

VORMINGSONDERWIJS
OP HUMANISTISCHE GRONDSLAG

VORMINGSONDERWIJS **OP HUMANISTISCHE GRONDSLAG**

Naar de oprichting van het Centrum voor Humanistische Vorming

Copyright© 2006 Humanistisch Verbond, Amsterdam
Sarphatikade 13, 1070 AL AMSTERDAM
website: www.humanistischverbond.nl,
e-mail info@lb.humanistischverbond.nl

Vormgeving: Wilbert Ulaen
Ten geleide: met dank aan José Krijnen
Foto: Leon van Gelder (www.spo-groningen.nl)

Dit is een heruitgave van drie vroege artikelen over opvoeding en onderwijs vanuit humanistisch perspectief. Zie voor de oorspronkelijke publicaties de verantwoording.



Knoop plaatst hier een positief en constructief mensbeeld tegenover het fatalistische mensbeeld van belangrijke godsdienstige stromingen in die tijd.

Knoops humanistische pedagogiek stelt scherpe eisen aan gezin, school en buurt, opdat jonge mensen zich kunnen ontplooiën tot harmonische mensen. 'Tankt ze niet af, tank ze bij', zegt hij, als hij stilstaat bij het enthousiasme van de jeugd. Dat bijtanken kunnen opvoeders doen door kinderen op te voeden tot zelfstandig denken, handelen en emotioneel beleven. Belangstelling voor het goede, het schone, het ware en het heilige kan door levende voorbeelden aangekweekt worden (p. 20).

Knoop voegt ook een verhandeling over gewetensvorming in, waarbij de lezer van nu even moet slikken. Hij beschouwt leed, straf en schuldgevoel als louterend. Gelukkig keurt Knoop straf vanuit wraak expliciet af: zij moet wel leiden tot verbetering en verfijning. Veel aansprekender is zijn betoog over seksuele voorlichting en tegen de 'afschuwelijke struisvogelpolitiek' (p. 21) op dit gebied. Voor die tijd een bijzonder krachtig pleidooi. Het zou de NVSH nog decennia kosten dit besef algemener ingang te doen vinden!

Een ander advies is om kinderen op te voeden in medeverantwoordelijkheid, medezeggenschap en innerlijke democratie. Dit zou een belangrijk punt voor het Humanistisch Vormingsonderwijs worden en staat zestig jaar later als 'burgerschapsvorming' weer hoog op de nationale educatieve agenda. Ook een andere waarschuwing lijkt haar tijd vooruit te zijn geweest: 'Ons onderwijs moet zich hoeden voor een verintellectualisering, die de massa niet verdraagt'. Volgens deze brochure kan een humanistische opvoeding overigens nooit uit louter intellectualisme bestaan, want het 'beleven - onder de sterren en tussen de bloemen, zoals het vignet van het Humanistisch Verbond typeert - [is] belangrijker dan alleen maar kennis happen' (p. 18).

Knoop besluit met een kernachtige samenvatting van zijn betoog: 'Humanisme en opvoeding zijn zijde en keerzijde van één ereteken. Het ereteken, dat de mens kan worden, n.l. de harmonische, volledige mens' (p. 23).

Daarmee komen we bij de vraag hoe deze doelen in de praktijk gerealiseerd kunnen worden. Het Humanistisch Verbond maakt begin jaren zestig een principiële keuze voor een school waar 'de ontmoeting der levensovertuigingen' (p. 41) plaats kan vinden, en kiest niet voor het oprichten van humanistische bijzondere scholen. Om kinderen daadwerkelijk bij te staan in het vormen van een eigen levensovertuiging, wil men humanistisch vormingsonderwijs aanbieden op openbare scholen. Om dit te faciliteren richt het Humanistisch Verbond in 1962 het Centrum voor Humanistische Vorming op.

Het Humanistisch Verbond sluit hiermee aan op de Wet op het lager onderwijs, artikel 26, waarin de mogelijkheid van het geven van godsdienstonderwijs binnen de schooltijden is vastgelegd. Tot die tijd werd dit onderwijs in opdracht van kerkgenootschappen verzorgd door predikanten.

Ook in het voortgezet onderwijs werd door artikel 47 van de Mammoetwet de mogelijkheid geopend om vorming vanuit een zendend genootschap te verzorgen.

Intussen ontwikkelt zich een inhoudelijke discussie rondom de vraag hoe je kinderen kan helpen met het vormen van een levensovertuiging. De tweede in deze uitgave opgenomen brochure, Humanistisch Vormingsonderwijs, een uitgave van het Centrum voor Humanistische Vorming uit 1963, laat een aantal van deze discussiepunten zien.

Één van de auteurs van de brochure, J.H.C. Colpa², schrijft dat de moeilijkheid deels in de aard van het humanisme zelf besloten ligt. Uitspraken die voor de humanist 'vol zin en van hoge waarde' zijn, zijn vaak lastig te vertalen naar de belevingswereld van een kind. 'De roeping van de mens is mens te zijn', leg dat een kind maar eens uit. Ook is het humanisme niet vast omljnd, het laat veel nuanceringen toe en is nog jong wat betreft organisatievorm (p. 26).

Veel crucialer is de vraag of kinderen überhaupt wel mogen worden geholpen met het vormen van een levensovertuiging. Het gevaar is reëel dat de opvoeder hierbij zijn inzichten meer of minder krachtig opdringt. Een humanist kan nooit 'humanistjes' willen kweken (p. 29). Tegelijkertijd is het ook een realiteit dat kinderen altijd worden beïnvloed door hun omgeving. Van een opvoeder wordt ook verwacht dat hij zichzelf geeft en de vragen van het kind serieus beantwoordt. De conclusie is dan ook terecht dat het kind weliswaar zijn eigen weg zal moeten vinden, maar door de opvoeder hierbij moet worden begeleid. Door het voorleven van de bewust gekozen en beleden levensovertuiging en een open benadering van andere opvattingen kan de opvoeder bouwstenen aandragen die het voor het kind mogelijk maken tot een eigen levensvisie te komen.

Om deze principes en idealen recht te doen, zoekt men naar een nieuwe methodiek waarin sociale levenskunst in plaats van kennisoverdracht centraal staat. Men wil in het onderwijs 'die verhoudingen en situaties scheppen waarin de deelnemers aan dat onderwijs hun eigen gedragspatroon, hun eigen levenssituatie in hun groep kunnen beleven; dan kan het omstandigheden bieden waarbij zij kunnen ervaren dat zij, en hoe zij, als mensen op elkaar betrokken zijn' (p. 29). De jonge mens wordt hier als een serieuze gelijkwaardige gesprekspartner van de volwassene gezien! Een belangrijk probleem



is natuurlijk dat deze aanpak om effectief te zijn het hele onderwijs van een school moet omvatten en niet slechts een paar lessen. In die zin heeft de keuze voor aanvullende lessen in het openbaar onderwijs in plaats van het stichten van scholen op humanistische grondslag, de mogelijkheden beperkt.

De feitelijke verantwoordelijkheid voor het volgen van de lessen humanistisch vormingsonderwijs ligt bij de ouders. Zij moeten toestemming geven om hun kinderen de lessen te laten volgen en zijn betrokken bij het treffen van voorzieningen voor het vormingsonderwijs op school. De lessen worden gezien als een noodzakelijke aanvulling op de opvoeding thuis, allereerst omdat in het gezin vaak de mogelijkheden ontbreken om met de opgroeiende kinderen levensvragen te bespreken, maar ook omdat een gesprek met leeftijdgenoten onder de deskundige begeleiding van een docent verschilt van een gesprek over levensvragen met ouders.

Het derde hier opgenomen artikel is van de hand van de bekende onderwijskundige Leon van Gelder³: Humanisering van opvoeding en onderwijs, ook uit 1963. Waar de eerste twee teksten vooral te lezen zijn als een uitwerking van de humanistische levensovertuiging op het terrein van opvoeding en onderwijs, kiest Van Gelder de pedagogiek als uitgangspunt. Wellicht weerspiegelt deze perspectiefwisseling de totstandkoming van het Centrum Humanistische Vorming en de intentie om de humanistische vorming te professionaliseren.

Het centrale doel van de pedagogiek is volgens van Gelder de humanisering van de mens. Onder humanisering van de mens wordt dan verstaan: het verwerkelijken van de mogelijkheden, die in de mens aanwezig zijn en die tot een volwaardig mens-zijn kunnen leiden. 'Een volwaardig mens-zijn dient in de gedachtegang mogelijk te zijn binnen de grenzen, die de eigen aanleg, de omringende cultuur, de gegeven maatschappelijke verhoudingen stellen. Met alle beperkingen in de mogelijkheden van het mens-zijn, met alle tekorten in het bestaan van de mens, zijn conflicten met zichzelf en anderen, zijn onvermogen om zijn leven naar eigen ideaalbeeld te vormen, met al deze relativeringen van het mens-ideaal, dient deze gedachte van de humanisering van de mens gevuld te worden' (p. 49 en 50). Van Gelder wijst hier op een duidelijke overeenkomst tussen het pedagogisch ideaal en de humanistische visie op de mens, misschien met uitzondering van de optimistische en idealistische trekken van het humanistische mensbeeld.

Van Gelder stelt dat de mens waarde in zichzelf heeft. De opvoeding moet die waarde realiseren. Opvoeding moet daarom niet leiden tot dienstbaarheid

van de mens aan een buiten hem staande macht, maar tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling. Opvoeding tot dienstbaarheid kan namelijk ook samengaan met zowel godsdienstige als niet-godsdienstige, bijvoorbeeld totalitaire, opvoedingssystemen. Overigens constateert Van Gelder dat ook in godsdienstige opvoedingssystemen, met name in het moderne christelijke denken, een duidelijke accentverschuiving naar de mens waarneembaar is. Daardoor wordt het voor humanistisch en christelijk denkenden makkelijker elkaar te begrijpen en samen te gaan denken.

Van Gelder bespreekt ten slotte de humanisering van de middelen tot opvoeding, onder meer door te wijzen op de veranderde houding tegenover het strafprobleem. Tegenover de vaak simplistische opvattingen over gezag, orde en tucht, stelt hij zeer uitgewerkte opvattingen over de problemen van het kind, dat in conflict raakt met de opvoeders, het milieu of de samenleving. Deze opvattingen doen ons aarzelen strafmaatregelen te gebruiken, zeker lichamelijke. Een ander voorbeeld van de humanisering van de middelen is te vinden in het onderwijs zelf. Men wil de jonge mens volledig ernstig nemen; 'hem opvoeden en helpen in de erkenning van de eigen waarde van het mens-zijn' (p. 53)

Door de opvoeding vanuit de pedagogiek te belichten, maakt Van Gelder het vooruitstrevende van het humanistische denken - zoals door Knoop in 1949 beschreven - duidelijk. Tegelijkertijd wordt dit bevlogen en idealistische humanisme genuanceerd. De tekst van Van Gelder maakt duidelijk dat de godsdienstige context waarin het Nederlands humanisme zich ten tijde van de oprichting van het Humanistisch Verbond bevond, is veranderd. Het dogmatisme binnen de grote kerken is verminderd, een tendens die sindsdien heeft doorgezet. Ook de maatschappelijke ideeën over onderwerpen als seksuele opvoeding en het straffen van kinderen ontwikkelden zich in de richting die het Humanistisch Verbond eerder al bepleitte.

We schrijven intussen 2006 en het Humanistisch Verbond viert haar zestigste verjaardag. Leraren humanistisch vormingsonderwijs werken ook nu op zeer betrokken wijze in de school en dat zullen zij blijven doen. Met eigentijdse accenten, maar toch ook in de traditie die humanisten in het verre en nabije verleden hebben gevormd en die zij zelf nu ook mede vormgeven. De leraren worden daarbij krachtig inhoudelijk en organisatorisch ondersteund door het centrum (Stichting HVO) en de (beroeps)vereniging (LVHVO).



Door in dit boekje terug te kijken op de formuleringen van de humanistische opvoedings- en onderwijsidealen uit de jaren veertig en zestig wordt een aantal zaken duidelijk. Allereerst kunnen we concluderen dat het humanisme op het terrein van onderwijs baanbrekend en richtinggevend is geweest. Veel van de vroege humanistische idealen zijn inmiddels gemeengoed geworden. Ten tweede blijkt dat een aantal problemen en risico's in het onderwijs nog steeds of opnieuw aanwezig zijn en aandacht krijgen. We moeten constateren dat onze pogingen om humanistisch vormingsonderwijs in te voeren in het voortgezet onderwijs niet geslaagd zijn, en dat de idealistische keuze voor het openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs als werkterrein voor het humanistisch vormingsonderwijs maar ten dele succesvol is geweest. Door af te zien van het grondwettelijk recht op eigen humanistische scholen heeft het humanisme de kans laten lopen met behulp van ruime publieke financiering een krachtig eigen onderwijsaanbod te doen. Het gevolg is geweest dat de enorme inzet van de HVO-docenten nooit goed gehonoreerd kon worden, en dat de gemeentelijke bekostiging ervan een zwakke basis blijkt te zijn. In dat opzicht kan de toekomst ook niet zonder zorgen worden gezien. Misschien moeten wij ons het pleidooi van M. Knoop uit 1949 weer ter harte nemen. Hij stelt aan het eind van zijn essay dat we het Humanistisch Verbond dankbaar mogen zijn 'dat het verzamelen blaast. Het modern Humanisme is geen fondantweeë roomsoes [maar het] is een agressief Humanisme (...) met haar op de tanden'.

Laat ik na dit laatste citaat besluiten met het vaste voornemen van het Humanistisch Verbond om nu en in de toekomst een warme en duurzame band te onderhouden met alle betrokkenen bij het humanistisch vormingsonderwijs. Deze jubileumuitgave mag als uitdrukking van die band gezien worden.

*Rein Zunderdorp, voorzitter Humanistisch Verbond
17 maart 2006*

I. OPVOEDEN IN HUMANISTISCHE GEEST

door M. Knoop

1.1 Is opvoeden wel iets waar je je druk over moet maken?

Wanneer we gaan denken over bovenstaand onderwerp, dan komen dadelijk twee problemen naar voren. In de eerste plaats: is opvoeden eigenlijk wel iets, waar je je druk over moet maken? Is het wel iets, dat doordacht en overdacht moet worden en zo ja, wat is dan opvoeden in humanistische geest? Zoals iedereen weet, kan men nog maar al te vaak de mening beluisteren, dat toch eigenlijk wel iedereen opvoeden kan. En dat de quintessens van wat opvoeden eigenlijk is, iedereen van nature wel heeft meegekregen. Het zou dan zo iets zijn als: opvoeden waait je wel aan. Het komt vanzelf met de kinderen van anderen in de school en de jeugdbeweging of met je eigen kinderen in het gezin.

Om goed te leren biljarten echter, gaat men eerst de theorie van het groene laken bestuderen, en daarna aan het oefenen. Bij voetbal is ook kennis van de spelregels (dus theorie) vereist. Met de teelt van eigenbouw tabak, kocht je eerst een kweekwijze en ging dan aan de slag. Wie een hond iets wil bijbrengen, wordt lid van een kynologenclub of koopt een boekje over dierpsychologie. Kortom, overal zien we theorie en praktijk, bezinning en ervaring hand in hand gaan. Op bijna ieder terrein beseft men dit. Maar voor het opvoeden van kinderen vindt lang niet iedereen dit vanzelfsprekend. Daarvoor hoeft men niet te studeren, of voorgelicht worden, dat gaat wel van zelf! Opvoeden kan immers iedereen! Iedereen heeft toch Vader- en Moederinstincten, opvoedersdriften en ten slotte leren kun je het toch niet. Je hebt het of je hebt het niet. En dan neemt iedereen natuurlijk van zich zelf aan, dat zij of hij het heeft. Men vergeet echter maar al te vaak:

‘Vater werden ist nicht schwer,
Vater sein dagegen sehr.’
(*Julchen*, Wilhelm Busch)

Daarom, ondanks die vaak gehoorde mening, moet ik U zeggen, dat opvoeden een probleem is, waartoe men theoretisch kan worden voorbereid.

Natuurlijk heeft de één voor de oplossing van opvoedingsproblemen grotere begaafdheid dan de ander. Dit is ook zo t.a.v. muziek, poëzie, wiskunde,



talen enz. Doch evenals in deze vakken, kan ook in de opvoeding iedereen het tot een dragelijke hoogte brengen. Iedereen kan van de inzichten van de besten van de vorige generaties en van de huidige leren. Van hun positieve verworvenheden en van hun fouten en mislukkingen. Om dat efficiënt te doen, moet men boeken gaan lezen, cursussen volgen en zich door vaklieden in de opvoedkunde laten voorlichten. Wij moeten allemaal, natuurlijke en beroepsopvoeders - omdat we met levend materiaal omgaan - leren van de theoretische paedagogiek.

In ieder vak beseft men de grote waarde van de theorie. Geen enkel jong natuurkundige zal men alleen vanuit de praktijk de lange weg van Archimedes via Newton naar de atoomenergie laten afleggen. Integendeel, men bereidt hem aan de hand van de theorie principieel en systematisch voor. In de opvoeding echter accepteren nog heel velen het ouderschap, zonder enige voorbereiding, als een procesverbaal na een roekeloze daad. Davids lanceerde voor de oorlog het mopje: 'Vroeger hadden kinderen snotneuzen, nu hebben snotneuzen kinderen'.

Over het woordje vroeger kan men in dit grapje discussiëren, over de tragiek echter niet. Want, wat weet een groot deel der ouders van de diverse leeftijdsfazen, die hun kinderen doormaken, van bewuste speelgoedkeuze, van straffen, van sexuele voorlichting en -opvoeding, van dat probleem, waar de gehele moderne democratie mee staat of valt - van het probleem van opvoeden tot denken, gevoelen en handelen onder eigen verantwoordelijkheid? Hoe velen zijn in deze, en aanverwante problemen, volkomen het slachtoffer van brutale zakenreclame of de speelbal hunner driften en dan wordt het kind de bliksemafleider, waarop de onweersbui inslaat. Men kent hun naam, legio; velen, velen!

Opvoeden is dus een werkzaamheid, die ons niet vanzelf aanwaait. Zelfs niet de begenadigde opvoeders. - De diamant moet geslepen worden. - Het moet ontwikkeld worden en ook theoretisch worden doordacht. Want, misschien geldt nergens sterker dan in de opvoeding, dat er niets praktischer is, dan een goed doordachte theorie. Er wordt in ons land veel te weinig bewust en principieel opgevoed. Dit geldt voor kleine kring (gezin en familie), doch dit geldt ook voor ruimer verband (school, jeugdbeweging, amusements-industrie, staat en maatschappij).

Het woord van Prof. Dr. I. C. van Houte, professor in de paedagogiek in Amsterdam: 'De Nederlandse opvoeding is niet aan verstarring ontkomen, omdat de opvoeder, het doet er niet toe in welk opzicht hij opvoeder mag zijn, 's levens diepgang onvoldoende heeft gepeild (...)', is een hard, maar waar

woord. Iedereen kan bij enig nadenken uit alle levenskringen bezwend bewijsmateriaal voor deze stelling aandragen.

Het Humanistisch Verbond bespeurt dit opvoedkundig tekort ook bij het buitenkerkelijk deel van ons volk. Niet uitsluitend daar. Integendeel! Doch het Humanistisch Verbond richt zich allereerst tot diegenen, die los staan van godsdienst en kerkgenootschappelijke vormgeving. Het Verbond tracht aan één vierde deel, dus meer dan 2.000.000 mensen van ons volk lering en leiding te geven. Het Humanistisch Verbond distantieert zich scherp van godsdienst en kerkgenootschap.

De godsdienstige mens doordent en beleeft de wezenlijke mysteries van het leven vanuit de visie God en Schepsel. De Schepper - een persoonlijke God - spreekt in zijn Geschapenheid zijn Schepsel strikt particulier en intiem-persoonlijk toe. God is voor de (Christelijke) godsdienstige mens een persoonlijke God. De godsdienstige mens beleeft de wezenlijkheden van zijn leven van uit de ik-Gij relatie. Voor de godsdienstige mens komt het meest wezenlijke licht uit één stad, het verlossende heil van één figuur en ligt dé Waarheid bij wijze van genade, geopenbaard in één boek. Voor het Christendom is de stad Jeruzalem, de figuur Jezus, het boek de Bijbel. Voor andere godsdiensten ligt dit trio op hetzelfde niveau. Even eenzijdig, even gesloten, even dogmatisch. Het Humanisme, zowel in het verleden als het moderne Humanisme uit het heden wijst dit af. Het Humanisme poneert, alle kennis is menselijke, dus relatieve kennis. Alle waarheid, goedheid en gerechtigheid is menselijke waarheid, goedheid en gerechtigheid. Dus niet absoluut en daarom onvolkomen. Het Humanisme zegt, de mens heeft de neiging tot het absolute en is er op uit om strikt persoonlijke dingen onpersoonlijk voor te stellen. Het kleine kind thuis zegt niet: 'Ik vind dat mooi', doch 'Dat is mooi'. Een persoonlijke uitspraak, krijgt een onpersoonlijk accent. En vele mensen weten in het geheel niet meer, dat eigenlijk aan 'Dat is slecht' ten grondslag ligt, 'Ik vind dat slecht'.

Eén van de grootste hebbelikheden van de mens is de neiging, om strikt persoonlijke dingen onpersoonlijk te stellen en te verabsoluteren. Terwijl die dingen eigenlijk toch zo door en door persoonlijk en relatief zijn. De diepere zin van leven, dood, verleden, toekomst enz. kan de Humanist dan ook nooit onpersoonlijk en absoluut duiden. De zin 'Geschapen naar zijn beeld', leest de Humanist van uit de mens en hij acht de persoonlijke God een projectie van uit de mens op het hemels neteldoek der zgn. oneindigheid. De, Godsdienstige mens leeft van uit de ik-Gij verhouding. De Humanist van uit



de ik-Het relatie. Ik en het Leven, het Zedelijke, het Opdrachtgevende. De godsdienst is een gesloten leer, en denkt in dogma's.

Het Humanisme is een open levens- en wereldbeschouwing en stelt het vrije denken centraal. De godsdienst belijdt de Heilige en de Absolute. Het Humanisme rangeert het geloof niet op dood spoor, doch spreekt van en leeft van uit hét Heilige en hét Absolute. Het Humanisme brengt nooit alle licht, heil en wijsheid terug tot één stad, één figuur, één boek. Integendeel het poneert, dat overal waar de mens zich inzet voor zijn geloof en zijn opdracht, licht straalt. Het Humanisme erkent Jezus en de Bijbel en Jeruzalem gaarne als één der uitgangspunten van waaruit een cultureel patroon over de wereld wordt geweven, doch het stelt daar Laotze, Boedha, Socrates, Bruno, Gandhi, Schweitzer enz. ogenblikkelijk naast.

1.2 Hoe kan er van uit een humanistische visie opgevoed worden?

Hoe kan er nu van uit deze Humanistische visie opgevoed worden? Zoals U bekend is, rust het opvoedkundig denken in ons land kerkgenootschappelijk op drie zuilen. De Rooms-Katholieke, de Orthodox en de Vrijzinnig Protestante. Daarnaast staan nog wel kleinere kringen, als b.v. de Joodse en voor de oorlog de socialistische, doch die willen we in deze algemene beschouwing buiten discussie laten. Men beseft b.v. hoe langer hoe meer, dat het socialisme geen levens- en wereldbeschouwing is, doch een politiek-economische visie, waarin voor R.-Katholieken en Protestanten en Humanisten plaats is. Het socialisme is dus meer een citadel, van waaruit men de maatschappij tracht te corrigeren, dan een tempel waarin men een antwoord kan krijgen op de laatste en diepste levensvragen.

Het Humanistisch Verbond stelt de situatie aldus: R. Katholicisme, Orthodox Protestantisme, Vrijzinnig Protestantisme, Humanisme. Vanzelfsprekend heeft elk van deze vier levensovertuigingen een klein deel geestelijke elite en een groter deel geestelijke onderwereld. De geestelijke elite - niet uit te drukken in titels, diploma's, rang of stand - tracht levensbeginselen en levenspraktijk tot een eenheid te maken; de geestelijke onderwereld zijn de trage meelopers, sleurmensen en alleen maar administratieve leden. Wanneer men één van deze vier mensbeschouwingen naar haar onderwereld beoordeelt, is men natuurlijk onwaar.

Rooms-Katholicisme, Orthodox en Vrijzinnig Protestantisme hebben ieder hun eigen gedachten over het kind, over het doel van de opvoeding en over de middelen om met dat kind, dat doel te bereiken. Zij gedrieën accentueren, dat de mens in zonde is ontvangen en geboren en uit zich zelf niet tot enigerlei goed in staat is. Het doel van deze drie geloven is, opdat 'de mens Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaakt toegerust' (2 Tim.4: 17). Wat stelt het Humanisme hier tegenover? Laten we uit de veelheid van problemen die zich bij dit onderwerp voordoen, er drie uitkiezen. N.l. het kind, het doel van de opvoeding en de opvoedingsmiddelen.

1.2.1 Het kind

Humanistische opvoeding is voor alles: bewuste opvoeding, principieel en wil praktisch toepasbaar zijn in de concrete situatie. Ze wil niet dogmatisch zijn, doch open naar alle kanten. Het kind is een wezen, dat bepaald wordt door erfelijkheid en omgeving, d.w.z. door aangeboren eigenschappen, milieu en opvoeding. In fototaal gezegd, is het kind een negatief. De opvoeding ontwikkelt dit negatief, drukt het af. Het kind is niet, volgens humanistisch denken, verdoemd vanuit het derde voorgeslacht, doch wel is het mede bepaald door de eeuwenlange stroom van generaties, wier vlees en bloed het in de meest letterlijke zin is en waarmee qua familie- en qua voor- naam ook nog uiterlijk zijn verbond bezegeld wordt.

De humanistische opvoedkunde weet, dat de mens een schakel is. Een schakel in de tien, honderdduizenden jaren, die geweest zijn en de tien, honderdduizenden jaren, die nog volgen zullen. Dit schakel-zijn geeft adel, verleent keur. Doch ook geeft deze adel de wetenschap, dat er verplichtingen worden opgelegd. Want, doordat de jonge mens mede-erfelijk product is, stelt de Humanist grote eisen aan de opvoeding vóór de geboorte, voor het huwelijk en waarschuwt hij zeer tegen 'kiembedervende' invloeden als nicotinemanie, alcoholmanie en prostitutie.

Doch de mens is niet alleen schakel tussen verleden en toekomst. De mens is niet alleen aanleg, hij is ook nu, ogenblik, heden, d.w.z. product van bewuste en meer nog van onbewuste opvoeding. Hoé het cliché, het negatief wordt afgedrukt speelt een grote rol. De ene fotograaf maakt meer van ons amateurkiekje dan de ander. Zo kan ook de ene opvoeder meer van het kind maken, dan de ander.



Scherp stelt de humanist het feit vast, dat in de totaliteit van het leven de mens pas mens wordt door het levende contact met de medemens.

Wij kunnen ons zelf niet vinden, als we niet in communicatie treden met de ander. Door het contact in het gezin, in de buurt, op school, in de jeugdbeweging, in de arbeidssituatie wordt de mens pas waarlijk mens. Daarom speelt de sfeer in al die levenskringen zo'n belangrijke rol. De mens wordt volgens humanistisch denken, niet mens door het geloof in één verlossende figuur, doch wel wordt de mens waarlijk mens door de medemens. Gezinsfeer, de stijl van een buurt, de financiële en seksuele hygiëne in het gezin, of het gezin volledig is (Vader niet in een kamp, Moeder niet uit werken), of het huis de stulp der liefde is, die het gezinsleven omgeeft, dat alles speelt een belangrijke rol.

De humanistische opvoeder loopt niet achter maankalverachtige idealen aan. Hij is wetenschappelijk ingesteld en realistisch georiënteerd. Hij constateert dat 2 1/2 % van ons volk zwakzinnig is, 25% onder normaal (dus nooit een zesklassige lagere school volledig kan aflopen), 45% normaal, 25% begaafd en 2 1/2 % zeer begaafd is. D.w.z. dat we sterk moeten selecteren in praktische en theoretische intelligentie.

D.w.z. dat 27 1/2 % voor theoretische studie van V.G.L.O. en U.L.O. tot aan de hogeschool in aanmerking komt. D.w.z. dat ons onderwijs in het algemeen meer vormend, dan intellectueel afgestemd moet zijn en dat dus onze school, krant, radio en film niet te moeilijk van vormgeving moet zijn: West-Europa moet oppassen voor een woordencultuur. Ons onderwijs moet zich hoeden voor een verintellectualisering, die de massa niet verdraagt.

Het kind is dus aanleg; verder vorming door het milieu en niet verdoemd van uit het voorgeslacht, noch zalig door het geloof in één dogmatische figuur, doch wel mens in wording, die mens kan worden door de medemens. Daarom is beleven - onder de sterren en tussen de bloemen, zoals het vignet van het Humanistisch Verbond typeert - belangrijker dan alleen maar kennis happen. De moderne mens moet oppassen voor het feit, dat hij door intellectuele verschraling, meer kent dan hij kan.

1.2.2 Het doel van een humanistische opvoeding

Het doel van humanistische opvoeding is, de volledige, harmonische mens. De mens, die zo volledig mogelijk door de medewerking van de medemens tot ontwikkeling is gebracht, als zijn aanleg het toelaat. 'Word, wie je eigenlijk in diepste wezen bent'. Word geen clichétype, geen filmtypen, geen cafetariatype, geen partijpolitiektype, geen bepaald jeugdbewegingstype; maar word, wie je eigenlijk bent. Dat wil zeggen, word mens en word die mens, die je in diepste wezen bent. Die enig is. Die nooit geweest is en die nooit weer komt. En kom op de plaats, waar jij met je theoretische of praktische aanleg hoort. Niet door vitamine C (connectie), niet via het aanslagbiljet van je pa, of via dressuur en examendril, maar waarheen je door vrije zelfontplooiing en innerlijke rijping naar toe groeit. Kom op een plaats, waar je volgens je diepste wezen je ontplooiën kunt. Waar je dienen kunt. Elke arbeid in liefde verricht en bouwend aan de vrije gemeenschap van harmonische mensen, is edel en onontbeerlijk. Daarom eist humanistische opvoeding, dat gezin, buurt, school, jeugdbeweging, staat en maatschappij, een dusdanig klimaat hebben, dat de mens er zich harmonisch ontwikkelen kan.

Een gezin, waar een permanente kijsfeer hangt, waar de seksuele en financiële hygiëne totaal in de war is, waar door het inwoningsprobleem de psychische hygiëne verpest wordt, waar door te kort aan geld en slaap- en woonruimte het kind een radicaal foutief gedrags- en gewoonten patroon krijgt, is funest voor dat kind, voor andere kinderen, voor de cultuur van het volk, voor het culturele aroma van (laten we zeggen) 1960, 1970, wanneer die kinderen de volwassenen zullen zijn. Een school, haveloos qua verf op banken enz., waar uit boekjes van 1910 (met enige spellingen ten achter) gewerkt wordt, waar soms pubers voor 40 à 50 kinderen staan, die wat gebouwen betreft wel eens een hok is, zo'n school verspert de weg naar de ontwikkeling van de harmonische mens. We zullen in dit verband helemaal niet uitweiden over de opschorting tot eventueel 1950 van het achtste leerjaar, waardoor tegen ruim 70% van ons volk met 12 à 13 jaar wordt gezegd: 'Je vorming is voltooid, je bent uitgeleerd, je kunt, gaan!' Ook hierdoor worden de volwassenen van 1960 en 1970 'gevormd'.

Humanistisch opvoedkundig denken stelt scherpe eisen aan gezin, school, buurt. De buurt hoort een kleuterschool te hebben, een speeltuin, een speelstraat, waar van 's middags 4 tot half acht het verkeer uit geweerd wordt,



opdat de jeugd daar spelen kan. Wijk- en clubhuizen behoren geen unicum te zijn. De jeugdbeweging moet attractief gemaakt worden en het beste deel der volwassenen, dient hier mede als leiders of adviseurs aan mede te werken. Want ook hier zien we vaak, dat pubers pubers leiden en vormen.

De volwassenen dienen zich op de opvoeding te bezinnen. Zij dienen de milieu's, waar de jeugd opgroeit op het peil van de twintigste eeuw te brengen! Nog maar al te vaak leeft het kind in middeleeuwse en primitief menselijke milieu's! Humanistische paedagogiek waarschuwt dringend voor het aftanken van jeugdenthouasme. Tankt ze niet af, tank ze bij. Knijp ze niet uit en ontgoochel ze niet. Geef de kinderen geen onnodige spanningen! Voed ze op tot zelfstandig denken, handelen, en emotioneel beleven. Kweek belangstelling voor het goede, het schone, het ware, het heilige. Niet door een preekje en een praatje, doch door het levende voorbeeld.

1.2.3 Opvoedingsmiddelen

Hét grote middel in de opvoeding is de gewetensvorming. En nu is volgens de Humanist het geweten geen Goddelijke vonk, doch wel een medeweten omtrent goed en kwaad, dat aan de hand van idealen en normen, zich ontwikkeld heeft en zich nog steeds ontwikkelt. Gewetensvorming is sterk afhankelijk van tijd, plaats en gewetensbegaafdheid van de mens. Ook speelt de leeftijd van het kind, van de mens in het algemeen een grote rol. Opvoeden is gewetensvorming. En om dit geweten te vormen kan leed (natuurlijk leed en onnatuurlijk leed), straf en schuldgevoel zeer louterend werken.

Straf kan voor een Humanistische opvoeder nooit wraak zijn. Het woord van Lamech, dat door het Oude Testament dreunt, zeventig maal zeven keer zal ik gewroken worden is niet des Humanists. Ook niet het principe van de vergelding 'oog om oog, tand om tand', noch het afschrikkende voorbeeld stellen, acht de Humanist een redelijk en zedelijk verantwoorde straf. Straf moet zijn verbetering. Daarom mag straf niet vergroven, doch moet ze verfijnen. Daarom mag er nooit aan de lopende band gestraft worden, omdat daardoor het kind dood gecorrigeerd wordt. Straf mag geen gewoonte zijn. Het moet het allerlaatste zijn waar de opvoeder naar grijpt en niet het eerste. Iedereen, die straft moet weten, dat degeen die straft, zelf mede als oorzaak aan het strafbare ten grondslag ligt.

Er moet eens voor een rechtbank gezegd zijn door een delinquent 'De maatschappij is meer schuldig aan mij, dan ik aan de maatschappij'. Dit geldt ook wel eens voor de verhouding ouders, kinderen en voor de verhouding leerkrachten, leerlingen. Elke opvoeder moet oppassen, dat hij in de straf niet eigen spanningen en conflicten (gekwetste ijdelheid, heersersdriften) op het kind uitleeft. Daarom is de slechtste straf, de straf, die de band tussen opvoeder en kind dubieus of nog erger, stuk maakt. Weet wel, dat dan de gestrafte terug komt.

Straffen is een specifiek menselijke functie. Aan de wortel van de mensheid staan in vele mythen en oude verhalen, gestraften. Adam, Eva, Lucifer, Prometheus. Straf moet zinvol zijn. Dan kan haar (straf) leed louterend werken, omdat ze dan het schuldgevoel in de mens in werking zet. Natuurlijk zijn er in dit schuldbesef bepaalde lagen. Er is verschil tussen criminele schuld (aanhouding wegens rijden zonder brandend achterlichtje), morele schuld (suiker snoepen, ongezien, alleen in de kamer), politieke schuld (mede verantwoordelijk zijn) en de filosofische schuld, die zegt, dat iedereen aan alles schuldig is.

Eén der hevigste oorzaken van benauwend schuldgevoel is de andere sexe en de sexualiteit. Er gaan stromen jonge mensen met hongercomplexen aan voorlichting het leven in. Het ooievaarverhaal, de boerenkoolhistorie, onanie, te lang slapen op de slaapkamer der ouders, dubbelzinnige mopjes, filmprikkels, badnummers van tijdschriften midden in de winter, beeldromans enz., maken dit terrein tot een bron van ellende. Vele opvoeders spelen hier een afschuwelijke struisvogelpolitiek. Immers, een deel der Nederlandse opvoeders is er geniaal in geslaagd het probleem van de sexuele voorlichting en van de sexuele opvoeding volkomen dood te zwijgen.

Kinderen en jonge mensen gaan in een ongezonde kramphouding t.a.v. dit probleem de wereld in en treden daar de andere sexe vaak bedorven tegemoet. De straat, de muur, het perverse vriendje; het bedorven vriendinnetje licht voor en treedt op als informatiebureau. En, we moeten goed weten, dat elke dag de behoefte aan voorlichting in deze groter wordt.



In de eerste plaats, omdat de jonge mens, door voeding, hygiëne, lichamelijke ontwikkeling, seksuele prikkels van film, krant en radio, voortdurend eerder lichamenlijk volwassen wordt. De geslachtelijke rijpheid vervroegt zich meer en meer. In 1880 menstrueerde een meisje gemiddeld met 15 à 16 jaar, in 1910 met 14 à 13 jaar en thans geschiedt dit met 12 à 11 jaar. En deze vervroeging zet door. Wie hier blijft ooevaren en de ogen sluit, is blind en speelt met de seksuele hygiëne van de jonggehuwden van 1960 en 1970. Humanistische paedagogiek is principiëel en is realistisch. Ook op dit terrein.

1.3 Conclusie

Het Humanisme heeft, dus naast Rooms Katholieke, Orthodox Protestantisme en Vrijzinnig Protestantisme een eigen woord te spreken over kind, opvoedingsdoel en opvoedingsmiddelen. Onder de allerbeste paedagogen vindt men ook Humanisten. We denken in ons land aan de hoogleraren Pos (lid van het hoofdbestuur van het Verbond), Mennicke, Oldewelt, aan Theo Tijssen, aan A.H. Gerhard en vele anderen. Het Humanistisch Verbond wil ook op het gebied van de opvoeding leidinggeven, wakker schudden (waar dat nodig is) en bewust maken. Zij eist bewuste beroepskeuze, opdat er vreugde zij bij het werk, zij eist actieve cultuurpolitiek, opdat de amusementsindustrie (film, radio, pers) de jonge mens het beste voorzet. Zij vraagt ruim baan voor het edelste en beste der jeugd zelf.

De humanistische opvoeder waarschuwt: schend de mens niet, schend de jonge mens niet. Want de mens, die als kind geschonden en vertrapt wordt, trapt straks schendend terug. Als streber in de politiek, als tyran in het gezin, als bulldog voor de klas, als sadist in het kamp, als fielt op het werk. Geef daarom de kinderen medeverantwoordelijkheid en medezeggenschap. Voed ze reeds vroeg op, in de belevende sfeer, tot innerlijke democratie.

De opvoeder kan niet alles! Hij kan lang niet alles voorkomen. Echter wel veel. Evenals de medicus niet alles genezen kan en voor onoplosbare problemen staat, zo is ook de situatie van de opvoeder. De humanistisch opvoeder weet, dat de mens de mens veel leed zal kunnen besparen, al zal er vanzelfsprekend altijd natuurlijk leed blijven. Ook al omdat de dood mede centraal staat tussen de mensen, en dat groei altijd pijn met zich mede brengt. Zowel lichamelijke als geestelijke groei! Max Scheler zegt ergens, dat elke diepere bewustwording over het leed gaat.

Men heeft gezegd, dat er zonder God geen mogelijkheid op moraal is en dat de mens die zonder God leeft vroeg of later tot beestachtigheid moet vervallen. Tevens houdt men de jeugd in ons land de keuze voor tussen God of chaos. Doch aan het einde van dit betoog zal elke onbevooroordeelde lezer getuigen: gezegend een jeugd die in handen valt van bewuste, humanistische opvoeders. D.w.z. van opvoeders, die open staan naar alle kanten, die zich bijtanken aan wat de besten in hun edelste momenten hebben door-dacht en beleeden.

Wie de problemen zo ziet, als wij ze in deze studie stelden, is het Humanistisch Verbond dankbaar, dat het verzamelen blaast. Het modern Humanisme is geen fondantweeë roomsoes; modern Humanisme is agressief Humanisme, is Humanisme met haar op de tanden. Omdat de verdogmatisering de vrije gedachte weer klem poogt te zetten en het open beleven weer tracht te versmoren.

Het Humanistisch Verbond is een tempel voor geestelijke bijtanking en het is een citadel van waaruit ieder van antwoord wordt gediend, die de erfenis der mensheid, humaniteit - die ouder is dan welke godsdienst met haar paar duizend jaren dan ook - schendt of beledigt. Zoals de mens waarlijk mens wordt door de medemens, zo wordt de Humanist waarachtig Humanist door de mede-Humanist, d.w.z. in het Humanistisch Verbond.

Humanisme en opvoeding zijn zijde en keerzijde van één ereteken. Het ereteken, dat de mens kan worden, n.l. de harmonische, volledige mens. Humanisme en opvoeding zijn binnenwereld en vormende activiteit van de mens, die tracht waarlijk mens te zijn. Van de mens, die tracht zo goed, zo waar, zo rechtvaardig, zo liefdevol te zijn als een mens dat maar zijn kan en die het altijd weer probeert met zich zelf en met de medemens, om te groeien naar het beeld dat lokt, het ideaal van de volledige, harmonische mens.

II. HUMANISTISCH VORMINGONDERWIJS

door J.H.C. Colpa, L. van Gelder, J.P. van Praag e.a.

2.1 Inleiding

De oprichting van het Centrum voor Humanistische Vorming door het Humanistisch Verbond was noodzakelijk, omdat ten eerste de mogelijkheid van dit vormingsonderwijs op de inrichtingen voor voortgezet onderwijs in zicht komt en ten tweede, om over de middelen te beschikken om het te geven.

In de kringen van het Humanistisch Verbond is het allang een onderwerp van gesprek en zijn er rapporten en artikelen aan gewijd. Gebleken is echter, dat er behoefte bestaat aan een samenvattende documentatie, die duidelijk maakt, waarom deze vorming gewenst wordt, wat ze inhoudt, en op welke manier ze zal worden gegeven.

Uitdrukkelijk dient te worden vastgesteld, dat hiermee het laatste woord niet is gesproken, integendeel. De uitgave van dit geschrift wil juist aanmoedigen tot verdere discussie en doordenking van de stof en de methode. Vandaar ook dat het niet alleen bestemd is voor de functionarissen in het Verbond, maar voor allen, die in het onderwerp belang stellen.

Wat is geboren-worden, waarom is er verdriet, wat is dood-zijn, wie en waar is God, waarom is er zo vaak oorlog, wat betekent bidden, wat is een mens, ben ik alleen, mag ik een ander pesten, ben ik verantwoordelijk voor een ander, mag ik doden in een oorlog, waarom zijn mijn ouders het niet met mij eens, wie ben ik?

Vragen, en nog eens vragen. Lijkt het een vreemd ratjetoe? Het is slechts een klein deel van de vele vragen die ieder kind en iedere jonge mens in hun groei naar een volwassen-mens-zijn zich stellen. Vragen waarop zij niet alleen zich zelf, maar ook hun ouders en andere opvoeders om antwoord vragen. Omdat de opgroeiende mens vraagt, zijn de ouderen verplicht te antwoorden, en dan zó, dat de jeugd een verdere groei naar volwassenheid mogelijk gemaakt wordt, en zelfs weer nieuwe vragen kan ontdekken.

(Uit: Mens en Wereld van 17 november 1962)

2.2 Kind en levensovertuiging

De meeste volwassenen hebben wel op de een of andere wijze te maken met de opvoeding van kinderen. Natuurlijk in de eerste plaats de ouders en verzorgers, die zich voor een taak gesteld zien, waartoe ze zich lang niet altijd bekwaam achten en zich vaak onvoldoende voorbereid hebben. Beroepshalve zijn leraren en onderwijzers erbij betrokken, verder jeugdleiders in organisaties van allerlei aard. Of men heeft op andere wijze contact met kinderen, waardoor men bewust of onbewust meewerkt aan hun vorming. En daarbij worden allen gesteld voor de vraag, op welke wijze en in welke richting zij de kinderen opvoeden.

Voor hen die uitgaan van een bepaalde geloofsovertuiging, zullen in de meeste gevallen richting en doel geen probleem zijn. De christen acht zich veelal geroepen het kind te leiden tot het ware geloof, te brengen onder de adem van het Evangelie, tot Christus en zijn Kerk. Natuurlijk komen er moeilijkheden genoeg, wanneer men zich afvraagt, hoe men dat moet doen. Moet men zijn kind wel of niet naar een christelijke school sturen, mag het kind lid zijn van een niet-christelijke vereniging enz. Maar de hoofdlijn is gegeven, en zondagsschool, catechisatie en godsdienstonderwijs zijn bestaande hulpmiddelen.

2.2.1 De buitenkerkelijken

Voor de buitenkerkelijke ligt de zaak moeilijker. Vaak is hij zichzelf ternauwernood bewust van zijn levensovertuiging. Hij schrikt er soms niet voor terug, van zichzelf te getuigen, dat hij 'niets' is. Een merkwaardige uitspraak! Wel zal hij er vaak aan toevoegen, dat hij toch gelooft, dat er 'iets' is, maar daaraan kan hij weinig houvast ontlenuen, te weinig zeker om zijn kinderen leiding te geven, waar het de grondvragen van dit leven betreft. Nu moet er direct aan toegevoegd worden, dat het ontbreken van een bewuste levens- en wereldbeschouwing nog niet hoeft te betekenen, dat men stuurloos in het leven staat. En het omgekeerde is ook waar: men kan een levensbeschouwing hebben, die klinkt als een klok, en toch slechts met de grootste moeite zijn weg in dit bestaan vinden. Theorie en praktijk dekken elkaar nu eenmaal lang niet altijd. Maar heel vaak ziet men zelf geen lijn in het leven en hoe kan men dan leiding geven aan anderen?



De buitenkerkelijken, die zich humanist voelen, menen wel te leven uit een overtuiging, die zowel hun levens- en wereldbeschouwing als hun feitelijke levenshouding bepaalt. Hun zweeft een ideaal voor ogen, dat het leven zin en inhoud geeft. Wat dat betreft hebben zij niet het gevoel met lege handen te staan. Zij hebben wel degelijk hun kinderen iets te bieden, dat waardevol is. Maar wanneer ze zich gesteld zien voor de vraag, hoe ze hun kinderen kunnen helpen bij het vormen van een levensovertuiging, ondervinden ze bijzondere moeilijkheden. En dat spruit niet hieruit voort, dat het humanisme zo 'moeilijk' is, zoals men wel eens zegt. In de grond der zaak is het humanisme eenvoudig, en de formulering, die het gevonden heeft, b.v. in de beginselverklaring van het Humanistisch Verbond, is zeker niet ingewikkelder dan de een of andere kerkleer, waarin men toch ook kinderen inleidt. Maar het humanisme staat het ideaal voor ogen van de vrije, zelfstandige, d.i. de volwassen mens en het kind is nu eenmaal per definitie niet volwassen. Daarom zal het altijd moeilijk blijven het kind duidelijk te maken, wat het humanisme beoogt en wat men bedoelt als men zich humanist noemt. Voor ons heeft een woord als 'Wees mens' of 'Het is de roeping van een mens mens te zijn' een bepaalde inhoud. Ook al zal niet iedereen daaronder hetzelfde verstaan, en zal de een de accenten anders leggen dan de ander, dergelijke woorden zijn toch voor ons vol zin en van hoge waarde. Maar hoe spreken we hierover met onze kinderen? Hoe maken we onze bedoeling duidelijk? Velen vragen zich dit vergeefs af. Het humanisme is krachtens zijn aard ook weinig omlind en laat velerlei nuanceringen toe; bovendien is het in zijn organisatorische vorm nog jong. Men kan dit gelukkig vinden, maar bij de opvoeding van onze kinderen plaatst het ons voor bijzondere moeilijkheden. Wij zijn veelal op onszelf aangewezen, op ons eigen inzicht en onze eigen vindingrijkheid. Zelf moeten we onze methode ontwerpen, onze lectuur zoeken enz. En niet ieder acht zich daartoe in staat.

2.2.2 Een probleem

Voor velen echter is het probleem nog ingewikkelder. Zij vragen zich af, of wij onze kinderen wel mogen helpen bij het vormen van een levensovertuiging. Het klinkt zo onschuldig: 'helpen bij het vormen van een levensovertuiging'! Dat moet dus hun eigen overtuiging worden, een overtuiging, die zij zichzelf gevormd hebben. Maar - zeggen zij die hier bedenkingen hebben - in de praktijk zal het er wel op neerkomen, dat we de kinderen onze eigen inzichten min of meer krachtig trachten op te dringen. Misschien

doen we het niet eens opzettelijk, maar het is toch het resultaat van ons handelen. We oefenen een ongeoorloofde druk uit, en vervormen de ontvankelijke geest van de kinderen. Wat weten we tenslotte van de natuurlijke aanleg van onze kinderen; in welke richting ze zich zouden ontplooiën, wanneer ze werkelijk vrijgelaten werden, d.w.z. niet beïnvloed door goedwillende opvoeders? Het is toch niet toevallig, dat kinderen van katholieke huize meestal katholiek worden, en kinderen, die opgroeien in een protestants milieu, protestant? Moeten wij het ook daarop aansturen; kinderen van humanistische huize worden humanisten? En daarom - zeggen zij die hier aan het woord zijn -: hands off, niet beïnvloeden, vrijlaten. Geen vervorming van de kinderziel, geen levensbeschouwelijke dressuur, geen hersenspoeling. Voor hen is hiermee de kous af: zij gaan bij de opvoeding de vragen van levens- en wereldbeschouwing zoveel mogelijk uit de weg. In het gezin praat men er niet over, het onderwijs moet 'neutraal' zijn, geen humanistische jeugdclubs, enz.

Hebben zij die zo spreken en handelen gelijk? Is het een eis van ons humanisme dat we het bij de opvoeding negeren? En nog sterker: dat we elke levensovertuiging uit de weg gaan? Ik zou hierover het volgende willen zeggen.

2.2.3 Beïnvloeding

In de eerste plaats is het een illusie te menen, dat het mogelijk is, dat een kind zijn levensovertuiging geheel zelfstandig vormt, d.w.z. zonder invloed van buiten, als het ware, in een luchtledig. Wij allen leven in een bepaalde tijd, in een bepaald land, in een bepaalde cultuurkring. Daar gelden opvattingen, bestaan leefregels, conventies. Die wereld is ons gegeven. Het kind groeit op in die situatie, het heeft zijn ouders, zijn broers en zusters, zijn vrienden, zijn school, zijn club; het ondergaat duizenden indrukken en het wordt erdoor gevormd. Als de ouders opzettelijk zwijgen over de problemen van wereld en leven, betekent dat op zijn hoogst, dat één bron informatie en voorlichting verstopt is, het betekent volstrekt niet, dat het kind nu vrij is. Aan de andere invloeden blijft het onverminderd blootgesteld. En bovendien: onze kinderen stellen ons vragen, ze verwachten daarop een antwoord, een ernstig antwoord, niet ontwijkend, maar eerlijk. Zwijgt men nu opzettelijk, dan moet men niet menen, het kind niet beïnvloed te hebben. Het zwijgen spruit namelijk voort uit een zeer bepaalde overtuiging en is als zodanig een welsprekend zwijgen. Of men het wil of niet, men beïnvloedt zijn kind ook door te zwijgen!



En onze daden hangen samen met onze overtuiging; als het goed is, zijn ze er mee in overeenstemming. Sommige dingen doen we wel, andere niet; we keuren handelingen goed, of keuren ze af. Het kind is daarvan getuige, het trekt daaruit zijn conclusies: men heeft het beïnvloed. Dat is nu eenmaal onvermijdelijk.

Ja, zal men misschien zeggen, het is wel onvermijdelijk, jammer genoeg wel, maar die beïnvloeding is een kwaad en we moeten dat kwaad zoveel mogelijk beperken. Ik geloof, dat er hier een misverstand in het spel is. Juist is het, dat het kind zelf moet zoeken en dat we het moeten laten zoeken; juist is het ook, dat elk kind zijn eigen individualiteit heeft en dat 'niet ene deugd voor allen past'. Daarom moeten we uitermate voorzichtig zijn, en vol schroom, in de omgang met onze kinderen. Maar aan de andere kant: we kunnen alleen iets zijn voor onze kinderen, wanneer we ons zelf geven, met onze hele persoonlijkheid, met onze opvattingen en onze daden. Het kind moet zijn eigen weg vinden, zeer zeker, maar het is onze taak het kind een eind te begeleiden, tot gids te zijn. Opvoeding is leiding geven, daarbij steeds rekening houdend met de aard van het kind. Er is geen enkel bezwaar tegen, dat we met onze kinderen spreken over ons humanisme, wat het betekent in ons leven, welk een kracht ervan uitgaat. Maar het is niet zo, dat we onze kinderen moeten opvoeden tot humanisten, en dat we onze opvoeding pas geslaagd mogen vinden, als het kind onze weg volgt en onze denkwijze heeft overgenomen. In de aanvang sprak ik erover, dat het moeilijk kan zijn de humanistische beginselen aan kinderen duidelijk te maken. U begrijpt nu, waarom ik dat tenslotte niet zo belangrijk vind. Van meer belang is het, dat we onze bewust gekozen en beleden overtuiging de kinderen vóórleven. Dan geven we onze kinderen, wat we te geven hebben. Wanneer ze bij ons iets zien van levensaanvaarding, van een gehoorzaamheid aan waarden, die we erkennen op grond van eigen beleving, van trouw aan ons geweten, van verdraagzaamheid, van opofferingsgezindheid, dan geven we hun iets dat van waarde is in hun leven, maar niet, wanneer we proberen hun onze eigen visie op te dringen.

We hebben het vaak over de openheid van het humanisme; dat betekent, dat we onze kinderen met andere opvattingen in kennis brengen. Daarbij moeten we natuurlijk rekening houden met de leeftijd en het bevattingvermogen van het kind. Maar in gesprekken, door het verschaffen van lectuur en op velerlei andere wijzen kunnen we trachten belangstelling te wekken voor de grote vragen van leven en wereld. Indien we daartoe in staat

zijn, spreken we met hen over de voorgangers en pioniers der mensheid; over grote figuren in heden en verleden; we vertellen bijbelse en andere zinrijke verhalen, brengen hen in aanraking met de grote godsdiensten. Kortom, we dragen bouwstenen aan, die het hun mogelijk maken hun eigen levensvisie vorm te geven. Ze moeten leren zich te verdiepen in uiteenlopende denkwijzen, niet direct met hun kritiek klaarstaan en niet alles dwaas vinden, wat afwijkt van voorstellingen, die hun van huis uit vertrouwd zijn. Ze moeten leren met eerbied te staan tegenover het geestelijk leven van anderen. En daarbij kunnen we ze alleen helpen, wanneer ze zelf iets kennen van die houding.

(J.H.C. Colpa, Het Woord van de Week van 25 november 1962)

Wanneer wij het humanisme slechts zien als een theoretisch, filosofisch denksysteem over de mens, zijn bestaan, zijn gedrag en zijn onderlinge verhoudingen, dan kan humanistisch vormingsonderwijs ook slechts zijn een doorgeven en overdragen van kennis. Dat kan zowel kennis zijn over het humanisme, als hoe andere belangrijke levensbeschouwelijke stromingen, zoals het christendom, het boeddhisme, de islam, denken over dergelijke problemen. Een volstaan met zo'n kennisoverdracht, met alle gevaren van het aankweken van leerstelligheid en het opkweken van 'humanistjes', past wonderwel in het traditionele ouderwetse onderwijssysteem. Dan worden feitelijke kennis en het kunnen opdreunen van gehele bladzijden uit een leerboek belangrijker geacht dan enige mate van levenskunst, belangrijker dan een zo volwaardig mogelijk (mede-)mens zijn.

Het humanisme is echter ook en vooral een praktische levenshouding, een wijze van zich gedragen en zich verhouden tot de andere mensen en tot de wereld. Maar op deze basis kan humanistisch vormingsonderwijs geen kwestie zijn van intellectuele theorieën. Dan kan het wél die verhoudingen en situaties scheppen waarin de deelnemers aan dat onderwijs hun eigen gedragspatroon, hun eigen levenssituatie in hun groep kunnen beleven; dan kan het omstandigheden bieden waarbij zij kunnen ervaren dat zij, en hoe zij, als mensen op elkaar betrokken zijn. Een dergelijk vormingsonderwijs vereist een nieuwe methodiek, waarin men de jonge mens, met zijn eigen problematiek, erkent, en tracht hem in een serieuze verhouding volwassene-jongere, als gesprekspartner te ontmoeten.

(Uit: Mens en Wereld van 17 november 1962)



2.3 Humanistische Vorming

Reeds kort na de oprichting van het Humanistisch Verbond bleek bij jonge mensen in de middelbare schoolleeftijd de wens te bestaan meer inzicht te verkrijgen in vragen van levensbeschouwelijke aard. Op verschillende plaatsen in ons land zijn toen cursussen georganiseerd voor jongeren van verschillende schooltypen, die onder leiding van een docent een of meer jaren een uur per week bijeenkwamen om over deze problemen met elkaar te discussiëren.

De onderwerpen, die besproken werden, waren uiteraard afhankelijk van de belangstelling en de ontwikkeling van de deelnemers. In sommige groepen stond de discussie over de grondslagen van het humanistische denken op de voorgrond, in andere werd meer aandacht besteed aan de grondgedachten van de wereldgodsdiensten of werden de belangrijke gedachten van de grote filosofen besproken.

Deze lessen bleken zeer goed te voldoen voor deze jonge mensen. In hun onderlinge gesprekken, maar ook in de leerstof van de school, vonden zij tal van problemen van levensbeschouwelijke en zedelijke aard, waarover zij zonder deskundige leiding moeilijk tot een geordend gesprek met elkaar konden komen. Door het volgen van zo'n cursus kwamen zij in de gelegenheid de problemen wat beter te overdenken en zich ook beter te informeren over hetgeen anderen reeds overwogen hadden. Een van de prettige punten in deze bijeenkomsten was dat de discussie niet beperkt bleef tot deze kennisname van de theoretische problemen. Jonge mensen, die met belangstelling in het dagelijkse leven staan, willen ook antwoord hebben op praktische vragen, vooral vragen, die de menselijke verhoudingen betreffen. Juist door deze vragen bleek het mogelijk een verbinding tussen de theorie en de praktijk van het leven tot stand te brengen. Door deze verbinding was de docent in staat enige hulp te bieden aan de jongeren om zelf klaarheid te verkrijgen in de problemen, die het leven hen stelt.

2.3.1 Geestelijke vorming in de school

De gedachte om grotere groepen van buiten-kerkelijke jongeren in de humanistische vorming te betrekken heeft er toe geleid, dat in de kring van het Humanistisch Verbond nagegaan is op welke wijze het onderwijs hierin betrokken kon worden. In feite lopen hier van het begin af aan twee

gedachtengangen naast elkaar en voor een goed begrip van de huidige situatie is het wel nodig deze beide hier te vermelden.

Zoals bekend is biedt de wet op het lager onderwijs in art. 26 de mogelijkheid voor het geven van godsdienstonderwijs binnen de schooltijden. Dit onderwijs wordt in de regel verzorgd door predikanten, in opdracht van de kerkgenootschappen, die van deze regeling gebruik maken.

In het rapport van het Humanistisch Verbond van 1947 met betrekking tot het vraagstuk van de bijbelkennis en het godsdienstonderwijs op de openbare school⁴ wordt ten volle aanvaard dat de gelegenheid tot het volgen van godsdienstonderwijs wordt gegeven.

Daarnaast echter wordt gesteld dat het onjuist zou zijn indien aan de kinderen van de openbare school, die deze lessen niet volgen, enige kennis van de bijbelse verhalen, maar ook verhalen uit niet-christelijke culturen zouden worden onthouden. Het rapport beveelt daarom aan dat de klasleerkracht in het lager onderwijs, niet in een afzonderlijk vak, maar ingepast in zijn overige lessen, daar aandacht aan besteedt.

Daar in dit opzicht bij het lager onderwijs geen wettelijke veranderingen zijn opgetreden kunnen wij dit lager onderwijs ook verder buiten onze beschouwingen laten. Opgemerkt mag slechts worden, dat de bestudering van de vraag hoe en op welke wijze het lagere schoolkind in aanraking gebracht moet worden met vragen, die het geestelijk leven betreffen, nog voortgang vindt en dat men, zover mij bekend, nog niet tot een duidelijke beslissing is gekomen.

2.3.2 Het vormingsonderwijs in schoolverband

In het zelfde rapport wordt echter met veel klem betoogd, dat de problemen van levensbeschouwelijke aard in het middelbaar, voorbereidend hoger- en kweekschoolonderwijs een veel grotere rol spelen dan bij het lager onderwijs.

De hiervoor vermelde ervaringen met jongeren in de middelbare schoolleeftijd wijzen hier reeds op. In die leeftijd toch heeft de jonge mens vaak een gretige belangstelling voor levensbeschouwelijke en zedelijke problemen, en de gevorderdheid van hun ontwikkeling maakt het mogelijk de vraagstukken op een aan die ontwikkeling aangepaste wijze te behandelen. Daarom wordt ook voorgesteld om in de hoogste klassen van de middelbare scholen één uur per week te wijden aan de behandeling van de godsdienstige, religieuze en humanistische levensbeschouwingen. Zonder

noot 4



dat dit vermeld is, kan men vermoeden dat de voorzieningen in Frankrijk en België, waar zo'n lesuur reeds in het rooster opgenomen is, mede als voorbeeld gediend hebben.

In tegenstelling nu tot het lager onderwijs, waarin geen wettelijke veranderingen zijn opgetreden, geeft de wet op het voortgezet onderwijs een geheel nieuwe situatie.

In het voorgaande is zowel binnen het lager als het middelbaar onderwijs sprake geweest van een algemene informatie van de leerlingen hetzij over de bijbel en verhalen uit niet-christelijke culturen, hetzij over de verschillende levensbeschouwingen. In het hier volgende moeten wij deze vorm verder buiten beschouwing laten, omdat de wettelijke voorzieningen in het voortgezette onderwijs een geheel ander uitgangspunt hebben. In de wet op het voortgezet onderwijs wordt in artikel 47 naast het godsdienstonderwijs de mogelijkheid geopend voor vormingsonderwijs door genootschappen op geestelijke grondslag.

Dit houdt in dat, wanneer het Humanistisch Verbond of namens dit het Centrum voor Humanistische Vorming erkenning krijgt als genootschap op geestelijke grondslag, de mogelijkheid geschapen is voor het geven van vormingsonderwijs aan leerlingen van alle scholen van het voortgezet onderwijs binnen de schooltijden.

Het is wellicht overbodig, maar toch niet te vermijden, te vermelden, dat dit voortgezet onderwijs alle onderwijs omvat na de lagere school, met uitsluiting van het universitaire onderwijs. Dit betekent dat in feite alle niet-kerkelijke leerlingen van openbare scholen voor voortgezet onderwijs, van de eerste tot de hoogste klas, waarvan de ouders er prijs op stellen dat hun kinderen deze vorming ontvangen, aan het vormingsonderwijs, uitgaande van het Humanistisch Verbond zouden kunnen deelnemen. Dit vormingsonderwijs kan zowel de leerlingen van de middelbare scholen, de ulo, de technische scholen, de nijverheidsscholen voor meisjes, de landbouwscholen als de hogere beroepsopleidingen, de kweekschool, de h.t.s. e.d. omvatten.

Overzien wij deze mogelijkheden, dan zijn er twee punten, die direct onze aandacht vragen: de ouders, waarvan kinderen onderwijs ontvangen op een van de scholen voor voortgezet onderwijs, en de inrichting van het vormingsonderwijs dat uitgaat van een humanistische levensovertuiging.

2.3.3 De verantwoordelijkheid van de ouders

Men dient goed in het oog te houden, dat het vormingsonderwijs niet verzorgd wordt door de school. De school kan slechts binnen de wettelijke mogelijkheden zorgen voor een lokaliteit en een plaats op het lesrooster. De feitelijke verantwoordelijkheid voor het volgen van deze lessen ligt bij de ouders. In de eerste plaats omdat zij de toestemming moeten geven om hun kinderen dit onderwijs te laten volgen.

In de tweede plaats omdat zij direct of indirect betrokken zijn bij het treffen van voorzieningen, opdat dit vormingsonderwijs aan een bepaalde school gegeven zal worden.

Dit betekent dat het humanistisch vormingsonderwijs met recht een zaak van de ouders is. Het is daarom geheel terecht dat het Humanistisch Verbond aan de oprichting van het Centrum voor Humanistische Vorming alle ouders uit niet-kerkelijke kringen de mogelijkheid biedt om medewerking te verlenen aan dit deel van de opvoeding en het onderwijs aan hun kinderen.

Ook degenen, die zich als opvoeder meer met de praktische problemen van de opvoeding van hun kinderen bezighouden, zijn zich er van bewust, dat opvoeding meer omvat dat een goede opleiding voor het beroep, en een goede aanpassing aan de samenleving. Soms heel vaag, maar ook zeer duidelijk uitgesproken zien zij in de opvoeding een middel om onze kinderen tot volwassen mensen te laten uitgroeien, die de ernst van het leven onderkennen, die zich rekenschap geven van hun daden, die bereid zijn verantwoordelijkheden te dragen, en die zich een overtuiging hebben verworven, waardoor zij richting aan hun leven kunnen geven. Om een dergelijke doelstelling in de opvoeding te kunnen verwezenlijken is uiteraard de opvoeding in het gezin van zeer veel belang. Daarnaast mag van de school verwacht worden, dat deze behalve tot de nodige kennis ook in de gehele vorming van de jonge mens bijdraagt tot dit pedagogische doel.

In de ontwikkeling, die de jonge mens in de jaren na 12 à 13 jaar tot ongeveer 18 jaar meemaakt, blijkt een toenemende belangstelling voor wat we korthedshalve levensvragen zullen noemen.

Het blijft ongetwijfeld tot de opvoedingstaak van de ouders behoren om, veelal in toevallige gesprekken, de opgroeiende kinderen te helpen bij het oplossen van de problemen, die het leven nu eenmaal aan jonge mensen stelt. Het zou een verarming van de gezinsopvoeding betekenen indien de gedachte zou ingang vinden, dat het bespreken van levensvragen alleen in het vormingsonderwijs en niet meer in het gezin zou thuis horen.



Het blijkt evenwel uit de ervaring dat vele ouders zich niet voldoende zeker voelen, of zich minder bekwaam achten, of zelfs geen mogelijkheden hebben om met hun opgroeiende kinderen over godsdienstige en levensbeschouwelijke problemen te spreken. Hoewel dit feit nu de ouders nooit kan ontheffen van de plicht om dan op hun wijze, en met de kennis en ervaring die zij bezitten, toch te trachten de jonge mens enigszins wegwijs te maken, kan men er zeker van zijn dat vele ouders graag steun ontvangen, indien zij voor de taak en de opvoeding van hun opgroeiende kinderen worden gesteld.

Hoewel dus de mogelijkheid van het vormingsonderwijs de ouders van hun opvoedingsplichten niet ontheft, blijft de verantwoordelijkheid van de ouders voor dit aspect van de opvoeding zeker gehandhaafd. Nog sterker zou men kunnen zeggen, dat de aanvulling van dit opvoedingsaspect door speciaal daarvoor ingericht vormingsonderwijs noodzakelijk is. De noodzakelijkheid zou ik op tweeërlei grond willen bepleiten.

In de eerste plaats ontbreken in het gezin de mogelijkheden om met de opgroeiende kinderen regelmatig over de levensvragen te spreken. Men kan dat niet te opzettelijk doen, omdat er veelal een bepaalde aanleiding en zeker een gunstige sfeer moet zijn, anders krijgt zo'n gesprek te sterk het karakter van een lesje. Door deze en eerder genoemde moeilijkheden komen vele kinderen eigenlijk iets te kort, dat toch nodig is voor hun volledige uitgroei tot een zelfstandig mens. Wanneer de opgroeiende kinderen dit vormingsonderwijs volgen bieden de ouders hun kinderen nieuwe mogelijkheden, die zij zelf in die mate niet zouden kunnen bieden. In de tweede plaats wil ik er op wijzen, dat het gesprek met de ouders over levensvragen, toch niet hetzelfde is, als een gesprek met leeftijdgenoten onder leiding van een deskundig docent. Zo'n gesprek is zeker minder persoonlijk dan in het gezin, maar dat is juist voor het opgroeiende kind van zeer veel betekenis. Niet alleen dat kinderen van hun ouders nu eenmaal moeilijk wat 'aannemen', en zich onder leeftijdgenoten veel vrijer voelen, zij leren ook dat andere jongeren met soortgelijke problemen zitten. In dit contact met leeftijdgenoten kunnen zij gemakkelijker, minder persoonlijk, over de levensvragen spreken, minder gebonden aan de eenmaal verworven overtuigingen en opinies in het gezin. Het komt mij voor, dat deze wijze van bespreken van levensvragen zeer goed past in de ontwikkeling van het opgroeiende kind en reeds op grond daarvan behoort het tot de verantwoordelijkheid van de ouders te zorgen, dat hun kinderen daaraan kunnen deelnemen. Om alle misverstanden op dit punt direkt weg te nemen, schrijven wij er uitdruk-

kelijk bij, dat de verantwoordelijkheid niet inhoudt, dat een jongen of meisje gedwongen mag worden dit onderwijs te volgen. Dit zie ik veelmeer als een kwestie van overleg in het gezin, waarbij de belangstelling van de opgroeiende jonge mens van veel belang is bij de overwegingen.

2.3.4 De inhoud van het vormingsonderwijs

Steeds wanneer ouders een deel van hun opvoedingstaak aan anderen overdragen, hebben zij het recht en de plicht zich er van te overtuigen hoe die anderen hun taak gaan vervullen. Dit brengt ons tot het tweede belangrijke punt in deze beschouwing: de inrichting van het vormingsonderwijs, uitgaande van een humanistische overtuiging.

Ik wil mij hier niet bezig houden met de problemen van de opleiding van de docenten, het opstellen van de leerstof en de samenstelling van eventuele hulpmiddelen, zoals leerboekjes. Dit alles zal moeten gebeuren, maar de wijze waarop dit zal gebeuren, hangt in hoge mate af van hetgeen wij als inhoud zien van het vormingsonderwijs.

Onder degenen, die zich reeds voorlopig een beeld hebben gevormd van de inhoud van het vormingsonderwijs bestaat een duidelijke afwijzing van elk vormingsonderwijs, dat het aanleren van humanistische theorieën ten doel heeft. Hier kunnen zeker drie argumenten genoemd worden, waardoor de afwijzing noodzakelijk is.

Allereerst is het duidelijk, dat de erkenning van de zelfstandigheid van de mens niet verenigbaar is met het autoritair overdragen van eigen inzichten op een ander. Daar het zelfstandig positie kiezen als een van de grondslagen van het humanistisch denken gezien mag worden, zal de vorming juist gericht moeten zijn op de zelfstandigheid, en mag deze niet beperkt worden door dwang, ook niet van intellectuele aard.

Vervolgens is het pedagogisch onjuist, om jonge mensen, die in hun ontwikkeling zoeken naar nieuwe vormen en inhouden, beperkingen op te leggen, die de ontwikkeling kunnen verhinderen. Zonder te pleiten voor een programma, dat een staalkaart bevat van alle mogelijke opvattingen, is het in elk geval onjuist slechts één opvatting als enig mogelijke en juiste voor te leggen.

Tenslotte miskent deze opvatting de meer emotionele aspecten van het vormingsonderwijs, uitgaande van een humanistische levensovertuiging, waarvan niet alleen een 'weten van' maar ook een 'doen', een levenshou-



ding besloten ligt. Na deze afwijzing van de overdracht van humanistische theorieën komt de vraag, wat dan wel de mogelijke inhoud kan zijn. Zonder in details te vervallen kunnen hier twee algemene punten genoemd worden; het eerste met een meer theoretisch karakter, het tweede met een meer praktisch karakter. De onderwerpen van een meer praktisch karakter zullen overal betrekking moeten hebben op de levens situatie, waarin het opgroeiende kind zich nu bevindt en waarin het zich in de nabije toekomst na het verlaten van de school zal bevinden.

Dit houdt direct al een zeer grote differentiatie in naar de leeftijd en de belangstellingssfeer van de leerlingen. Zo kan men zich voorstellen dat deze praktische levensvragen voor een meisje dat straks in een van de verzorgende beroepen haar werk zal vinden meer gericht zullen zijn op de verhoudingen in de gezinssituatie, terwijl de vragen van een jonge man, die zich klaar maakt om het volgende jaar naar de T.H. te gaan meer gericht kunnen zijn op de plaats van de techniek in het maatschappelijk leven. De vragen over het persoonlijke en maatschappelijke leven, die bij het vormingsonderwijs aan de orde gesteld worden zullen zeer direct afgestemd moeten worden op de aard van de leerlingen, die met deze vragen naar voren komen.

De meer theoretische kanten van de programma's zullen bij de behandeling de differentiatie ook moeten vertonen, maar de aard van de onderwerpen zal toch meer overeenkomst laten zien.

Hier is zeker te denken aan uiteenzettingen over de betekenis van geloofs- en levensbeschouwelijke overtuigingen om het persoonlijke en het maatschappelijke leven. Verder zal gesproken kunnen worden over humanistische opvattingen inzake de aard van de mens, zijn gedrag in de samenleving, waarbij deze opvattingen weer in verband gebracht kunnen worden met de gedachten van grote figuren, die in hun leven deze inzichten hebben geconcretiseerd.

Wanneer in grote lijnen zo'n programma, aangepast aan de mogelijkheden van de zeer verschillende groepen van leerlingen tot stand gekomen is, dan zijn er voldoende mogelijkheden om de eerder genoemde gevaren van een benepen, dogmatisch vormingsonderwijs te vermijden. Evenwel, een programma alleen is geen voldoende waarborg dat dit vormingsonderwijs gegeven zal worden in een geest en een sfeer, die ruimte biedt voor een juiste geestelijke ontwikkeling van de leerlingen. Het zal ieder duidelijk zijn, dat een schoolse wijze van lesgeven, een doceren, zoals nog te veel als enige

methode van onderwijsgeven wordt gezien, voor dit vormingsonderwijs schadelijk, zelfs dodelijk is.

Gezien de huidige ontwikkeling van de pedagogische methoden is het mogelijk om dit onderwijs een vorm te geven, die volledig recht doet aan de activiteitsbehoeften van de leerlingen en die de mogelijkheden biedt een appél te doen op hun vermogen tot geestelijke groei.

Het vormingsonderwijs uitgaande van een humanistische levensovertuiging kan voor leerlingen van het voortgezet onderwijs een mogelijkheid bieden hen in aanraking te brengen met gedachten, die zij nodig hebben om een eigen levensbeschouwing op te bouwen.

(L. van Gelder, Mens en Wereld van 6 oktober 1962).

2.4 Godsdienstonderwijs en Vormingsonderwijs in de Wet tot Regeling van het Voortgezet Onderwijs. (Mammoetwet)

Artikel 46.

1. Aan de openbare scholen worden op verzoek van kerkelijke gemeenten of van plaatselijke kerken de leerlingen in de gelegenheid gesteld in de schoollokalen godsdienstonderwijs te volgen van godsdienstleraren, daartoe door die gemeenten en kerken aan te wijzen.
2. De schoollokalen worden, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor het godsdienstonderwijs beschikbaar gesteld.
3. Bij een geschil omtrent het vaststellen van lessen of het beschikbaar stellen van lokalen van gemeentelijke scholen beschikt Onze minister.
4. Aan de kerkelijke gemeenten of de plaatselijke kerken kan een vergoeding worden toegekend volgens regelen, bij algemene maatregel van bestuur te stellen.
5. Voor de toepassing van dit artikel worden met kerkelijke gemeenten gelijkgesteld rechtspersoonlijkheid bezittende verenigingen, die zich blijkens de statuten te geven of doen geven van godsdienstonderwijs ten doel stellen.

Artikel 47.

1. Aan de openbare scholen worden op verzoek van door Ons tot dit doel toegelaten genootschappen op geestelijke grondslag de leerlingen, wier ouders, voogden of verzorgers daartoe de wens te kennen geven, in de gelegenheid gesteld in de schoollokalen vormingsonderwijs te volgen van leraren, daartoe door deze genootschappen aan te wijzen.
2. De schoollokalen worden, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor het vormingsonderwijs beschikbaar gesteld.
3. Bij een geschil omtrent het vaststellen van lessen of het beschikbaar stellen van lokalen van gemeentelijke scholen beschikt Onze minister.
4. Aan de genootschappen, bedoeld in het eerste lid van dit artikel, kan een vergoeding worden toegekend volgens regelen, bij algemene maatregel van bestuur te stellen.

2.5 Humanistisch Vormingsonderwijs

Met deze term wordt een vorm van onderwijs aangeduid, die - voorzover zich dat verdraagt met de humanistische levensovertuiging - overeenkomt met de kerkelijke catechisatie. Het woord vorming is hier dus in zeer algemene zin gebruikt; het duidt een onderwijs aan in humanistische geest, dat de leerling in het bijzonder de bouwstoffen wil verschaffen voor het vormen van een eigen (naar verwachting) humanistische levensovertuiging. In deze formulering ligt opgesloten, dat het niet de bedoeling is de leerlingen tot jonge humanisten op te kweken; aan de andere kant veronderstelt de humanistische opvoeder, dat een confrontatie met de humanistische gedachtenwereld de innerlijke waarde van die denkwereld tot werking zal brengen.

Het woord vorming heeft hier een soortgelijke betekenis als bij iedere andere vorm van cultuur-onderwijs, zoals taal en lectuur, geschiedenis, aardrijkskunde, enz. Men mag aan alle onderwijs de eis stellen, dat het bijdraagt tot de vorming van de leerling - hoe moeilijk een nadere bepaling van dit begrip vorming ook is - maar het is een te zware eis om in een beginstadium van de humanistische activiteit op dit terrein, van het humanistisch vormingsonderwijs meer te eisen dan dat het zich bewegen zal op het peil van de moderne onderwijsmethodieken. Voorzover het in schoolverband aan

de orde komt, zal het wellicht zelfs als een tactisch nadeel moeten worden aangemerkt, indien het vormingsonderwijs zich in zijn methodiek al te ver van de in de school gebruikelijke gang van zaken verwijdert.

Vormingscursussen, als hier bedoeld, kunnen overigens zowel in als buiten schoolverband georganiseerd worden. Buiten schoolverband is dat ook min of meer geregeld gedaan, bv. te Amersfoort, Amsterdam, Assen, Deventer, Dordrecht, 's-Gravenhage, Groningen, Haarlem, Leiden, Rotterdam, Voorburg en Zwolle. Ook de American Ethical Union en de Bund Frei-Religiöser Gemeinden organiseren cursussen als hier bedoeld op grote schaal buiten schoolverband. Binnen schoolverband heeft het Belgisch Humanistisch Verbond reeds een uitgebreide ervaring (Werkgemeenschap Moraalleraren) met de moraallessen, die als pendant van de godsdienstlessen op het leerplan van de scholen voorkomen.

De noodzaak om dit vormingsonderwijs ter hand te nemen is in het Humanistisch Verbond reeds lang gevoeld. Bovendien blijkt meer en meer dat er onder de buitenkerkelijke ouders een onmiskenbare behoefte aan bestaat. Zij vinden dat hun kinderen 'iets' moeten horen (o.a. van de bijbel) en sturen ze daarom toch naar een (vrijzinnige) godsdienstles. Ook de enigszins dubbelzinnige lessen in 'Cultuurgeschiedenis van het christendom' of hoe ze genoemd mogen worden, ontlene mede daaraan hun betekenis. Aan de andere kant neemt de kans dat het Humanistisch Verbond toegelaten wordt tot het geven van dergelijke lessen toe. Het desbetreffende amendement op artikel 47 van de Mammoetwet is in de Tweede Kamer aangenomen; herziening van artikel 26 van de Lager-onderwijswet in dezelfde geest lijkt evenmin onmogelijk. Dat maakt de hele kwestie min of meer urgent. In het hiernavolgende worden de mogelijkheden van een meer systematische realisering dan ook nader besproken.

2.5.1 Opzet en programma

Gedacht wordt aan lessen gedurende de hoogste twee leerjaren van de lagere school, gedurende de laagste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs en gedurende de laatste drie of vier leerjaren van het voortgezet onderwijs. Rekening zal gehouden moeten worden met de verschillen tussen de soorten van voortgezet onderwijs: lavo, mavo, atheneum, gymnasium, en allerlei vormen van technisch onderwijs.



Veelal zal gebruik gemaakt worden van verhalen, gesprekken, rollenspel, beeld- en geluidsmateriaal, terwijl in actualiteiten dikwijls aanknopingspunten gevonden zullen worden.

In grote lijnen zal het programma als volgt aangeduid kunnen worden:

a) Voor de hoogste leerjaren van de lagere school:

- Levensgeschiedenissen van grote figuren, bv. Boeddha, Confucius, Socrates, Seneca, Bruno, Erasmus, Gandhi, Nansen. Enkele bijpassende verhalen. Onderwerpen van praktische zedelijkheid: eerlijkheid, trouw, verbondenheid, gemeenschapszin.
- Bijbelse verhalen: Schepping en zondeval, zondvloed en torenbouw van Babel. Jozef, Moses, de tien geboden, de profeten, leven van Jezus, Bergrede, Gelijkenissen, Paulus en de eerste christengemeenten, Augustinus, Thomas, Luther en Calvijn.

b) Voor de laagste leerjaren van het voortgezet onderwijs:

- Herhaling en uitbreiding van de onder a) genoemde onderwerpen.

c) Voor de hogere leerjaren van het voortgezet onderwijs:

- Begrippen als animisme, polytheïsme, monotheïsme en pantheïsme. Religie en godsdienst. Rede en religie. Lessing en de drie ringen: verdraagzaamheid. Het vrijzinnig protestantisme en de vrije religie. De moderne orthodoxie: Christus in het middelpunt.
- Menselijke vermogens (verstand, gevoel, wil, intuïtie). Waardebesef en zedelijk oordeel. Eerbiediging en verbondenheid, vrijheid en gerechtigheid, schuld en tekort. Angst, leed en dood. Trouw, moed, arbeid, gemeenschap. Vriendschap, erotiek, sexualiteit, liefde en huwelijk.
- Wereldbeeld en evolutie. Sociale vraagstuk, techniek, ontwikkelingsgebieden, pacifisme. Aspecten van humanisme: 'wetenschappelijk', rationeel, evolutionair, psychologisch, sociaal, filosofisch, nihilisme en praktische onverschilligheid.

Deze aanduiding van een program behoeft niet alleen uitwerking en differentiëring al naar het schooltype, maar ook methodische doordenking van de wijze, waarop de stof (in zo concreet mogelijke vorm) kan worden aangeboden. De Sociaal-Pedagogische Sectie van de stichting Socrates houdt zich reeds geruime tijd met deze vraagstukken bezig.

2.5.2 Docenten en opleiding

Uitgangspunt moet zijn dat aan ieder schooltype slechts vormingsleiders te werk gesteld dienen te worden, die een opleiding hebben genoten, gelijkwaardig aan die van de overige daar werkzame docenten. Het ziet er naar uit, dat dit onderwijs in de nabije toekomst algemeen gesubsidieerd zal worden, zodat wellicht een financiële basis voor de aanstelling van vormingsleiders aanwezig zal zijn. De docenten zouden overigens geselecteerd en voorbereid dienen te worden door een daarvoor aangewezen commissie. Legitimatie en aanstelling geschiedt vanwege het hoofdbestuur van het Humanistisch Verbond.

Op den duur zal bovendien een aanvullende, specifieke opleiding voor vormingsleiders noodzakelijk zijn. In veel opzichten zal deze kunnen samenvallen met de opleiding voor geestelijke raadslieden.

Bij dit vormingsonderwijs zal het naast overdracht van kennis over belangrijke levensbeschouwelijke stromingen dus niet dienen te gaan om het aanpraten van een moraal. Wel en in de eerste plaats zal de jonge mensen de kans gegeven moeten worden die levensproblemen die zij zelf aan de orde stellen, met elkaar te bespreken. Dit kan ook gebeuren naar aanleiding van b.v. een boek, een film of een actueel probleem. Vanzelfsprekend zijn deze problemen afhankelijk van schooltype en leeftijd van de leerlingen. Waar het hier vooral gaat om meedenken en mee-overleggen, zal de methode van het onderwijs belangrijker zijn dan het tevoren op te stellen lesmateriaal. Noodzakelijk is het gebruik te maken van de methoden van het groepswork in groepen van maximaal 12-15 leerlingen, die één maal per week bijeenkomen.

(Uit: Mens en Wereld van 17 november 1962)

2.6 De taak van het Centrum

Reeds in ons rapport over het bijbelonderwijs op de openbare school van 1947⁵ is duidelijk uitgesproken, dat die school de school voor allen dient te zijn. In een later stadium hebben we gesproken over de ontmoeting der levensovertuigingen. (Zie hiervoor de brochure van J.C. Brandt Corstius, De idee van de openbare school⁶). Wij hebben herhaaldelijk uitgesproken geen bezwaar te hebben tegen godsdienstonderwijs, maar voor ons zelf gevraagd

noot 5

noot 6

om op heel bescheiden schaal vormingsonderwijs te mogen geven.

Met enige reden hebben wij ons afgevraagd of men niet bezig was van de openbare school een christelijke zuilenschool te maken. Later is gebleken, dat men ook in christelijke kring niet zo heel gelukkig was met de gedachte van de kerstening. Wij zijn met deze zaak voortdurend en intensief bezig gebleven. Buiten schoolverband is al gedurende vele jaren en op tal van plaatsen humanistisch vormingsonderwijs gegeven. Hoewel men de omvang hiervan niet moet overschatten, toch zijn in de loop der jaren enkele honderden jongeren hiermede in aanraking gekomen. Op die manier is ook ervaring opgedaan, en het is deze ervaring die men ook voor een deel terug kan vinden in onze documentatie.

Wij zijn doorgestaan met onze contacten en gesprekken in de kringen van het onderwijs, ook met hervormden en vrijzinnigen. Daarbij hebben we niet alleen veel van elkaar geleerd, maar is er ook een beter begrip ontstaan voor elkaars bedoelingen. Zowel het godsdienstonderwijs als het vormingsonderwijs hebben naar onze mening niets te maken met het onderwijsprogramma, zij staan er naast ter beschikking van die leerlingen wier ouders er prijs op stellen.

We hebben de voldoening mogen smaken, dat de vertegenwoordigers van de Hervormde Raad van Kerk en School hebben uitgesproken, dat in de democratie ook wij het recht op het geven van vormingsonderwijs hebben. Dat heeft ons o.a. de moed gegeven om de Hervormde Synode te vragen dit openlijk uit te spreken. Men weet, dat de Synode dit besluit heeft genomen, zij het met de hakken over de sloot (24 stemmen voor, 22 stemmen tegen). Daarbij is min of meer gebleken, dat men in die kringen geschrokken is van de eigen progressiviteit, en dat heeft de verdere besprekingen niet bevorderd, ook al omdat de progressieve elementen wat voorzichtiger geworden zijn.

Onze eisen zijn in de Mammoetwet vastgelegd, zij het toch wel weer met een zekere discriminatie, omdat in tegenstelling tot het godsdienstonderwijs de ouders om het vormingsonderwijs moeten vragen. Het is natuurlijk volstrekt logisch dat men zoiets kan opleggen, maar dan had het ook dienen te gelden voor het godsdienstonderwijs.

2.6.1 De ouders

Een en ander stelt ons voor de uitdrukkelijke consequentie, de ouders bijeen te brengen, en dan niet alleen onze leden, maar ook anderen. Noodzakelijk is dit ook om de kosten van het Centrum te kunnen bestrijden.

Gezien dit alles was het nodig over te gaan tot het stichten van het Centrum, dat vooralsnog geen juridische vorm heeft, omdat we het eerst willen laten uitgroeien.

2.6.2 Taken van het Centrum

In de eerste plaats dient de opleiding van vormingsleiders ter hand te worden genomen, omdat we immers de beschikking zullen moeten hebben over bevoegde docenten, die over de noodzakelijke diploma's moeten beschikken, die hen in de school een duidelijke positie geven. Los hiervan is er toch al ervaring aanwezig, omdat er al gedurende een half jaar verschillende mensen een cursus volgen. Het gaat hier weliswaar in de eerste plaats om raadsliden, die om de veertien dagen gedurende 4 uur les krijgen. Dit zal waarschijnlijk uitgroeien tot een opleiding, die twee jaar gaat duren.

Zo stellen we ons ook voor dat een opleiding voor vormingsleiders gaat werken, al staan alle details nog niet vast. Er wordt hierbij gedacht aan de vakken: humanistiek (d.i. de theorie van het humanisme), filosofie en ethiek, pedagogiek en groepswork. Er komen dan 4 bijvakken bij en wel kennis van het Christendom en de Bijbel, oosterse godsdiensten, maatschappijleer en wereldbeeld. Hieruit krijgt u althans enig idee, er zal nog wel eens naar gevraagd worden.

We zullen proberen in het voorjaar van 1963 met een 20 mensen te starten, die aan de eis zullen moeten voldoen, dat ze aan een middelbare school les mogen geven. Die cursus zal 2 jaar duren en geheel voor rekening van het Centrum zijn. Daartegenover staat, dat de deelnemers bereid moeten zijn de vormingslessen gedurende zo'n jaar of vijf te geven en eventueel een aantal collega's, die zelf de cursus niet volgen, op weg te helpen en bij te staan. Er moet een zekere lijn in zitten, met weliswaar voor de docenten voldoende vrijheid, maar toch zo, dat weergegeven wordt wat in onze kring aan gedachten hierover leeft.

Als dit slaagt zal het mogelijk zijn op vrij korte termijn aan de jongeren de vorming te geven. In principe is dit al direct mogelijk op de neutrale



bijzondere school; op de openbare school zal het nog wel even duren, maar wel kan het dan buiten schoolverband. Dat is zelfs aan te bevelen, omdat er ervaring wordt opgedaan en het stimulerend werkt.

(J.P. van Praag, Uit een inleiding op 3 november 1962)

2.7 De vorming van het Centrum

Van de kant van het centrale apparaat is een respectabele hoeveelheid arbeid verricht, wat we nu nodig hebben is de follow up het systematische vervolg, het activeren van de gemeenschappen en daardoor van de leden en het bedenken van mogelijkheden om de zaak in de publieke belangstelling te brengen.

Er wordt in verschillende gemeenschappen al aan gewerkt, o.a. heeft Laren/Blaricum de folder huis aan huis laten verspreiden, waarbij één van de twee aanmeldingsformulieren veranderd is in een uitnodiging om een bijeenkomst over het onderwerp te bezoeken. Ook in andere gemeenschappen vinden kleinere en grotere bijeenkomsten plaats, sommige openbaar, andere in een kleine kring of men nodigt onderwijzers en leden van oudercommissies uit. Er is zelfs al een lid geweest, dat op een vergadering van de ouders van de school, waar haar zoon op is, de gelegenheid heeft gevraagd en gekregen er iets over te zeggen en de folders rond te delen.

Naar gelang van de omstandigheden is er van alles te verzinnen en zijn mensen, zowel ouders als leraren, schoolbesturen enz. te interesseren. Er zijn overal wel verenigingen, die best de gelegenheid willen aangrijpen om eens een avond voor niets een spreker te krijgen. Er zijn buurthuizen, sportverenigingen, wijkcentra, verenigingen van huisvrouwen en nog veel meer, die we voor deze zaak kunnen benaderen.

We blijven echter met het feit zitten, dat we in ongeveer 80 gemeenten van Nederland gemeenschappen hebben en dat er zo ongeveer 1000 gemeenten zijn. Maar als we iets verder zijn en het C.B. de zaak kan overzien en schiften, weten we ook waar mensen zitten die door hun aanmelding blijken van hun belangstelling hebben gegeven en die wellicht te bewegen zijn een werkgroep te vormen, er met elkaar over te praten en na te gaan wat er nog meer kan gebeuren. Hier ligt o.i. een taak voor de gewestbesturen en een prachtige gelegenheid nu ook eens de algemene, verspreid wonende leden te activeren. Het is b.v. opmerkelijk, dat er nogal wat spontane reacties zijn

gekomen van mensen, die hebben gevraagd wat zij er aan zouden kunnen doen. Daaronder zijn er die eventueel straks les zullen kunnen geven, maar ook die propaganda kunnen maken en met de folders in hun omgeving kunnen werken.

Het hoofdbestuur heeft een plan gemaakt, wat we verder gaan doen, waarbij o.a. de aanstelling van iemand die speciaal belast zal worden met de organisatie van het Centrum; de uitgave van een blad en de opleiding van de a.s. cursusleiders.

In de komende tijd zullen we, zowel schriftelijk als mondeling de zaak van het Centrum in zo ruim mogelijke kring bekend moeten maken, en als het ware de uitspraak uitlokken, dat er behoefte aan dit vormingsonderwijs bestaat. Als het die ouders, die altijd zo klagen en mopperen, dat ze hun kinderen alleen maar naar het godsdienstonderwijs kunnen zenden omdat er niets anders is, werkelijk ernst is met hun bezwaren zullen ze er openlijk blij van kunnen geven door zich bij het Centrum aan te sluiten.

(Uit een verslag van de kaderconferentie op 3 november 1962)

Op een kaderconferentie van het Humanistisch Verbond, gehouden op 3 november l.l., heeft de voorzitter, Dr. J. P. van Praag, namens het dagelijks bestuur een verklaring afgelegd naar aanleiding van de uitlatingen van Dr. H. W. Tilanus op de jaarvergadering van de Vereniging voor Chr. Volksonderwijs, over het 'opdringen van het humanisme op het gebied van het onderwijs'.

Dr. Tilanus heeft daar - volgens het betreffende bericht in de dagbladen - de mening uitgesproken, dat de humanisten van de openbare school een humanistische zuilenschool zouden willen maken: zulks naar aanleiding van de mogelijkheid die in art. 47 van de Mammoetwet op de openbare scholen voor voortgezet onderwijs geopend is en het gebruik dat de humanisten daarvan willen gaan maken.

'Moet dat nu zo?' vroeg Dr. van Praag zich af, daarbij een geveugeld woord van Dr. Tilanus aanhalende. Hij herinnerde er aan, dat reeds 42 jaar lang op de openbare scholen godsdienstonderwijs gegeven kan worden en dat na de tweede wereldoorlog de leus van de kerstening van de openbare school gelanceerd werd.

De alarmkreet van Dr. Tilanus nu naast godsdienstonderwijs ook humanistisch vormingsonderwijs mogelijk zal worden, klonk Dr. van Praag dan ook in de oren als het 'houdt de dief' van de inbreker, die dreigt gesnapt te worden.

Het humanisme heeft geen behoefte aan humanistische bijzondere scholen, tenzij de openbare school tot een christelijke zuilenschool zou verworden. Het Humanistisch Verbond heeft steeds gepleit voor de openbare algemene school, de school waar de ontmoeting der levensovertuigingen plaats kan vinden, en heeft over de grondslagen van die algemene school diepgaand overleg gevoerd met andere groepen van voorstanders van de openbare school, ook met dezulken van christelijke huize.

Het Humanistisch Verbond wil niet anders dan de ouders die daarvan gediend zijn de mogelijkheid geven hun kinderen die een openbare school bezoeken humanistisch vormingsonderwijs te laten volgen, zoals de kerkelijke ouders reeds zo lang de gelegenheid hebben hun kinderen godsdienstonderwijs te laten volgen op die school. Het staat er op, dat die school de school voor leerlingen uit allerlei kringen blijft en daardoor als waarlijk algemene school een bolwerk tegen de verzuiling.

III. HUMANISERING VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS

door L. van Gelder

In de discussies over het humanistisch vormingsonderwijs, de geestelijke verzorging en de vele andere taken van het praktisch humanisme, komen pedagogische vragen voortdurend aan de orde. Over de betekenis van de opvoedingsarbeid in het gezin, in de school, in vormingsgroepen bestaat in humanistische kring weinig verschil van opvatting; aan de mogelijkheid en de noodzakelijkheid van deze opvoedingstaken wordt niet getwijfeld. Het is daarom des te wonderlijker, dat aan de systematische doordenking van de opvoedingsvragen in humanistische kring zo weinig aandacht besteed wordt. Het heeft er alle schijn van, dat men van de gedachte uitgaat; dat het bezit en de kennis van een levensovertuiging of wereldbeschouwing voldoende is om tevens een inzicht te hebben in de pedagogische doelen en middelen, die men in de eigen levenssfeer ontmoet.

Nu is het bezit van een levensovertuiging bij de opvoeder wel een noodzakelijke voorwaarde voor zijn opvoedingsarbeid, maar deze levensovertuiging biedt geen waarborg voor de juistheid van de pedagogische doelen en middelen, welke met die levensovertuiging verbonden worden. Juist in de laatste twintig jaar heeft het pedagogisch denken zich onttrokken aan de overheersende invloeden van filosofische en theologische systemen. De aandacht is meer gevestigd op hetgeen er werkelijk gebeurt in de opvoeding, dan op het ontwikkelen van ideale opvoedingssystemen. Het gevaar is niet denkbeeldig, dat in de humanistische kring deze ontwikkeling van het pedagogisch denken veronachtzaamd wordt en dat daardoor, meer onbewust dan op grond van een doordachte overtuiging, humanistische pedagogieken worden ontwikkeld, die niet up to date meer zijn.

Voorals reactie op een te strakke verbinding tussen levensbeschouwing en het pedagogisch denken, hebben beoefenaars van andere wetenschappen - zoals psychiaters, psychologen en sociologen - veel aandacht besteed aan het werkelijke gebeuren in de opvoeding. Hierdoor zijn verschijnselen als de invloed van de vroegste jeugdperiode op de verhouding van het kind tot zijn omgeving, de relaties tussen leeftijdsgenoten, de invloed van een autoritaire gezagsuitoefening op de ontwikkeling van het kind, de opvoedingsgewoonten in verschillende culturen en bevolkingsgroepen, veel beter onderzocht en bekend geworden. Het is echter de vraag of de beschrij-



ving van dergelijke verschijnselen, waarvan de kennis voor de opvoeding zeer belangrijk is, voldoende grond biedt om een humanistische visie op de opvoeding te geven. In tweeërlei opzicht kan daarom in het humanistisch denken over opvoeding kortsluiting optreden.

In de eerste plaats, doordat men direct vanuit de humanistische levensovertuiging een eigen pedagogiek wil gaan afleiden. Het belangrijkste bezwaar hiertegen is, dat dan wel een visie op de mens geboden wordt, maar het inzicht in de aard van het kind opgeofferd dreigt te worden aan deze visie.

In de tweede plaats, doordat men op zichzelf belangrijke verschijnselen, bijvoorbeeld uit de ontwikkeling van het kind en uit de relatie van het kind tot zijn opvoeders, als grondslag neemt voor zijn pedagogisch denken. Hier is het belangrijkste bezwaar, dat de visie op het kind en de mens beperkt blijft tot die verschijnselen en de relatie tot een humanistische visie op de mens verloren dreigt te gaan.

Maar juist deze tweezijdige bedreiging van het pedagogisch denken in een humanistische sfeer geeft een aanwijzing, hoezeer humanisme en opvoeding steeds met elkaar in verband gebracht worden. Het is vooral het praktisch humanisme, dat in de opvoedings-, vormings- en verzorgingstaken zijn voornaamste activiteitsmogelijkheden heeft gevonden. Het is ook binnen dit gebied van het praktisch humanisme, waar het duidelijkst de behoefte is ontstaan om deze opvoedingstaken in een ruimere samenhang te bezien en tot een meer systematische overdenking van de opvoedingsvraagstukken te komen. Wij kunnen hier verwijzen naar de discussies op de landdag van de Stichting 'Socrates' van 10 mei 1964, waar P.A. Pols heeft gesproken over: Geestelijke vorming en geestelijke verzorging; hun onderlinge verhouding en schrijver dezes over: De plaats van het humanistisch vormingsonderwijs tussen de vormingstaken.

Deze nauwe verbinding tussen humanisme en opvoeding zowel op praktisch als op theoretisch terrein is ook in de historie van het pedagogisch denken aanwezig. Steeds wanneer filosofen hun denken hebben gericht op de problemen van het mens-zijn, en daarmee bijgedragen hebben tot de ontwikkeling van het humanistische denken, hebben zij zich tevens afgevraagd, hoe de opvoeding van het kind en de mens, zou moeten zijn, om de jonge mens te brengen tot de staat van mens-zijn, die zij als ideaal zagen. Deze inzichten hebben niet alleen bijgedragen tot het ontwikkelen van een humanistische visie op het mens-zijn, maar hun invloed is merkbaar op het gehele gebied van de opvoeding. Het is daarom nodig een onderscheid te maken tussen de ontwikkeling van de humanistische visie op de mens en

zijn opvoeding tot mens enerzijds en de ontwikkeling van het pedagogisch denken over de menswording anderzijds. In dit pedagogisch denken over de menswording zien wij, dat het probleem van de humanisering van de mens door de opvoeding een centrale plaats gaat innemen.

De geschiedenis van het pedagogisch denken zou beschreven kunnen worden als een streven naar humanisering van de mens. Daarmee loopt parallel - hoewel veelal met een belangrijke verschuiving in de tijd - een streven naar humanisering van het pedagogisch handelen. Het is ook weer een teken van een veranderende opvatting in de pedagogiek, dat nu meer dan te voren de scheiding tussen pedagogisch denken en pedagogisch handelen met veel wantrouwen bekeken wordt. Eenvoudig gezegd, men kan constateren, dat ook in de pedagogiek de tijd van schone idealen voorbij is en dat de aandacht veel meer gericht wordt op het bereikbare, zonder de visie op het mens-zijn te verwaarlozen. Deze spanning tussen werkelijkheid en visie, tussen de actuele situatie van de mens en de voor hen bereikbare mogelijkheden geeft een nieuwe dimensie aan het pedagogisch denken, die men, al naar men het bekijkt, meer realistisch minder optimistisch, zelfs meer tragisch kan noemen. Afgezien nu van de vraag, welke invloed het humanistisch denken op de humanisering van de opvoeding gehad heeft, is het proces van humanisering op zichzelf belangrijk genoeg om daar aandacht aan te besteden.

De gedachte van de humanisering omvat zowel de doelstelling van de opvoeding, als de middelen, die in de opvoeding gehanteerd worden. Beide aspecten, doel en middelen, willen wij hier met een enkel woord verduidelijken. De humanisering van de mens, opgevat als doel van de opvoeding, is gericht op het verwerkelijken van mogelijkheden, die in de mens aanwezig zijn, en die tot een volwaardig mens-zijn kunnen leiden. Dergelijke mogelijkheden in de mens zijn: het verwerven van een eigen zelfstandigheid, het bepalen van zijn houding tegenover de buitenwereld, het deelnemen aan de cultuur, het leven onder eigen verantwoordelijkheid, het beleven van geestelijke waarden e.d. Wanneer wij hier spreken van 'mogelijkheden' dan houdt dat tevens in, dat niet iedere mens over alle mogelijkheden behoeft te beschikken, dat niet alle mogelijkheden tot optimale ontplooiing gebracht kunnen worden, dat hier geen harmonische persoonlijkheid als ideaal gesteld wordt. Een volwaardig mens-zijn dient in de gedachtegang mogelijk te zijn binnen de grenzen, die de eigen aanleg, de omringende cultuur, de gegeven maatschappelijke verhoudingen stellen. Met alle beperkingen in de mogelijkheden van het mens-zijn, met alle tekorten in het bestaan



van de mens, zijn conflicten met zichzelf en anderen, zijn onvermogen om zijn leven naar eigen ideaalbeeld te vormen, met al deze relativeringen van het mens-ideaal, dient deze gedachte van de humanisering van de mens gevuld te worden. Men ziet hier wel duidelijk een overeenkomst tussen de humanisering binnen het pedagogisch denken en bepaalde, lang niet alle, humanistische visies op de mens. In het bijzonder verdraagt zich deze opvatting slecht met optimistische of idealistische mens-opvattingen, die binnen het humanistisch denken een belangrijke plaats innemen.

De gedachte van de humanisering van de mens als doel van de opvoeding legt vooral het accent op de eigen-waarde van het mens-zijn; de mens heeft een eigen-waarde in zichzelf en dient deze in en door de opvoeding te realiseren. Hiermee wordt de gedachte van de dienstbaarheid van de mens aan een buiten hem staande macht als doel van de opvoeding afgewezen. Tegenover de gedachte van de dienstbaarheid van de mens, waartoe de opvoeding hem zou moeten leiden, wordt hier de opvoeding tot zelfverantwoordelijkheid en zelfbepaling gesteld.

Het is hier nodig in te gaan op een misverstand, dat al te gemakkelijk zou kunnen ontstaan. De onderscheiding tussen opvoeding tot dienstbaarheid en opvoeding tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling valt niet samen met de onderscheiding tussen godsdienstige en niet-godsdienstige opvoedingssystemen. Er zijn zeker niet-godsdienstige opvoedingssystemen waarin de dienstbaarheid aan een ideaal primair gesteld wordt. Wanneer in een anarchistische opvatting het individualisme als ideaal gesteld, of zoals in totalitaire opvoedingssystemen, het volstreekte collectivisme tot doel van de opvoeding wordt gesteld, dan is hier wel sprake van dienstbaarheid en wordt de humanisering door de opvoeding zonder twijfel ernstig beperkt en belemmerd.

Aan de andere kant zien wij dat in de godsdienstige opvoedingssystemen, met name in het moderne christelijke denken, een duidelijke toewending naar de mens heeft plaatsgevonden. In Nederland vooral zien wij, dat op grond van het christelijk-anthropologische denken, de oorspronkelijke gerichtheid van de opvoeding op de dienstbaarheid aan God, of de dienstbaarheid van het huidige leven aan een leven in het hiernamaals, plaats gemaakt heeft voor begrippen als opvoeding tot persoonlijkheid en opvoeding tot volwassenheid, hoe ook deze doelen verder in christelijk-anthropologisch opzicht gevuld worden.

Deze toewending naar de mens in het godsdienstig-pedagogisch denken is een van de belangrijkste ontwikkelingen in het christelijk denken van onze tijd. Hoe snel deze ontwikkeling is gegaan, blijkt wel als wij de opvattingen van Jacques Maritain, uitgesproken in 1943, vergelijken met die van Friedrich Heer in 1965, al schrijft Heer terecht, dat het proces van veranderingen reeds twee eeuwen aan de gang is.

In 1943 sprak de Franse katholieke filosoof Jacques Maritain in zijn essays over de opvoeding op de tweesprong (*Education at the Crossroads*) nog zijn ongeschokt vertrouwen uit in een godsdienstig opvoedingssysteem, gericht op de dienstbaarheid van de mens aan God. In feite verdedigt Maritain, op een zeer tolerante en toch scherpe wijze, het oude antithetische standpunt, waarin gesteld wordt, dat ware opvoeding zonder godsgeloof niet mogelijk is. Elke andere poging om tot een ware opvoeding te komen moet z.i. uitlopen op een absoluut stellen van een beperkt aspect van het mens-zijn: het praktisch handelen, het intellectuele denken, het individualisme of het collectivisme. Dit antithetisch denken is, helaas, nog niet geheel in de pedagogische discussies verdwenen, al is, naar het schijnt, het vertrouwen minder sterk als Maritain uitsprak.

Uit de woorden van Friedrich Heer, in een essay in *Euros* (1965) over: Ongeloof in de kerk en geloof in de wereld, spreekt een duidelijke existentiële bezorgdheid over de huidige situatie van het ongelooft bij hen, die de 'kerk' vormen, en de geloofskracht van hen, die zich tot de niet-kerkelijken rekenen. Hieruit spreekt ook de bezorgdheid over het stellen van idealen, waaraan de mens niet bij machte is te voldoen. Het ontdekken van het ongelooft in de kerk betekent tevens, het zich realiseren van de afstand tussen leer en leven, tussen de godsdienstige levensvorm en de feitelijke menselijke situatie.

Bij hen, die de godsdienstige opvoeding als ideaal stellen en daarbij tevens de menswording als centraal probleem in de opvoeding aanvaarden, roept deze situatie steeds meer problemen op, zelfs verontrusting, over de zin van de opvoeding, zoals die traditioneel aanvaard werd. Ook hiermee is het probleem van de humanisering door opvoeding en als doel van de opvoeding, anders gezegd, de menswording, niet alleen een probleem in het humanistisch denken, waarbij wij ons hier beperken tot de westerse godsdiensten. Het is ook deze gemeenschappelijke bezorgdheid over de menswording, waardoor het mogelijk is dat humanistisch en christelijk denkenden elkaar nu beter kunnen begrijpen dan voorheen het geval was. In het bijzonder op pedagogisch gebied zijn er tal van gemeenschappelijke problemen, die, eerst



van geheel verschillende zijden bezien, een kern blijken te hebben, die van zo fundamentele aard is, dat een samendenken mogelijk wordt.

De humanisering door opvoeding heeft echter niet alleen betrekking op de doelen van de opvoeding. Voor de praktische opvoeder spreekt nog meer de humanisering van de middelen, die in de opvoeding gebruikt worden. Dit is het eenvoudigst aan te tonen door te wijzen op de veranderde houding tegenover het strafprobleem. Tegenover de vaak simplistische opvattingen over gezag, orde en tucht, stellen wij in onze tijd de zeer uitgewerkte opvattingen over de problemen van het kind, dat in conflict raakt met de opvoeders, het milieu of de samenleving. Vragen zoals: waar dient de grens van de tolerantie gelegd te worden, welke omstandigheden dienen in rekening gebracht te worden, welke gevolgen heeft het ingrijpen van de volwassenen (opvoeders of samenleving) in de ontwikkeling van het kind, waar begint de zelfverantwoordelijkheid van het kind. voor het eigen leven, zijn in onze tijd zo moeilijk te beantwoorden en daarom zo zwaar geladen, dat sommigen zelfs angstig zijn om over het strafprobleem te spreken.

De betere kennis van de oorzaken van conflicten in het kinderleven en van de psychologische en sociale omstandigheden, waardoor conflicten kunnen ontstaan, én de kennis van de mogelijke gevolgen van verkeerde wijzen van straffen, doen ons aarzelen om dergelijke conflicten tussen kinderen en volwassenen 'op te lossen' door strafmaatregelen, en zeker niet door lichamelijke straffen. Men moet realistisch genoeg zijn om te erkennen, dat er nog tal van niet-gehumaniseerde opvoedingspraktijken zijn. Maar niemand kan zich er op beroemen, op straffe van zich te laten kwalificeren als een 'slecht' opvoeder, opvoedingsproblemen op te lossen met de stok, hoe symbolisch men die stok ook wenst op te vatten. In de plaats van geweld, dwang en tucht is wel vaak de onkunde, de onzekerheid, de goedbedoelde, mislukte opvoedingsmaatregel gekomen, maar de vroegere strafmethoden worden als onmenselijk, als in-humaan gevoeld.

De gedachte van de humanisering van de middelen kan nog gedemonstreerd worden aan de uitwerking op het gebied van het onderwijs, al zijn m.i. hier duidelijk aanwijsbare tekorten. Het is zo langzamerhand iedereen duidelijk, dat het humaniseringsproces in het onderwijs zich voltrekt van beneden naar boven, d.w.z. van de kleuterschool naar de hogere school. Het heeft reeds enkele trappen van het voortgezet onderwijs bereikt, terwijl dit proces pas sinds zeer kort onderkend wordt in het wetenschappelijk onder-

wijs. Hoewel dit probleem een afzonderlijke behandeling vereist, moge hier alvast vermeld worden dat humanisering niet betekent sentimentaliteit, zachtvaardig gedoe of nog erger nivellering. Humanisering van de pedagogische middelen in het onderwijs betekent, de menswording van de jonge mens volledig ernstig nemen; hem opvoeden en helpen in de erkenning van de eigen waarde van het mens-zijn van deze jonge mens. Humanisering staat hier lijnrecht tegenover de onaandoenlijkheid, die gehanteerd wordt in de naam van de wetenschap, van de objectiviteit, van de regels van een instituut als de school of universiteit, om te ontkomen aan de gewetensconflicten, waaraan geen opvoeder in zijn relatie tot jonge mensen kan ontkomen. De grond hiervoor ligt niet zo zeer in het onvermogen, maar in het niet-onderkennen van de eigen pedagogische taak als leraar en docent in deze instituten. Uiteraard is het karakter van deze pedagogische taak anders dan ten opzichte van jongere kinderen, maar het grondprincipe van de humanisering kan alleen dezelfde zijn, omdat het hier om een proces van menswording gaat.

Terugkerende tot ons uitgangspunt: de ontwikkeling van de gedachte van de humanisering in het pedagogische denken en handelen, zien wij hoe nauw de relatie is tussen bepaalde opvattingen in het humanistisch denken en deze opvattingen in het pedagogisch denken. Achteraf is dat ook minder vreemd dan het lijkt. Zowel het moderne humanisme, als deze opvattingen in het pedagogisch denken hebben hun oorsprong in een gemeenschappelijke bron van hernieuwd denken over de mens en de menswording. Dit anthropologisch denken heeft enerzijds het moderne humanisme gestimuleerd en verdiept en anderzijds het pedagogisch denken losgemaakt van te nauwe banden met filosofische en godsdienstige systemen.

De grote betekenis van deze anthropologische benadering van pedagogische problemen, in het bijzonder voor het humanistisch denken over opvoeding en onderwijs is nog te weinig onderkend. Het is daarom zeker de moeite waard, daaraan een beschouwing te wijden.

Noten

1. Van M. Knoop ontbreekt in het Humanistisch Archief enig spoor. De hier uitgegeven brochure *Opvoeden in humanistische geest* (1949) vermeldt dat hij 'Leraar Pedagogiek' is geweest.
2. Over drs. J.H.P. Colpa waren in het Humanistisch Archief slechts enkele gegevens te vinden: hij was lid van het Hoofdbestuur van het Humanistisch Verbond (april 1958 - april 1967) en van de Algemene Commissie Geestelijke Verzorging (vanaf 1964).
3. Prof.dr. Leon van Gelder (1913-1981) is een van de grondleggers van de onderwijskunde. Hij studeerde pedagogiek in Utrecht en promoveerde in 1953 op het proefschrift *Ontsporing en correctie*. Van Gelder was van 1964 tot 1980 hoogleraar onderwijskunde in Groningen. Hij wordt beschouwd als de geestelijk vader van de middenschool en van de Wet op het basisonderwijs. Voor de ontwikkeling van het humanistisch vormingsonderwijs is Van Gelder zeer belangrijk geweest: hij was lid van de Commissie Humanisme en Opvoeding van het Humanistisch Verbond (1947-1950) en behoorde tot de oprichters van het Centrum. Daarnaast blijkt hij nauw betrokken te zijn geweest bij de ontwikkeling van de humanistische geestelijke verzorging: Van Gelder was lid van de Algemene Commissie Geestelijke Verzorging van het Humanistisch Verbond (vanaf 1964) en een van de eerste docenten van het Humanistisch Opleidingsinstituut (HOI).
4. Bedoeld wordt het Rapport van een commissie, ingesteld door het Hoofdbestuur van het Humanistisch Verbond, met betrekking tot het vraagstuk van de bijbelkennis en het godsdienstonderwijs op de openbare school (...) (Utrecht: Humanistisch Verbond, 1947).
5. Zie noot 4.
6. Bedoeld wordt de brochure van J.C. Brandt Corstius, *De idee van de openbare school* (Utrecht: Humanistisch Verbond, 1957).

(Met dank aan Jules Brabers en Wouter Kuijman, medewerkers Humanistisch Archief)

Verantwoording tekst L. van Gelder e.a. Vormingsonderwijs op humanistische grondslag

De hier uitgegeven teksten werden beschikbaar gesteld door het Humanistisch Archief.

Oorspronkelijke publicaties waren de brochures:

M. Knoop, *Opvoeden in humanistische geest* (Utrecht: Humanistisch Verbond, 1949);

J.H.C. Colpa, L. van Gelder, J.P. van Praag e.a., *Humanistisch Vormingsonderwijs* (Utrecht: Centrum voor Humanistische Vorming, 1963);

en het artikel:

J. van Gelder, *Humanisering van opvoeding en onderwijs* (Rekenschap, 1963, 1, pp. 11-18).

HET HUMANISTISCH ARCHIEF

Centrum voor archivering en documentatie
m.b.t. het humanisme in Nederland vanaf 1850.

