

Godsdienst, cultuur en opvoeding

Naar de school als waarde(n)gemeenschap

Daan Thoomes

De plaats van de godsdienst in onze cultuur is regelmatig in discussie. In allerlei opiniërende artikelen en columns in de dagbladers wordt bijvoorbeeld de vraag gesteld of godsdienstvrijheid nog wel van deze tijd is.¹ Daarbij gaat het niet zozeer om de vrijheid van geloven ('geloof' is iets persoonlijks en een wezenlijke vrijheid van de mens), maar om het bijna onaantastbare karakter van religieuze groeperingen tegen te gaan ('godsdienst' is iets collectiefs met discutabele bijzondere voorrechten). En in ethische beschouwingen wordt terugkerend de vraag gesteld of godsdienst nog wel de belangrijkste bron voor de moraal moet zijn.

Anderzijds is voor velen de grondwettelijke vrijheid van godsdienst 'een groot goed'. In het onderwijs rechtstreeks verbonden met de veel bewogen schoolstrijd en het recht op bijzonder onderwijs. Toch is ook op christelijke scholen het godsdienstonderwijs veranderd en soms zelfs omstreden. Het blijkt dat ontwikkelingen in de samenleving niet aan de school voorbij gaan. Vragen met betrekking tot de pluriforme samenleving of de neoliberale maatschappij (met ten opzichte van waarden en normen een soort supermarktmodel waarin iedereen naar believen uitkiest wat van zijn gading is) gaan de school rechtstreeks aan. De vraag rijst welke betekenis het godsdienstonderwijs op de (christelijke) school nog heeft en hoe de relatie is met waardeneducatie in het algemeen.

Diverse pedagogen hebben daarover meningen ten beste gegeven. Daarbij gaat het onder andere om de vraag naar de relatie tussen opvoeding en cultuur. We maken hier enige inleidende opmerkingen over die relatie en verbinden daaraan de relatie tussen godsdienstpedagogiek en cultuur.

1. Culturele factoren in het opvoedingsproces

1.1 *Opvoeding als cultuurhistorisch verschijnsel*

Opvoeding is geen geïsoleerd proces tussen ouders en kinderen of, bijvoorbeeld, tussen onderwijsgevend en leerlingen. Er is altijd een zekere relatie met de cultuur en de tijd waarin ze plaats heeft. Het maakt bijvoorbeeld nogal uit of je als kind geboren wordt in Afrika of in Groot-Brittannië; in een streng islamitische omgeving of in een gesecculariseerde omgeving; in een wereldstad of ergens op het platteland. Bovendien: met de tijd verandert ook de opvoeding. De opvoeding die wij zelf vroeger kregen 'past' niet meer in deze tijd. Opvoeding heeft daarmee een *cultuurhistorisch* karakter. Dat wil niet zeggen dat opvoeding en het onderwijs altijd onderworpen zijn aan de tijdgeest, maar wel dat er een samenhangende relatie is. Kinderen moeten in elke tijd en cultuur de 'basic skills' en omgangsvormen krijgen aangeleerd die nodig zijn om volwaardig mee te kunnen doen. Opvoedkundigen spreken in dit verband over cultuuroverdracht en een proces voor kinderen van 'meedoen-en-zeker-weten'. Tegelijkertijd heeft elke generatie de opgave om oude waarden te vertalen naar haar eigen tijd.² Voor de opvoedingswetenschap bestaat zodoende een permanente noodzaak tot *Aggiornamento*.

De huidige westerse samenleving wordt wel gekenschetst als 'kennismaatschappij' of 'informatiemaatschappij'. Leren omgaan met de computer behoort dan ook sinds kort tot de basisvaardigheden in het onderwijs. Onderwijskundig en pedagogisch is inmiddels wel

duidelijk geworden dat het om méér gaat dan alleen maar pc-instructie. De vraag is hóe de computer het beste geïntegreerd kan worden in het onderwijsleerproces en in de pedagogische situatie. Gepleit wordt voor ‘de computer in de school’ in plaats van ‘de school in de computer’.³ Verder dringt het besef door dat informatie nog geen kennis is, en dat surfen op het internet pedagogische begeleiding nodig heeft.

Aan de opsomming van cultuurkenmerken die mogelijk van invloed zijn op het opvoedingsproces, komt voorlopig nog geen einde, bijvoorbeeld: multiculturaliteit, individualisering, globalisering, informalisering, secularisering naast ‘nieuwe religiositeit’, ‘Hauslosigkeit’ (Buber).

1.2. *Cultuuroverdracht en cultuurvernieuwing*

Kinderen zijn zelf ‘medespeler’ in het opvoedingsproces. In de opvoeding en tijdens het onderwijsleerproces gaat het niet louter om *cultuuroverdracht* van de oudere aan de jongere generatie waarbij de opvoeding passief is, maar om de eigen productieve verwerking van cultuurinhouden.

In de theoretische pedagogiek van Imelman krijgt dit aspect van de opvoeding terecht bijzondere aandacht. Van leerlingen wordt verwacht dat zij de aangeboden leerstof kritisch verwerken. Dat is tenminste het geval in een ‘open cultuur’. Wanneer kinderen opgroeien in een ‘gesloten cultuur’ zullen ze zelden worden uitgenodigd tot kritische reflectie. Het opvoedingsproces opgevat als een proces van meedoen-en-zeker-weten beperkt zich dan tot een wisselwerking van het goede voorbeeld en een internalisatieproces. Ouders ‘leven’ hun kinderen een vast patroon van waarden ‘voor’ en kinderen internaliseren dit patroon. In een open cultuur werkt het kind daarentegen mee aan zijn eigen opvoeding.⁴ Behalve om cultuuroverdracht, kan het daarom eveneens gaan om een proces van *cultuurvernieuwing*. De mens wordt in dit verband opgevat als vrij handelend en redelijk wezen. Verantwoordelijk handelend in een open wereld. In het voetspoor van Kant wordt hem nog steeds voorgehouden: ‘durf te vertrouwen op je eigen verstand!’ Soms gepaard gaande met een geloof in de humaniteit en vooruitgang.

In de opvoedingstheorie van Schleiermacher (uit 1826) – een theorie die volgens velen model heeft gestaan voor de moderne pedagogiek – wordt de rol van de opvoeding ten opzichte van de cultuur beschreven als een dialectisch proces van instandhouden en verbeteren.⁵ Daarin gaat het dus eveneens om een combinatie van overdracht en vernieuwing. Het werk van Schleiermacher dat ook wel wordt aangeduid als cultuurfilosofie heeft mede bijgedragen tot het ontstaan van de cultuurpedagogiek.

De eigen standpuntbepaling van de opvoeding houdt daarnaast verband met het proces van individuele ontplooiing en identiteitsontwikkeling. Belangrijk opvoedingsdoel in dit verband is de *persoon-wording*. In het ontwikkelingsproces van jonge kinderen herkende Langeveld dit verschijnsel al vroeg: de opvoeding die *zelf* iemand zijn wil: ‘De opvoeding wil zelf iemand zijn: hij ondergaat tal van onwillekeurige invloeden en tal van opzettelijke, maar neemt ook afstand, kiest, voelt zich aangetrokken, verweert zich, enz, en in het zich geleidelijk aan constituerende persoonlijkheidsbeeld van de opvoeding zien we het meest persoonlijk verwerkte juist op de meest onnaspeurlijke wijze verdwijnen: het wordt tot het eigene.’⁶ En wanneer jongeren te weinig eigen identiteit ontwikkelen, baart dat zorgen. In de personalistische opvoedingstheorieën wordt die persoonsvorming wel gezien als het ‘eigenlijke object’ van de pedagogiek. Zoals bijvoorbeeld door de Italiaanse pedagoog Flores d’Arcais bij wie de vorming van de ‘persoon’ het funderend principe is voor de gehele pedagogiek.⁷

1.3. *Opvoeding in relatie tot (culturele) normen en waarden*

Morele opvoeding krijgt gestalte in relatie tot algemeen gedragen ethische beginselen (waarover consensus in de samenleving bestaat, bijvoorbeeld: niet liegen, niet stelen, geen openlijke agressie) en specifieke levensbeschouwelijke opvattingen. Deze laatste kunnen afwijken van de heersende praktijk, maar mogen niet in conflict komen met de wetgeving, democratische beginselen of algemeen aanvaarde opvattingen over de menselijke waardigheid. Zo kan - in het eerste geval - de christelijke kerk zich bijvoorbeeld manifesteren als *tegencultuur* tegenover heersende culturele opvattingen en praktijken. Christelijke ethiek leert vaak anders dan datgene wat 'men' graag doet of wil, of in economisch of in maatschappelijk verband voor wenselijk houdt. Te denken valt onder andere aan bijbelse opvattingen over vrijheid en verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid, barmhartigheid, (naasten)liefde en trouw, rentmeesterschap. Of: zelfopoffering en zelfverloochening tegenover 'opkomen voor jezelf' en assertiviteitstraining. Opvattingen van bepaalde minderheidsgroeperingen kunnen – in het tweede geval – eveneens afwijken van de heersende praktijk en tegelijkertijd soms strijdig zijn met de algemeen erkende culturele normen. In concrete gevallen (bijvoorbeeld bij allerlei religieuze opvattingen en rituelen) blijkt keer op keer in welke mate die culturele norm vastligt of verschuift.

2. Godsdienstpedagogiek en cultuur

Cultus en cultuur verdragen elkaar maar moeilijk. Het vreemdelingschap op aarde zal daar wel mee te maken hebben. In de Twee-Rijken-leer van Luther gaan de mensen uiteen als christenen en burgers, maar hoeven gelukkig niet gescheiden te leven. Luther heeft veel belangstelling voor de taken en verantwoordelijkheden die mensen kunnen hebben in de wereld. Geroepen tot zo'n taak kan de mens zelfs beschouwd worden als 'cooperator cum Deo'. Hoewel Luther leefde tussen de hoop en vrees dat de Jongste Dag elk moment kon aanbreeken (vgl. Oberman), had hij desondanks oog voor het aardse bestuur en de verbetering van de wereld: 'Wir sind allzulange genug deutsche Bestien gewesen. Laß uns einmal auch der Vernunft brauchen, (...) damit auch durch uns die Welt gebessert werde' (Luther in: 'Ratsherrn').⁸ Voor de geschiedenis van (godsdienstige) opvoeding en onderwijs heeft hij in menig opzicht een concrete betekenis.⁹

Die wat tegenstrijdige opstelling is in Nederland nog steeds herkenbaar. In de godsdienstpedagogiek is ten opzichte van de cultuur sprake van een wat meer naar-binnen-gerichte-houding en een wat meer naar-buiten-gerichte-houding. De eerste richting zal de cultuur in verband brengen met goddeloosheid: er is naast de wereld van God, een wereld van de cultuur. In de recente geschiedenis van het Nederlandse onderwijs is dat te zien in de afscherming van het eigen opvoedingsmilieu op school tegenover de omringende wereld, bekend als het beginsel van 'sovereiniteit in eigen kring' (Abraham Kuyper).

Enigszins parallel aan de ontwikkeling van jongeren sinds de jaren 50 is daar wel geleidelijk een zekere kentering in opgetreden. Bij de opkomst van de tienercultuur oriënteerde de oudere generatie zich aanvankelijk nog op het cultuurbegrip van de elite. 'Traditioneel fatsoen en deftigheid, gepaard aan een verburgerlijkte interpretatie van kunst en wetenschappen, zorgen ervoor dat verschijnselen als jazz, rock and roll, passief vermaak (film en zomaar 'rondhangen'), bromfietsen en uitbundige tienermodes zoniet met afgrijzen, dan toch met argwaan worden bekeken.'¹⁰ Pedagogische distantie en pedagogische bezorgdheid wisselen elkaar af. En na het generatieconflict in de jaren 60 is er geleidelijk aan een steeds grotere versmelting van de oudere en de jongere generatie opgetreden en vragen pedagogen zich anno 2000 zelfs af of we met een 'adolescentencultuur' te maken krijgen en jongeren als 'gemankeerde volwassenen'.¹¹ In het bijzonder onderwijs is dezelfde ontwikkeling van grotere openheid en versmelting naar de omringende wereld duidelijk zichtbaar. Overigens

náást de traditionele confessionele scholen (de gesloten scholen of ‘zuilscholen’). Maar – en dat is de keerzijde – met die grotere toenadering tot de wereld van de cultuur is de levensbeschouwelijke vorming op de open christelijke school tegelijkertijd ook verminderd. De 1:1:1 correspondentierelatie op levensbeschouwelijk gebied van christelijke school : kerk : gezin van christelijke scholen is al tientallen jaren verleden tijd.¹²

En toch is dat, volgens Miedema, niet helemaal een logische ontwikkeling, want uit tal van onderzoeken blijkt ‘dat het onder jongeren knispert en zindert van religiositeit’.¹³ In samenhang met zijn personalistisch-pedagogische uitgangspunt dat het in het onderwijs primair moet gaan om de vorming van de persoonlijke identiteit van leerlingen, pleit hij voor levensbeschouwelijke vorming voor álle kinderen op álle scholen!¹⁴ De levensbeschouwelijke pluraliteit hoeft daarbij geen beletsel te zijn, maar kan ook expliciet als doel van de methode van interlevensbeschouwelijke communicatie gekozen worden. Daarbij beseft Miedema dat de band van de scholen met de kerken niet zo één twee drie hersteld kan worden en dat we te maken hebben met relatief-autonome scholen.. De school die hij voor ogen heeft zou moeten functioneren als *waardegemeenschap* . Pedagogische doelstellingen, belangrijk geachte waarden, normen en levensbeschouwing, en omgangsregels moeten door de gezamenlijke leerkrachten gedragen worden. Het *gemeenschapsaspect* is *conditio sine qua non*. In Duitsland spreekt Friedrich Schweitzer in dit verband over de *Schule als gerechte Gemeinschaft* waarbij hij op zijn beurt weer verwijst naar een experiment in de Verenigde Staten van Lawrence Kohlberg met betrekking tot de school als *Just Community*.¹⁵

Dit uitgangspunt herinnert aan standpunten en werkwijzen van grote pedagogen uit het verleden. Zoals aan Schleiermacher die eveneens de sfeer van gezamenlijkheid aanwees als belangrijkste omgeving om te werken aan morele vorming en gemeenschapszin. En de idee van de school-als-waardegemeenschap strookt stellig met het onderwijsconcept van Pestalozzi.¹⁶ Zoals bekend verdedigde hij het standpunt dat onderwijs alleen kans van slagen heeft als de vermogens van hoofd, hart en handen in harmonie met elkaar tot ontwikkeling komen. Voor die harmonie was het volgens hem nodig om de intellectuele vermogens en de handvaardigheden ondergeschikt te maken aan de gevormde vermogens van het hart (zie: ‘Pestalozzi herdacht’ en ‘Morele vorming’).

Onderwijs zonder religieuze vorming was daarom voor hem ondenkbaar. Daarbij ging het hem niet om het bijbrengen van dogmatische kennis, maar was hij meer gericht op de persoonlijke geloofservaring in het dagelijks bestaan van de leerlingen. In zijn schoollokalen (in Schloß Burgdorf en later in Château d’Yverdon, ca 1820) heerste een vrolijke drukte. Geen lange luisterlessen. De onderwijsgevende ontwikkelt de kennis daarentegen in een leergesprek, luistert naar de gedachten van de kinderen, laat ze observeren en onderzoeken, gaat in op hun levensbehoeften, moedigt de fantasie en creativiteit aan, stimuleert elk kind om te werken op zijn eigen ontwikkelingsniveau. Het leren vindt plaats in een opvoedingsmilieu waarin gepoogd wordt om godsdienstige waarden in praktijk te brengen (“... de ervaring van het Goddelijke in het eigen hart is ook altijd een bron van liefde en aanzet tot zedelijk handelen ..”). Het was voor hem vanzelfsprekend dat onderwijsgeevenden werkten vanuit een religieuze achtergrond. Hij sprak niet zozeer over de *vrijheid van geloof* als wel over *geloof als noodzakelijke voorwaarde* voor zedelijk verantwoord handelen. In de schoolpraktijk betekende dat bijvoorbeeld speciale aandacht voor leerlingen met lichamelijke of psychische gebreken, iets wat in die tijd beslist niet vanzelfsprekend was. Ten aanzien van álle kinderen eiste hij onvoorwaardelijke acceptatie als persoon (‘.. daß auch das schwächste Kind sich mit Würde behaupten kann’).

In de dagelijkse praktijk van scholen temidden van een levensbeschouwelijk pluriforme samenleving, lijkt het zoeken naar zo’n gezamenlijk pedagogisch klimaat vooralsnog van groter belang dan de discussie rond het grondwettelijk recht van godsdienstvrijheid.

Noten

¹ *NRC/Handelsblad* van 29 oktober 2001, de column van Anil Ramdas: ‘Godsdienst als bridgeclub’.

² Vergelijk: W. Dilthey, *Schriften zur Pädagogik*. Besorgt von H.-H. Groothoff und U. Herrmann. (1971). Paderborn: Schöningh, pp. 217-221.

³ Faber, J. en E. Schaareman, Van de computer op school tot school op de computer. In: W. Meijer, P.v.d. Ploeg, D. Thoomes (red.). (1999). *Pedagogiek als tijdrede*. Baarn: Intro, pp.93-109.

⁴ Imelman, J.D. (2000). *Theoretische pedagogiek. Over opvoeden en leren, weten en geweten*. Baarn: Intro, pp.12-26.

⁵ Schleiermacher, F.D.E. *Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 2. Herausgegeben von M. Winkler und J. Brachmann. (2000). Frankfurt a/M: Suhrkamp, pp. 32-34 (bespreking van deze tekstuitgave in *Pedagogiek*, fulltext: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2013-1014-200621/UUindex.html>).

Schleiermacher formuleert de ethische opdracht als volgt: “dass die Jugend tüchtig werde, einzutreten, in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.”

⁶ Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, p. 38.

⁷ Flores d’Arcais, F. (1999). *Die Erziehung der Person. Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

⁸ Thoomes, D.Th., De betekenis van de pedagogiek bij Maarten Luther. In: D. Thoomes. (1990). *Opgroeien in perspectief. Theologisch-pedagogische opstellen*. Kampen: Kok, pp. 17-36, fulltext: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2013-1112-200508/UUindex.html>

⁹ Vergelijk: F. Schweitzer. (2000). Luther en de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. In: *Luther-Bulletin*, jrg. 9, p. 60-74, fulltext: <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/254208>

¹⁰ Hazekamp, J. en I. v.d. Zande (red.). (1987). *Jongeren. Nieuwe wegen in de sociale pedagogiek*. Meppel: Boom, p. 29.

¹¹ Thoomes, D.Th. (2001). Gemankeerde volwassenen. In: *In de waagschaal*, nieuwe jaargang 30, nr.7, p.12-14, fulltext: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2013-0624-200525/UUindex.html>

¹² Miedema, S. (2000). *De comeback van God in de pedagogiek*. Waterinklezing. Amsterdam (VU), p. 17.

¹³ *Ibid.*, p.19.

¹⁴ *Ibid.*, p.20; zie ook: S. Miedema en H. Vroom (red.). (2002). *Alle onderwijs bijzonder: levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Zoetermeer: Meinema.

¹⁵ Adam, G. / F. Schweitzer (Hrsg.). (1996). *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, pp. 76-78.

¹⁶ Pestalozzi, J.H. (1996). *Neuhof-geschriften*. Ingeleid, vertaald en van commentaar voorzien door Daan Thoomes. Kampen: Kok, fulltext: <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/288657>

Gepubliceerd in : *Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, jrg. 2, nr. 3/4 , augustus 2002, pp. 88-95.