

Opvoeding lijkt niet meer van deze tijd

Verspreide pedagogische opstellen

Daan Thoomes



Ouderen hebben ten opzichte van jongeren hun traditionele ervaringsvoorsprong verloren. De daarmee samenhangende gidsfunctie is eveneens verminderd. Het lijkt erop dat de jongere generatie niet zoveel boodschap meer heeft aan de oudere. Toch valt het nog te bezien of dat werkelijk zo is.

Inhoud:

- De onmacht van de vaderloze generatie. Over het postume gelijk van Mitscherlich.
- Opvoeden is het aanbrengen van ordening en samenhang in het leven van het kind.
- Over retorica-scholen en de kairos. Spreken op het juiste moment.
- Generatieverschillen
- Rembrandt in Spiez
- Kindergeloof en volwassen geloof
- Identiteitsontwikkeling op school: 'Identiteit is niet *hebben* maar *zijn*'
- Elk mens is uniek en onvervangbaar
- De pedagogische relatie bij Martin Buber

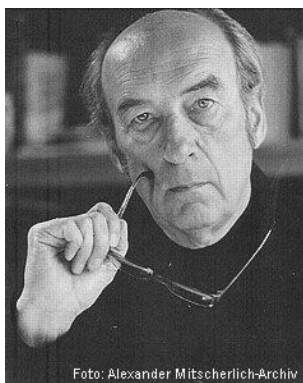
Zie ook:

- Opvoeding in een open wereld:
<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/238502>
- Opgroeien in een risicomaatschappij:
<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/256503>
- Puberteit:
<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/258160>
- Opvoeding heeft een doel:
<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/276005>

Illustratie: Albert Anker, *Kleinkinderschule auf der Kirchenfeldbrücke* (1900).

De onmacht van de vaderloze generatie.

Over het postume gelijk van Mitscherlich



Als door kinderen mijn hulp wordt ingeroepen bij de bediening van een spelcomputer, dan moet ik hen dikwijls teleurstellen omdat ik het ook niet weet. Bovendien moet ik erkennen dat zij veel beter ingevoerd zijn in het gebruik van die computer dan ik.

Als ik een bericht moet versturen via mijn mobiele telefoon, dan lukt dat met enige moeite nog wel maar vergeleken met jongeren ben ik een uitgesproken beginneling.

Als ik vertel over onze vakantie in Zwitserland dan kijkt mijn dochter me ietwat meewarig aan want dergelijke ervaringen halen het niet bij wat je meemaakt als backpacker in Thailand, Mexico en Kenia. Landen die ik alleen maar ken van de aardrijkskundeles.

Mensen van mijn generatie studeerden bijvoorbeeld in Utrecht of Amsterdam en dat was vaak al een hele overgang vergeleken met het dorp waar je was opgegroeid. In deze tijd studeren jongeren nog steeds in Utrecht en Amsterdam, maar is het daarnaast niet uitzonderlijk als ze bovendien nog een jaar in Madrid, Londen of zelfs in China studeren.

Generatieverschillen

Verschillen tussen generaties zijn er altijd geweest, maar er lijkt nu méér aan de hand.

Ouderen hebben in een aantal opzichten hun traditionele ervaringsvoorsprong verloren.

Jongeren hoeven niet altijd meer te leren van de ervaringen van ouderen, maar ontwikkelen zichzelf. Ze doorlopen vaak heel andere ontwikkelingstrajecten dan hun ouders. Als het gaat om nieuwe technische ontwikkelingen dan leren jongeren de ouderen hoe daarmee om te gaan. De rollen zijn dan zelfs omgekeerd.

De beleving van dergelijke veranderingen gaat echter dieper dan deze oppervlakkige waarnemingen. Als het gaat om toekomstperspectieven lijkt het erop dat de oudere generatie haar gidsfunctie is kwijtgeraakt. Symbolische voorbeelden en idealen spreken niet meer zo aan. Als de politiek dat eveneens aanvoelt en daarom spreekt over de 'VOC-mentaliteit' die we opnieuw in praktijk kunnen brengen, dan komt dat voor menigeen lachwekkend over. Het heeft er veel van weg dat Alexander Mitscherlich gelijk heeft gekregen toen hij in de jaren zestig voorspelde dat we op weg zijn naar een vaderloze samenleving (*Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, 1963). Mitscherlich (1908-1982) was afkomstig uit de psychoanalytische school van Freud en stond bekend om zijn maatschappijkritische analyses. Naar goed Duits gebruik is dit jaar zijn honderdste geboortedag gevierd met veel aandacht voor zijn werk. Hij sprak vijfenveertig jaar geleden over het verdwijnen van de hiërarchische

verhoudingen in de vaderrol en over het verbleken van de vormende voorbeelden. De daaruit voortkomende conflicten kunnen ten grondslag liggen aan nieuwe ‘moderne gedragingen’ als onverschilligheid jegens medemensen, agressief en destructief gedrag en het hebben van angstgevoelens.

Deze ontwikkeling moet niet verward worden met de verandering van opvoedingsstijlen i.c. het verdwijnen van de autoritaire vader. Die autoritaire vader heeft ook in vroeger tijden veel kwaad aangericht. Dan gaat het niet om de (afgezwakte) betekenis van autoritair in de zin van ‘streng en rechtvaardig’ en consequent. Daar is op zichzelf niets mis mee. Maar wanneer het gaat om de Engelse term *authoritarianism* dan wordt dat in de psychologie omschreven als een complex van persoonlijkheidskenmerken die zich uit in een antidemocratische sociale attitude, star vasthouden aan traditionele waarden, onkritische acceptatie van autoriteit, en intolerantie jegens andersdenkenden. Dat staat dus haaks op het gangbare zelfbeeld van de Nederlandse samenleving. Volgens de bekendste vertegenwoordiger van de theorie over de autoritaire persoonlijkheid, Theodor Adorno (1950), is een gezin met zo’n vader bovendien de broedplaats voor weer nieuwe autoritaire persoonlijkheden. Dit onsympathieke *autoritarisme* verschilt in hoge mate van de *autoritatieve opvoeding*, aanduiding voor de ‘moderne opvoedingshouding’ die zowel betrokken, begripvol en acceptierend als controlerend en gezaghebbend is. Bij autoritaire opvoeding gaat het om ‘opvoeden met macht’ en bij autoritatieve opvoeding om ‘opvoeden met gezag’. Bij ‘opvoeden met macht’ stelt vader regels op zonder overleg en bij ‘opvoeden met gezag’ stelt vader de regels op in overleg.

Narcismeonderzoek

Uit een recent Nipo-onderzoek in opdracht van de Volkskrant en de NCRV blijkt nota bene dat de jongeren zich zelf ongerust maken over de jeugd van tegenwoordig. Ruim zestig procent van de ondervraagde jongeren vindt dat de jeugd het evenwicht tussen rechten en plichten uit het oog is verloren. Jongeren lijken in dit opzicht op volwassenen: als je ze vraagt naar wat er eventueel mis is, dan zijn het altijd de anderen die iets verkeerd doen. Toch kan er in dit geval natuurlijk niet voorbijgegaan worden aan hun observatie. Al was het maar dat deze uitkomst strookt met andere bevindingen.

Elementaire zaken in de opvoeding, zoals: het leren rekening houden met anderen, het tonen van respect, onderscheid weten tussen rechten en plichten en dat ook in praktijk brengen, worden geleerd in een pedagogische relatie waarin sprake is van gezagsverhoudingen (en dat hoeft beslist niet autoritair toe te gaan) en die getypeerd kan worden als een waardegemeenschap. Waarden waarover – in samenhang met een levensbeschouwing – gesproken wordt en bovenal worden nageleefd. Waar zo’n relatie ontbreekt, ontstaat een mentaliteit van ieder voor zich. Dan wordt er in de eerste plaats gelet op eigen voordeel en doen mensen wat ze ‘leuk’, ‘prettig’ of ‘lekker’ vinden en gaat het er in de gezinssituatie hooguit nog om om de sfeer goed te houden. Er wordt niet met elkaar, maar langs elkaar heen geleefd.

Vaderloze samenleving

Het is vermoedelijk waar dat veel vormen van onaangepast gedrag van jongeren samenhangen met de kenmerken van de ‘vaderloze samenleving’ ofwel met de richtingloosheid die in veel opvoedingssituaties heerst. Het mag ook waar wezen dat de traditionele ervaringsvoorsprong van de oudere generatie niet meer in elk opzicht bestaat. Ook in arbeidssituaties kan lang niet altijd meer gezag worden ontleend aan ervaringsdeskundigheid. In de opleiding van jonge medewerkers is het meester-gezel-model niet meer vanzelfsprekend. Toch zou het wel

bijzonder armzalig zijn wanneer daaruit geconcludeerd zou worden dat generaties elkaar daarom niets meer te zeggen hebben. De gidsfunctie kan nog steeds gestalte krijgen in het voorbeeld dat ouderen geven in hun gedrag en in de gesprekken ze met jongeren voeren. Geestelijk overwicht is bovendien wat anders dan ervaringsdeskundigheid. Daarnaast biedt de veranderde jeugdsituatie ook nieuwe kansen. Al was het maar door de langdurige zorg die veel jongeren verlangen. Want door de verlengde jeugdperiode (soms wel tot 30 jaar) blijven nogal wat jongeren een beroep doen op die ouderlijke zorg.

Ouderen kunnen evenwel in bepaalde situaties nog steeds inspirerend werken en fungeren als rolmodel voor jongeren. Zo bleek kort geleden uit de televisiebeelden van Afro-Amerikaanse achterstandsjongeren in Chicago. Na de verkiezing van Obama tot president bleek dat veel van deze jongeren die doorgaans fut- en initiatiefloos waren daar nieuwe energie aan ontleenden.

Ten slotte kunnen de voorstellen om door middel van een canon inhoud te geven aan de geschiedenis van de Nederlandse identiteit eveneens gezien worden als een antwoord op de vaderloze samenleving.

Literatuur:

Dunk, H.W. von der (2011). *De glimlachende sfinx. Kernvragen in de geschiedenis*. Amsterdam: Bert Bakker, pp. 13-14 ('een balans van deze tijd').

Giesecke, H. (1987). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Meeus, W., 'Laten waaien' in: *NRC Handelsblad*, 28 januari 2021

Thoomes, D.Th., Pour les causes de l'enfance. In: *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, vol. 34, nr. 4, 2005, pp. 29-30 (over preventieve opvoeding):

<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/281070>

Thoomes, D.Th., Puberteit. In: *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, vol. 40, nr. 4, 2011, pp. 27-29: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/258160>

Illustratie:

Alexander Mitscherlich (1908 – 1982). Foto Alexander Mitscherlich Archiv, Frankfurt.

Gepubliceerd in: *Centraal Weekblad, kerkelijk opinieblad*, jrg. 57, nr. 3, 16 januari 2009, p. 11.



Opvoeden is het aanbrengen van ordening en samenhang in het leven van het kind



Juist in een tijd waarin de verschillen tussen volwassenen en kinderen steeds kleiner lijken te worden en waarin kinderen dagelijks worden blootgesteld aan een veelheid van onsamenhangende indrukken, is het des te noodzakelijker om aandacht te besteden aan opvoeding. Natuurlijk niet in de negatieve betekenis van isoleren, onderdrukken en drillen zoals dat soms in vroeger tijden voorkwam. Maar – zoals tweehonderd jaar geleden ook al door Schleiermacher werd verdedigd - in de betekenis van het aanbrengen van orde en samenhang in het leven van het kind en in het bieden van een veilig opvoedingsmilieu.

Internet en televisie kunnen niet meer worden weggedacht in deze wereld en daarom móeten kinderen daarmee opgroeien. Maar naast de zegeningen van de nieuwe mogelijkheden zijn er helaas ook veel kwalijke kanten. Tot voor kort werd daarom wel gepleit voor ‘mediaopvoeding’, maar ondanks de goede bedoelingen bleek al snel dat daar geen wonderen van verwacht mogen worden en dat dit slechts een element kan zijn in een bredere aanpak. Kinderen kunnen weliswaar van alles leren, maar de dagelijkse praktijk is echter vol van prikkels en indrukken die niet zo gemakkelijk onder controle kunnen worden gehouden. Het is ook zelfs voor de meest toegewijde ouders en onderwijsgeevenden niet doenlijk om oog te houden op al die indrukken. Verbieden is uiteraard geen optie. Uiteindelijk blijft het noodzakelijk om verantwoord te leren omgaan met de nieuwe mogelijkheden.

Zelfstandigheid en verantwoordelijkheid zijn ook in dit verband mooie doelen maar kunnen nog niet verwacht worden van jonge kinderen. Daarom is het raadzaam om aandacht te hebben voor een andere kant van de opvoeding. Wanneer het niet mogelijk is om als opvoeder alles vóór te zijn om op die manier kinderen te behoeden voor gevaren (waar ze niet tegen opgewassen zijn), dan is het nodig om ermee om te leren gaan. Dus toch – om te beginnen - een kwestie van mediaopvoeding. Diverse methoden en maatregelen zijn denkbaar. Zoals: geen computer en televisie op de eigen kamer. Uit onderzoek is gebleken dat gewelddadige televisiefilms die door kinderen samen met de ouders worden bekeken én becommentarieerd worden veel minder schadelijk zijn dan films die door kinderen in hun eentje worden bekeken. Het opvoedingsmilieu kan dus voor een deel schadelijke invloeden opvangen en beperken. Bij het leren omgaan met kwalijke invloeden, hoort ook het leren van wat democratisch samenleven inhoudt, zoals prof. Koops onlangs in zijn oratie in Utrecht opmerkte. Het is in onze tijd misschien wel belangrijker dan ooit dat kinderen reeds

vroegtijdig leren wat het inhoudt om samen te werken, naar elkaar te luisteren, eigen voorstellen te formuleren en die te leren verdedigen, et cetera.

Veilig opvoedingsmilieu

Wanneer we denken aan de bredere aanpak in de preventieve opvoeding dan is het creëren van een veilig opvoedingsmilieu één van de belangrijkste zaken. Op die manier worden de kinderen als het ware gewapend tegen alle mogelijke kwalijke en rapsodische indrukken waar het leven helaas vol van is. En aangezien de ‘veilige kinderwereld’ van onze voorouders niet goed meer realiseerbaar en wenselijk is, moeten we nieuwe maatregelen bedenken die eveneens een ‘veilig opvoedingsklimaat’ waarborgen. Dan kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het zorgen voor voldoende ‘rustmomenten’ als tegenwicht tegen jachterigheid, prestatiedruk en de veelheid van omgevingsinvloeden. In plaats van alsmaar ‘verkennen van je eigen grenzen’ kan het goed zijn om ook eens stil te staan bij jezelf, de ander, de natuur, en de ‘zin van het bestaan’. Ontvankelijkheid voor religie komt niet altijd ‘vanzelf’ en kan bevorderd worden. Niet door dwang zoals eveneens Friedrich Schleiermacher al leerde, want dwang en religie verdragen elkaar slecht. Maar door het wegnemen van belemmeringen. Want wanneer kinderen door een teveel aan activiteiten als het ware volledig ‘bezet’ zijn kunnen ze niet toekomen aan momenten van verwondering en is het moeilijk om oog te krijgen voor zingevingaspecten. Ook voor het kennismaken van het Woord is een zekere rust en ontvankelijkheid noodzakelijk.

Het rustig lezen van een boek, het maken van een wandeling in de vrije natuur of het voeren van een ‘echt’ gesprek zijn natuurlijk ook goede ‘rustmomenten’. De ervaring leert dat wanneer kinderen opgroeien in een dergelijke sfeer ze ook beter opgewassen zijn tegen de dagelijkse onrust. Vaste gezinsmomenten zoals de gezamenlijke maaltijden zijn uiteraard ook goede ankermomenten.

Met dit alles wil natuurlijk niet gezegd zijn dat het niet goed is om te presteren, je mogelijkheden te verkennen of te wedijveren. Maar wel dat het zaak blijft om dat op een gedoseerde manier te doen zonder er volledig in op te gaan. Als er maar een zekere rust blijft bestaan om met vader of moeder te reflecteren op de dagelijkse ervaringen. Een opvoedingsrelatie waarin het kind de opvoeder heeft leren kennen als ‘beschikbaar en betrouwbaar’ is geen idealistische voorstelling maar een harde noodzakelijkheid.

Literatuur:

Thoomes, D.Th., Friedrich Schleiermacher (1768-1834) – Theoloog, filosoof en pedagoog, fulltext:

<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/218755>

Thoomes, D.Th., ‘Enige kenmerkende citaten uit de Erziehungstheorie van Friedrich Schleiermacher’ (bijlage bij ‘Bij Schleiermacher. Op bezoek in het Schleiermacher-Haus in Berlijn’, fulltext:

<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/254806>)

Illustratie:

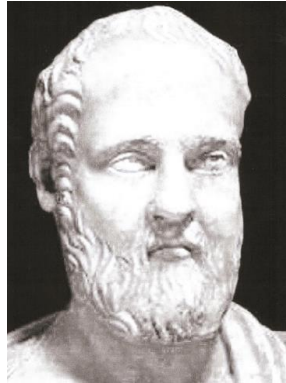
Friedrich Schleiermacher, *Kritische Gesamtausgabe*, sectie Vorlesungen, dl. 12: *Pädagogik*. Berlin, De Gruyter, 2017.

Gepubliceerd in: *Centraal Weekblad*, kerkelijk opinieblad, jrg, 56, nr. 21, 23 mei 2008, p. 7.



Over retorica-scholen en de kairos

Spreken op het juiste moment



In het dagelijks leven denkt menig een vaak naderhand: had ik maar dit of dat gezegd of gedaan. Maar gesprekken of ontmoetingen kunnen soms zo overrompend zijn, dat je niet altijd zoveel tegenwoordigheid van geest hebt om op de juiste manier te reageren. Als ik het nog eens over zou kunnen doen, dan zou ik wel weten wat ik moest zeggen. Enfin, de volgende keer zal ik wijzer zijn. Al doende leert men hopelijk.

In de Griekse Oudheid werd ook al over dit probleem nagedacht en leidde dit zelfs tot de formulering van een opvoedingsideaal. In de retorica-school van Isocrates (ca 400 v. Chr.) in Athene werden de leerlingen bekwaamd om in diverse situaties op het juiste moment (de ‘kairos’) op een adequate wijze te spreken en te handelen. Isocrates beseftte dat dit niet volkomen realiseerbaar was maar vond wel dat dit ideaal zo dicht mogelijk benaderd moest worden. Het was toen kennelijk voor jongeren ook al niet eenvoudig om zich in het sociale leven ‘gepast’ en ‘behoorlijk’ te gedragen. Die retorica maakte deel uit van de zeven vrije kunsten (de ‘artes liberales’) die voor een ontwikkeld mens noodzakelijk waren om werkelijk ‘geestelijk vrij’ te zijn. Bij de Romeinen ontwikkelde de retorica zich tweehonderd jaar later bij Cato tot het ideaal van de welsprekendheid en kreeg zij vooral in bestuurlijk opzicht een wat andere betekenis. In de Middeleeuwen en in de Renaissance stond de retorica in de Latijnse school nog steeds op het programma maar is het meer een methode die gebruikt wordt om teksten te analyseren en te begrijpen (enigszins vergelijkbaar met de hermeneutiek).

Het oorspronkelijke accent op *het geschikte moment* van spreken blijft in de retorica in alle tijden een belangrijk element. Een woord moet gezegd worden op een bepaald moment. Wanneer het te vroeg of te laat wordt gezegd, verliest het zijn kracht. Zelfs in de muziek kan de retorica een rol van betekenis spelen. De passiemuziek van Bach is in dit verband illustratief. Het ‘wonder’ van deze muziek is nog steeds niet goed verklaarbaar, maar zeker is wel dat Bach behalve over uitzonderlijke muzikale gaven óók beschikte over een groot retorisch talent. Het gaat in zijn muziek steeds om de juiste accenten. Bekende bijbelteksten kunnen in zijn recitatieven en aria’s soms als nieuw klinken en daarbij diep ontroeren. De historicus Von der Dunk merkt in dit verband op: “Wie door Bachs muziek wordt gegrepen is op dat moment een gelovige, ook al mag hij denken een agnost te zijn of zich een atheïst noemen.”

Godsdienstige kijk op de kairos als beslissend moment

In Bijbels opzicht wordt eveneens gesproken over de kairos en zijn er raakvlakken met de voorgaande betekenis maar ook verschillen. Zo wordt er in verschillende betekenissen gesproken over tijden: de tijds*dúúr* (chronos), het tijdp*unt* (kairos) en het tijdp*erk* (aeon). Van alle drie wordt evenwel gezegd dat God ze geeft. De woorden van God gaan ‘op hun tijd’ in vervulling en dat markeert ónze tijden. Door het handelen van God wordt het vlakke leven doorbroken en ontstaan er hoogten en diepten. In Christus zijn de tijdsduur en de beslissende tijdpunten (de chronoi en kairoi) bijeen gekomen.

De komst van Christus betekende de volheid van het tijdsverloop. Er was een tijd voorbij en er is tegelijkertijd een nieuw aeon geopend. Ook die is nog niet definitief want er zal daarna nog weer een nieuw aeon aanbreken. De beslissing tegenover Christus in het heden zal voor die toekomst beslissend zijn. Daarbij blijft Christus gisteren en heden dezelfde en tot in eeuwigheid.

Het beslissende moment komt tot uitdrukking in de keuze voor Christus en de weg die Hij wijst door zijn Woord. Maar dat betekent voor het persoonlijke leven natuurlijk niet dat alles dan eenvoudig en duidelijk is. Kiezen, handelen, vertwijfelen, vertrouwen en volharden horen kennelijk bij elkaar. En niemand kent precies de lengte van zijn dagen, zoals Ida Gerhardt dichtte:

*Steeds weer Uw opdracht. Wat weet ik
omtrent de tijd mij nog vergund?
Gij alleen kent mijn hete schrik
en het ondeelbaar ogenblik
dat ik opnieuw de stilus punt.*

Voor de geloofsopvoeding bestaan er in dit verband geen gemakkelijke adviezen. Maar misschien is dit wel bij uitstek de situatie waarin de opvoeder zich als gids kan manifesteren.

Literatuur:

Bijlsma, R., *Bijbelse kernwoorden*. Kampen, Kok, 1978, p. 88 e.v.

Christes, J., R. Klein, C. Lüth (Hrsg.), *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006.

Dunk, H.W. von der, *De glimlachende sfinx. Kernvragen in de geschiedenis*. Amsterdam, Bert Bakker, 2011, p. 330.

Ida Gerhardt, *De Adelaarsvarens*. Amsterdam, Polak & Van Gennep, 1988, p. 25.

Illustratie:

Isocrates (436 – 338 v. Chr.)

Gepubliceerd in: *Centraal Weekblad, kerkelijk opinieblad*, jrg. 55, nr. 12, 23 maart 2007, p. 10.



Generatieverschillen



De tijden veranderen

Elke tijd kent zo zijn eigen uitdrukkingwijzen. In het dagelijks leven zijn winkels vaak heel typerend. Qua sfeer en producten vaak afgestemd op de leefgewoonten van bepaalde bevolkingsgroepen. Enkele generaties terug hadden de Parijzenaars al hun 'Oude Dame' (de Samaritaine) en weten we door Emile Zola's *Au bonheur des dames* iets van de sfeer in die eerste warenhuizen. In Nederland kunnen mensen van middelbare leeftijd zich wellicht nog De Bijenkorf in Amsterdam in de jaren 50 herinneren. Altijd met bijzondere etalages die tot de verbeelding spraken, ook vaak één speciaal voor kinderen. Want kinderen kregen allereerst meer aandacht. In de winkel een stand waar vers geperst sinaasappelsap werd verkocht en op bijna iedere etage een verkoopwagentje voor kroketten, een specialiteit uit die tijd. Op de speelgoedafdeling elektrische treinen van Märklin en bouwdozen van Meccano. Maar er waren meer karakteristieke winkels: de kledingzaken van Gerzon en van Nieuw Engeland waar men een pantalon of kostuum kon aanschaffen. Voor studenten een 3-delig grijs. Verder de winkels van Jamin en de supermarkten van De Gruyter. Dat De Gruyter niet meer bestaat is vooral jammer vanwege de geur van gemalen koffie en het 'snoepje van de week'. Een hele generatie kent dit snoepje van de week niet meer. En het op deze wijze aanduiden van een wat al te uitbundig uitgedost of koketterend vrouwspersoon kan dus ook niet meer. Daar staat tegenover dat wij in onze tijd zo ongeveer alles overal kunnen kopen, en in een beetje plaats in een Plaza. Om nog maar niet te spreken over het winkelen op internet.

Maar in meer opzichten onderscheidt onze tijd zich. Niet in de laatste plaats door veranderingen in taal en gewoonten. Wij gaan nu 'even' naar New York en met vakantie naar Thailand. In de sport zijn onlangs de 'Dames' en 'Heren' vervangen door 'vrouwen' en 'mannen'. Leerlingen van de Detailhandelschool zijn 'student' geworden en universitaire studenten lopen geen college meer maar gaan 'naar school'. Theologiestudenten volgen geen inleiding in de wijsbegeerte en de kerkgeschiedenis meer maar in 'traditie en hermeneutiek', geen 'Theodicee' meer maar een onderdeel over 'God en 't Kwaad' en spreken over 'marginale christenen' ofwel 'margarine-christenen'.

Onder invloed van talkshows zegt men nu niet meer "Bespaar me je kletspraatjes", maar: "Talk to my hand". In organisaties worden bepaalde diensten niet meer uitbesteed maar 'geoutsourced'. Politici en verzekeraars verwoorden graag alles 'helder en transparant'. Jongeren bezoeken geen jeugdsociëteiten meer maar gaan naar een 'party' en daarna naar een

‘afterparty’. Een glas wijn is ‘een wijntje’ en mijn kinderen zijn ‘de kids’. In de stad is het menu van de dag vervangen door ‘de daghap’ en men bestelt geen uitsmijter ham of rosbief, of een russisch ei, maar toast met gerookte zalm, kipnuggets, een crêpe, een wrap of op zijn minst iets met pesto. “We houden contact” is vervangen door “we bellen”. “Eet smakelijk” wordt nog wel gezegd maar kent vele varianten waaronder: “Geniet ervan!”. Aan het eind van een telefoongesprek zeggen we “is goed” en “hoi” en wensen we regelmatig iedereen nog “een prettige dag verder”.

Over het doorgeschoten individualisme en een overmaat aan gevoel

Breedvoerig over jezelf praten? Dat dééd je niet. Dat ging tot voor kort nog door voor ongemaniërd. Net zo min als je in gezelschap ook niet alsmaar over geld behoorde te praten, hoorde het ook niet om alsmaar over jezelf te praten. In het boek *Eeuwelingen*, waarin de journaliste Steffie van den Oord 22 honderdplussers interviewde, komt naar voren dat die gesprekken aanvankelijk vaak wat stroef verliepen, omdat de hoogbejaarden niet gewend waren over persoonlijke dingen te praten. Er ontstaat een beeld van individuen die vooral bezig waren plichten te vervullen en doordrongen waren van hun nietigheid. Zoals in de Bachcantate ‘Ach wie flüchtig, ach wie nichtig’. In de breed gedragen christelijke moraal ging het eerder om de gerichtheid op en de zorg voor anderen dan de aandacht voor jezelf. Het bestaan was immers ook zo voorbij en wat heeft het leven van de enkeling te betekenen in het licht van de eeuwigheid?

Heel anders is dat in onze tijd. Een privé-mening van een leek is in een actualiteitenprogramma op de televisie belangrijker dan de mening van een deskundige. Want dat komt zo goed over en is zo ‘herkenbaar’. Niet meer die knagende innerlijke onzekerheid van: ‘is het wel helemaal juist wat ik beweer?’, maar eerder zichzelf poneren in de trant van ‘het is belangrijk omdat *ik* het zeg!’

Op de fiets hoorde ik onlangs een ongeduldig bellen, maar ik kon niet uitwijken omdat er een oude mevrouw heel moeizaam en langzaam voor mij uitreed. Toen ik me omdraaide, bleek dat er een jong meisje belde en me toevoegde: ‘*Ik* moet er door!’ Maar het zijn zeker niet alleen jongeren die lijden aan een doorgeschoten vorm van individualisme. In een gespreksforum met predikanten in een radio-viering hoorde ik herhaaldelijk zeggen: ‘Zoals *ik* het *voel*’, ‘Zoals *ik* ben’ en ‘Zoals *ik* het *beleef*’.

Overheersing door het gevoel

Ging het ooit nog om het zoeken naar een balans tussen verstand en gevoel, en een volwassenheidsideaal van een goed uitgegroeide persoonlijkheid waarin die beide aspecten in harmonie tot hun recht komen. Volgens de historicus Huizinga leed de samenleving in de jaren dertig van de vorige eeuw reeds aan een verstoring van dat beeld. Hij signaleerde toen al dat veel volwassenen niet meer loskwamen van *puberteitsvoorstellingen*. Daarmee bedoelde hij een verwarring en vermenging van *affect* en *inzicht*. Een mentaliteit waarop de levensfilosofie aansloot. Daarin gaat het eerder om de verheerlijking van het bestaan dan om het kennen daarvan. De pedagoog M.J. Langeveld citeerde deze uitspraak in zijn *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd*, in de jaren zestig. Het heeft er de schijn van dat Huizinga’s zienswijze in versterkte mate eveneens voor onze tijd geldt.

Daan Thoomes.

Referenties:

Dunk, H.W. von der. (2011). Over ‘Individualisme en collectivisme’: “... een doorgeschoten individualisme, dat onze samenleving het stempel van narcistisch en ik-bezeten heeft opgeleverd (vgl. Christopher Lash, *The Culture of Narcissism. American life in the Age of Diminishing Expectations*, 1979).(.....) Het gelijkheidsdogma van de democratie werkt als een permanente oproep om zich te onderscheiden.” In: *De glimlachende sfinx*. Amsterdam, p. 119 ev.

Huizinga, J. (1935). *In de schaduwen van morgen*, p. 114 : “Een kenmerk van onzen tijd is, dat een groot gedeelte der menschen over de heerschappij van puberteitsvoorstellingen niet meer heen komt.”

Pleij, H. (2014). “Die eeuwenoude nivelleringsdrang dreigt echter steeds averechter effecten in de hand te werken. Van ‘we zijn allemaal even gewoon’ via ‘we zijn allemaal even bijzonder’ glijden we in snel tempo door naar ‘ik ben minstens zo bijzonder als wie dan ook en dat moet iedereen weten’. In: *Moet kunnen. Op zoek naar een Nederlandse identiteit*. Amsterdam, p. 212 ev.

Rusman, F. (2015). ‘Zo belangrijk zijn we ook weer niet. Kennis van het zelf is niet het eindpunt van het mens zijn maar het begin’. In: *NRC Handelsblad* van 11 januari.

Safranski R. (2004). Over de *levensfilosofie*: “De levensfilosofie uit de tweede helft van de negentiende eeuw gelooft iets te hebben gevonden waar duizenden jaren lang vergeefs naar werd gezocht: het leven. (...) Leven kan niet voor de rechterstoel van de rede worden gedaagd.” In: *Hoeveel waarheid heeft de mens nodig?*. Amsterdam / Antwerpen, p. 129.

Thoomes, D.Th. (2011). Poëzie over, voor en van schoolkinderen, fulltext: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/226074> Het kind verwierf in de vorige eeuw steeds duidelijker een eigen plaats in de cultuur.

Illustratie: Albert Anker, *Der Grossvater erzählt eine Geschichte* (1884).

Gepubliceerd in: *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, jrg. 34, nr. 17, 2005, p. 23 (herzien in 2015).



Over een onverwachte tentoonstelling van etsen van Rembrandt in Schloß Spiez aan de Thunersee in Zwitserland.

Rembrandt in Spiez



Professor Ernst van de Wetering vertelde dat hij vanaf 1968 als assistent bij het Rembrandt Research Project mee mocht vliegen naar de vele landen waar zich schilderijen van Rembrandt bevinden. Als jongste medewerker – en nog onervaren in het vliegen – mocht hij toen altijd bij het raampje zitten. Als hij dan naar de piepkleine huisjes keek waar ze overheen vlogen, vroeg hij zich vaak af of ze daar wel eens van Rembrandt gehoord hadden. Meestal kreeg hij dan het geruste gevoel dat in die huisjes altijd wel iemand moest zijn die wist dat Rembrandt had bestaan en dat hij een schilder was geweest. Rembrandt behoort nu eenmaal onbetwist tot de allergrootsten op zijn gebied.

Een groot deel van de internationale roem die Rembrandt ten deel is gevallen, berust op de wijdverspreide afdrucken van de circa driehonderd etsen die hij in de loop van zijn leven heeft gemaakt. Van die koperen etsplaten zijn er zo'n tachtig bewaard gebleven.

Bergtoerist

De nietsvermoedende bergtoerist in Zwitserland, kon dezer dagen constateren dat Rembrandt ook in dat land grote bekendheid geniet. In Slot Spiez is op dit moment namelijk een tentoonstelling ingericht van etsen uit de collectie Kornfeld. Zo'n veertig etsen, waaronder zelfportretten, landschappen, *Faust in de studeerkamer*, de *Honderdguldenprent* of *Christus predikend*, *Abraham en de drie engelen*, en diverse andere Bijbelse voorstellingen.

Eberhard W. Kornfeld is een kunstverzamelaar in Bern die zijn kennis van Rembrandt heeft opgedaan bij Isaac de Bruijn, een Nederlandse kunstverzamelaar die jarenlang woonachtig is geweest in Spiez. Isaac de Bruijn leefde van 1872 tot 1953. Beide verzamelaars hebben hun collectie afgestaan aan een museum. De Bruijn aan het Rijksmuseum in Amsterdam en Kornfeld aan het Kunstmuseum in Basel.

Als eerbetoon aan degene die hem vroeger in de kunst van Rembrandt heeft ingewijd, heeft Kornfeld nu in de vroegere woonplaats van de Bruijn een tentoonstelling ingericht van de Rembrandt-etsen uit Basel, waarover hij nog steeds het beschikkingsrecht heeft.

De Nederlandse toerist die deze tentoonstelling bezoekt, waant zich even terug in eigen land. Alsof het Rembrandthuis verplaatst is naar de Thunersee. Hij krijgt typisch Nederlandse plaatjes voorgetoverd, zoals het *Gezicht op Amsterdam* of het *Landschap met drie bomen*.



Christus te Emmaüs, 1654

Bijbelse voorstellingen

Het betreft een niet al te grote, overzichtelijke tentoonstelling van zo'n veertig etsen. Ook wordt een aantal etsplaten getoond om de gehanteerde techniek toe te lichten. Bijvoorbeeld van de ets *De aanbedding door de herders in het schijnsel van een lantaarn*. Het spel van licht en donker blijft boeien. Hier gaat het om een vrij donkere voorstelling waarop Rembrandt op een voor hem kenmerkende wijze het zachte schijnsel werkelijk weet af te beelden.

De verschillende Bijbelse voorstellingen zijn natuurlijk interpretaties van Rembrandt met beelden uit zijn tijd. Maar wel vaak met een grote zeggingskracht, zoals bij de voorstelling van *Christus in Emmaüs*. Rembrandt weet de toeschouwer altijd te treffen door de blik van de afgebeelde persoon. In het geval van Christus wel heel in het bijzonder. Ook de zelfportretten zijn zo levensecht, dat het voor de toeschouwer keer op keer lijkt alsof er een soort verstandhouding met hem ontstaat.

Het zien van een tentoonstelling van Rembrandt is altijd een bijzondere ervaring. In dit geval valt op hoe fijnzinnig en overtuigend hij met zijn etsnaald allerlei onderwerpen kon uitbeelden. Een reis naar Zwitserland is daarom in deze zomer om meer dan een reden de moeite waard.

Daan Thoomes.

Nav de tentoonstelling: **Rembrandt. Radierungen aus der Sammlung Eberhard W. Kornfeld.** Schloss Spiez, Schweiz, 26. Juni bis 13. September 2009.

Afbeelding op catalogus en affiche: *Zelfportret, tekenend voor een raam*, 1648.

Literatuur:

Tentoonstellingscatalogus: *Rembrandt. Radierungen aus der Sammlung Eberhard W. Kornfeld. Ausstellung in Erinnerung an Isaac de Bruijn.* Stiftung Schloss Spiez, 2009.
Gary Schwartz, *De grote Rembrandt.* Zwolle, Waanders, 2006.

Ernst van de Wetering, *Rembrandt. Zoektocht van een genie*. Zwolle/Amsterdam, Waanders/
Rembrandthuis, 2006.

Gepubliceerd in: *Centraal Weekblad, kerkelijk opinieblad*, 57^e jrg., nr. 31/32, 31 juli 2009, p. 10.

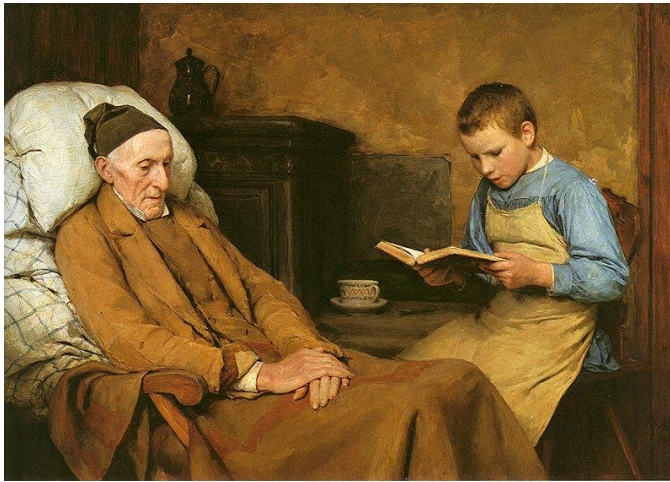


• • •

Kindergeloof en volwassen geloof

Daan Thoomes

“Aan geloven heb ik niets, je moet het zeker weten. Geloven doe je maar in de kerk.” Dergelijke opmerkingen kunnen veel mensen zich waarschijnlijk nog uit hun jeugd herinneren. ‘Geloven’ duidde op onzekerheid en onduidelijkheid en misschien wel op onwaarheid. In onze tijd iets wat dikwijls wordt terugverwezen naar het privédoein. Het is in ieder geval geen ‘harde kennis’ waar je iets mee kunt doen. ‘Geloven’ in godsdienstig opzicht moet op volwassen leeftijd liefst zoveel mogelijk ‘sporen’ met het redelijke denken en afscheid nemen van het kinderlijke geloof.



Ontwikkeling

Tóch geeft geloven zekerheid. Dat geldt zeker óók voor jonge kinderen. Al is er vaak wel een samenhang met de rol die de ouders spelen voor het kind. Er is soms een verband van het vertrouwen dat kinderen in hun ouders stellen met het vertrouwen op God. Bekend is dat er bij de voorstelling van God in de beleving van het kind vaak een sterke associatie is met de eigen vader. Grotere kinderen worden zich dit bewust en in het ‘volwassen geloof’ behoren deze beelden te worden losgekoppeld. Op volwassen leeftijd wordt trouwens in meer opzichten afscheid genomen van ‘kinderlijke’ geloofsinhouden. Zeker wanneer die te maken hebben met een onlogische gang van zaken of met natuurkundige onmogelijkheden. Zo’n Jonas in de walvis (!), en dan de vele wonderen die Jezus deed, en ten slotte wordt door menigeen in onze tijd de lichamelijke opstanding van Christus betwijfeld.

Toch is het nog maar de vraag of er in ieder opzicht een parallel is tussen de psychologische ontwikkeling van het kind met de geloofsontwikkeling.

Psychologisch is er sprake van een min of meer natuurnoodzakelijk proces in het ontwikkelingsverloop van kinderen. Zelfs universeel: het maakt niet uit of we met kinderen in Azië, Afrika of Noord-Holland te doen hebben. De vermaarde ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget heeft dit indertijd met talloze observaties en experimenten aangetoond. Zo zijn er duidelijk onderscheiden fasen in het verstandelijke ontwikkelingsproces. Vraag aan een vijfjarige om een boodschap te doen in een winkel op vier woonblokken afstand en het zal hem in de meeste gevallen lukken. Maar vraag aan dezelfde vijfjarige om met pen en papier uit te tekenen hoe hij gelopen heeft, dan gaat dat fout. Het geestelijke voorstellingsvermogen (‘la représentation imagée’) dat hiervoor nodig is, ontstaat in een latere fase, vanaf zevenjarige leeftijd. Dan is er bij alle kinderen pas een begin van de ‘schematische

intelligentie'. Of in een ander beroemd geworden experiment krijgt een vijfjarige twee gelijke klompjes klei waarna het kind vaststelt dat de klompjes inderdaad gelijk zijn. Wanneer de proefleider van de ene klomp een platte pannenkoek maakt en aan het kind vraagt welke groter is, zal het kind antwoorden dat de pannenkoek groter is. Als hetzelfde experiment twee jaar later herhaald wordt, zal het kind vaststellen dat het volume niet gewijzigd is door het maken van een pannenkoek. Zo beschrijft Piaget talrijke experimenten die empirisch bewijs leveren voor zijn indeling in fasen van de cognitieve ontwikkeling. Het onderwijs kan zijn voordeel daarmee doen.

In de morele ontwikkeling is volgens sommige psychologen eveneens sprake van een opeenvolging in fasen. De gezaghebbende Amerikaanse psycholoog Kohlberg meent zelfs dat daar eveneens een biologische basis voor te vinden is. Kinderen zouden een aangeboren gevoel voor rechtvaardigheid bezitten dat zich in alle culturen min of meer autonoom en op gelijke wijze ontwikkelt. De omgeving (de opvoeding) is slechts verantwoordelijk voor de goede voorwaarden waaronder die ontwikkeling moet plaats vinden. Onnodig te vermelden dat deze theoretische stellingname veel stof heeft doen opwaaien en duidelijke voor- en tegenstanders heeft. Maatgevend voor het goede en rechtvaardige is – volgens Kohlberg - bij kleuters: wat prettig is voor hun zelf, bij schoolkinderen en pubers: wat de omgeving daarvan vindt, en pas bij volwassenen draait het om eigen verantwoordelijkheid en het naleven van waarden. Saillant detail bij zijn concept is dat hij van mening is dat de Amerikaanse samenleving niet zo geschikt is als omgevingsvoorwaarde om door te groeien naar het hoogste morele niveau. Hij schat dat slechts 25 procent van de bevolking los komt van wat anderen vinden en zelf verantwoordelijk wil zijn voor morele beslissingen.

Naar analogie van wat er tijdens de *verstandelijke en morele ontwikkeling* geschiedt, kan gemakkelijk gedacht worden dat er voor de *geloofsontwikkeling* van een soortgelijke ontwikkeling sprake is. Populair gezegd: vroeger geloofde ik nog in sprookjes, maar nu weet ik beter. Wonderverhalen zijn voor kinderen en niet meer voor volwassenen. Zoals in de wetenschapsgeschiedenis door Auguste Comte in de negentiende eeuw werd verdedigd dat er altijd sprake is van drie fasen: (1) theologisch: dan zoeken mensen achter alles een Goddelijke verklaring, (2) metafysisch: dan dient God niet meer als laatste verklarende grond maar er wordt nog steeds gevraagd naar een oorzaak achter de verschijnselen en er wordt bijvoorbeeld een beroep gedaan op de natuur, de kwaliteit of de ontwikkeling, (3) positivistisch: dan wordt er (eindelijk) niet meer áchter de dingen gekeken maar naar de dingen zélf. Tijdens deze derde fase is de mensheid (of de wetenschap), volgens Comte, pas écht volwassen (!) En opnieuw populair gezegd: dan geloof je niet meer in die flauwekul van wonderverhalen.

Maar ook 'modern' godsdienstpedagogisch gezien is het niet vreemd om een 'ontwikkeling' aan te nemen in het geloofsleven. Er treedt hoe dan ook een verdieping op. Volwassenen zullen meer weten, wellicht door ervaringen rijker zijn geworden, door crisissen heen zijn gegaan. Ze zullen abstracter denken en zich bedienen van een ander begrippenapparaat. En een andere kijk hebben op wonderen? Als volwassenen de wonderen van Christus niet meer zien als stoere daden van een machtige Heiland, dan is dat uiteraard winst. Wonderen daarentegen opgevat als 'tekenen' van zijn toekomst zijn overigens óók voor kinderen te begrijpen. Kinderen hoeven niet noodzakelijk te geloven in Christus als een soort religieuze wonderdoener. De wijze van godsdienstige vorming is hier eerder bepalend. Ten aanzien van het begrijpen van wonderen hoeft er dan geen verschil te zijn tussen kinderen en volwassenen.

Zekerheid van het geloof

Wie met kinderen omgaat, weet dat er sprake is van een ontwikkeling in hun denken.

Ontwikkelingspsychologisch hoeft dat niet te worden aangetoond, maar is het wel van belang

dat dat steeds beter in kaart wordt gebracht. Met deze wetenschap is het bovendien niet vreemd om te veronderstellen, dat er eveneens een ontwikkeling plaats heeft in hun manier van geloven. Dat verschil zal zeker tot uitdrukking komen bij een vergelijking tussen kinderen en volwassenen. Maar dat neemt niet weg dat kinderen op dezelfde manier als volwassenen kunnen *vertrouwen* op God en misschien nog wel beter (vgl. Luther).

De zekerheid van het geloof wordt zowel bij jongeren als bij ouderen niet zozeer ontleend aan de bewijskracht van het verstand, maar eerder door het besef dat je je kunt vasthouden aan de werken van God en dat de vernielende werken van duistere machten niet zullen overwinnen (het ‘en-tóch’).

Volwassen worden van het kerkvolk

In een kerkgebouw van de Evangelische Kirchgemeinde in Zwitserland zag ik een keer op een prominente plaats de volgende tekst:

Beten verändert nicht die Welt.

Beten verändert Menschen

und Menschen verändern die Welt!

(Door bidden verandert de wereld niet; door bidden veranderen de mensen en die mensen kunnen vervolgens de wereld veranderen).

Een uitspraak die tegelijkertijd bemoedigend en ontzuicherend is. Bidden verzet geen bergen maar verandert wel de mensen. De werking van het gebed op degene die bidt, mag niet onderschat worden. Zij herinnert bovendien aan de verantwoordelijkheden en plichten van de mens. ‘Ora et labora’ – bid en werk. Maar tóch: bij God is niets onmogelijk!

Het had er de schijn van dat deze uitspraak bedoeld was om de kerkgangers ervan te doordringen dat het kinderlijke gebedsvertrouwen alléén niet voldoende is.

Het bidden bij Bonhoeffer

Tijdens dit herdenkingsjaar van de theoloog Bonhoeffer zou wellicht ook gerefereerd kunnen worden aan zijn drieslag: *bidden, het doen van gerechtigheid, en wachten op Gods tijd*. Daaruit spreekt vooral een sterk geloof en een houding van volharding. Zo bad hij met Kerstmis in 1943 toen hij al gevangen was genomen door de nazi's:

*“In mij is het duister
maar bij U is het licht;
ik ben eenzaam, maar Gij verlaat mij niet;
ik ben kleinmoedig, maar bij U is er hulp;
ik ben onrustig, maar bij U is vrede;
in mij is bitterheid, maar bij U is geduld;
ik begrijp Uw wegen niet,
maar Gij weet de weg,
die ik gaan moet”*

Misschien duidt ‘volwassen geloof’ vooral op de ontdekking dat het juist niet gaat om het vaststellen van een objectieve waarheid, maar om het zien van een waarheid die *geschiedt* en het ervaren van een God die persoonlijke verhoudingen schept. Kinderen zullen dit in hun wijze van zijn, herkennen.

Vergelijk:

Thoomes, D.Th., Kinderen disputeren nog niet met God. Luther over het eigene van het kind.

<http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/275871>

Thoomes, D.Th., Niet zien maar luisteren staat voorop.

<http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/253341>

Thoomes, D.Th., Godsdienstige vorming bij Langeveld.

<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/256960>

Thoomes, D.Th., Godsdienstige vorming bij Schleiermacher

<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/218757>

Illustratie: Albert Anker, *Die Andacht des Grossvaters*, 1893.

Gepubliceerd in: *Centraal Weekblad, kerkelijk opinieblad*, jrg. 54, nr. 31/32, 2006, p. 12.



Identiteitsontwikkeling op school

‘Identiteit is niet *hebben* maar *zijn*’



Hoe kan het onderwijs bijdragen aan identiteitsontwikkeling? In de jaren 1990 besprak ik met studenten van de ‘Hogere Kaderopleiding Sociale Pedagogiek’ een aantal teksten van de Duitse pedagoog Hermann Giesecke en van de Nederlandse sociaal-pedagoge Willy van Stegeren (destijds reeds emeritus hoogleraar aan de VU). Daarbij ging het onder andere om de vraag naar de zin van het jongerenwerk en om de relatie tussen sociale pedagogiek en levensbeschouwing. Zowel in die pedagogische teksten als in de discussies met de HKP-studenten (voor het merendeel werkzaam in pedagogische beroepen) kwam toen naar voren, dat aan het begrip *identiteit* een centrale betekenis moest worden toegekend. In de veranderde culturele situatie waarin de grenzen tussen generaties vervaagden, sprake was van een toenemende individualisering, voortgaande verdwijning van zekerheden, leegloop van kerken, was het voor jongeren extra moeilijk om een eigen identiteit te ontwikkelen. Vragen als: wie ben ik?, wie wil ik (niet) zijn?, wat kan ik?, konden door jongeren niet meer beantwoord worden vanuit een identificatie met een collectief als de kerk of vakbeweging. Antwoorden op die vragen moesten in die veranderde tijd individueel gevonden worden. In de pedagogische begeleiding van jongeren zou daarom door jongerenwerkers en onderwijsgevendenden specifiek hulp moeten worden geboden bij die identiteitsontwikkeling.

Nu, enige jaren later, behoeft de eerder genoemde tijdsdiagnose niet veel te worden bijgesteld en is de hulp bij identiteitsontwikkeling van jongeren nog onverminderd belangrijk. De druk op scholen is in dit verband zelfs toegenomen. Scholen dienen niet meer te volstaan met kennisoverdracht maar expliciet aandacht te besteden aan een opvoedende taak. Met als speerpunt in de afgelopen jaren: de morele educatie. Vooral in het confessionele onderwijs wordt in dit verband de noodzaak van een begeleide identiteitsontwikkeling onderstreept. Te meer daar deze scholen zelf voor een bepaalde ‘identiteit’ staan. Vraag is dan wel wat daar precies onder moet worden verstaan. Al was het alleen maar omdat de term ‘identiteit’ in het gewone spraakgebruik zo vaak wordt misbruikt.

Paspoort

Voor sommigen lijkt identiteit zo iets te zijn als iets wat je *hebt*. Vergelijkbaar met een identiteitskaart of paspoort die je kunt aanschaffen, zou je je eveneens in persoonlijk en godsdienstig opzicht een identiteit kunnen aanmeten van bijvoorbeeld ‘katholiek’, ‘moslem’, ‘gereformeerde’, ‘humanist’, of noem maar op. In christelijk opzicht is echter wel eens naar

voren gebracht dat er niets zo ‘erg’ is als het ‘gearriveerde christendom’. Daartoe behoren degenen die lijden aan zelfgenoegzaamheid, die alles zo goed ‘weten’, die als het ware gediplomeerd zijn. Ze kennen geen twijfel meer en zijn niet zelden moraliserend en oordelend naar anderen. Het probleem zit hem vooral in het werkwoord ‘hebben’. Een identiteit is vooral een kwestie van *zijn*, of beter: proberen te zijn. Uitkomen voor een identiteit betekent dan in de praktijk laten zien wat die identiteit inhoudt, in de keuzes die je maakt en in het partij-kiezen wat soms nodig is. Mooie principes zijn niets waard als er geen handelingsconsequenties aan verbonden worden en als er geen voortdurende toetsing plaatsvindt en dat betekent niet zelden een permanente (innerlijke) strijd. Identiteit is dan niet een vaststaand gegeven, maar moet telkens veroverd worden en zorgvuldig onderhouden worden. Ze vindt op deze manier haar ‘wezen’ in veranderingen die altijd weer verantwoord moeten worden. Op deze wijze enige tijd geleden treffend onder woorden gebracht door S. Dresden in ‘De beheersing van het ondoordringelijke’- over Primo Levi, 1992.

School als waardegemeenschap

Onderwijs in samenhang met identiteitsontwikkeling zal dan ook méér het karakter moeten hebben van een vorm-van-samenleven (‘school als waardegemeenschap’) dan van een instituut voor kennisoverdracht, hoe belangrijk dat laatste ook is. In een sfeer waarin veel bespreekbaar is, waarin de onderwijsgevende – als het om ethische kwesties gaat – leiding geeft als primus inter pares, die het zelf ook nog niet zo goed weet. Terwijl tegelijkertijd iedereen ervan doordrongen moet zijn dat bij ‘identiteit’ en ‘moreel handelen’ de persoonlijke verantwoordelijkheid zo uitermate belangrijk is. Leerlingen raken zich er hopelijk van bewust dat het bij moreel handelen altijd gaat om *moreel relatieve keuzes* ten opzichte van een *absolute moraal* (zoals Lea Dasberg het formuleerde).

De identiteit van de school mag best schriftelijk geformuleerd worden, maar zal daarnaast vooral tot uitdrukking moeten komen in het *schoolklimaat*. Hoe ga je met elkaar om? Welk standpunt nemen we in ten aanzien van bepaalde actuele problemen? Om zich te kunnen identificeren (letterlijk betekent het Latijnse zelfstandige naamwoord ‘identitas’ : het/dezelfde zijn) is het nodig dat er personen of visies zijn om zich mee te kunnen vereenzelvigen.

Sociaal-pedagogisch handelen vanuit christelijk perspectief

Van Stegeren maakte indertijd al een begin om een Bijbels gefundeerd mensbeeld om te zetten in methodische consequenties voor het sociaal-pedagogisch handelen. Zo kan het aanvaarden van het van oorsprong geschapen zijn naar Gods beeld, omgezet worden in: de gelijkwaardigheid van mensen, ongeacht het feit dat mensen ongelijk aan elkaar zijn wat betreft leeftijd, sekse, klasse, godsdienst. En de aandacht van de Mensenzoon voor lijdenden, armen, onderdrukten, kan worden getransformeerd in een prioriteitstelling, waar en wanneer nodig, in de keuze van doelgroepen waarbij voorrang wordt gegeven aan de sociaal achtergestelden, de kwetsbaren in onze samenleving. Het ‘plaatsvervangend lijden’ kan methodisch gezien niet worden vertaald als de problematiek van de cliënt op eigen schouders nemen. Wèl kan het worden omgezet in een medemenselijke bewogenheid voor de cliënt en betrokkenheid bij het hulpverleningsproces.

Voor de identiteitsontwikkeling op school zou zo’n zelfde omzetting (van levensbeschouwing naar handelen) een permanente opgave moeten zijn.

Daan Thoomes.

Literatuur:

Dresden, D., *Het vreemde vermaak dat lezen heet. Een keuze uit de essays*. Amsterdam, Meulenhoff, 2002.

Dunk, H.W. von der, Nationale en individuele identiteit. In: *Mensen, machten, mogelijkheden. Historische beschouwingen*. Amsterdam, Bert Bakker, 2002, pp. 156- 174.

Stegeren, W.F. van , *Sociale pedagogiek en levensbeschouwing. Een waardevolle relatie*. Kampen, Kok, 1991.

Thoomes, D.Th., Godsdienst, cultuur en opvoeding. Naar de school als waarde(n)gemeenschap. In: *Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, jrg. 2, nr. 3/4, 2002, pp. 88-95, fulltext:

<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/219653>

Thoomes, D.Th., Onmogelijke opgave, dure plicht. Pedagoog Langeveld schreef wijze woorden over godsdienstige opvoeding. *Centraal Weekblad*, vol 48, nr. 11, 2000, p. 8, fulltext:

<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/289886>

Thoomes, D.Th., Morele vorming. In: *In de Waagschaal*, jrg. 31, nr. 11, 17 augustus, pp. 18-20, fulltext: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/259840>

Zie voor levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling het proefschrift van Gerdien Bertram Troost, *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs* (2007). Boekbespreking: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/275499>

Illustratie: Albert Anker, *Schulmädchen mit Schiefertafel und Nähkörbchen*.

Gepubliceerd in: *Centraal Weekblad, kerkelijk opinieblad*, jrg. 54, nr. 42, 20 oktober 2006, p. 12. (herzien op 1 juni 2014).



Over het chassidisme en de menselijke uniciteit

Elk mens is uniek en onvervangbaar

De ene mens is de andere niet. Alle mensen zijn verschillend van aard. Ze hebben verschillende behoeften, reageren anders, zien er verschillend uit, doen verschillende dingen.



Uniciteit

Voor een oppervlakkige waarnemer zijn alle baby's op een kraamafdeling eender. Maar in werkelijkheid gaat het vaak om grote verschillen: met haar of zonder haar, een lichte of wat donkerder huidskleur, een luidruchtige manier van huilen of juist heel zachtjes. Vooral de wijze van kijken is vaak al vanaf het eerste begin heel typerend. Daar spreekt soms een duidelijke familieverwantschap uit, maar kan tegelijkertijd ook iets heel eigens hebben. Want ook binnen hetzelfde gezin bestaan vaak grote onderlinge verschillen.

In het ontwikkelingsverloop komt de eigen geaardheid steeds duidelijker naar voren. Vooral op school waar het zo vaak gaat om het leveren van prestaties, zal dat blijken. Elke onderwijsgevende zal bevestigen dat schoolkinderen van een bepaalde leeftijd weliswaar veel overeenkomsten vertonen, maar ook allemaal individueel verschillen. Onderwijshervormers hebben er steeds voor gepleit dat leerlingen zich naar eigen aard en aanleg moeten kunnen ontwikkelen. Trouwens, die verschillen beperken zich niet tot aanleg en karakter maar zijn ook zichtbaar in het uiterlijk: elk kind heeft zijn eigen gezicht. Eén van de meest kenmerkende eigenschappen van de mens. Vanzelfsprekend en tegelijkertijd heel bijzonder.

Het blijft een interessante vraag hoe al die verschillen tussen mensen tot hun recht kunnen komen in een samenleving. Soms is wel eens gedacht dat mensen in hun ontwikkeling steeds meer van hun bijzonderheden moeten prijsgeven omdat de maatschappij een zekere gelijkvormigheid verlangt. Een samenleving veronderstelt nu eenmaal dat mensen sámen leven en werken en dat betekent voor individuen soms een stapje terug doen. In ruil waarvoor de enkeling ook weer veel terug krijgt van de samenleving als geheel (volgens de gedachte van het 'Contrat Social' van Rousseau). Het is duidelijk dat niet altijd het eigen belang kan worden nagestreefd want dan wordt samenleven onmogelijk. De constatering 'zoveel hoofden zoveel zinnen' geeft aan hoe kleurrijk een groep van mensen kan zijn maar in een samenleving is dat niet altijd productief en kan het in het ergste geval zelfs ontwrichtend werken. De opvoeding krijgt dan de ondankbare taak om kinderen te leren zich aan te passen aan de samenleving. Opvoeding heeft zo een negatieve bijklank. Een 'aangepast iemand' zou zijn individualiteit grotendeels hebben opgeofferd ten gunste van het grotere geheel. De

ontwikkeling van een kind verloopt – volgens deze gedachte – dan van ‘bijzonder’ (individueel verschillend) naar ‘algemeen’ (aangepast, uniform).

Een tegenovergestelde benadering lijkt (volgens de opvoedingsfilosoof Friedrich Schleiermacher) echter meer recht te doen aan de realiteit. Kinderen worden allemaal geboren met een ‘algemeen’ kenmerk, dat wil zeggen dat ze opgroeien in dezelfde cultuur. En binnen die (gezamenlijke) cultuur is het de kunst om de individuele verschillen zoveel mogelijk te respecteren en tot hun recht te laten komen. De opvoeding richt zich dan op de ontplooiingsmogelijkheden van het kind binnen de grenzen van de bestaande samenleving. Zo gezien verloopt de ontwikkeling dus net andersom, namelijk van ‘algemeen’ naar ‘bijzonder’. De opvoeding heeft dan een positieve taak en de individuele verschillen blijven bestaan.

Chassidisme

Mensen dragen behalve individuele kenmerken ook kenmerken van de gehele mensheid met zich mee. De structuur van het mensenleven is zichtbaar in alle mensen, niet alleen bij ‘grote’ voorbeelden maar ook bij ‘gewone’ mensen. Een visie waarin dit gezichtspunt expliciet naar voren komt is het chassidisme. Een vernieuwingsbeweging binnen het jodendom in Polen in de achttiende eeuw. In aansluiting op gezuiverde oude kabbalistische opvattingen ontwikkelde Baäl Sjem (ca 1750) een nieuwe leer die zich verbreidde in talrijke gemeenten en uiteindelijk een brede betekenis kreeg. Martin Buber heeft zich bijzonder ingespannen om die leer grotere bekendheid te geven. Het chassidisme spreekt volgens hem niet alleen over ‘individuen’ maar beklemtoont bovendien dat elk individu noodzakelijk is voor het bestaan van de wereld. ‘De uniciteit en de onvervangbaarheid van elke mensenziel behoort tot de fundamentele uitgangspunten van het chassidisme’. ‘Elk mens is geroepen om iets in de wereld tot stand te brengen. De inbreng van elk mens is noodzakelijk voor de wereld.’ Ieder individu draagt de wereld en is verantwoordelijk voor de wereld, die hem nodig heeft en zonder hem niet voltooid is noch voltooid kan worden.

De ontdekking waartoe elk mens afzonderlijk geroepen is, is niet alleen een mooie taak voor de opvoeding maar ook een levenslange taak voor iedereen. Deze kijk op het individu in de wereld werpt eveneens een ander licht op het verschil tussen gezonde mensen en mensen met een handicap. Want het betreft hier ‘alle’ mensen dus inclusief mensen met een verstandelijke beperking wat dan ook. Mens en wereld horen bij elkaar in een oneindige diversiteit en met een bijzondere betekenis. Een zienswijze die deel uitmaakt van het joods-christelijke erfgoed en nog steeds inspirerend kan werken voor allerlei levensterreinen. Zo kan in de opvoeding door deze wijze van denken de tegenstelling tussen individu en gemeenschap worden overwonnen. Maar ook in arbeidsverhoudingen kan nog veel verbeteren. Wanneer het arbeidsproces verschaald is tot: het uitvoeren van taken die voortvloeien uit een beleidsplan. En wanneer medewerkers dan ‘targets’ moeten halen waarop ze worden ‘afgerekend’ waarbij hun regelmatig wordt voorgehouden ‘niemand is onmisbaar’ en ‘voor jou een ander’, dan is dat ver verwijderd van het beginsel dat elk mens uniek en onvervangbaar is en een taak in deze wereld heeft. Natuurlijk, er is ook een organisatiebelang en er moet geproduceerd worden, maar het blijft de kunst om individuele mogelijkheden en organisatiebelang zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Liefst binnen het bovengenoemde bredere perspectief.

Daan Thoomes.

Illustratie: Albert Anker, *Das Neugeborene* (1865).

Gepubliceerd in: *Centraal Weekblad, kerkelijk opinieblad*, jrg. 55, nr. 16, 20 april 2007, p. 14.

Zie ook: D.Thoomes, Martin Buber en de pedagogiek, <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/276599>



De pedagogische relatie bij Martin Buber

In de opvoedingsfilosofie is Martin Buber (1878-1965) één van de markantste figuren. Zijn denken heeft betrekking op de kenmerken van de mensenwereld, op de relaties tussen mensen, tussen volwassenen en kinderen en vooral ook op de relatie met God. Voor veel praktisch werkende pedagogen was hij inspirerend en in de wetenschappelijke pedagogiek wordt zijn naam nog steeds met respect genoemd.

Buber studeerde theologie en filosofie in Wenen, Leipzig, Berlijn en Zürich, maar toch wilde hij liever niet doorgaan voor theoloog of filosoof. En zo was het ook met de pedagogiek. Hij heeft enige belangrijke verhandelingen geschreven, maar als hem gevraagd werd naar zijn opvoedingstheorie dan antwoordde hij steevast: *‘Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch.’*¹ In 1938 vertrok hij naar Jeruzalem om hoogleraar te worden in de sociale filosofie. Er werd hem eveneens een professoraat voor de pedagogiek aangeboden, maar daar ging hij niet op in omdat dit vak hem tot dusver meer praktisch dan theoretisch had geïnteresseerd.

Een gesprek zegt iets over de mens. Het is bij uitstek een antropologische activiteit. Maar er is pas sprake van een menswaardig gesprek als men niet over iets of iemand spreekt, maar wanneer men iemand aanspreekt, of wanneer men aangesproken wordt. Buber spreekt in dit verband over het ‘dialogische karakter’ van het menselijk bestaan.

Bubers verwantschap met de geesteswetenschappelijke pedagogiek

Voor de geesteswetenschappelijke pedagogiek – een stroming die in Duitsland gedurende de hele twintigste eeuw en in Nederland vooral in de naoorlogse decennia gezaghebbend was – geldt Wilhelm Dilthey (1833-1911) als de grote initiator. Hij beklemtoonde dat de geesteswetenschappen (bijvoorbeeld de geschiedwetenschap, pedagogiek of psychologie) een geheel ander onderzoeksobject hebben dan de natuurwetenschappen en dat daarom ook verschillende onderzoeksmethoden vereist zijn. De geesteswetenschappen kunnen niet uit de voeten met natuurwetenschappelijke methoden en zijn beter af met de hermeneutische methode, waarbij het niet zozeer gaat om ‘verklaren’ maar om ‘begrijpen’. Hoewel de pedagogiek bij de filosoof Dilthey slechts een bescheiden plaats inneemt, heeft hij toch grote

invloed uitgeoefend op de latere geesteswetenschappelijke pedagogen, onder wie, in het Nederlandse taalgebied, Martinus Langeveld. Ook Martin Buber is beïnvloed door Dilthey, al gingen hun wegen later wel uiteen.

Over de pedagogische relatie zegt Buber in zijn *Rede über das Erzieherische* (1919) dat deze een dialoogkarakter heeft. En over het kind schrijft hij:

*Das Kind (...) ist freilich eine Wirklichkeit. (...) Über die ganze Fläche dieses Planeten (werden) schon bestimmte und doch noch bestimmbare Menschen geboren. (...) Das Menschengeschlecht fängt in jeder Stunde an.*ⁱⁱ

De filosofie van Buber is ontstaan in samenhang met de joodse bijbel en met het chassidisme. Hij kiest voor een eigen invalshoek, maar hij blijft met zijn geesteswetenschappelijke benadering wel binnen de lijnen van de school van Dilthey. In zijn omschrijving van de pedagogische relatie sluit hij aan bij de rabbijnse traditie met betrekking tot het onderwijs. Daarin zijn de deelnemers aan het onderwijsleerproces in principe gelijkberechtigd. Natuurlijk niet gelijk, maar wel gelijkwaardig.

Voor de verhouding tussen opvoeder en kind gelden ook de grondwoorden uit zijn hoofdwerk *Ich und Du*. Daarin schrijft Buber dat er geen 'ik' op zichzelf bestaat en dat het altijd gaat om twee grondrelaties die een mens kan aangaan : ik-jij en ik-het (hij/zij). De eerste (ik-jij) is de dialogische relatie waarbij je met je hele wezen betrokken bent en de ander kunt ontmoeten. In de woorden van Buber: '*Spreche ich Du, dann bejahe ich eine Person und trete damit in eine Beziehung zu diesem Du ein.*'ⁱⁱⁱ De andere (ik-het) is de wereld van verzakelijke verhoudingen, een wereld van hebben en maken en doen. Die werelden vormen tezamen één wereld. Mensen hebben altijd met beide deelwerelden te maken. Naast de enkele mensen die een 'jij' zijn is er voor sommige mensen bovendien de eeuwige Jij-met-een-hoofdletter, die altijd meegaat en die mij niet verlaat. In de pedagogische relatie zijn de partners een 'jij' voor elkaar. En de toekomst van een kind is zeker niet vastgelegd. In zekere zin begint de mensheid bij elke geboorte opnieuw. Zoals de dichter Muus Jacobse schreef over *Het kind*: 'Nog altijd kan de wereld nieuw beginnen / In ieder kind kan het opnieuw beginnen.'^{iv}

De omschrijving van de pedagogische relatie van Buber komt historisch pedagogen enigszins bekend voor. Een belangrijke grondlegger van de pedagogiek, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), sprak een eeuw eerder al over een relatie 'van aangezicht tot aangezicht en van hart tot hart'. Dat is het terrein van opvoeding en religie.

In plaats van over de cultuur spreekt Buber over de gemeenschap. Opvoeding gaat verder dan de wereld van het individualisme en die van het collectivisme, zij is gericht op de gemeenschap. In de gemeenschap vindt het individu zijn eigen eenheid en kan hij volledig mens worden. Dat brengt hem bovendien dicht bij God: '*Der Erzieher, der dazu hilft den Menschen wieder zur eigenen Einheit zu bringen, hilft dazu, ihn wieder vor das Angesicht Gottes zu stellen.*'^v

Chassidisme

Mensen dragen behalve individuele kenmerken ook kenmerken van de gehele mensheid met zich mee. De structuur van het mensenleven is zichtbaar in alle mensen, niet alleen bij grote

voorbeelden maar ook bij gewone mensen. Een visie waarin dit gezichtspunt expliciet naar voren komt is het chassidisme – een vernieuwingsbeweging binnen het jodendom in Polen in de achttiende eeuw. In aansluiting op oude kabbalistische opvattingen ontwikkelde Baäl Sjem (rond 1750) een nieuwe leer die zich verbreidde in talrijke gemeenten. Martin Buber heeft zich bijzonder ingespannen om die leer grotere bekendheid te geven. Het chassidisme spreekt volgens hem niet alleen over individuen, maar beklemtoont bovendien dat elk individu noodzakelijk is voor het bestaan van de wereld. De uniciteit en de onvervangbaarheid van elke mensenziel behoort tot de fundamentele uitgangspunten van het chassidisme. Elk mens is geroepen om iets in de wereld tot stand te brengen. De inbreng van elk mens is noodzakelijk voor de wereld. Ieder individu draagt de wereld en is verantwoordelijk voor de wereld, die hem nodig heeft en zonder hem niet voltooid is noch voltooid kan worden.^{vi} Deze zienswijze is van groot belang voor de opvoeding en zeker ook de opvoeding van kinderen met een beperking, want iedereen hoort erbij. Dit herinnert opnieuw aan de opvattingen van Pestalozzi die omstreeks 1800 in Zwitserland in principe alle kinderen liet meedoen in zijn vernieuwingsscholen.

Bevestiging

Spurna Weiland heeft in het bijzonder op het belang van de publicatie *Urdistanz und Beziehung* (1950) gewezen:

De mens is mens met de dingen en hij is mens met de mensen. (...) Het is mogelijk anderen te bevestigen, *bestätigen*, en hun zo het vertrouwen en het zelfvertrouwen te geven dat zij nodig hebben om te kunnen bestaan. Een moeder laat, ook wanneer ze het niet zegt, haar kinderen weten dat het goed is dat ze er zijn. Dat ze ze soms wel achter het behang zou willen plakken, is daarmee niet in tegenspraak.^{vii}

Bij het menselijk principe hoort, volgens Buber, ook die bevestiging omdat de mens, en vooral ook het kind, haar nodig heeft. ‘Het dier hoeft niet bevestigd te worden, want het is wat het is. Met de mens is het anders.’ Het bevestigen van de persoon is daarom ook een belangrijk onderdeel van de pedagogische relatie.

Noten

ⁱ Gerhard Wehr, *Martin Buber. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek bei Hamburg 1968, 9.

ⁱⁱ Martin Buber, *Reden über Erziehung*: ‘Rede über das Erzieherische’ (1919, 40 en 12); ‘Bildung und Weltanschauung’ (1935); ‘Über Charaktererziehung’ (1939), Gütersloh 2000.

ⁱⁱⁱ Wehr, *Martin Buber*, 82.

^{iv} Muus Jacobse, *Het oneindige verlangen. Gedichten en liederen*. Gekozen en ingeleid door Ad den Besten, Nijkerk 1982, 47. Het gedicht over *Het kind* is opgenomen in het artikel *Kinderzegen*, in: *In de Waagschaal* 35 (2006) nr. 1. Fulltext: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/280063>

^v ‘Martin Buber’, in: *Lexikon der Religionspädagogik I*, Norbert Mette en Folkert Rickers (redactie), Darmstadt 2001, 222.

vi Daan Th. Thoomes, 'Elk mens is uniek en onvervangbaar. Over het chassidisme en de menselijke uniciteit', in: *Centraal Weekblad* 55, 20 april 2007. Fulltext: 'Opvoeding lijkt niet meer van deze tijd: verspreide pedagogische opstellen': <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/285029>

Vergelijk 'Martin Buber en de pedagogiek', in: *In de Waagschaal* 31 (2002) nr. 1, 24-26. Fulltext: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/276599>

vii Jan Sperna Weiland, hoofdstuk over Martin Buber in: *De mens in de filosofie van de twintigste eeuw*, Amsterdam 1999, 148-162.

Gepubliceerd in: *Speling. Tijdschrift voor bezinning*, jrg. 72, 2020, nr. 3, pp. 66-70 (themanummer 'opvoeden')



Daan Thoomes (1949) is wijsgerig en historisch pedagoog en is gepromoveerd op een proefschrift over de opvoedingsfilosofie van Friedrich Schleiermacher. Hij was vele jaren werkzaam als afdelingshoofd aan de Universiteitsbibliotheek te Utrecht. Daarnaast werkte hij als docent aan de deeltijdopleiding Pedagogiek aan de Nutsacademie en de Hogeschool Rotterdam.

Illustratie:

Omslag van het tijdschrift *Speling*, 2020, nr. 3. Ontwerp van de Syrische kunstenaar Oussama Diab.
