid’ van de opvoeder in het grillige en bij tijd en wijle crisisachtige verloop van het individuele ontwikkelingsproces (**Bollnow**), maar dat neemt niet weg dat de huidige vervaging van leeftijdsfasen en de sterke individualiseringstendens nieuwe doordenking vragen. Hoewel het altijd riskant is om aan te nemen dat er in vroeger tijden méér ‘gemeenschap’ bestond, is het wel zeker dat er eertijds aan jongeren meer uniforme volwassen eisen werden gesteld. Echter: ook in een veranderde tijd verdienen jongeren het dat ouderen de opvoeding als opdracht blijven beschouwen. Ze zijn het namelijk wèl waard!

Daan Thoomes.

*Literatuur:*

- Bois-Reymond, M. du, Y. te Poel, J. Ravestloot (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schmidt, Annie M.G. (1995). *Tot hier toe. Gedichten en liedjes voor toneel, radio en televisie 1938-1985*. Amsterdam: Querido.
- Thoomes, D.Th. (2002). Godsdienst, cultuur en opvoeding. Naar de school als waarde(n)gemeenschap. In: *Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, jrg. 2, nr.3/4, pp. 88-95, fulltext: <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/219653>
- Thoomes, D.Th. (1990). *Opgroeien in perspectief. Theologisch-pedagogische opstellen*. Daarin: hoofdstuk 3: ‘Opvoeding als openbaring aan de enkeling en aan de gehele mensheid – Over *Die Erziehung des Menschengeschlechts* van Gotthold Ephraim Lessing’. Kampen: Kok; zie ook: ‘Ontmoetingen met Verlichtingspedagogen in Wolfenbüttel’, in: *History of Education and Childhood website*, Radboud Universiteit Nijmegen (1999), fulltext: <https://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/33638>
- Thoomes, D.Th. (1999). ‘Opvoeding tussen traditie en nieuwe tijd’ (Symposium *Pedagogiek als tijdrede* voor prof. dr. Jan Dirk Imelman, Rijksuniversiteit Groningen, 1 juli 1999), fulltext: <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/272691>
- Thoomes, D.Th. (2004). ‘Over geluk als opvoedingsdoel’, fulltext: <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/266098>
- Verhoeven, C. (1999; oorspronkelijk 1967). *Inleiding tot de verwondering*. Budel: Damon.
- Wulf, C. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.

*Illustratie:*

Albert Anker (1831- 1910), *Schulmädchen bei den Hausaufgaben*

Gepubliceerd in: *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, jrg. 32, nr. 5, 2003, pp. 13-16.