

**LEREND OP WEG  
IN PEDAGOGISCH PERSPECTIEF**

**OPENBARE LES**

**GEHOUDEN BIJ DE AANVAARDING VAN  
HET AMBT VAN LECTOR IN DE  
PEDAGOGIEK EN ALGEMENE DIDACTIEK  
AAN DE LANDBOUWHOGESCHOOL  
OP 13 DECEMBER 1972**

**DOOR**

**Dr. J. VAN BERGEIJK**

### *Zeer geachte toehoorders,*

Mij voorbereidend op het houden van deze openbare les drong zich het beeld van de rommelkast aan mij op. Zoals iedere woning wel zijn plaats kent waarheen voorwerpen verhuizen waarmee men onder gegeven omstandigheden geen raad weet, zo heeft het er vaak veel van weg dat men de school beschouwt als 'natuurlijk' afvoergebied voor het maatschappelijk geheel van zorgen en gebreken, noden en wensen. Het zicht op de pedagogische betekenis en vormgeving van het leren en onderwijzen loopt daardoor gemakkelijk het gevaar versluierd te worden. Het is tegen de achtergrond van dit probleem, dat ik voor vragen rondom de pedagogische zin van het leren en onderwijzen op Uw gewaardeerde belangstelling een beroep wil doen.

### *Kinderen in de jungle*

In 1920 deed een Engels missionaris<sup>1</sup> een onthutsende ontdekking. Gedurende een tocht door een jungle in West Bengalen trof hij twee kinderen aan in een verblijfplaats tussen wolven. Hij zag kans deze kinderen die vermoedelijk reeds als zuigeling door wolven naar hun nest gesleept werden te bevrijden. De kinderen, twee meisjes, waren op het moment dat zij door hem werden aangetroffen naar schatting respectievelijk anderhalf en acht jaar oud. Het jongste kind stierf reeds een jaar later, het oudste werd negen jaar lang liefderijk verzorgd en opgevoed. De wijze waarop de kinderen zich gedroegen wekt zowel deernis als verbazing. Zij bewogen zich met verrassende snelheid voort op handen en voeten, verslonden vlees op dierlijke wijze en lekten water met hun tong. Zij hielden zich overdag bij voorkeur op donkere plaatsen schuil, maar hieven een gehuil aan bij het zien van de maan. Voor kinderen toonden zij nagenoeg geen belangstelling, doch des te liever stoeiden zij echter met honden. Pedagogische verzorging en beïnvloeding hadden weinig effect. Zelfs na een negenjarig verblijf in het huis van de missionaris kon het gebruik van de menselijke taal niet anders dan als rudimentair worden gekenschetst.

### *Een waaier van mogelijkheden*

Wetenschappelijk gezien wordt door deze geschiedenis, die nog met enige andere voorbeelden zou kunnen worden aangevuld, niets bewezen. Doch zij geeft op z'n minst aanleiding tot een zeer ernstig vermoeden: de mens blijft onvoorstelbaar ver verwijderd van wat wij gewoon zijn menselijk te noemen, wanneer hij opgroeit in een niet-menselijke omgeving en deswege van menselijke beïnvloeding verstoken blijft.

Nog een tweede vermoeden dringt zich aan ons op, namelijk dat de mens wat zijn ontwikkelingsmogelijkheden betreft als een bijzonder plooibaar wezen<sup>2</sup> mag worden beschouwd. Dit vermoeden vindt men bevestigd in een reeks interessante bevindingen op cultuur-anthropologisch gebied, waarbij ik terloops gaarne refereer aan het voor de pedagoog zo belangwekkende werk van onderzoekers als Benedict<sup>3</sup>, Kluckhohn<sup>4</sup>, Linton<sup>5</sup> en Mead<sup>6</sup>. 'Indien een vis ontdekkingen zou kunnen doen, zo heeft men' – aldus Fortmann<sup>7</sup> – 'wel gezegd, dan zou zijn laatste ontdekking zijn het bestaan van het water. Pas op de kar van de visboer zou hij weten, wat het betekent een waterdier te zijn. Zo moet men zich ook niet verwonderen, dat de mens eerst in het allerjongste verleden heeft ontdekt, hoezeer hij gevormd is door de hem omringende cultuur'. De mens wordt inderdaad, zoals Fortmann dit stelt, geboren met een waaier van mogelijkheden. Ieder pasgeboren kind beschikt daarover, doch de cultuur selecteert en realiseert er slechts enkele. Omgekeerd is het echter de mens zelf, die aan de realisering van zijn mogelijkheden meewerkt, ja meewerken moet. Terecht werd met betrekking daartoe reeds door Goethe opgemerkt, dat de cultuur ons niet zo maar als erfenis in handen valt. Wij treffen haar aan, maar om haar tot ons bezit te maken zullen wij haar moeten verwerven<sup>8</sup>.

#### *Mens en dier: Pascal versus Montaigne*

Wanneer Langeveld<sup>9</sup> de vraag naar de mens als 'animal' educandum – zijnde een bij uitstek wijsgerig pedagogisch grondprobleem – aan de orde stelt, dan toont hij naar ik meen op weliswaar summiere doch overtuigende wijze aan, dat zonder opvoeding het mensenkind geen mens wordt. Het behoort tot de fundamentele kenmerken van de menselijke bestaanswijze, dat de mens opvoedt, opgevoed wordt en op opvoeding is aangewezen<sup>10</sup>. Talrijk zijn de empirische gegevens die een dergelijke uitspraak geldigheid verschaffen. Bedoelde gegevens kunnen voor een belangrijk deel ontleend worden aan de steeds opnieuw vruchtbaar gebleken vergelijking tussen mens en dier. Teneinde zijn eigen wezen beter te leren kennen, heeft de mens zich door de eeuwen heen met het dier vergeleken. Dit vergelijkend denken en onderzoeken heeft in de loop der geschiedenis een rijke verscheidenheid aan opvattingen opgeleverd, opvattingen die vaak diametraal met elkaar verschillen.

Zo zag Montaigne<sup>11</sup> in het dier een wezen, dat de mens tot voorbeeld zou moeten strekken. Van het dier zou de mens kunnen leren hoe hij zich naar de natuur dient te voegen. Montaigne ziet de menselijke drang, steeds boven zichzelf uit te grijpen, als een 'prise malade' die de mens slechts ongeluk brengt.

Een eeuw later interpreteert zijn landgenoot Pascal de door Montaigne gewraakte rusteloosheid daarentegen juist als een teken van menselijke grootheid. In tegenstelling tot Montaigne staat bij Pascal

het dier niet als voorbeeld voor de mens. De mens reikt boven het dierlijke uit, een conclusie waartoe Pascal komt door het dynamische van het menszijn te plaatsen tegenover het statische van de dierlijke bestaanswijze. Voor Pascal leidt de mens een tussenbestaan tussen dier en engel. Vandaar zijn geveugelde uitspraak: 'L'homme n'est ni ange ni bête, et le malheur veut que qui veut faire l'ange fait la bête'<sup>12</sup>. Dit tussenbestaan verleent de mens zijn dynamiek. Dier en engel constitueren zijn wezen en het is volgens Pascal gevaarlijk de mens te laten zien hoezeer hij verwant is met het dier zonder hem tegelijkertijd op zijn onvergelykelijke verhevenheid te wijzen. Tot zover deze korte wijsgerige excursie inzake de verhouding mens en dier die men in gevarieerde vorm bij verschillende – ook hedendaagse – denkers terugvindt.

Doch vooral ook het moderner vergelijkend gedragsonderzoek tussen mens en dier heeft de plasticiteit van de menselijke bestaanswijze en de daarmee verband houdende existentiële noodzaak tot leren in een helder licht geplaatst. Het is in dit verband voldoende te herinneren aan de onderzoekingen en interpretaties van Von Uexküll<sup>13</sup>, Portmann<sup>14</sup>, Plessner<sup>15</sup> en Gehlen<sup>16</sup>, die met betrekking tot de vraag hoezeer leerbehoefte en leerbekwaamheid als wezenskenmerken van het menszijn in aanmerking moeten worden genomen een rijke oogst aan gegevens en gedachten hebben opgeleverd.

Voor bijkans alles wat de mens aan kennis en vaardigheden bezit is hij op leren aangewezen, d.w.z. op een zelfactief verwerven en opbouwen van een gedragsrepertoire in en ten overstaan van het milieu waarin hij geboren wordt, opgroeit, opgevoed en onderwezen wordt. Dit aangewezen zijn van de mens op leren alsook op een milieu dat hem daarin helpend tegemoettreedt blijft echter niet beperkt tot het opdoen van kennis en vaardigheden. Vorm en inhoud van menselijke kennis en vaardigheden worden mede bepaald door gevoelsinstelling, attitude, waardebetrokkenheid, gezindheid. Ook en vooral ten aanzien van deze psychodynamische tendenzen van zijn bestaan is de mens op leren aangewezen. De lange ontwikkelingstijd van de mens kan geen andere zin hebben dan deze, dat de mens gelegenheid heeft de bij geboorte meegekregen mogelijkheden in een actief contact met de zakelijke en persoonlijke buitenwereld te actualiseren. Hetgeen ons in aanleg gegeven is komt niet slechts door autonome differentiëring tot ontplooiing, maar vraagt om de werkzaamheid van een actief lerend ik alsook om een omgeving die daartoe prikkelt en gelegenheid biedt.

Nu is het begrip omgeving in het voorgaande bijzonder ruim genomen, het impliceert in feite alles wat de mens aan zichtbare en niet-zichtbare buitenwereld gegeven is. Het is in verband met de pedagogische vraagstelling naar de zin van het menselijk leren echter van grote betekenis juist op het menselijk aspect van het bedoelde omgevingsbegrip de nadruk te leggen. Dit immers brengt o.m. de school binnen de sfeer van het menselijk leren? En met de school de leraar,

die geacht wordt het leren van de jonge mens te begeleiden. Wat is de zin van het menselijk leren in het algemeen? Hoe wordt door de school op deze zinvraag ingespeeld? Zijn we met ons onderwijs – gezien het maatschappelijk gebeuren van onze tijd – op de goede weg? Doch naast vragen betreffende de zin en het wenselijke van het onderwijs zijn er de vragen betreffende het mogelijke. Ervan uitgaande, dat bekwaamheid zonder gezindheid als blinde bekwaamheid kan worden beschouwd, dringt zich de vraag aan ons op of het tot de mogelijkheden van de school behoort dat naast bekwaamheid ook gezindheid – en met name sociale gezindheid – wordt aangekweekt.

*Een bestaan vóór de ander dóór de ander*

Want het bestaan van de mens – ook zijn bestaan als lerend wezen – is een bestaan vóór en dóór anderen.<sup>17</sup> De mens – zo wordt te onzent door Kwant gesteld – leeft zijn bestaan in radicale afhankelijkheid. Op indringende wijze wordt door Kwant uiteengezet hoezeer al onze menselijke verrichtingen, ondanks hun schijnbare eenvoudigheid, een complexiteit vertonen, 'die verwijst naar de scheppingskracht van de gezamenlijke geschiedenis' en 'dat al ons menselijk doen het resultaat is van het leren-doen, en dat het leren-doen plaatsvindt in sociaal verband'<sup>18</sup>. Het bestaan van de mens is een bestaan in medemenselijke verbondenheid, een bestaan in sociale verbanden die alles wat de mens is en doet doortrekken, ook zijn lerend op weg zijn naar volwassenheid. 'Een geïsoleerd mens is' – aldus Kwant – 'een abstractie, het product van een losgeslagen verstand dat geen rekening houdt met de werkelijkheid'<sup>19</sup>. Lerend op weg zijn naar volwassenheid betekent o.m. zoekend op weg zijn naar de zin van het bestaan als volwassene, zoeken naar een antwoord op de vraag naar de waarde van dit bestaan dat mij als uniek individu gegeven is, een zoeken overigens dat met het bereiken der volwassenheid niet ophoudt. Lerend op weg zijn betekent zoeken naar een als waardevol beleefde relatie tussen de mens en zijn medemens, tussen de mens en het bovenmenselijke – d.w.z. de mens en God of de mens en het transcendent – tussen de mens en het benedenmenselijke, zoeken ook naar een als zinvol beleefde verhouding van de mens tot zichzelf. Wat het zoeken van de relatie van de mens tot zichzelf betreft heeft de dichter Marsman op moeilijk te overtreffen wijze duidelijk gemaakt, dat dit buiten de sfeer van het medemenselijke om tot een tragedie leidt: de tragedie van het alleen staan, door geen God of maatschappij meer betrokken worden in een bezielde verband. Marsman confronteert ons met de tragedie van het individualisme: 'die eens als zon in 't zenith heeft gestaan, zal bijten in het zand als een krepereerd dier'<sup>20</sup>. Lerend op weg zijn is ook lerend op weg zijn naar zichzelf, op weg zijn naar zelfaanvaarding, een ondernemen echter waarin wij ten eerste op de medemens zijn aangewezen. Gaarne onderschrijf ik opnieuw een uitspraak van Kwant<sup>21</sup> wanneer deze stelt, dat niets erger is voor een mens dan te moeten ervaren dat niemand

hem nodig heeft. 'Hier ligt' – aldus Kwant – 'een onfeilbare weg om iemands zelfvertrouwen volkomen te ondermijnen'. De gedachte die hier uitgesproken wordt kan vanuit pedagogisch gezichtspunt nooit ernstig genoeg genomen worden. Om zinvol te kunnen bestaan is de mens aangewezen op de ander, zijn bestaan – ook zijn bestaan voorzover dit door leerinspanningen wordt gekenmerkt – wordt tot zin, doordat het zinvol wordt voor de ander.

Hetgeen ik in het voorgaande heb willen onderstrepen raakt twee grondaspecten van menselijk bestaan. Het eerste aspect regardeert de vrijheid en de natuurlijke hulpeloosheid van de mens alsook de daarmee verband houdende mogelijkheden en levensnoodzakelijke behoeften tot leren, die hem tot 'homo discens'<sup>22</sup> stempelen: zonder leren wordt het mensenkind geen mens. Het tweede aspect staat in complementaire relatie tot het eerste en heeft betrekking op de sociale dimensie van menselijk leren: de zin van het menselijk leren kan eerst zichtbaar worden tegen de achtergrond van een anthropologie waarin het bestaan van de mens gekenschetst wordt als een bestaan vóór de ander en dóór de ander.

### *Bekwaamheid en gezindheid*

Het is de vraag echter of door middel van het tot school geïnstitutionaliseerde onderwijs aan bovenbedoelde zin ooit voldoende gestalte kan worden gegeven en of de verwachtingen die men op het punt van persoonlijkheidsgerichte vorming jegens het onderwijs koestert niet veel hoger liggen dan door deze institutie – hoe gedemocratiseerd en gedifferentieerd zij nu of in de toekomst ook moge zijn – ooit kan worden gehonoreerd. Niettemin blijft didactische arbeid in de zin van persoonlijkheidsgerichte vorming ten aanzien van kinderen en jeugdigen – d.w.z. ten aanzien van niet- of nog niet volwassenen – per definitie pedagogische arbeid. Deze arbeid – door Langeveld<sup>23</sup> terecht gekenschetst als werk dat er op gericht is het kind te helpen het beeld te vinden dat het meer in staat zal stellen het leven van een mens te leven – is humaniserende arbeid. Dit werk impliceert meer dan louter kennisoverdracht, meer dan een louter appelleren aan de intellectuele functies van de leerling, meer ook uiteraard dan het scheppen van materiële leercondities. Persoonlijkheidsvormend onderwijs is niet slechts op vorming van de leerling met het oog op diens bekwaamheid, d.w.z. op diens weten en kunnen, gericht, maar vooral ook op vorming van de leerling met het oog op diens gezindheid, zijn affiniteit tot en verbondenheid met waarden. Bekwaamheid in de zin van weten en kunnen blijft voor de mens een perifeer bezit voorzover dit bezit verstocken blijft van de in het waardeleven wortelende kracht der gezindheid. In persoonlijkheidsvormend onderwijs gaan wereldoriëntering en wereldbeheersing enerzijds hand in hand met inleven in en assimilatie van waarden anderzijds. Menselijkheid veronderstelt waardebewustheid en waardeverbondenheid, zij veronderstelt het innerlijk aange-

sproken en gegrepen zijn door de oervraag naar het goede, het ware en het schone. 'Leven en leren zijn' – aldus Prins in zijn Wageningse oratie<sup>24</sup> – 'categorieën die elkaar vooronderstellen. Wanneer de didacticus tussen bekwaamheid en gezindheid geen positief verband ontdekken kan is de dreiging, dat de zin van het leren losgekoppeld wordt van die van het leven, reëel aanwezig'. Tegen de achtergrond van deze zienswijze vormt de twee-eenheid van bekwaamheid en gezindheid een belangrijk aspect van het beeld dat aan kinderen en jeugdigen op weg naar volwassenheid mede in en door het onderwijs wordt aangereikt, voorgeleefd of ter discussie gesteld.

Het kan niet worden ontkend, dat ons onderwijs onder de druk van selecterende rapporten en examens in taaie volharding voortgaat het bekwaamheidsaspect ten koste van het gezindheidsaspect te sterk te beklemtonen. Men proeft daarin de inertie van het systeem, het nerveuze voortrossen langs gebaande en steeds langer wordende leerstofwegen, zonder halt te houden, zonder rond te zien, zonder bekommernis om de existentiële kernvraag naar het waartoe. 'Wij staan klaar' – zo zegt Staal<sup>25</sup> – 'om onze studenten te vertellen over cellen en protoplasma, dubbelsterren, syntaxis, priemgetallen, revoluties, exogamie, entropie, enzymen, geboortebeperving en Aristoteles' opvattingen over 'theoria'. En onze studenten, als zij tenminste niet vroegtijdig zijn opgedroogd, vragen zich af wat de relevantie is van dit alles voor de noodsituatie waarin zij leven'. Ik heb deze passage met instemming willen citeren, onder voorbehoud echter daaraan iets te mogen toevoegen. Want het zijn niet alleen de studenten of de leerlingen, die de zin van hetgeen hen in en door het onderwijs als leerstof geboden wordt in twijfel trekken. Het zou van grote naïviteit getuigen, te menen dat de vraag naar de zin van het didactisch bedrijf juist door de leraar zou worden veronachtzaamd. De vraag naar de menselijkheid van onze samenleving, de gezondheid van onze cultuur, de leefbaarheid van onze aarde dringt zich in bijkans dagelijks toenemende mate aan ons op. Geen weldenkend mens zal zijn medeverantwoordelijkheid voor het moeizaam zoeken naar een antwoord op deze vraag van de hand willen wijzen, doch het is de tragiek van de individuele onkunde en de individuele machteloosheid die zeer velen van ons met de schijn van berusting kleurt.

### *De mei van het leven*

Onder de verschillende ontwikkelingsfasen die de levensloop van de mens markeren is het van oudsher de fase van de jeugd geweest, die sombere critici naar de pen deed grijpen om in beschrijvingen van jeugdig wangedrag en onfatsoen de morele ondergang van de samenleving aan te kondigen. Anderen echter hebben de jeugd bezongen als de mei van het leven. Zo beweert Mark Twain in een van zijn befaamde bon mots, dat men beter een jonge meikever kan zijn dan een oude paradijsvogel. En Shaw gaat zelfs in zijn waardering voor deze – vol-

gens hem wonderbaarlijke levensfase – zo ver, zijn spijt erover uit te spreken dat deze periode door de natuur aan kinderen wordt verspild. Doch hoe men over de jeugd als levensfase ook denkt of gedacht heeft, het zijn meestal de ouderen die in hetzij hun critiek of in hun bewondering een terugverlangen naar de jaren der jeugd – zijnde de beste jaren van het leven – verraden. Of echter ook de jeugd zèlf deze fase als zodanig ervaart, mag men in zeker opzicht op z'n minst aan twijfel onderhevig achten. In zeker opzicht, want het is alleszins denkbaar, dat met de ontwikkeling van de moderne samenleving juist de jeugd meer en meer het gevaar is gaan lopen steeds zwaarder gebukt te moeten gaan onder de minder plezierige aspecten van een vermogen, dat hem in vergelijking met het dier weliswaar het voorrecht biedt als vrije, ontdekkende, explorerende mens zijn levenshorizont van de wieg tot het graf te verruimen, doch dat hem tegelijkertijd heeft uitgeleverd aan de school.

### *Te woekeren met zijn leertalenten*

Te woekeren met zijn leertalenten – ziedaar waartoe de Westerse mens, in casu het kind, de jeugdige, zich steeds minder geroepen en steeds meer veroordeeld lijkt te gaan gevoelen. Ik besef dat deze uitspraak om toelichting vraagt. Onze eeuw die bij haar geboorte als de eeuw van het kind werd aangekondigd is de eeuw van de school geworden. Met name na de tweede wereldoorlog zien we over de gehele wereld een kwalitatieve maar vooral ook kwantitatieve expansie van schoolonderwijs, die nergens in de geschiedenis van de mens zijn weerga vindt. In de moderne wereld ondergaan bestaande schoolsystemen door veranderingen in het maatschappelijk bestel alsook door de werking van pedagogische en didactische vernieuwingstendenzen ingrijpende wijzigingen. En de ontwikkelingslanden volgen, zeer vele miljoenen kinderen en jeugdigen worden in scholen geconsigneerd en leven daar hun veldslag tegen het analfabetisme, een niet te verzadigen onderwijshonger doet het schooltoneel in het teken staan van een waarlijk gigantische doch niettemin nog steeds ontoereikende toename van meesters, scholen en scholieren. En in een vloed van geschriften wordt aangedrongen op democratisering van onderwijskansen, op verlenging van het verplichte onderwijstraject, op verbetering van het didactisch proces en op een herwaardering van de doelstellingen. Onze tijd wordt gekenmerkt door een pedagogische onrust in de ruimste zin des woords en de symptomen van die onrust zijn talrijk. Nooit is er over opvoeding en onderwijs zoveel gesproken en geschreven, nooit ook volgden veranderingen in pedagogisch denken en handelen elkander zo snel op. Boeken, artikelen, krantenberichten, radio- en televisie-uitzendingen, politieke schermutselingen, buitenparlementaire acties vormen een mengelmoes van kanalen waarlangs de moderne mens lucht geeft aan zijn pedagogische onmacht en onzekerheid, velerlei pogingen worden in het werk gesteld om de dreiging van een steeds



chaotischer wordend toneel de baas te blijven. Wij leven naar een woord van een onzer grootste cultuurfilosofen <sup>26</sup> in een tijdperk dat het vertrouwen in zichzelf is kwijtgeraakt. En teneinde dit zelfvertrouwen te hervinden richt men zijn aandacht op de jeugd, zoekt men in opvoeding en onderwijs naar nieuwe perspectieven, naar een nieuwe uitweg uit de rimboe van het moderne leven, naar een nieuw bindend en bevrijdend element.

### *Leren tot de dood er op volgt*

Een gesecculariseerde heilsleer lijkt in de school zijn tempel te hebben gevonden. Want zoals de traditionele kerk met stelligheid meende te weten wat goed was voor de mens, zo weet thans de maatschappij via de school wat goed is voor de jeugd. Wanneer Herbart aan het begin van de negentiende eeuw de gedachte uitspreekt, dat opvoeding zonder onderwijs en onderwijs zonder opvoeding in wezen ondenkbare zaken zijn, loopt hij vooruit op een ontwikkeling die het geloof in de betekenis van de school voor mens en maatschappij steeds sterker is gaan beklemtonen. Deze ontwikkeling manifesteert zich o.m. hierin, dat de leerplicht steeds langer is geworden. Op basis van de anthropologische grondstelling, dat de mens op leren is aangewezen en dat hij zich destemee leerinspanningen zal moeten getroosten naarmate de cultuur waarin hij opgroeit en leeft complexer wordt, propageert men een 'education permanente' als moderne noodzaak. Van lieverlede beginnen wij vertrouwd te raken met de gedachte, dat de moderne mens gedoemd is te leren 'tot de dood er op volgt'. En laten we hopen dat het daarbij blijft, want het gevaar is volgens Illich<sup>27</sup> immers niet denkbeeldig dat de school naar analogie van voortgezette loutering in het vagevuur ook nog zoets als een 'education post mortem' zou claimen. Wat Herbart de jeugd wilde geven was goed onderwijs, d.w.z. onderwijs dat niet alleen aan een grotere bekwaamheid maar ook en vooral aan een betere gezindheid van de mens zou appelleren. In dit opzicht betoonde hij zich hoogst modern en zijn wij hem dank verschuldigd. Doch ook hij heeft niet kunnen handelen zonder te schaden. Want de bijkans totale vereenzelviging van opvoeding met onderwijs en van onderwijs met schoolonderwijs zou gezien het angstaanjagend voortwoekeren van geïnstitutionaliseerd onderwijs thans terecht als een fatale vergissing kunnen worden beschouwd.

### *Wie de jeugd heeft...*

Men begint zich, zij het aarzelend, van deze vergissing bewust te worden. De jeugd, door ouderen als de mei van het leven bejubeld, voelt zich met de stilzwijgende veronderstelling van onze maatschappij, dat zij geboren zou zijn om in scholen te worden opgevoed en onderwezen steeds minder gelukkig. En zij vindt het bepaald onaangenaam om in de lentemaanden van haar bestaan bij voortduring herinnerd te worden aan de guurheid van toekomstige seizoenen. Want onder de

leuze 'wie de jeugd heeft, heeft de toekomst' dreigt de bestaansreden van de jeugd verlegd te worden naar de tijd waarin zij geen jeugd meer zal zijn. 'De grote dwaling over de jeugd' – schreef eens Anton van Duinkerken – 'is, dat er iets van gemaakt moet worden. De grote waarheid over de jeugd is, dat zij zelf iets is'<sup>28</sup>. Door te doen alsof het bij uitstek de school is die ten aanzien van de speelruimte voor het zelf-zijn van de jeugd de best denkbare garanties kan bieden, zou het kunnen zijn dat deze door Van Duinkerken gesignaleerde waarheid in onze moderne samenleving meer en meer geweld wordt aangedaan. Een veronderstelling opperen noopt tot bouwstenen aandragen die haar aannemelijkheid vergroten. Wat dit betreft zou ik met instemming willen refereren aan Theodor Wilhelm<sup>29</sup>, die de geestelijke druk waaraan de tegenwoordige scholier – en in het bijzonder de oudere scholier – is blootgesteld in een achttal punten meent te kunnen samenvatten.

### *Symptomen van onbehagen*

De huidige school vraagt, aldus Wilhelm, om prestaties die naar het schijnt in vele gevallen slechts om der wille van de school en niet in het belang van het kind, de jeugdige, geleverd moeten worden. Zo wordt de pedagogische zin dezer prestaties stilaan in de sfeer van de twijfel getrokken.

De school zou zich inspannen, een beroep te doen op of uit te gaan van de belangstelling van haar leerlingen. Doch ook deze inspanning kan volgens Wilhelm niet ernstig genomen worden, want zij druist vaak regelrecht en op ontmoedigende wijze in tegen de interesses die er binnen de opeenvolgende ontwikkelingsfasen werkelijk bij de leerling leven.

De school zou voorts op het punt van sociale vorming een voorname taak vervullen. Maar op vele beslissende ogenblikken staat de school in het teken van selecterende activiteit en wordt op solidariteit als bewijs van werkelijke gemeenschapszin hoegenaamd geen prijs gesteld. Het competitie-motief doet zich in de school nog steeds sterker gevoelen dan dat der veel geprezen coöperatie.

Daar de school – althans wat de Westerse samenleving betreft – geacht wordt voor te bereiden op het leven in een democratische maatschappij, ligt het voor de hand dat men het schoolleven zelf idealiter zien wil als een soort democratische modelsamenleving. De praktijk geeft echter vaak anders te zien en de scholier voelt zich – al of niet terecht – eerder in een autoritair dan in een democratisch systeem opgenomen.

Ook het ideaal van algemene vorming blijkt in de schoolrealiteit minder te functioneren dan men op grond van eisen die het moderne leven aan de mens stelt zou mogen verwachten. Wilhelm denkt in dit verband met name aan algemene vorming in technische, politieke en seksuele zin.

Als maatschappelijke institutie bevindt de school – en met haar vele leraren en oudere scholieren – zich in een identiteitsconflict. Moet de school zich opstellen als maatschappelijk neutraal gebied, moet zij zich aanpassen aan wat de maatschappij van haar vraagt of heeft zij als maatschappelijke institutie mede een taak het veranderingsgebeuren in de samenleving te beïnvloeden en te richten?

Er heerst wantrouwen ten aanzien van de zgn. onwrikbaarheid der tradities waaraan door de school wordt vastgehouden. Waarom doet de school het voorkomen alsof de zin van hetgeen door haar wordt doorgegeven onomstotelijk vaststaat, terwijl buiten de school allereuwe de onzekerheid – met name onder de oudere generatie – a.h.w. met de handen kan worden vastgepakt?

Het beroep van de school op volwassenheid tenslotte komt vele scholieren als weinig geloofwaardig voor. Vele zaken, immers, die in de ogen der scholieren tot de status van volwassen-zijn behoren, worden in de school gediskwalificeerd omdat zij niet met de status van scholier-zijn zouden stroken.

Ziedaar in vogelvlucht een aantal voorbeelden van onbehagen, zoals deze vooral onder de rijpere jeugdigen zouden leven. Wilhelm stelt vast, dat deze symptomen van onbehagen van een andere orde zijn dan die welke van oudsher voortvloeiden uit het geïsoleerd naast elkaar bestaan van school en leven. Zij hebben hun wortel in de school zelf. Het pedagogisch model dat de oudere generatie nog omtrent de school bezit, wordt door de oudere jeugd niet meer als zodanig ervaren.

### *Graven tot aan de radix*

Ik ben geneigd aan te nemen, dat de door Wilhelm vermelde symptomen *mutatis mutandis* ook op de oudere scholier in Nederland van toepassing mogen worden geacht. Voorzover deze symptomen van mentaliteitsverandering ten opzichte van de school in de vorm van geschriften en discussies aan de dag treden en voorzover daarin intrinsieke doelvragen betreffende ons onderwijs aan de orde worden gesteld, zie ik daarin een heilzame ervaring van belangstelling voor de anthropologische fundering van de school. Met instemming citeer ik Wielinga, die aan het begin van dit jaar in zijn afscheidscollege stelde, het positief te willen waarderen, 'dat de oergrond van ons pedagogisch handelen, en dus van ons didactisch handelen weer alle aandacht ontvangt'<sup>30</sup>. Maar met hem moet ook mij van het hart, dat de uit deze aandacht voortspuitende kritiek zich niet slechts tot de kruin of de stam zal mogen beperken, maar dat zij radicaal dient te zijn, d.w.z. gravend tot aan de radix, de wortel. Met wilde, vaak over-emotionele exclamaties over het onderwijs – hoe het is en hoe het zou moeten worden – lost men geen problemen op. Radicaal kritisch denken betekent evenzeer radicaal kritisch ingesteld zijn, hetgeen o.m. inhoudt dat men een uiterst complexe samenhang van feiten en gebeurtenissen zo onbevooroordeeld mogelijk onder ogen tracht te zien en dat men

zich er tegen verzet meegesleept te worden door de emotionele waan van de dag. Wanneer Bonset<sup>31</sup> een 'boekje over ons schoolse school-systeem' open doet en daarin als een van zijn stellingen poneert dat de 'bestaande lerarenorganisaties een verstikkende geest van achterlijkheid, oubolligheid en rankune ademen' spreekt hij mijns inziens niet alleen een onwaar maar een evenzeer onverdiend als onbarmhartig oordeel uit over vele welmenende en hardwerkende onderwijzers. Zij verdienen beter. Wij moeten er meer dan ooit naar streven, het menselijke, de humaniteit, in ons onderwijs te bewaren en te versterken. Hier ligt een opdracht voor allen die direct of indirect bij het onderwijs betrokken zijn: leerlingen, leraren en ouders, doch ook groeperingen van leraren onderling. Humaniteitsidealen zullen zich nooit met het wapen der onverdraagzaamheid kunnen realiseren. Streven langs wetenschappelijke weg naar een verdiept inzicht in de zeer veel omvattende problematiek van opvoeding en onderwijs in een hoogst ingewikkelde samenleving biedt in dit opzicht naar ik meen gunstiger perspectieven. Het is mijn stellige overtuiging, dat dit streven – uiteraard niet uitsluitend maar toch zeker voor een belangrijk deel – óók gericht zal dienen te zijn op de zakelijke doch vooral ook persoonlijke problematiek van het leraar-zijn. Men vergeet te gemakkelijk, dat de beroepsgroep van het leraarschap leven moet onder de druk van een in velerlei opzicht dubieus geworden systeem, waarop een verscheidenheid van maatschappelijke krachten en instituties<sup>32</sup> hun vaak evenzeer dubieuze invloed doen gevoelen.

### *Het onzalige gevoel van de leraar*

Er wordt in onze wetenschappelijk dolgedraaide tijd – en met name op het onderwijskundig erf – zoveel getheoretiseerd, verdedigd of met kracht van wetenschappelijke- dan wel common sense argumenten aangeprezen, dat de leraar die geacht wordt daarvan kennis te nemen wel het onzalige gevoel moet krijgen het nooit meer goed te doen. In plaats van zekerheid brengt het gebodene hem verwarring en onduidelijkheid. Conflict en onzekerheden doen zich zoals de ervaring leert vooral gevoelen in beroepen, die een in sterke mate agogisch, d.w.z. mensbeïnvloedend, karakter dragen. In dit opzicht bevinden dragers van beroepsrollen als de priester, de predikant, de arts, de verpleegster, de maatschappelijk werker, de personeelsfunctionaris en de leraar zich in overeenkomstige situaties. Het zijn beroepen waaraan in en buiten de directe sociale omgeving waarin zij vervuld worden qua persoonlijke inzet en deugdzaamheid doorgaans hoge eisen gesteld worden, beroepen waarin beminnelijke gebreken door de goegemeente als ondeugden worden afgekeurd en waarin bepaalde vormen van deugdzaamheid bij tijd en wijle als onuitstaanbaar worden verketterd. Zo durf ik mij wat het leraarsberoep betreft te wagen aan de uitspraak, dat de beoefenaars daarvan bij voortduring zijn blootgesteld aan het gevaar als wensfiliaal van ouders, leerlingen, maatschappijvertegen-

woordigers en beleidsvoerende instanties te gaan fungeren. En mede als gevolg daarvan is er de kwade kans, dat men van de leraar meer en meer een zakelijk educatief 'expert' wil gaan maken.

### *Expert en dilettant*

Steinz schreef een aantal jaren her een merkwaardig doch veelzeggend boekje over opvoeding. Reeds de titel is typerend voor de instelling waarmee het geschreven werd: 'Met open ogen dromen over opvoeding'<sup>33</sup>. Ego en alter ego van de schrijver voeren – beurtelings andere posities innemend – een indrukwekkend gesprek over de vraag naar het wezenlijke van het opvoedingshandelen. Hierbij komt het eerst de dilettant aan het woord, daarna de realist, de klinofiel, de filosoof, de ethicus, de theoloog en de vrouw. Vooral de dilettant heeft mij veelvuldig tot lezen en herlezen van dit boekje aangezet. Deze huldigt o.m. een opvatting die – hoewel op beminnelijke wijze – van weinig bescheidenheid getuigt, door te stellen dat hij de enige is die iets zinnigs over opvoeding te zeggen heeft. Hij doet dit op grond van wat hij zijn allerbelangrijkste kwaliteit noemt, te weten: zijn ondeskundigheid. Wanneer deskundigheid op welk terrein dan ook gaat domineren – zo luidt de redenering van de dilettant – is het met de menselijkheid gedaan. De dilettant wil zijn naam dragen in de oorspronkelijke betekenis des woords, d.w.z. in de betekenis van liefhebber. Hij beklagt zich erover, dat zijn geestverwanten, de goede amateurs, steeds zeldzamer worden en beschouwt dit als een van de bedroevendste kenmerken van onze cultuursituatie. Het is de expert, die als antipode van de dilettant aardigheid en liefhebberij heeft ingewisseld voor de snijtafel van het verstand. Op welk levensgebied de expert ook werkt, dat der opvoeding inclusief, zijn streven is gericht op kennis die hem macht, beheersing moet verschaffen. En juist dat beschouwt de dilettant als het grootste ongeluk, omdat daardoor de aardigheid en de liefhebberij uit het leven verdwijnen. 'Toen Adam en Eva van de boom der kennis aten, was het met hun dilettantisme gedaan. Zij waren deskundigen geworden en het is mijn stellige overtuiging' – zo luidt het oordeel van de dilettant – 'dat de duivel een expert is'<sup>34</sup>.

Het is verleidelijk de schrijver van het zoëven genoemde boekje dat in sterke mate de taal van het aforisme en daarmee die der aimabele overdrijving hanteert nog een eindweegs in zijn bespiegelingen te volgen. Doch laat mij met het voorgaande mogen volstaan.

### *Ieders recht en ieders vreugde*

In sterk statische culturen behoeft van specialistische cultuuroverdrachtsactiviteiten nagenoeg geen sprake te zijn. Kennis, vaardigheden en waarden krijgen in min of meer onveranderlijke vorm gestalte in de praktijk van het dagelijks leven, culturele verworvenheden worden doorgegeven van vader op zoon. Kennis van voeding, kleding, woning, gezondheid en ziekte, van verdediging, jacht, visvangst, veeteelt en

landbouw liggen voor opgroeiende generaties a.h.w. voor het oprapen. De oudere generatie timmert aan de weg en de jongere generatie kijkt de kunst af, vraagt, probeert, oefent, helpt mee. En mocht in zo'n cultuur toch gespecialiseerde arbeid aanwezig zijn, dan is het de practicus zelf die leerlingen met de kennis en vaardigheden van die arbeid vertrouwd maakt. In een primitief statische cultuur als zojuist bedoeld is ook van een gespecialiseerd leraarschap geen sprake. Opvoeding en onderwijs zijn zo nauw met het leven verweven, dat men aan het intermediair van een gespecialiseerde professie geen behoefte heeft. Verworven bezit aan kennis en vaardigheden geeft ieder het recht dan wel de plicht anderen die kennis en vaardigheden mee te delen, voor te doen. Ziedaar een situatie waarin alle arbeid op het gebied van de cultuuroverdracht nog verzonken ligt in de sfeer van het algemeen dilettant-zijn, of om het wat trivialeer te zeggen: een situatie waarin nog geen noodzaak bestaat didactische ventvergunningen aan enkelingen uit te reiken. Onderwijzen is nog ieders recht, ja wellicht ieders vreugde. Ieders vreugde, omdat o.m. daarin een der wezenskenmerken van de menselijke bestaanswijze, te weten het aangewezen-zijn van de mens op zijn medemens, het elkander nodig hebben, op geprononceerde wijze tot uitdrukking wordt gebracht.

*Vuur dat aan vuur ontstoken wordt*

In het bekende 'docendo discimus' vindt men de begrippen onderwijzen en leren in nauwe samenhang gepresenteerd: door anderen te onderwijzen, leren wij zelf. Ons leerbezit, ons weten en kunnen – en mogelijkserwijs ook onze persoonlijke verbondenheid met dit weten en kunnen – wordt verrijkt, gepreciseerd of verstevigd, wanneer wij er ons toe zetten anderen uit dit bezit 'mee' te 'delen', of enigszins archaisch uitgedrukt: anderen in dit bezit 'deelachtig te doen worden'. In de klassieke oudheid ziet men in dit 'meedelen' of 'deelachtig doen worden' bovendien ook de zin van het leren, d.w.z. van het zich eigen maken van kennis, vaardigheden en waarden gelegen. Vandaar de uitspraak 'docturi discimus': wij verwerven een leerbezit om het aan anderen over te dragen. Een dergelijke uitspraak klinkt in moderne oren tamelijk naïef. Naar de letter genomen, zou dan alle leren immers moeten uitmonden in een drang tot onderwijzen. Ziet men het gevolg geven aan deze drang echter niet beperkt tot de beroepsmatige behartiging van onderwijstaken, dan klinkt in het 'docturi discimus' een niet te veronachtzamen wijsheid door, die verder reikt dan de zin van het leren, zoals men die in onze dagen geneigd is aan te geven in termen van enkel persoonlijke, economische of technische belangen. In een zingeving als de laatste verliest men gemakkelijk de sociale wortel van het zich getroosten van leerinspanningen uit het oog: men leert voor zichzelf en niet met het oog op de ander. En mocht de ander onverhoopt toch van mijn deskundigheid gecharmeerd raken, dan behoef ik mij nog geenszins geroepen te voelen als zijn leermeester op te treden.

Mijn deskundigheid impliceert niet dat ik directe leerhulp moet kunnen bieden. Mijn leerbezit – zo zet de 'leeregoïst' zijn betoog voort – kan immers toch ook op andere wijze sociaal waardevol zijn? Wat ik leerde krijgt gestalte in verbeterde landbouwgewassen, in een doelmatiger gebruik van de bodem, in betere medische voorzieningen, en niet zozeer in directe didactische activiteiten. Dit laatste wil hij gaarne reserveren voor de specialist die van het onderwijzen zijn beroep heeft gemaakt. En uit oogpunt van arbeidsverdeling is zijn redenering ontegenzeggelijk zowel begrijpelijk als aanvaardbaar. Een moderne versie van deze redenering vindt men in de neiging tot splitsen van het personeel in het wetenschappelijk onderwijs, door functionarissen met alleen een onderzoekstaak en functionarissen met alleen een onderwijstaak te onderscheiden. Daarmee wordt op hoog niveau een ontkoppeling bewerkstelligd: de onderzoekende mens en de docerende mens vormen niet langer de twee-eenheid, waaraan in oudheid en middeleeuwen grote waarde werd gehecht. Willmann<sup>35</sup> wijst ons er op, dat onderwijzen in de klassieke oudheid beschouwd werd als de afsluiting van het leren, de zinvolle bekroning daarvan. Hij citeert in dit verband Plato en Aristoteles, die beiden het kunnen onderwijzen als een schoon bewijs van 'weten' beschouwden. Deze in de klassieke oudheid levende gedachte is in de middeleeuwen door Thomas van Aquino veralgemeend. 'Kenmerkend voor de geleerde' – zo schrijft Willmann, Thomas citerend – 'is dat hij kan onderwijzen, en dit kan tot een algemene wetmatigheid worden teruggevoerd; want iets is eerst dan in zijn werking vervolmaakt, wanneer het zijn invloed op iets anders kan afstemmen. Zoals het kenmerkend voor de warmte is, dat zij iets verwarmen kan, zo is het kenmerkend voor de wetende, dat hij in staat is te onderwijzen'<sup>36</sup>. Deze door Willmann geciteerde gedachte lijkt mij uitermate zinvol. In het beeld waarin zij door Thomas vervat wordt vindt men de sociale zin van het menselijk leren op boeiende wijze tot uitdrukking gebracht. Zij het in enigszins ander verband treffen we bij Strasser<sup>37</sup> verwante gedachten aan, wanneer hij met betrekking tot het opvoedingsverschijnsel het beeld hanteert van 'vuur dat aan vuur ontstoken wordt'.

Hij doelt daarmee op een oergegeven, dat in alle echt opvoedende ervaringen besloten ligt: geestelijk leven komt in intellectueel, emotioneel, sociaal, zedelijk of religieus opzicht eerst dan in de mens tot ontwikkeling, wanneer het ontstoken wordt door de gloed die hij in het denken, het handelen en het zijn van zijn medemens ervaart.

*Zeer gewaardeerde toehoorders,*

Deze openbare les beëindigend, stel ik het op prijs mijn erkentelijkheid uit te spreken jegens de Kroon voor mijn benoeming tot lector in de pedagogiek en algemene didactiek aan deze hogeschool.

*Mijne heren leden van het College van Bestuur,*

Bij deze officiële ambtsaanvaarding hecht ik er aan, blijk te geven van mijn waardering voor de wijze waarop de pedagogiek en algemene didactiek binnen deze hogeschool een plaats kregen. Het verheugt mij thans gelegenheid te hebben U voor het geschonken vertrouwen mijn dank te betuigen.

*Waarde Prins,*

Het tijdstip waarop U aan het begin der vijftiger jaren te Rotterdam het ambt van hoogleraar aanvaardde viel ongeveer samen met de periode waarin ik mij voor de studie der pedagogiek begon te interesseren. Die interesse werd niet alleen sterk gestimuleerd door uw boeiende trant van college geven, maar vooral ook door de sympathieke manier waarop U steeds weer belangstelling toonde voor het persoonlijk wel en wee van Uw studenten. Door wijze raad en hulp heeft U velen aan U verplicht. Dat die hulp aan hen die de studie dreigden op te geven vaak deed denken aan het steken van een lastige horzel wil ik niet onvermeld laten. Reeds meer dan tien jaar heb ik het voorrecht genoten met U te mogen samenwerken. Uw moeilijk te overtreffen gevoel voor humor stempelen deze jaren tot een periode waarop ik met vreugde terugzie. Ik acht het eervol thans een gedeelte van Uw taak aan de Landbouwhogeschool te mogen overnemen.

*Dames en Heren verbonden aan de Afdeling Pedagogiek en Didactiek,*

Van hetgeen men tot stand tracht te brengen zou veel onvoltooid blijven of tot mislukking gedoemd zijn, ware het niet dat men steun en aanmoediging vindt in de belangeloze hulp van anderen. De bijzonder hartelijke wijze waarop jullie, Toos, Heleen, Klaaske en Wout mijn werkzaamheden volgen en daadwerkelijk mogelijk maken, draagt er in niet geringe mate toe bij dat ik mijn werk aan de Afdeling met plezier verricht. Ik prijs mij gelukkig, waarde Leeuwis, in jou sinds geruime tijd een vriend en collega te hebben gevonden met wie ik op inspirerende wijze mag samenwerken.

*Dames en Heren Studenten.*

‘Lehrer werden ist nicht schwer, Lehrer sein dagegen sehr’. Het eerste gedeelte van deze variant op een bekend Duits gezegde is zeker van toepassing op het leraar-worden aan onze universiteiten en hogescholen. Of de moeilijkheden die men in het leraar-zijn ondervindt vooral gezien moeten worden tegen de achtergrond van het leraar-worden wil ik hier in het midden laten. Zeker is echter dat leraar-worden en leraar-zijn om een persoonlijke inzet vragen. Daarom – wat het eerste betreft: Streef ernaar een goed leraar te worden en de wereld zal op z'n minst één vreugde rijker zijn.



## LITERATUURVERWIJZINGEN

1. Zie: J. A. L. Singh, *Die 'Wolfskinder' von Midnapore*. Heidelberg, 1964. Dit is de Duitse versie van dagboekaantekeningen van betrokken missionaris, voorzien van een uitvoerig woord ten geleide door Adolf Portmann.
2. Vgl. E. V. W. Vercruyjsse, *De plooibare mens*. In: *Wijsgerig perspectief op maatschappij en wetenschap*, jrg. 2, (1961), pag. 60-69.
3. R. Benedict, *Patterns of culture*. New York, 1959<sup>17</sup>.
4. Cl. Kluckhohn, *Mirror for man*. New York, 1957.
5. R. Linton, *The cultural background of personality*. New York, 1945.
6. M. Mead, *Coming of age in Samoa*. New York, 1928. In 1965 als Aulapocket verschenen onder de titel 'De groei naar volwassenheid'.
7. H. M. M. Fortmann, *Wat is er met de mens gebeurd?* Utrecht, 1960<sup>2</sup>.
8. 'Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es um es zu besitzen.'
9. M. J. Langeveld, *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen, 1971.
10. Langeveld, pag. 174.
11. Montaigne schrijft hierover op verschillende plaatsen in zijn *Essais*. Deze vindt men opgenomen in de verzamelde werken van Montaigne verzorgd door A. Armaingaud, Parijs, 1924-1932.
12. Pascal doet deze uitspraak in zijn 'Pensées'. Deze zijn opgenomen in *Oeuvres de Pascal*, verzorgd door Brunschvicg, Boutroux en Gazier (1908-1914) zie het 358ste fragment volgens de nummering van Brunschvicg. De *Pensées* zijn gedeeltelijk verschenen in Nederlandse vertaling onder de titel 'Gedachten' als *Prisma-pocket*, Utrecht, 1964<sup>3</sup>.
13. J. von Uexküll, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*. Hamburg, 1956.
14. A. Portmann, *Het beeld van de mens in het licht van de moderne biologie*. Zeist, 1961.
15. H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin, 1965<sup>2</sup>.
16. A. Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und Stellung in der Welt*. Bonn, 1950<sup>4</sup>.
17. Zie: R. C. Kwant, *Sociale filosofie*. Utrecht, 1963. Voorts leze men R. C. Kwant, *Wijsbegeerte van de ontmoeting*. Utrecht, 1959. Hierin wordt de gedachte ontwikkeld, dat het 'zijn' voor de mens eerst toegankelijk wordt via de medemens: 'Wij zijn van mening dat wij slechts binnen deze primordiale vertrouwdheid met werkelijkheden van andere aard vertrouwd raken. Onze aanraking met andere personen is niet slechts oorspronkelijk, maar zij is ook datgene wat ons met het andere in aanraking brengt. Elke andere vorm van vertrouwdheid is zonder onze vertrouwdheid met personen ondenkbaar'. Aldus Kwant, *Wijsbegeerte*, pag. 39.
18. Kwant, *Sociale filosofie*, pag. 112.
19. Idem, pag. 113.
20. H. Marsman, *Verzamelde werk I*. De strofe is uit het gedicht: 'Ik die bij sterren sliep...'
21. Kwant, *Sociale filosofie*, pag. 105.
22. Zie: F. W. Prins, *Over de lerende mens*. Wageningen, 1965. Via een van zijn wezenskenmerken wordt de mens in een soort microdefinitie gevat: 'Zo wordt de mens geschilderd als homo sapiens, als homo ludens, als homo creator, als homo viator enz. Het is ook mogelijk de mens te kenschetsen als homo discens'. Aldus Prins, pag. 3.

23. M. J. Langeveld, *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen, 1971, pag. 22 e.v.
24. Prins, *Over de lerende mens*, pag. 16.
25. J. F. Staal, *De academicus als nowhere man*. In: *De Gids*, no 7/8, (1970), pag. 100.
26. K. Jaspers, *Die geistige Situation der Zeit*. Berlijn, 1955<sup>o</sup>. De eerste druk van dit boek verscheen in 1931, de inhoud heeft aan actualiteit niets ingeboet. Vgl. de uitspraak op pag. 101; 'Eine Unruhe bemächtigt sich der Welt; ins Bodenlose gleitend fühlt man, dass alles daran liege, was aus der kommenden Generation werde. Man weiss, dass Erziehung das kommende Menschsein bestimmt; Verfall der Erziehung wäre Verfall des Menschen'.
27. I. Illich, *Deschooling society*. New York, 1971.
28. A. van Duinkerken, *Legende van de tijd*. Utrecht, z.j., pag. 91.
29. Th. Wilhelm, *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. Stuttgart, 1969<sup>2</sup>. pag. 36 e.v.
30. G. Wielenga, *Van didactiek naar onderwijskunde*. Groningen, 1972, pag. 5.
31. H. Bonset, *Nooit met je rug naar de klas! Een boekje over ons schoolse school-systeem*. Amsterdam, 1969, pag. 122.
32. Vgl. Ph. J. Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen, 1971.
33. P. W. J. Steinz, *Met open ogen dromen over opvoeding*. Rotterdam, z.j.
34. Steinz, pag. 10.
35. O. Willmann, *Lehren und Lernen*. In: W. Rein, *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, 5. Band, Langensalza, 1906<sup>2</sup>, pag. 411.
36. Idem, pag. 411 e.v.
37. S. Strasser, *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid*. 's-Hertogenbosch, 1963<sup>2</sup>, pag. 33.