

OPVOEDKUNDIGE EN MAATSCHAPPIJ ¹

W. E. VLIEGENTHART

Aangezien de opvoeding in het grote maatschappelijke verband verloopt, zal nòch de opvoedkundige zinvol werk ten bate van de praktische opvoeding kunnen doen, nòch de wetenschap der opvoedkunde een zuivere beschrijving van het opvoedingsgebeuren kunnen geven, wanneer zij niet steeds het maatschappelijk gebeuren in het oog houden.

Het gaat er de opvoedkundige om, kinderen zover te helpen komen dat zij straks als volwassen mensen kunnen leven in, en naar vermogen bouwen aan de maatschappij van morgen. Dan zal de wetenschap, die hem tot uitgangspunt dient, het geheel van de invloeden moeten trachten te overzien, die dat kind op de weg naar volwassenheid steunen of hinderen. Hoe zijn die invloeden en hoe verschuiven die; welke andere vormen krijgt het leven van kinderen, dat van volwassenen; wat zijn, in verband daarmee, de zaken die *juist nu* bijzondere aandacht van de opvoeding vragen?

Dit is een deel van het empirisch gerichte, de realiteit van de opvoedingssituatie peilende zijde van het onderzoek, dat de pedagogiek tot taak heeft. Het is immers zo, dat de specifieke verschijningsvorm, die „volwassenheid” voor een generatie heeft en, zoals zal blijken, de eisen die aan de mate van volwassenheid gesteld worden, zich wijzigen met de vormen van het maatschappelijk bestel.

U kunt deze inleidende woorden zien als een verantwoording voor mijn onderwerp-keuze. Van het complexe geheel, dat er door bestreken wordt, worden hier de volgende punten vooral besproken:

— Wat zijn de consequenties van het feit, dat bij de besluitvorming in zaken van opvoedkundig belang vele niet uit pedagogische overwegingen stammende factoren meetellen;

— Wat zijn de consequenties voor de opvoedkundige van het feit, dat de op te voeden kinderen leven in een veranderende maatschappij.

Maar aangezien de opvoedkundige ook zelf niet uitsluitend pedagogische overwegingen kent, laat ik dat voorafgaan door enkele opmerkingen over de opvoedkundige als mens in de maatschappij, die daarin een plaats wil hebben waar hij z'n boterham verdient.

Zijn plaats zoekende in het maatschappelijk leven, heeft de opvoedkun-

¹ Bewerking van een inleiding voor de N.V.O. op 5-3-'66.

dige de bezwaren te overwinnen, die ieder nieuw beroep met zich brengt. Ook als hij zelf talrijke lacunes ziet in kwantiteit en kwaliteit van de dienstverlening en de studie op de gebieden waar hij overtuigd is goed werk te kunnen doen; zelfs als ook anderen dit beginnen te erkennen, dan toch staat hij tegenover gevormde gewoonten, soms bovendien in subsidieregelingen of bepalingen met kracht van wet vastgelegd, die moeilijk te doorbreken zijn. Men benoemt nu eenmaal op sommige posten een jurist, een predikant, een psycholoog, een medicus — niet steeds omdat hun opleiding voor het gevraagde werk beslist nodig is, maar omdat het nu eenmaal zo de gewoonte is; omdat het mensen zijn die geleerd hebben over problemen te denken in algemene zin. De enige kans om dergelijke usances te doorbreken bestaat er voor de opvoedkundige in, te laten zien dat hij, in zo'n functie doorgedrongen of in een nieuwe geplaatst, zakelijk meer adequate vraagstellingen kan formuleren, beter kan adviseren. Hij zal óók praktisch georiënteerd moeten zijn. Zal hij een plaats in een pedagogisch centrum of overeenkomstige dienst bevredigend vervullen, dan moet hij tenminste zo goed als een praktijkman van de didactiek op de hoogte zijn en de gewone klasseproblemen van die praktijkman kennen.

Meent hij een functie in iets als een schooladviesdienst voor het B.O. te kunnen vervullen, dan zal hij leerkrachten en kinderen met uiterst concrete aanwijzingen moeten kunnen begeleiden. Zal hij als sociaalpedagoog erkenning vinden — anders dan in de rol van namaak-socioloog — dan zal hij moeten aantonen dat zijn probleembenadering een eigen karakter heeft en resultaten oplevert, die voor bepaalde problemen meer relevant zijn dan die welke langs andere weg verkregen zijn.

Deze situatie brengt consequenties mee voor de opleiding. Die schept de beste kansen voor „ingevoerd-raken van de opvoedkundige in maatschappelijk verband”, wanneer hij in hoge mate gedifferentieerd is en georiënteerd op de eisen van een aantal praktische werkgebieden. Wel zal er een zeker evenwicht moeten zijn tussen het tegemoetkomen aan het genoemde type praktijk-eisen en de idealen van brede theoretische vorming — maar het lijkt mij, dat getracht zal moeten worden om de periode waarin de afgestudeerde, eenmaal in dienst, met de concrete praktische eigenaardigheden van een bepaald werktipe vertrouwd wordt, zo kort mogelijk te doen zijn, en dat hij van te voren bekend dient te zijn met de juist in dit veld toepasbare methodische aanpak.

Met het oog op het belang, het handwerk te kennen bij optreden als opvoedkundige, zijn, juist in de aanloopperiode van dit beroep, die universitair studerende van zeer gunstige invloed, die tevoren een pedago-

gisch handwerk beoefend hebben (inrichtingsopvoeders, jeugdleaders, onderwijzers). Het is weliswaar niet steeds eenvoudig voor een universiteit om deze mensen op adequate wijze op te vangen. (Ik weet overigens heel goed, dat in de volgorde „beroepsarbeid” — (haastige) studie” bezwaren van allerlei aard staan, naast de voordelen die in het hier geschetste verband naar voren springen).

Waarschijnlijk zal over enige jaren de afgestudeerde die „het handwerk” maar oppervlakkig kent, het minder moeilijk hebben. Wanneer men de opvoedkundige eenmaal als een waardevolle specialist heeft ervaren, kan hij zich als beginner meer aanlooptijd permitteren. Maar de mensen die nu als eerstkomers — soms tegen weerstanden in — plaatsen veroveren, worden heel kritisch gezien, vooral wanneer hun komst vanzelfsprekendheden doorkruist. En vanzelfsprekendheden doorkruisen die eersten. Een hoofdverpleger in een zwakzinnigeninrichting is veelal gewoon, te bepalen hoe de hele omgang met de kinderen behoort te verlopen en het hoeft voor hem niet zonder meer vanzelfsprekend te zijn, wanneer een pedagoog, hiërarchisch ergens tussen hem en de directie geplaatst, hierin mee gaat spreken. Hoe schoolhoofden in het algemeen zullen reageren, wanneer opvoedkundigen als leden van schooladviesdiensten wezenlijke invloed zouden krijgen in de gang van zaken op „hun” scholen, dient te worden afgewacht. Waar het gaat om verwerpen van een geaccepteerde positie voor opvoedkundigen is zeker geleidelijkheid van belang — en natuurlijk tact van het individu.

Behalve de hier genoemde — niet onoverwinlijke — weerstanden binnen de groep van opvoedend werkzame „verwanten”, is er natuurlijk soms weerstand van buiten die kring. Ik laat dat nu buiten beschouwing. In hetgeen volgt komen de veelvormige invloeden van buiten het pedagogische denken op het werk van de opvoedkundige in ander verband voldoende aan de orde.

Als we ons nu afwenden van deze overwegingen over de opvoedkundige als werknemer, en hem ons verder voorstellen als functionaris die aan het tot adequate volwassenheid-komen van kinderen moet denken, dan zien wij hem werken temidden van maatschappelijke krachten die in vele verschillende richtingen trekken, door zeer verschillende overwegingen geleid worden, en diensgevolge verschillend gerichte verlangens doen opkomen t.a.v. wat organisatorisch en inhoudelijk op het gebied der opvoeding belangrijk is.

Om bij het onderwijs te beginnen: de één wenst meer moderne talen. en al naar wat men voor de praktijk nodig vindt meer spreekvaardig-

heid of bekwaamheid om te corresponderen. (Merkwaardigerwijs is er nog maar een relatief geringe aandring om op middelbare scholen een zo belangrijke taal als Russisch in te voeren — en men kan zich afvragen of dat voortkomt uit levensbeschouwelijke, resp. politieke aversie, of uit de relatief geringe economische betekenis van dat land voor ons — een zijdelingse opmerking waarmee ondertussen politieke en economische krachten als van invloed op opvoedkundige maatregelen zijn aangestipt). De ander wenst meer wiskunde, of natuurkunde, of oude talen. Men krijgt weleens de indruk, dat het bij ons dan liefst allemáál meer wordt.

Nu is het belangrijk, dat de opvoedkundige, in dit geval in de gedaante van schoolpedagoog, in de storm van wensen van vele zijden zijn eigen normen vasthoudt: Hij zal zich moeten afvragen wat van al deze wensen verenigbaar is met, gewenst voor, de groei naar volwassenheid als mens, en wat er nog meer, misschien zelfs allereerst, nodig is dat niet, of door nauwelijks doordringende stemmen, gevraagd wordt. Voor hem zal op de voorgrond moeten blijven staan de pedagogische vraag: hoe kan voor deze groep kinderen, binnen deze range van be-gaafdheid, in deze gegeven cultuursituatie, een zo gunstig mogelijke gelegenheid ontwikkeld worden, zó, dat ze kunnen worden tot in verantwoordelijkheid voor eigen leven en voor dat van anderen levende personen. Van een zo ontwikkeld mens verwachten wij dan, dat hij in de maatschappij een plaats zal kunnen vinden; dat kan de plaats zijn van een soepel meedraaiend radertje in de maatschappelijke machine; maar ook die van een opponent. Ook dat laatste is nuttig — als de opponent persoonlijkheid is. De pedagoog zal zich bij het brengen van zijn standpunt wel moeten realiseren, dat zijn bijdrage er één is in de samenvloeiing van veel gezichtspunten; en als hij maar een stuk wint, betekent dat een succes.

In het gegeven voorbeeld van de strijd om de vakken is het zo, dat men desnoods kan stellen dat het gaat om meningsverschillen binnen de wereld der opvoeders. Natuurlijk is daar veelal geen sprake van. Bij kwesties als verlaging van de leerlingenschaal, verstrekking van allerlei voorzieningen — speelgelegenheden voor kinderen, oprichten van dagverblijven voor zwakzinnigen — speelt het financiële aspect een grote rol. Niet ten onrechte, al zal men soms over prioriteiten t.o.v. andere bestemmingen willen strijden.

Een typisch recent geval van een gebied waar vele belangen meespreken in de besluitvorming is de z.g. vacantiESPREADING. Gezichtspunten die bij het streven daarnaar meetellen zijn: het economisch belang van

de „vacantie-industrie”; de overweging dat ons landje (en zelfs W. Europa) te klein is om allemaal tegelijk een plaatsje buiten te vinden; overwegingen van volksgezondheid: elk gezin moet er een poos samen op uit kunnen — zeker dit laatste een standpunt dat de opvoedkundige aanspreekt. Uitgangspunt bij de concrete regeling die voor 1966 getroffen is, is geworden: de overeenstemming die het bedrijfsleven bereikte over de vakanties van bedrijfsgroepen: 3 x 14 dagen telkens voor één groep, beginnende 1 juli, eindigende 15 augustus. Dat leidde tot het dringende beroep op schoolbesturen, resp. tot de opdracht aan rijkscholen, hun vakanties op 1 juli te beginnen en tenminste tot 15 augustus te laten duren. Dat een zomervakantie van 6 weken voor sommige groepen i.s.-kinderen wel eens te lang kan zijn; dat er, bij het voorgeschreven aantal schooluren per jaar en de gewenste beperking per dag, wel eens onvoldoende ruimte zou kunnen zijn voor vakanties door het jaar heen; dat het trimester van pasen tot de grote vakantie — vooral als er examens afgenomen moeten worden — wel eens onpraktisch kort, en de tijd van half augustus tot kerst bijzonder lang kan zijn, deze argumenten hebben moeten wijken. Het lijkt me geen al te dramatische zaak, maar het demonstreert: de stem van het pedagogisch belang is er één uit vele.

In dit geval was het pedagogisch advies vrij duidelijk afwijzend. Al heeft het dan hier niet geholpen, een dergelijke duidelijkheid is een steun in de discussie. Meermalen zal het minder eenvoudig zijn om een beslist oordeel te geven. Inzoverre dat voortkomt uit de jeugd van het vak, uit het feit dat er onvoldoende onderzocht is omdat er onvoldoende gekwalificeerde onderzoekers zijn, en dat er tijdenlang geen geld was om hen die beschikbaar waren aan het werk te zetten, is het alleen maar nuttig om aan te dringen op meer faciliteiten, in de eerste plaats voor de opleiding van toekomstige opvoedkundigen.

Een veel belangrijker zaak, waarin we m.i. onvoldoende doorzicht hebben en waarin toch besluiten op stapel staan is: leerplichtverlenging. Is die pedagogisch gewenst? De opvoedkundige zal nu al kunnen aangevoeren, dat die alleen verdedigbaar wordt, als er een aangepaste voortgezette opleiding beschikbaar is voor de kinderen die nu bij het einde van de leerplichtige leeftijd haastig verdwijnen van school; een groep, waaronder vele jongens en meisjes zijn, die voor de bestaande vormen van onderwijs al sinds hun elfde, twaalfde jaar geen enkele interesse meer hebben. De opgedane ervaring met bestaande opleidingsvormen geven weinig reden om te zeggen dat voor deze groep de oplossing klaar ligt. Zolang dat het geval is, zal de opvoedkundige m.i. moeten zeggen:

Deze kinderen kunnen beter gaan werken, omstreeks hun 15e jaar, dan daarna nog langer in een soort pedagogisch luchtledig te blijven: passender opleidingen moeten ontworpen en in experimenten beproefd zijn, vóór verdere leerplichtverlenging wordt voorgeschreven. Dat impliceert dus geen verwerping vooraf van de stelling: langer leerplicht is gewenst. Zowel de SER-rapport van 1957 als de nota leerplichtverlenging 1963 voeren daarvoor argumenten aan, die pedagogisch relevant zijn.¹

Toch hoort men een enkele maal een stem, die even twijfel kan doen rijzen. In een artikel in „Vernieuwing” (juli '65) bekijkt mej. Mesdag, oud-directrice van een huishoudschool, de opleiding van meisjes, vooral van de eenvoudiger meisjes, in het perspectief van de wenselijkheden voor hun levensvulling als mens van straks, bij veranderende levensgewoonten. Zij constateert dan: ik zie de meisjes steeds vroeger trouwen; zij krijgen vroeg kinderen, maar meestal minder dan vroeger. Als ze achter in de dertig zijn, vliegen hun kinderen uit. Verzorging van het huishouden voor (twee) mensen geeft, met de tegenwoordig beschikbare en in de toekomst waarschijnlijk nog geperfectioneerde technische hulpmiddelen, onvoldoende levensvulling. Het is de vraag of voor hen „life begins at 40”, dan wel „het leven” voor velen van hen eigenlijk op z'n end dreigt te lopen. De schrijfster verwacht: ze zullen weer willen gaan werken; denkt ook: het is goed als ze weer gaan werken.

Tot nu toe is geprobeerd de meisjes waarom het gaat in de primaire huishoudschool vooral tot goede huisvrouwen te maken. Men heeft ze daarna zo enigszins mogelijk nog een paar jaar op school gehouden. Resultaat: òf wel: toen ze gingen werken hadden ze weinig opleiding gehad voor werk buiten het gezin; òf wel: ze hadden die opleiding wel enigszins, maar door de korte tijd die overbleef voor ze trouwen was het werk geen echt doel meer, ze hadden geen tijd meer waarin ze er wezenlijk ingroeiden. Daardoor vinden ze later (\pm tegen hun 40ste jaar) de weg naar hernieuwde beroepsarbeid moeilijker, dan als ze beter op een werkkring buiten het gezin zouden zijn voorbereid, resp. voor hun huwelijk langer hadden gewerkt met het gevoel: dit werk duurt een tijd, het is als werk voor mij belangrijk.

De schrijfster staat daarom sceptisch t.o.v. een lange opleiding op

¹ Advies over de bedrijfsarbeid v. 15-jarige meisjes en 14- en 15-jarige jongens Publicatie S.E.R. 1957, No. 11.

Nota leerplichtverlenging v.d. Staatssecretaris v. O. K. en W. — stuk 7213. Zitting 1963.

school en verlangt naar uitbouw van de opleidingen naar analogie van die in het leerlingstelsel voor jongens.

Er blijft voorlopig veel te verifiëren aan deze prognose, te overwegen t.a.v. de voorgestelde wijziging. Maar: hier is een voorbeeld van observeren van de tendens in de maatschappelijke ontwikkeling, en van een poging om de inhoud van de opvoeding daarop af te stellen — de verificatie van een dergelijke praktijkindruk is een uiterst belangrijk werk voor de opvoedkundige.

Het is echter hoogst dubieus, of uitstel van een verdere leerplichtverlenging op zuiver pedagogisch gronden — indien gewenst — ooit haalbaar zou zijn. Er zijn sterke krachten van geheel andere aard. Zo'n maatregel grijpt in op het arbeidspotentieel, en dat is een zaak waar velen in geïnteresseerd zijn. Verder klinkt het politiek buitengemeen onaantrekkelijk om in te gaan tegen de leuze „alle kinderen hebben recht op onderwijs tot hun ...e jaar”. Met als extra toegift in 't politieke vlak, voor de verdedigers van „verlenging”, dat het onderwijs ook voor hen die toch al doorleren een jaar langer kosteloos is. Weer zien we: de opvoedkundige heeft een bescheiden rol bij de beleidsbepaling. En dat is niet iets om boos of ontevreden over te zijn, want het hoort bij het maatschappelijk samenspel. Wij leven in een democratie, niet in iets dat misschien zou kunnen heten pedagogatie. Ontevreden kunnen we hoogstens zijn over de mate waarin onze stem gehoord wordt. De vraag is dan wel wiens schuld dat is.

Goed inzicht in het geheel van motieven, op grond waarvan een verandering door anderen bevorderd wordt, is wel nodig. In het algemeen kan het goedwillende mensen overkomen, voor doelen gebruikt te worden die de hunne niet zijn. Soms kunnen pedagogen overigens in situaties komen waarin zelfs iedere schijn van objectief bekijken van een advies verloren gaat, zoals in het geval van die man in een adviseursfunctie, wiens in politieke strijd verwikkelde chef hem een nota vroeg over een maatregel van opvoedingsbelang, daar aan toevoegende dat hij de argumenten contra niet hoefde opschrijven; hij had toch alleen de pro's nodig in het debat.

Uit het feit, dat in beslissingen van pedagogisch belang vele invloeden van geheel andere aard meetellen, vloeit daarom voor de opvoedkundige zeker de taak voort, in concrete gevallen het pedagogisch aspect helder en indringend te formuleren; verder de wenselijkheid dit belang georganiseerd naar voren te brengen — evenals met andere belangen gebeurt.

In het voorgaande heb ik de pedagoog nog maar weinig vooruit laten

kijken naar de veranderingen die zich voltrekken. Het belang van dit vooruitzien is bijzonder groot. Er zijn tendenties in iedere maatschappelijke ontwikkeling, die veranderingen brengen in de opvoedingssituatie; er zijn tendenties in het gebeuren waarvan de pedagoog weliswaar de voordelen en de risico's voor de opvoeding kan signaleren, maar die hij (als het om risico's gaat) niet zal kunnen keren. In dat geval zal hij zich op maatregelen moeten bezinnen die compenserend kunnen werken.

Toen zoëven de leerplicht-duur aan de orde kwam, en die in verband gebracht werd met „arbeidspotentieel”, gleden we langs een zeer essentiële zaak, waar de pedagogiek zich m.i. meer dan reeds gebeurt op zal dienen te bezinnen. De maatschappelijke constellatie gaat in toenemende mate in de richting van arbeidstijdverkorting, d.w.z. van vergroting van de vrije tijd. Zijn wij, als opvoedkundigen, ons voldoende bewust van de nieuwe taak die daarmee onder onze aandacht behoort te komen? Mag een V.H.M.O.-leraar zeggen: ik geef deze kinderen, door mijn onderwijs, zoveel inhoud, zoveel cultuurschatten om zich mee bezig te houden, dat zij later geen last behoeven te hebben van leegte in hun vrije tijd? Misschien. Maar voor de u.l.o.-leraar is die bewering beslist al niet meer houdbaar. Hier ligt een stuk taakverschuiving voor de praktische opvoedkunde, een zich naar voren dringen van een bepaald aspect van het opvoedingsdoel, waarover in mijn inleidende zinnen gesproken werd. Het betreft een verschuiving in de verhouding van wat van primair en van secundair belang is in de opvoeding, een doel dat nooit veel aandacht heeft gehad wordt van grote importantie. Als de praktisch-gerichte opvoedkundige een dergelijk verschijnsel ziet, door zijn contact met de maatschappij, is het wel tijd dat systematisch onderzoek zich er op richt.

Het eigenaardige is, dat de maatschappelijke constellatie een dergelijk probleem weliswaar schept, maar dat vanuit die maatschappij tegelijkertijd heel anders-gerichte wijzigingen in de opvoeding gevraagd worden. Zoals we zullen zien denk ik hier niet alleen aan de relatief geringe aandacht voor de vrijetijdsbesteding.

De tendens in een hoog-georganiseerde, geïndustrialiseerde samenleving als de onze gaat in de richting van strakker en — naar men hoopt — efficiënter organisatie en mechanisering op allerlei terrein. Deze werkwijze heeft, in bedrijfsleven en (vooral) natuurwetenschap toegepast, geleid tot onze welvaart. Extrapolatie: dat zal dus ook elders tot vooruitgang moeten leiden. De pogingen tot stroomlijning en bundeling van onze chaotische veelheid van organisaties op het terrein van de geeste-

lijke volksgezondheid zijn er een voorbeeld van. Niet steeds ten onrechte. Gevaar voor verloren-gaan van individualiteit zit er echter als neven-effect bij. En juist dat raakt het opvoedingswerk.

Kijken we naar het onderwijs. Bij de discussie rondom de uitvoering van de mammoetwet valt de aandacht sterk op de efficiëntheid van de opleiding voor een maatschappelijke arbeidstaak — en dat in technische zin. Urentabellen, vakkenindeling hebben veel aandacht.

Daarmee samenhangend, maar door andere overwegingen op politiek en humanitair vlak mede gestimuleerd, is er het streven om ieder in het „juiste” vakje te krijgen. Het brugjaar, eventueel de brugschool, moet „determineren”: daar één je geschikt voor. Dat is niet onjuist, en de tendens om een kind mislukkingen te besparen, het passende kansen te geven, is toe te juichen. Bedenklijk is het alleen, als hierbij overwegend wordt gedacht aan het straks qua kennis in een beroep passen en weinig aan de persoonsvorming. Wij zeggen wel, dat het ons in de eerste plaats om de persoon gaat, en we vinden het bedenkelijk als een pedagoog uit een dictatoriaal geregeerd land zegt, dat het er in de opvoedkunde in de eerste plaats om gaat de mens nuttig te laten zijn voor de maatschappij. Maar is die verontwaardiging soms een tikje irreal, als wij de tendens zien in onze onderwijsontwikkeling, vooral na de basisschool?

Wanneer men die zorgvuldige differentiatie naar begaafdheid werkelijk wil doorvoeren, zal men er iets zeer dictatoriaals bij moeten doen: verbieden om een brugklas te doubleren, de keuze verbieden van een andere school dan bij de determinering uit de bus is gekomen. Want een belangrijke rem op het efficiënt werken van een determineersysteem is de vrijheid van de ouders. Gelukkig bestaat die — ondanks alle verkeerde keuzen van ouders volgens mij inderdaad „gelukkig”. In deze botsende stromingen vertegenwoordigen zij de persoonlijke vrijheid tegenover een tendens tot collectivisering, tot ordening uit het oogpunt der efficiëntie, dat in de maatschappij sterk is.

De laatste opmerkingen vallen enigszins buiten het kernprobleem, waarom het hier gaat. Dat is: Vraagt de maatschappij inderdaad jonge mensen in wier opleiding de voorbereiding op het kennend of manueel beheersen van een vak een zo zwaar accent krijgt? Vakkennis is zeker belangrijk. Maar worden aan de totaal-als-persoon-gevormde mens in de zich ontwikkelende maatschappij misschien op ander gebied zwaardere eisen gesteld dan vroeger, en krijgen die in de opvoeding, incl. schoolopleiding, wel de nu nodige extra nadruk?

Toen wij zojuist spraken over vrijetijdsbesteding als groeiend probleem kwam deze vraag al om de hoek. Wanneer we niet tevreden zijn met

„massa-amusement en bermtourisme” als vrijetijdsvulling, komt het in hoge mate op de gevormde zelfstandige persoonlijkheid aan, die iets met zijn tijd *doet*.

Het zou wel eens kunnen, dat „vorming van de persoon” nu veel centraler moet staan dan vroeger. Dat is ook te demonstrenen aan de hand van de veranderde situatie voor menig een die in een bedrijf werkt. Als een werknemer zich een generatie terug — laten we zeggen, een beetje grieperig voelde, kwam hij op zijn werk. Bleef hij weg, dan betekende dat een niet te verdragen vermindering van een toch al te laag loon en bij herhaling wellicht ontslag. (Dat had, behalve weinig onnodig ziekteverzuim, ook als gevolg drang tot doorwerken bij reële bezwaren. De situatie was uit menselijk oogpunt volstrekt verwerpelijk). De gunstiger lonen, de betere sociale voorzieningen, de krapte aan arbeidskrachten, maakt nu in veel mindere mate, dat de uitwendige dwang van directe nood iemand noodzaakt met een onbetekenende ziekte door te werken, of hard aan te pakken als een laag tempo hem beter zint. Doet hij het één of het ander wèl, dan zal dat in belangrijke mate dankzij zijn verantwoordelijkheidsgevoel zijn.¹

Waar het op neer komt is, dat er in de tegenwoordige maatschappelijke situatie in vele beroepen minder uitwendige — en soms bepaald verwerpelijke — stimulansen zijn om stevig aan te pakken. Daardoor komt het meer aan op de kwaliteit van de gevormde menselijke persoon — op werkelijke betrouwbaarheid, plichtsgevoel, verantwoordelijkheid. Om in de terminologie van Moor te spreken: in veler arbeidssituatie zijn de factoren die „äusseren Halt” geven minder geworden, terwijl er meer wordt gevraagd van de „innere Halt”. In zoverre discussies over het onderwijs de tendens tonen, vergroting van de geschooldheid primair te stellen, verwaarlozen zij de eis die de veranderende maatschappij stelt in dit opzicht gemakkelijk. Bovendien: de mens die zich als persoon wenst in te zetten heeft een goede kans om zich de noodzakelijke bekwaamheden te verwerven, zelfs bij eventuele beperkte begaafdheid — vaktechnische geoefendheid zonder sterke persoon daarentegen biedt veel geringere kansen op compensatie. Mijn conclusie: juist de persoonsvorming vraagt extra aandacht. Het komt mij voor, dat dit in vele gevallen nog te weinig wordt vermeld in het geheel van de discussie rond het onderwijs. Men neigt er toe, te zeggen dat die vorming tot persoon tot stand komt door de wijze waarop onderwezen wordt, door de kwaliteit

¹ Het verschijnsel „toenemend arbeidsverzuiming” wordt hier slechts uit één gezichtspunt benaderd. Men zie voor een indruk van de complexiteit: Gadourac-I.; absences and well-being of workers; v. Gorcum, Assen. 1966.

van wie onderwijst — maar geeft in de vakopleiding der leerkrachten veelal in uiterst beperkte mate aanwijzingen hoe dat dan wel kan. Niet dat het eenvoudig is. Maar zich verdiepen in de taak: „zoeken naar het hoe” lijkt iets, waarmee de opvoedkundige een belangrijke dienst aan de maatschappij kan bewijzen.

Het feit waarop gewezen werd: „de maatschappelijke veranderingen stellen hogere eisen aan de mens als persoon, want uiterlijke steun voor zijn gedrag valt weg”, is ook in heel andere situaties te vinden dan in die van het bedrijf. Ik wijs nog op één gebied: de sexuele omgang tussen opgroeiende jongens en meisjes. Het lijkt verantwoord te zeggen, dat de opvoeding t.a.v. dit punt bij vele ouders altijd een weinig heldere zaak is geweest. In bepaalde kringen had de beïnvloeding in de richting van zelfbeperking, tot „niet te ver gaan” maar al te vaak als voornaam argument: „Er zou een kind kunnen komen”. Dat wordt dan om allerlei, soms zeer fundamentele, veelal nogal bijkomstige redenen, als ongewenst afgeschilderd. „Een kind krijgen” was zo een soort mogelijke „natuurlijke straf”, die men diende te ontlopen. Echter: momenteel houdt het argument van de „ongewenste gevolgen” het niet meer tegenover opgroeiende jongens en meisjes die ook maar enigszins hun oren en ogen open hebben. Wanneer wij nu toch vinden dat het een te handhaven waarde is, dat zij tijdens puberteit en adolescentie een zekere reserve bewaren in hun lichamelijke contacten met de andere sexe, dan zal er in het geheel van de opvoeding een houding gevormd moeten worden vanwaaruit die reserve vanzelfsprekend is. Dat stelt geen geringe eisen aan de opvoeders. De opvoedkundige zal zich erop moeten bezinnen, of hij daarbij in voldoende mate steun kan bieden.

Door het aanwijzen van enkele gebieden, waar maatschappelijke veranderingen invloed hebben op het gedragspatroon van grote kinderen en volwassenen, zijn naar het mij voorkomt de volgende consequenties hier veranderingen voor de opvoedkundige duidelijk geworden.

1. In het geheel van de doelen, waarop de opvoeding zich richt, verschuift het relatieve belang van elk daarvan. Dit vraagt grote openheid en bewegelijkheid van denken van de opvoedkundigen.
2. De wijzigingen in de sociale situatie hebben „uitwendige steunpunten” voor het gedrag doen wegvallen. De noodzaak, dat de opvoeding zich richt op de vorming van innerlijk sterke mensen, wordt geaccuenteerd.
3. Traditioneel overgeleverde waarden, die de opvoeding tracht over te dragen, kunnen in discussie komen. Anthropologisch gefundeerd denken zal de opvoedkundigen in staat moeten stellen om in deze discussies een gefundeerd standpunt in te nemen.

Tenslotte: hier zijn een aantal moeilijkheden genoemd, optredend in het spoor van maatschappelijke veranderingen. Niet uit pessimisme. Het zou mogelijk zijn, om een even lang artikel te schrijven over de „betere kansen” die voor veel kinderen ontstaan zijn. Dat is trouwens vaak gebeurd, en met recht. De risico's die daarmee samengaan, het onder ogen zien van nieuwe opgaven voor de pedagoog, verdienen echter afzonderlijke aandacht.