

# Mensen maken voor morgen

„C'est tout de même pas si vilain que ça, un homme.”

Ionesco: *Le rhinoceros*.

J. VAN WEELDEN

De wereld, de samenleving, verandert sneller dan de school die dank zij haar organisatie, traditie en werkwijze een vrij grote traagheid heeft. De wereld verandert ook sneller dan wij, opvoeders en onderwijzers: hoewel we opvoeden voor de toekomst en dus de blik op de toekomst gericht houden, wordt het heden zo snel tot verleden dat we moeite hebben de toekomst in het oog te krijgen.<sup>1</sup> Zo trachten wij vandaag, staande in de school van gisteren, mensen voor morgen te maken. Hiermede is de problematiek aangegeven waarvoor we ons gesteld zien in het onderwijs, met name in het basisonderwijs waartoe dit artikel zich zal beperken.

Het lager onderwijs is tot basisonderwijs geworden, dit betekent dat het lager onderwijs niet langer de propaedeuse wil zijn voor het voortgezet onderwijs voor een bepaalde categorie leerlingen, noch eindonderwijs voor een andere categorie.

Dit impliceert dus ook dat de basisschool er zich niet toe moet lenen om haar leerlingen te selecteren voor het vervolgonderwijs, dat dient in een afzonderlijke onderwijsvorm te gebeuren: de middenschool of brugschool. (Van Gelder). Het basisonderwijs wil de basis leggen voor verdere mensvorming. Het kind moet zich in het basisonderwijs als persoonlijkheid in wording optimaal kunnen realiseren. Het kind dat het basisonderwijs gevolgd heeft moet met de in hem geweekte begaafdheden en met de verworven kundigheden en wetenswaardigheden creatief verder kunnen werken.

Centraal staat bij ons pedagogisch handelen de vraag naar de mens: Hoe zal de mens

morgen zijn? Welke veranderingen roept de veranderende samenleving bij de mens wakker? Welke eisen stelt de samenleving aan de mens? In hoeverre is hier een opdracht aan de school uit af te leiden?

We zullen trachten een mensbeeld te schetsen aan de hand van de verschillende relaties die de mens heeft in het omgaan met de dingen, met zichzelf en met de anderen, zoals deze zichtbaar worden in arbeid en spel, in geloof en wereldbeschouwing, in liefde en vriendschap.<sup>2</sup>

## 1. *Arbeid en spel*

1.1. De arbeid zal als levensvervullend en ethisch principe in toenemende mate inboeten.

De arbeid zal steeds minder tijd in beslag nemen: de werkdag zal korter worden, de werkweek zal korter worden. De dagelijkse en wekelijkse vrije tijd neemt toe, vakanties worden veelvuldiger en langer. De mens zal eerder met pensioen gaan. De mens zal vaker van baan veranderen en er zal geen levenslange arbeidstrouw meer zijn.

1.2. Werk werd tot voor kort gezien als een levensopdracht. „Rust roest”, „Wie niet werkt, zal ook niet eten”, „Arbeid adelt” en dergelijke volkswijsheden zijn versleten pasmunt geworden en zullen weldra alleen nog historische waarde hebben.

Ook minder expliciet dan in bepaalde standaarduitdrukkingen komt in de taal naar voren hoe arbeid waardebepalend is.

De mens die niet kan werken wordt invalide genoemd d.w.z. zonder waarde. Het proces waardoor hij weer tot werken in staat wordt gesteld heet re-validatie. De gerevalideerde mens bewijst in zijn werk dat hij weer waardevol is.

- 1.3. Werk geeft het leven van de mens inhoud en bepaalt naar buiten in belangrijke mate zijn maatschappelijke stand, zijn aanzien. Bij het wegvallen van de arbeid als levensbestemming zal de school zich grondig moeten heroriënteren. Als een belangrijke taak van de school wordt nu nog de opleiding gezien. Opleiding, d.w.z. dat de school erop gericht is leerlingen „ergens” naar toe te brengen waar ze „wat” kunnen worden, „wat” kunnen bereiken. Onder dat „wat” moet dan verstaan worden een maatschappelijke functie die bevrediging en voldoening zal schenken. Dit zal in de toekomst niet langer het geval zijn. Het maatschappelijke aanzien zal in veel mindere mate door een arbeidsfunctie bepaald worden. Daarmee erdwijnt de dringende eis dat onze kinderen „wat” moeten bereiken in de maatschappij: In de schoolopvoeding gaat het niet alleen meer om de opleiding tot producent, maar evenzeer op de opvoeding tot consument.
- 1.4. Vakantie is nu nog alleen geoorloofd als recreatie, als herschepping van de vermoeide mens: de mens die uitrust van zijn werk en daardoor zich uitrust voor zijn nieuwe taak. Maar wat als vakantie een bezigheid gaat worden die in zich zelf gerechtvaardigd wordt? Dat is een levensopgave waar we onwennig en met schuldgevoelens tegenover staan, we moeten echter mensen helpen maken voor wie lediggang geen duivels oorkussen is, maar een levenskunst. „Good play needs no epilogue”.  
Spel wordt nu nog een kinderlijke bezigheid geacht in Nederland, een attitude die

langzamerhand verandert mede door het professionalisme in de sport.<sup>3</sup> Dit is echter niet helemaal het spelen dat hier bedoeld wordt. Professionalisme wijst nog op een ernstig doelgericht bezig zijn waardoor spelen tot werken wordt. Het ontspannen bezig zijn met lezen, met musiceren, met kijken, met knutselen, met luieren, dat op geen ander doel gericht is dan een bevredigend bezig zijn is een kunst die slechts weinigen onzer meester zijn en die we meer en meer zullen moeten beheersen. Spelen om te spelen, leven om te leven betekent bezig zijn met iets dat niet boven zichzelf uit naar iets anders wijst. In arbeid bespeurt men de van elders gegeven opdracht, zo men wil de dwang, en daarmee krijgt de arbeid ook de mogelijkheid in zichzelf tot transcendentie te komen. In het spel kan de mens ook zichzelf overschrijden, maar dit geldt alleen binnen de speelwereld, in de spelsituatie, daarbuiten verliest het spel zijn spanning.

- 1.5. In ons werk krijgen we een opdracht waaraan we gehoor geven, het mandaat wordt ons van elders gegeven. In het spel, in de bezigheid, moet de opdracht door ons zelf gegeven worden: Onze creativiteit, onze inventiviteit zijn de generators van ons bezig zijn. Voltaire merkt in „Candide” op: „Le travail éloigne de nous trois grands maux: L'ennui, le vice et le besoin”.

Om met het laatste te beginnen: in de welvaartsstaat wordt de nooddrift niet door arbeid bezworen maar door sociale voorzieningen. Ten aanzien van de arbeid als remedie tegen ondeugd delen we maar zeer ten dele het optimisme der Verlichting. Blijft de verveling. Het is duidelijk dat de verveling het grootste kwaad zal zijn dat de niet werkende mens bedreigt. Nu reeds wordt de samenleving gekenmerkt door necrotische plekken van verveling: vrije dagen worden soms grauwe

vlekken van landerigheid in plaats van holidays, feestdagen. Hoekendijk noemt de zondag „de geeuw van de week” en spreekt over een „eendagsneurose”.<sup>4</sup> Verveling is het wat sommige mensen tot destructief gedrag drijft of bij anderen de creativiteit bezielt. Een voorbeeld van zo'n vervelingskunstwerk is „No. 4” een 76 minuten durende film die Yoko Ono maakte van 300 Engelse blote billen. De verveling wordt hier uit de vervreemding geboren en daarmee naderen we een ander aspect van het mens zijn, dat we nog hopen te bespreken.

## 2. *Geloof en wereldbeschouwing*

2.1. Door het verdwijnen van absolute normen, het ontmythologiseren van openbaringswaarheden, het ont demoniseren van begrippen als hel en zonde, het vermindere van de invloed der kerken is de mens zowel geëmancipeerd als gesecculariseerd. De mens is geëmancipeerd, dat wil zeggen bevrijd van bevoogding, hij staat op eigen voeten, hij heeft zelfbeschikkingsrecht. De mens is gesecculariseerd, dat wil zeggen dat hij zonder transcendente bestemming moet leven. Hij verkeert in een ontluis terde ontwijde wereld ongetroost door religie of mythe.

2.2. Nu het getij verloopt dient men de bakens te verzetten. Carstairs introduceerde enkele jaren geleden het begrip „permissive society” de samenleving waar alles mag: De samenleving waar geen bakens verzet hoeven te worden, omdat er niets afgebakend hoeft te worden daar men zich niet onder het dictaat van bakens wil stellen. De mens is vrij van bevoogding en vrij om te doen en te laten wat hij wil. Een dergelijke samenleving zal echter chaotischerend werken en zelf tot chaos worden. De mens vraagt om bepaalde duidelijke structuren waar hij in past. Dit is nodig voor de beveiliging van de maatschappij

als samenleving en voor de bevestiging van de persoon als identiteit.

a. Een tabeolozc maatschappij is amorf, structuurloos en ieder is overgeleverd aan de terreur van de willekeur van de ander,

b. Er dienen bepaalde spel- en gedragsregels te zijn in een samenleving volgens welke als het ware het individueel gedrag ten dele geprogrammeerd kan worden, dit betekent een enorme besparing van geestelijke energie.

Deze regels dienen gebaseerd te zijn op sociale gerechtigheid en zijn daarmee wezenlijk onderscheiden van maatschappelijke vooroordelen.

De diepste reden waarom we de tabeolozc maatschappij afwijzen is dat deze is gebaseerd op een triomf van de lustbevrediging: hetgeen tot een „ego-inflatie” leidt. Duidelijke voorbeelden van het mensbeeld dat dan ontstaat kan men vinden in de boeken van Mickey Spillane en Ian Fleming (James Bond) waar de biologische activiteiten der romanfiguren hun antropologisch manco moeten maskeren.

We vinden daar het beeld van de mens als genotzoeker: vrij van angst, vrij van taboes (maar vreemd genoeg niet vrij van agressie). Deze mens streeft naar onsterfelijkheid door bezit te verwerven, bezit in welke vorm dan ook: geld, vrouwen, racewagens; daarmee tracht hij zijn „mana” te vergroten en accentueert hij zijn gebrek aan identiteit: Waar de kwaliteit van het unieke mankeert, moet de kwantiteit van het bezit compenseren. De requisieten moeten het tekort schieten van de hoofdrolspelers goed maken.

De z.g. tabeolozc maatschappij scheidt in haar afwijzen van lijden, pijn en dood nieuwe taboes die zinlozer zijn dan de huidige taboes omdat ze niet op het beschermen van de maatschappij zijn gericht maar op een euphorc mensbeschouwing die onwaar is.

De tabeolozc, vrije mens is in het gunstige geval een variant op de conceptie van de

mens als strijdbare figuur en voedt daarmee de mythe van de heroïeke mens. De geëmancipeerde mens is echter niet de heroïeke mens, maar de mondige mens, die leeft in directe wederzijdse betrekking tot de medemens en weet dat alleen dat zin aan zijn bestaan geeft.<sup>5</sup>

Leach komt tot een ander maatschappijbeeld, hij ontwikkelt de gedachte van een „pagan society”: „De mensen zijn gelijk aan de goden geworden. Wordt het niet langzamerhand tijd dat wij onze goddelijkheid begrijpen? De wetenschap biedt ons de totale heerschappij over onze omgeving en over ons lot. Toch verheugen wij ons niet, maar zijn we diep bevreesd. Waarom?”<sup>6</sup>

Wiener trekt de lijn van God als schepper, over de mens als schepper, naar de numeriek bestuurd machine als schepper. Leach en Wiener maken echter de fout dat zij de mens concipiëren als een in zichzelf besloten, zelf-genoegzame, schepende intelligentie die uitsluitend rationeel is.

Het rationele denken in zijn onafhankelijkheid van een buitenwetenschappelijk gegeven wordt daarmee aanvaard als een apriori van het menszijn. Hiermede wordt het tot norm gesteld, een norm die een axiomatisch karakter draagt en niet geverifieerd kan worden. Naast de mythe van de heroïeke mens ontstaat zo de mythe van de rationele mens.

Mens zijn wil — in onze conceptie — zeggen zich bewust zijn van een menselijk te kort schieten dat inherent is aan dat mens zijn. Dit incompleet zijn van de mens maakt hem echt mens; als een uitsluitend rationeel opererende intelligentie zou hij een monstrum zijn en zijn menselijke kwaliteit verliezen.

- 2.3. Een tweede punt waarin de moderne wereldbeschouwing faalt is dat men meent een rationeel wereldbeeld te kunnen opbouwen: De mens is als gezegd niet alleen

een rationeel, maar evenzeer een irrationeel wezen. Dat wat hij concipieert om zich een verklaring te verschaffen omtrent de oorsprong en het zijn van de dingen, zichzelf daarbij inbegrepen moet niet alleen zijn ratio, maar zijn hele persoon aanspreken. Een uitsluitend rationeel wereldbeeld zal dit nooit kunnen.

- 2.3.1. Juist in een door natuurwetenschappen en technologie beheerst wereldbeeld zal de mens zich vervreemd voelen van zijn oorspronkelijke bestemming en levensopgave — wat hij dan ook daaronder verstaan mag —. Dit wordt nog versterkt wanneer dit wereldbeeld gespiegeld wordt in een vermaterialiseerde samenleving, er kan dan een verzet ontstaan dat verschillend vormen kan hebben.

Het kan de vorm krijgen van een elegisch verlangen naar het verleden toen het leven nog een eenvoudige (?) en natuurlijke gelegenheid was. „Vroeger is een muvrouw met een juruk” schrijft een schoolmeisje in een opstel en gelijk heeft ze. Vroeger was alles duidelijk. Hillenius verzucht in een door het romantisch verlangen bepaalde toekomstvisie: „... Men kan weer veilig blootsvoets wandelen in Amsterdam.” Waar de werkelijkheid zich niet zonder meer weg laat dromen kan men zoeken naar nieuwe bewustzijnsinhouden en belevingsvormen.

Tenslotte is er de vlucht in het actief verzet. Enerzijds tracht men de bewindhebbers te beïnvloeden in de hoop langs buiten-democratische weg te komen tot een betere democratie. Anderzijds is dit actieve verzet een anarchistische geloofsdaad: slechts in de revolutie maakt de mens zich waar.

Het wereldbeeld der radicale maatschappijbewoners toont dan ook duidelijk irrationele trekken: revolutie en geweld worden gezien als kathartische krachten; de collectiviteit wordt geïdealiseerd; de samenleving wordt gesimplificeerd.

In alle gevallen wordt de samenleving in de huidige vorm afgewezen: „... Reared in the polluted air, Birth, not death, is the hard loss...”<sup>7</sup>

2.3.2. Verder blijkt de onmogelijkheid het maatschappelijk bestel te rationaliseren uit het feit dat de manipulatie van de natuur de mens uit de hand loopt. Welvaart gaat vaak ten koste van welzijn, van leefbaarheid.

Vervuiling van lucht, water en strand; verstedelijking van het landschap; de uitroeiing van het dier; de zelfvergiftiging van de mens door slechte leefgewoonten, dat alles spreekt onmiskenbare taal.

2.3.3. Tenslotte moet erop gewezen worden dat het menselijk verstand tot nu toe gefaald heeft het probleem van oorlog en vrede en van de rechtvaardige verdeling der goederen op te lossen. Blijkbaar zijn de irrationale tegenkrachten te groot.

2.4. In deze wereld waar wat het westen betreft het lijden vervlakt is tot onbehagen heeft de toekomst dienovereenkomstig minder eschatologische spanning. De toekomst is alleen maar vertaalbaar in termen van nog korter werken, nog snellere auto's, nog langer jong blijven.

Een dergelijk wereldbeeld brengt meer onvrede en onlust dan men oppervlakkig zou denken. Een enkel voorbeeld: Het gebruik van kalmeringsmiddelen neemt hand over hand toe: In de Philipsapothek te Eindhoven werden in 1964 aan 1000 patiënten 16.300 kalmerende middelen verstrekt. In 1966 verstrekte dezelfde apothek aan 1000 patiënten 28.000 kalmerende middelen.<sup>8</sup>

Daar waar de mens zich op de eigen bevrediging, de eigen veiligheid, de eigen bezitsvermeerdering richt, ontkent hij zijn menselijke opdracht tot samenleven en isoleert hij zich.

### 3. Vriendschap en liefde

In de relatie van mens tot medemens zijn beweging en tegenbeweging te onderscheiden:

3.1. Beweging: Bij het wegvallen van absolute normen krijgt de medemenselijkheid als normerend principe meer waarde. De mens krijgt meer zicht op de medemens: Ik weet dat ik afhankelijk ben van de ander en ik weet dat de ander afhankelijk is van mij.

Tegenbeweging: Relaties als liefde en vriendschap dreigen voorbijgaand en ondiep te worden. Er is geen transcendentie in de betrekking tot de ander. Men zoekt in de ander slechts zichzelf te bevestigen. Manipulatie van de ander geeft een gevoel van macht en zekerheid waarmee men de eigen persoonlijkheid tracht waar te maken.

3.2. Het is duidelijk dat de eerste weg perspectief biedt en de tweede doodloopt. Het wordt echter moeilijk in deze tijd van massificatie en anoniemisering elkaar als mens te ontmoeten. Toch is die ontmoeting met de ander, de dialoog met de ander, de dienst aan de ander, de enige authentieke humane zijnswijze waarin men tot volledige ontwikkeling van zijn bestemming komt. Deze dienst aan de ander moet men niet dwangmatig zien als „naasteliefde” of „zelfverloochening” maar als een vanzelfsprekende vorm van zich verwerkelijken. Boerwinkel typeert deze vanzelfsprekendheid in zijn „Inclusief Denken”: „Als mijn hand mijn oog verzorgt binnen 't individuele vlak, dan ga ik toch ook niet spreken over rechtvaardigheid of naasteliefde?”

3.3. Door het besef te leven in een verstedelijkte en verzakelijkte maatschappij, door het wegvallen van vroegere referentiekaders komt de mens in een identiteits-

crisis. Hij vervreemdt van zichzelf. Beckett typeert dit gevoel in:

... „Where would I go, if I could go —  
Who could I be, if I could be —  
What would I say, if I had a voice —  
Who says this. saying it's me?"

Deze identiteitscrisis drijft de mens in het exclusieve denken, hij zoekt dan bevestiging van het ik in een vermeende groep. Een van de voornaamste kenmerken van het exclusieve denken is dat men de ander ziet vanuit eigen vooroordeel. Door in vooroordelen te denken of liever gezegd zich te laten kort schakelen vervreemdt men bijvoorbeeld van de ander.

Een voorbeeld hiervan vinden we in de pogingen de rol van de vrouw nieuwe inhoud te geven. De oude kaders begeven het, maar aanvaardbare nieuwe alternatieven daarvan zijn nog niet gevormd. Men spreekt volkomen ten onrechte van de „sexuele revolutie” en de „post-pornografische era” want dit is een eenzijdige mannelijke kijk op de zaak.<sup>9</sup>

Schrijfsters als de Beauvoir, Dunne, McCarthy en Sullerot schrijven niet zonder verbittering over het tekort schieten van de eigen schoot en spreken op onverzoenlijke toon over de veronderstelde mannelijke promiscuïteit die de vrouw zich helaas niet, nog niet kan veroorloven.

Deze verbittering wordt aforistisch geformuleerd door Edna O'Brien als „Oh, God, who does not exist, you hate women, otherwise you'd have made them different”. Door deze zelfhaat fixeert de vrouw zichzelf als man zonder penis, in plaats van een ruimte te creëren waarin zij zichzelf kan zijn, juist in haar seksuele incarnatie en emancipatie.<sup>10</sup>

Deze emancipatie van de vrouw wordt echter nog meer belemmerd door het feit dat ze als seksueel prijsdier in advertenties gebruikt wordt om de verkoop van de meest uiteenlopende artikelen te bevorderen. Hiermede wordt de vrouw die

enerzijds vrij mag zijn en kan zijn, teruggeworpen op een oud beeld: het lustobject van de man, hiermede wordt ze meer dan ooit vereenzelvigd met een onechte rol en is ze verder dan ooit van een in eigen beheer en verantwoordelijkheid bepaalde vrijheid.<sup>11</sup>

Elisabeth Eybers is gekweld door de tegenstrijdige rollen die de vrouw te vervullen krijgt, de rol van blote prikkelpop en de rol van „konsumentenbondslid” en „gesinsversorgingsoutomaat”. Ze weet zich echter afhankelijk van de man en vraagt om begrip:

„... bid vir ons, erens (ergens) behels ons klein meisietjes wat alles vir soetkoek opeet en ou vrotjies wat hik van die lag”.

Op overeenkomstige wijze kan men de relaties schetsen tussen politici en kiezers, tussen werkgevers en werknemers, tussen hoogleraren en studenten, tussen artsen en patiënten en tussen andere groepen die in de wederzijdse communicatie belemmerd worden door hun exclusieve denken. Ik wil hier echter volstaan met het voorgaande voorbeeld omdat dit voldoende duidelijk maakt hoe nodig de intermenselijke communicatie is en hoezeer deze bedreigd wordt.

Het voorstaande samenvattend willen we ons bepalen tot één kernwaarheid: Slechts hij is waarlijk mens die medemens is.

4. We menen thans voldoende de menselijke situatie geschetst te hebben om de eisen aan de school te kunnen formuleren:

4.1. De homo faber moet homo ludens worden: In de school moet een grote nadruk vallen op de diagogische activiteiten. (ten Have).<sup>12</sup> In sport en spel, in muzisch-expressieve activiteiten, in feest en bezinning wordt de kinderlijke creativiteit gewekt, geprikkeld en gevoed. Het kind ervaart dat hij met zijn creativiteit de werkelijkheid kan omvormen, dat hij de wereld

dan anders ontmoet. Dit werkt gezondmakend en vernieuwend op het kind in.

Creativiteit vraagt om een vorm, vraagt om geuit te worden. Het kind moet zich technieken eigen maken, moet bepaalde vaardigheden aanleren. Hierdoor leert het kind de eigenschappen van de gebruikte materialen en gereedschappen kennen en het leert de mogelijkheden en beperkingen van zichzelf kennen en leert zichzelf binnen het raam van die begrenzing hantieren.

Nog wordt in de Nederlandse school de verbale intelligentie overgewaardeerd. Het kind moet echter ook leren denken met de handen en leren denken in zelfbeweging. De ontwikkeling van de manuele en motorische intelligentie moet gestimuleerd worden. Het kind moet leren spelen en dingen leren maken. Dat dit nodig is verdient enige toelichting.

Het is in de eeuw van het kind een schande dat het kind natuurlijke activiteiten (zoals spelen en zich bewegen) moet leren en in bescherming moet worden genomen tegen volwassenen.

Er is te weinig speelruimte voor het stadskind dat zich op de galerij van een flat moet zoet houden, dat thuis zachtjes moet spelen vanwege de vrede met de burens en dat op de siergazons om de flat niet mag komen. Op straat bedreigt het verkeer hem en spelletjes als hoepelen, knikkeren, tolleren, putjeloop, sta-bal en dergelijke zijn historische rariteiten geworden.

Televisie kijken kan het kind nog verder van spelen afvoeren en hem op een wijze beïnvloeden die tegen elke kinderpsychologische norm indruist. Televisie ontardt gemakkelijk in een elektronische babysitter en de Amerikaanse vakbladen beschrijven de funeste gevolgen daarvan in het televisie verslaafde kind, dat zij met de term „video-boy” aanduiden. De video-boy wordt gekenmerkt door passiviteit, verbalisme en gebrek aan werkelijkheids-

befesf.

Ouders hebben weinig tijd voor het kind en ervaren dit onbewust als een te kort schieten, ze kopen dit af met speelgoed en snoepgoed (Dirx noemt dit „Wohlstandsverwahrlosung”). Te vaak kopen de ouders mechanisch bewegend speelgoed, dat de fantasie of constructiezin niet prikkelt en waar het kind weinig anders mee kan doen dan er naar kijken of het kapot maken (Bladergroen). De ouders geven hun kinderen in de regel een overwogen dieet van gezond en gevarieerd voedsel, maar zien er vreemd genoeg geen been in snoepgewoonten bij het kind aan te kweken die leiden tot beschadiging van het gebit en verslaving.

- 4.2. Niet alleen de motoriek, ook de taalontwikkeling moet in veel gevallen gestimuleerd worden. Verschillende onderzoekers zoals Haenen, van Heek, Grandia hebben erop gewezen dat een taalarm ouderlijk milieu een kind handicapt in de ontwikkeling van zijn niet-genetische intelligentie. De taal die op school wordt gesproken is een andere dan de taal van zijn huiselijk milieu en de leerkracht praat tletterlijk over de hoofden heen van zulke taalarme kinderen. Hun begaafdheid krijgt geen kans zich te ontwikkelen. Hier moet de school doen aan „social enrichment”. Grandia ziet bijv. als een taak der school: ouderopvoeding. Men kan ook denken aan speciaal taalverrijkend onderwijs voor deze kinderen, zelfs aan een talenpracticum Nederlands. Nauw hierbij aan sluit onderwijs dat erop gericht is armoede in milieuvaring te compenseren.

- 4.3. De school moet „existenz-erhellend” werken. Het kind moet in de eigen identiteit erkend en bevestigd worden. De school moet het kind de weg tot zelfverwerkelijking openen.

Dit brengt met zich mede dat de school individualiserende technieken gebruikt om

de leerstof aan te bieden, dat de school het leerstofpakket aanpast bij de persoonlijke geaardheid van het kind, dat het klassikale systeem met zijn zitten blijven en overgaan doorbroken wordt en dat er longitudinale leerplanning plaats vindt.

Het kind komt tot een identiteitsbesef, tot een ik-besef temidden van „wij” en tegenover een „jij”. De opdracht van de school is hier om kinderen te brengen tot samen leren en tot samen werken. Kinderen moeten elkaar mogen helpen met het maken van taal- en rekenwerk, met het uitvoeren van opdrachten, met het vervaardigen van projecten. Kinderen moeten samen aan iets werken, samen iets maken.

Het dient bij de persoonsvorming niet te gaan om het individueel-autonome maar om de tussenpersoonlijke ruimte waarin de mens zich als mens verwerkelijkt en bevestigt. Het dient ons niet te gaan om de ontwikkeling van de heroïsche individualiteit — dankzij bijvoorbeeld de geschiedenis! — maar om het aankweken van het besef dat mensen niet buiten elkaar kunnen. De mens is geen Prometheus of Ikaros maar een Elkerlijck en een Alleman.

Het leren communiceren met de ander in taal en werk, in spel en sport maakt dat men beseft dat men erbij hoort: het deelhebben aan en het zich mede kunnen delen aan de anderen geeft een gevoel van geborgenheid dat de persoonlijkheid voedt. Hierdoor leert het kind ook ervaren dat er voor samenwerken en samenspelen bepaalde regels zijn die gehoorzaamd moeten worden willen het werk en het spel goed verlopen. Bij overtreding ervan dreigt ostracisme.

De saamhorigheid van het ik-wij besef is goed als basis, maar moet zich langzamerhand verruimen tot inclusief denken. Het kind moet leren leven in een grotere samenleving en moet de verbondenheid met die samenleving ervaren ook al zal

het de mogelijkheid moeten hebben zich terug te trekken op de kleinere leef- en werkgroep.

- 4.4. Het kind moet zich leren thuisvoelen in de wereld, dit betekent niet dat de aangepastheid aan de maatschappij tot opvoedingsdoel wordt, integendeel de kinderen moeten tot creatieve onaangepastheid worden opgevoed. Niet de werkelijkheid verzoent ons met het bestaan, maar de mate waarin we die werkelijkheid kunnen beïnvloeden, bespelen, veranderen en „verdichten”. Hierdoor komen we tot positief zelfbesef. „C'est par le dépassement de la réalité que l'imagination nous révèle notre réalité. (Bachelard). Dit betekent dat het kind weet dat het in de samenleving hoort, dat het niet treurt om een verloren paradijs, maar dat het weet dat het die samenleving positief kan beïnvloeden.

Het kind moet de wereld om zich heen leren ordenen. Vanuit het ik als organisatie tekent het kind de structuur van het hem omgevende en kiest het wat in zijn systeem past. Dit ordenen is een scheppende daad. De school moet dit organiseren dat tevens zelforganisatie is bij het kind helpen ontwikkelen. Het kind moet leren de op hem toekomende informatie te selecteren en kritisch te verwerken. Dit betekent in de praktijk bijv. dat het kind wordt aangeraden naar een bepaalde televisieuitzending te kijken, die de dag daarna in een klasgesprek behandeld wordt. Door een dergelijke gerichtheid gaan de massacommunicatiemedia functioneren als „éducation parallèle” en krijgen ze een positieve waarde.

Het kind moet leren redzaam te worden. Het kind is en hoort thuis in deze wereld en het moet er zich kunnen redden. Het programma redzaamheid (en zo men wil zelfredzaamheid) heeft veel punten lopend van doe-het-zelf-activiteiten tot de ontwikkeling van actief consument zijn.



Consument betekent niet alleen dat het kind prijs- en kwaliteitsbewust wordt gemaakt het houdt ook in dat hij leert welke diensten de gemeenschap in haar sociale instellingen en door haar wetgeving biedt aan het individu en wat er van hem als wederdienst verlangd wordt.

Consument betekent ook dat het kind moet leren niet te streven naar onmiddellijke bevrediging: hij moet leren dat de bevrediging soms uitgesteld dient te worden of zelfs helemaal niet mag plaats vinden, namelijk wanneer deze bevrediging ten koste van de ander gaat, de ander verlaagt tot object, tot consumptieartikel. In deze gaat het niet om een afwijzen van de verworvenheden van het moderne leven, maar om het betrachten van behoedzaamheid en soberheid in het gebruiken ervan. „Ascese is creatief zijn in het maken van ruimte waarbinnen het menselijke tot bloei komt”. (Beets).

- 4.5. Snow heeft erop gewezen dat de samenleving in twee beschavingen gescheiden is, de alpha-cultuur en de bèta-cultuur. Deze beide culturen zijn gescheiden door wederzijdse onwetendheid maar wel behoudt men zich het recht voor elkaar te becritiseren en afbreuk te doen.

Deze scheiding is niet een fatum dat onafwendbaar is en onoverkomelijk is: wil men in deze wereld zich thuis voelen dan dient men te beseffen dat men van beide culturen deel uitmaakt, dat beide culturen elkaar nodig hebben en aanvullen. Dit besef werkt inderdaad bij de beoefenaars der alpha- en bèta-wetenschappen door, en ook voor ons onderwijs houdt dit een opdracht in.

Men moet zo vroeg mogelijk met wiskundeonderwijs beginnen. Volgens Piaget is het kind op zijn 4e jaar qua intelligentie het actiefst, het is mogelijk hem vanaf die leeftijd — uiteraard op een aan het kind aangepaste wijze — wiskunde aan te bieden.<sup>13</sup> Het moderne reken- en wiskunde-

onderwijs moet leiden tot een ontwikkeling van abstract logisch denken bij het kind. Het gaat niet om het leren van een groot aantal detail eigenschappen van wiskundige objecten maar om het aanleren en hanteren van begrippen.

Komt dit tegemoet aan een streven de alpha-denkers bèta-bewust te maken, ook het omgekeerde dient bevorderd te worden. Taal moet niet alleen zo onderwezen worden dat de expressieve en creatieve functie naar voren komt, maar dat vooral ook de communicatieve functie duidelijk wordt.

Het is belangrijk dat het kind leert zich correct en juist uit te drukken, goed leert formuleren, goed leert luisteren. Het zo vroeg mogelijk leren van een tweede taal dient bevorderd te worden.

Deze programmapunten die zich ook anders laten formuleren of indelen,<sup>14</sup> kunnen alleen verwezenlijkt worden in een omvattender leerplan, daar anders het geheel verbrokkeld wordt in didactisch geknutsel. Daarin zal ook het doel van het onderwijs omvattender aan de orde gesteld moeten worden dan in deze inleiding mogelijk was. Hierbij zal beschouwd moeten worden wie het onderwijs- en opvoedingsmandaat aan de school geeft: de ouders, de overheid of... het bedrijfsleven?

Organisatorische kwesties zullen dan moeten worden behandeld die hier buiten de orde vielen: doorbreken van huidige schoolvormen, instellen van randdiensten of schooladviesdiensten. Het moet mogelijk worden dat de basisschool als werkterrein aan de onderwijzer levensvervulling schenkt (ook in termen van maatschappelijk aanzien!).

In grotere mate dan tot nu toe moet er in de school plaats zijn voor de vakonderwijzer, — remedial de teacher, de onderwijstechnoloog, de schoolpedagoog. Functies die vervuld dienen te worden door de zich specialiserende onderwijzer. Nauw

hiermee samen hangt de eis de kweek-schoolopleiding te herzien (v.d. Brink).

In alle onderwijsvernieuwing, of deze betrekking heeft op het leerplan, de inhoud en omvang van de leerstof, de leerstofaanbieding, de persoon en functie van de onderwijzer en zijn relatie tot de leerlingen, de relatie van de school tot de ouders, de interne of externe schoolorganisatie en haar randdiensten, moet altijd gelden dat het kind als individu uniek is, dat hij de school wordt toevertrouwd en dat deze hem moet helpen zich te ontwikkelen tot een optimale verwerkelijking van zichzelf te komen in de wereld van morgen.

#### Noten

1. De futurologen kenmerken deze snelle verandering met zeer beeldende termen: 'Morgen is vandaag begonnen', 'De toekomst is verleden tijd', 'De toekomst explodeert in het heden'.
2. Er zijn uiteraard meer humane relaties te noemen, maar ik meen me tot de genoemde te moeten beperken omdat ze in voldoende mate de menselijke situatie constitueren om ons betoog duidelijk te maken.
3. Ik denk hierbij aan massaspektakels zoals beroepsvoetbal.
4. Vermeld door Beets.
5. Beets heeft in een toelichting op Levinas' filosofie de idee van de heroieke mens verder becritiseerd.
6. In de 'Keith Lectures'.
7. Louise Gluck: 'Cottonmouth Country'.
8. Vermeld door Dr. J. H. M. Winters in een toespraak op de bijeenkomst van Nederlandse apothekers te Deventer in sept. 1967.
9. Men zie de beschouwing die in het maandblad 'Mozaïek' gewijd wordt aan het desbetreffende onderzoek van Ira L. Reiss. (Julinummer 1969)
10. Vergelijk wat Linschoten schrijft over de verschillen tussen de sexuele incarnatie van de vrouw en de man in 'Persoon en Wereld'. Zie ook wat Schofield schrijft over het belevingsverschil van seksualiteit bij meisjes en jongens. 'The Sexual Behaviour of Young People' London 1965.
11. Dit wordt thans onderstreept door de activiteiten die de dolle Mina's inmiddels hebben ontwikkeld. Of zij zich daarbij nog door Lysistrata zullen laten inspireren...?
12. Hieronder verstaat ten Have spel, muzische activiteiten, feest, contemplatieve inkeer.
13. Vgl. de studies van Dienes, van de Organisation of European Cooperation Didactics - O.E.C.D. en ten onzent de activiteiten van Commissie Modernisering Leerplan Wiskunde - C.M.L.W.
14. Vgl. hetgeen van Gelder ziet als de grondstellingen van onderwijs en opvoeding: individualiteit, socialiteit, creativiteit en humaniteit.

#### Geraadpleegde literatuur

- N. Beets - Jeugd en Welvaart. Utrecht 1968.  
I. Boerwinkel - Inclusief Denken. Amersfoort 1968.  
C. J. F. Böttcher - Morgen is vandaag begonnen. Alphen a.d. Rijn 1967.  
J. v. d. Brink - De opleiding van de onderwijzer in het licht van de mammoetwet. (Art. in Pedagogische studiën) Groningen. maart 1969.  
J. Bijl - Over leerplan onderzoek. Groningen 1966.  
C. Egas e.a. - Tien Nederlanders over de Nederlandse van morgen. Amersfoort. 1968.  
F. Evers - De Basisschool. (Algemene toelichting) Groningen. 1966.  
Karl Frey - Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. (Artikel in International Review of Education) 's-Gravenhage. 1969.  
L. van Gelder - Analyse doeleinden en taken, kleuter- en basisonderwijs. (Niet gepubliceerde nota). 1969.  
L. van Gelder en I. van der Velde - Kind, school en samenleving. Groningen. 1968.  
J. de Graaf e.a. - Mens en manipulatie. Speciaal nummer Wending. 's-Gravenhage. december 1967.  
J. H. N. Grandia - Uitdaging en antwoord. Zutphen. 1968.  
J. H. N. Grandia - Zijn er verborgen talenten? (Art. in Wending). 's-Gravenhage. 1969.  
Nederlandse onderwijsvereniging - Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen. Amsterdam 1957.  
Report of the N.E.A. projection instruction - Schools for the 60's. London. 1968.  
W. J. Bladergroen - Lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind. Amsterdam. 1966.  
Verslag van de onderwijsconferentie in het Noorden. Groningen. 1968. A.  
N. Wiener - God, mens en machine. (vert. v. God and Golem Inc.) Rotterdam. 1966.