

Gemankeerde volwassenheid?

Gemankeerd in drieërlei opzicht

Als ontwikkelingspsycholoog signaleert professor Koops, anno 2000, in onze cultuur het verschijnsel dat kinderen hun kinderwereld hebben verloren en al vroegtijdig deel uitmaken van de volwassen wereld doordat zij gemakkelijk toegang krijgen tot de volwassen media. De meeste kinderen kijken dagelijks naar de televisie en surfen op het internet. Gewoonlijk gebeurt dat zonder censuur en zonder pedagogische begeleiding. Kinderen participeren op deze wijze te vroeg in de volwassen wereld en dreigen daardoor voortijdige, of beter gezegd, *gemankeerde volwassenen* te worden.

Tegelijkertijd vertonen veel volwassenen de neiging om hun eigen kinder- en adolescentieperiode te continueren in plaats van zich ‘volwassen’ te gedragen. Het lijkt voor volwassenen aantrekkelijk om – net als jongeren – ‘op verandering gericht’ te zijn en om impulsief te leven. Zo is het niet ongewoon om een paar keer in je leven van partner te wisselen. Als ‘kind van je tijd’ ben je bovendien overmatig gericht op het opdoen van nieuwe ervaringen en uitdagingen en om iets méé te maken in je leven. Volwassenen willen graag jong zijn met de jongeren, vaak met dezelfde omgangsvormen en vrijetijdsbesteding. Hierdoor worden volwassenen in zekere zin eveneens gemankeerde volwassenen.

Koops wijst de pedagogiek erop dat het traditionele opvoedingsdoel - het opvoeden tot volwassenheid - door deze ontwikkeling in het geding is. Als ontwikkelingspsycholoog kan hij nagaan hoe het kind zich ontwikkelt naar een bepaald eindpunt, maar hij kan zelf niet het eindpunt, in dit geval: het volwassenheidsbeeld, aanreiken. Daarom vraagt hij aan de pedagogiek om opvoedingsdoelen te formuleren en te legitimeren. Om te kunnen opvoeden is het nodig om normatieve keuzes te maken en om te specificeren wat we met onze kinderen willen en moeten. Aangezien de pedagogiek in dit opzicht te weinig ‘realiseert’, kan gezegd worden dat de pedagogiek zelf ook lijdt aan gemankeerde volwassenheid.

De vraag kan worden gesteld of de pedagogiek hiermee niet wordt ‘overvraagd’. Het valt te betwijfelen of deze interessante en waarschijnlijk steekhoudende cultuurobservatie eveneens van toepassing is op de pedagogische wetenschap. In breder verband gaat het ook om de vraag hoe de pedagogiek zich verhoudt tot de verschillende ‘normleveranciers’ zoals de verschillende levensbeschouwingen.

Schleiermacher en de cultuurpedagogiek

Er is in de geschiedenis van het opvoedingsdenken vaker beweerd, dat de opvoeding niet losgezien kan worden van de *cultuur* waarin ze plaats heeft. Zo is dat door Friedrich Schleiermacher, een van de grondleggers van de wetenschappelijke pedagogiek, overtuigend verdedigd in zijn *Pädagogik-Vorlesungen*.

Schleiermacher was zijn loopbaan begonnen als predikant en werd al vrij snel daarna benoemd tot hoogleraar in de theologie in Halle. Hij presteerde het in die tijd bovendien om de volledige werken van Plato uit het Grieks in het Duits te vertalen. Weer enige jaren later behoorde hij tot de oprichters van de Berlijnse universiteit waar hij behalve theologie ook wijsbegeerte ging doceren. Wijsbegeerte in de volle omvang van die tijd. Dat betekende dat hij zich bezighield met wijsgerige hermeneutiek, dialectiek en ethiek. Verder bewoog hij zich op tal van andere wijsgerige terreinen zoals de psychologie, pedagogiek en politieke theorie. Zijn academische uiteenzettingen van de pedagogiek (in 1813, 1820 en 1826) spelen tot op de dag van vandaag een belangrijke rol in de theorievorming van de pedagogiek.

In zijn beschouwingen over de pedagogiek gaat het niet alleen om de praktijk van opvoeding en onderwijs, maar is hij ook gericht op de plaats van de opvoeding in de samenleving en in de historische ontwikkeling van de cultuur. Zo spreekt hij over het historische proces waarin generaties elkaar afwisselen. Een opeenvolging van ‘Steigen’ en ‘Sinken’ waarin de cultuur wordt overgedragen maar ook geleidelijk aan verandert. De processen van cultuuroverdracht en cultuurvernieuwing zijn afhankelijk van opvoeding en onderwijs. Het is, volgens Schleiermacher, de taak van de pedagogische theorie om antwoord te geven op de vraag: welke bedoelingen heeft de oudere generatie met de jongere en met welke middelen kunnen die doelen het beste worden gerealiseerd?

Kijkend naar de plaats van de opvoeding in de menselijke geschiedenis, constateert Schleiermacher dat er altijd eerst sprake is van de pedagogische praktijk en daarna pas van een pedagogische theorie. De theorie kijkt naar de praktijk zoals in de hermeneutiek naar een tekst wordt gekeken. De heersende praktijk wordt door de theorie verduidelijkt waardoor bewuster kan worden gehandeld. Het gaat dus niet om een praktijk die door de theorie planmatig wordt gevormd. Zoveel macht bezit de theorie niet. De opvoedingspraktijk bezit – in de woorden van Schleiermacher – een eigen waardigheid, de zgn. *Dignität der Praxis*.

In zijn theoretische verhandelingen maakt Schleiermacher gebruik van de *dialectische methode*. Door allerlei tegenstellingen die hij telkens tracht te ‘verenigen’, probeert hij de theorie op een hoger plan te brengen. Gaat het in de opvoeding ten aanzien van de bestaande samenleving om in stand houden of om verbeteren? Moet het in de opvoeding allereerst gaan om de vorming van de individuele persoon of om toerusting met het oog op taken in de gemeenschap? Hoe verhoudt zich het heden met het later in de opvoeding: mag men een moment in het heden opofferen voor iets toekomstigs? Een kind leeft toch in het heden en niet in de toekomst?

Cultuurhistorisch gezien maakt de opvoeding deel uit van een geleidelijk voortschrijdend proces, waarin slechts de idee van het Goede richtinggevend kan zijn. De pedagogiek wordt door Schleiermacher daarom ook wel aangeduid als *toegepaste ethiek*. Op de lange termijn is de pedagogiek gericht op het bereiken van het hoogste Goed en op de korte termijn op verbeteringen van diverse maatschappelijke terreinen. Schleiermacher onderscheidde vier cultuurdomeinen: de staat, de kerk, het sociale leven (‘mensen onder elkaar’), taal en wetenschap. Concreet heeft de opvoeding tot taak om de kinderen voor te bereiden op deze ‘sferen’ (letterlijk staat er in het Duits: ‘abliefern an ...’). Daartoe moeten allerlei vaardigheden en gezindheden worden bijgebracht die in de vigerende cultuur van belang zijn.

Schleiermacher staat hiermee aan het begin van de *geesteswetenschappelijke traditie* in de pedagogiek in Duitsland en Nederland. Grote namen in de negentiende en twintigste eeuw zijn Dilthey, Nohl, Bollnow en Langeveld. De opvattingen over ethiek veranderden maar het *primaat van de praktijk*, de *cultuurgebondenheid* en de *historiciteit* bleven belangrijke kenmerken. Bij Langeveld is de vorming op school ten dele heteronoom bepaald “door de generatie die verantwoordelijkheden in het leven draagt” (in: *Scholen maken mensen*).

De geesteswetenschappelijke pedagogiek is ten aanzien van de praktijk realistisch en pragmatisch. Godsdienstige overtuigingen kunnen niet door middel van opvoeding worden ‘opgelegd’ (bij Schleiermacher is de godsdienstige vorming trouwens voornamelijk *negatief* dat wil zeggen dat zij belemmeringen om te komen tot religieus besef, tracht weg te nemen). Jong-volwassenen krijgen de kans om zelf te kiezen voor een geloofsovertuiging. Als volwassen burgers worden ze medeverantwoordelijk voor de cultuur zoals die is. Wetenschappelijke analyse van de opvoedingspraktijk in een bepaalde culturele omgeving kan weliswaar leiden tot cultuurkritiek, maar dat betekent nog niet dat de pedagogiek die praktijk vervolgens kan veranderen. Net zo min als de pedagogiek de praktijk bijvoorbeeld

‘christelijker’ kan maken. De zienswijze van Koops kan in dit verband gezien worden als een bewustmaking (reflectie op de bestaande praktijksituatie) en als cultuurkritiek. De pedagogiek moet deze analyse natuurlijk ter harte nemen en opnemen in haar beschouwingen en handelingsstrategieën. Te meer daar de pedagogische theorie – in de oorspronkelijke lijn van Schleiermacher – toch duidelijk moet maken wat de oudere generatie van de jongere verlangt. Maar als het gaat om concrete doelen en het ontwikkelen van instrumenten om directe resultaten in de samenleving te bereiken, past een zekere terughoudendheid en bescheidenheid.

De huidige erfgenamen van de *cultuurpedagogiek* (met name Imelman en Meijer) maken graag gebruik van inzichten uit de taal filosofie zodat al enige jaren wordt gesproken over *taalanalytische pedagogiek*. Conceptuele analyses leren hoe versluierd ons taalgebruik vaak is. Taalanalyse leert bijvoorbeeld onderscheiden tussen: empirische, normatieve, en conceptueel-logische uitspraken. Zo worden bijvoorbeeld de betekenissen van kwalificaties als ‘kindvriendelijk’, ‘pedagogisch verantwoord’, ‘godsdienstige vorming’ en ‘goed onderwijs’ geanalyseerd en wellicht ook van de ‘gemankeerde volwassenheid’. Pedagogische reflectie in de zin van verheldering van opvoedingskwesties, niet in de zin van aanreiken van opvoedingsdoelen die vervolgens in de samenleving worden gerealiseerd. De volwassen samenleving houdt haar eigen verantwoordelijkheid en ‘waardigheid’.

Daan Thoomes.

Literatuur:

Koops, W. (2000). *Gemankeerde volwassenheid. Over eindpunten van de ontwikkeling en doelen van de opvoeding*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Langeveld, M.J. (1969). *Scholen maken mensen*. Purmerend: Muusses, p. 9.

Meijer, W.A.J., Taalanalytische pedagogiek. In: S. Miedema (red.) (1997). *Pedagogiek in meervoud*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Schleiermacher, F.D.E. (2000). *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe* (2 Bd.)

Herausgegeben von M. Winkler en J. Brachmann. Frankfurt a/M: Suhrkamp.

Thoomes, D.Th. (2003). Opvoeding heeft een doel. In: *In de Waagschaal*, vol. 32, nr. 5, 2003, pp. 13-16, fulltext: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2013-0527-200721/UUindex.html>

Thoomes, D.Th. (2004). De samenhang van opvoeding en cultuur bij Friedrich Schleiermacher (1768-1834). In: *Pedagogiek, wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, jrg. 24, juni, nr. 2, pp. 187-190.

Gepubliceerd in: *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, jrg.30, nr. 7, 2001, pp. 12-14.

(Laatst gewijzigd op: 22 juni 2013).