

Reybrouck, M. (1992). Voorbij de grenzen van het vakkenonderricht. *Nova et Vetera*, 73, 5, pp. 354-372.

Voorbij de grenzen van het vakkenonderricht

Mark Reybrouck

De verzuiling van het onderwijs is een feitelijk gegeven, dat historisch is gegroeid. Men kan zich echter vragen stellen naar de maatschappelijke relevantie van een opsplitsing, die op ideologische en levensbeschouwelijke motieven steunt. Is het onderwijs immers wel te vangen in categorieën, die eerder inperken dan verruimen? En is de levensbeschouwelijke kleuring nog wel terug te vinden in het zogenaamde Vrije Onderwijs?

Deze vragen betreffen de profilering van een onderwijs, dat meer wil zijn dan louter vakkenonderricht. Opvoeden is immers geen gratuit gebeuren, maar impliceert integendeel een waardengebondenheid en het werken vanuit een breder ideaal. Het in stand houden van het Vrij Onderwijs is dan ook alleen maar te verantwoorden vanuit een opvoedingsconcept, dat als een rode draad doorheen de curricula en de vakken loopt. Is dit concept niet aanwezig, dan is dit onderwijs alleen in naam een Vrij Onderwijs, dat het niveau van de intentieverklaring niet overstijgt.

1 Werken vanuit een opvoedingsconcept

"Science sans conscience n'est que ruine de l'âme."

F.Rabelais

Bij de invulling en de programmatie van het onderwijs kan men zich laten leiden door twee invalshoeken. Enerzijds kan men de opvoeding definiëren als een hefboom voor de maatschappij, anderzijds kan men ze opvatten als een uitvloeisel van diezelfde maatschappij.

In het eerste geval vertrekt men vanuit een concept, waarbij men vooraf bepaalt wat waardevol en vormend is. In het tweede geval inspecteert men eerst de arbeidsmarkt, en bepaalt men dan de inhoud van het aanbod.

Het is duidelijk dat de maatschappelijke accenten in de richting van de tweede optie gaan. Terzelfder tijd echter hoort men steeds meer klachten over de teloorgang van de algemene vorming en vooral ook van de diepgang van het onderwijs. Maar bovenal is er een schrijnend gebrek aan waardenbeleving en zingeving van het bestaan.

Hiertegen bestaat slechts één remedie: het eerherstel van alles wat naar 'waarden' wijst, en dit niet als een laagje vernis bovenop de cognitieve vakken, maar als een inherent bestanddeel van die vakken zelf. Waardenbeleving is immers geen geïsoleerd gebeuren, dat in het getto van de zachte vakken huist, maar is integendeel een grondhouding, die het hele leven kleurt. Of men geconfronteerd wordt met de natuur en de materie, of met de producten van de menselijke geest, steeds gaat het om een aanbod dat gewogen en beoordeeld wordt, en in een waardeoordeel zijn neerslag vindt. Dit waardeoordeel is echter niet aangeboren, maar moet worden aangeleerd. Het is daarbij belangrijk dat men een bepaalde richting volgt. Zo kan men de waarden als het ware hiërarchisch ordenen, waarbij de ethisch-esthetische dimensie voorafgaat aan de transcendente dimensie, die dan op haar beurt de religieus-sacrale dimensie voorbereidt. Het is immers moeilijk om zich in de hoogste regionen van het boven-materiële te bewegen, als men niet eerst geleerd heeft om het materiële in eigenlijke zin te overstijgen, en dit is alleen maar mogelijk als men het zintuiglijke koppelt aan het weten en het normbesef. "Ethik und Esthetik sind Eins" schreef Wittgenstein, waarmee een mogelijke koppeling van het schone en het goede wordt gesuggereerd. Het schone appelleert immers aan een waardenschaal, die op haar beurt een normbesef, en dus een vorm van weten impliceert. Dit weten is verder niet vrijblijvend, maar is gecodificeerd, en dit op basis van regels, die eerder van een impliciete dan van een expliciete orde zijn. Het gaat met andere woorden om het activeren van een latente vorm van weten, die zich in onmiddellijke en spontane oordeelsvormen kenbaar maakt, en als zodanig aansluit bij die vorm van weten, die men het 'geweten' noemt. In tegenstelling echter tot het actieve denkproces, waarbij de geest in eerste instantie ingaat tegen de werkelijkheid, gaat het hier om een terugtreden voor de werkelijkheid, en dit is in wezen een houding van ontvankelijkheid, waarbij men gevoelig wordt voor een orde, die boven de mens en de materie staat. Dit is de transcendente dimensie van het bestaan, die in zich de kiemen van de religieuze ervaring draagt. Dat de esthetische

ervaring, maar ook het natuurbewustzijn hier erg belangrijk zijn, ligt verder voor de hand. Zo heeft Bernardus naar eigen zeggen meer geleerd in de natuur dan in zijn boeken ('plus didici in silvis quam in libris'), en in analoge zin omschreef Einstein de godsdienstigheid van de geleerde als de 'extatische verwondering tegenover de harmonie der natuurwetten, waarin zich een zo dwingende rede openbaart, dat al de ingenieuze gedachten van de mensen en hun samenhang, daarbij vergeleken, er slechts een onbeduidende weerspiegeling van vormen.'

Het besef dat kunst, maar ook het contact met de natuur, de gevoeligheid kan scherpen voor het ervaren van een werkelijkheid die boven tijd en ruimte staat heeft gevolgen voor opvoeding en onderwijs. Precies immers zoals een kind moet leren kruipen, vooraleer het kan leren gaan of lopen, zo ook mag men bij de religieuze opvoeding de voorbereidende stadia niet overslaan. Met de woorden van Edith Cardoen: " Elke opvoeding, die nalaat de verwondering aan te scherpen, die de ervaring van kunst en schoonheid ontzegt of te schaars aanbiedt tijdens de daarvoor gevoelige jeugd- en kinderjaren, brengt onherstelbare schade aan. Ze sluit de jonge mensen op in de verstikkende eenzijdigheid van het beheersingsdenken en ze blokkeert daarenboven de weg naar de religieuze houding, die wezenlijk een houding van ontvankelijkheid is en receptieve openheid...." Het transcendente is immers aanwezig in alle grote kunst, en dit uit zich in het kleinste ornament zowel als in de afbeelding van het paradijs. Het ervaringsmateriaal is dan ook vaak het uitgangspunt voor het beschouwen en het zuiver contempleren van vormen zonder doelgerichtheid en zonder nutsaspect.

1.1 Het heersend geestelijk klimaat

"Western man has transformed nature and created an artificial man-made world which he calls "civilization". This civilized world consists almost overwhelmingly of 'lifeless inanimate' objects. This artificial world, which is his 'natural' habitat, may color his concepts of what is natural and what is nature."

Mo Kaa

Volgens Malraux is de moderne mens getuige van een bijzonder fenomeen: voor het eerst in de geschiedenis is er sprake van grote beschavingen die zich aandienen zonder geloof in het transcendente. De hele waardenbeleving wordt dan ook gekleurd door maatschappelijke paradigma's, die veeleer op materiële dan op ethische en existentiële motieven zijn gebouwd.

Geestelijke armoede, ontologische leegte, 'le vide du sens', 'l'indifférence à la vérité'... Het zijn zovele slogans die symptomatisch zijn voor een geestelijk klimaat dat verstikkend werkt voor iedereen die een louter materiële houding poogt te overstijgen. Het heersend geestelijk klimaat is dan ook niet waardengebonden, maar wordt integendeel bepaald door de wetten van vraag en aanbod, waarbij de media zich prostitueren in een wedloop naar kijk- en luistercijfers. De waardenbeleving wordt aldus herleid tot het consumeren van wat onmiddellijk genietbaar is, met een overeenkomstige reductie van alles wat naar ernst en naar tragiek verwijst. Als echter de dimensie van het tragische verdwijnt, dan worden volgens van den Berg "de gebeurtenissen van onze menselijke wereld niet meer ... begrensd en bepaald door een andere niet-menselijke, verborgen, mystieke, letterlijk omvattende lotsbeschikking, [maar] dan verliest het menselijk bestaan [ook] zijn begrenzing, waardoor het weliswaar zelfstandig, vrij en ... moedig [wordt], maar evenzeer ... ten offer valt aan overmoed en bandeloosheid."

Dit alles is terug te vinden in het overheersingsdenken, dat niet in het minst gevoed wordt door de wetenschap, en dat voor het eerst zeer duidelijk verwoord werd door Descartes: "Door de kracht en de werking van het vuur, het water, de lucht, de hemellichamen en de hemelsferen, en alles wat ons omringt, te benutten zoals een ambachtsman dat doet, en door er aldus gebruik van te maken naar gelang van hun geschiktheid, zullen wij heer en meester worden van de natuur." Samen met Francis Bacon heeft hij dan ook als een der eersten de mogelijkheden weten in te schatten van het 'technologisch project' dat door de ontdekkingen van de wetenschap zou worden ingeleid. Deze wetenschap kan inderdaad terugblikken op een opmerkelijke staat van dienst. Ze heeft in grote mate de natuur getemd, en is doorgedrongen tot de uiterste grenzen der materie, maar terzelfder tijd heeft ze volgens Monod van de mens een vreemde gemaakt in een ontgoochelde wereld. En deze vervreemding is ook doorgedrongen in het onderwijs, dat door de inhoud van de vakken, maar vooral ook door de vorm van kennisoverdracht geen echte tegenpool meer vormt voor de inperking van de geestelijke horizon. De mechanisering van het wereldbeeld heeft immers tot een mechanisering van de cultuur geleid, met een mechanistisch-materialistische denktraditie, die ook op vandaag nog steeds het geestesleven domineert. Zo wordt de kennis van de wereld ingedeeld in 'vakken', die hoogstens de stukken vormen van een groter, meeromvattend geheel. Blijft men echter steken op het niveau der stukken, dan ziet men nooit de onderlinge samenhang. Het resultaat is dan een fragmentarisch wereldbeeld, dat hooguit een aantal smalle stroken van de werkelijkheid bestrijkt.

Daartegenover kan men pleiten voor het opentrekken van de geestelijke horizon, waarbij het aangeboden wereldbeeld de totaliteit moet dekken van het bestaan. Zo is de omgang met de werkelijkheid niet alleen een zaak van stoffelijke dingen, maar ook een geestelijk gebeuren, dat deze dingen in gedachten combineert en in betrekking brengt. Naarmate men daarbij loskomt van het particuliere karakter van de materiële dingen, is het verder mogelijk om het niveau van wat onmiddellijk bereikbaar is te overstijgen in een poging om aan te knopen bij een wereld die boven tijd en ruimte staat. En uiteindelijk is dit volgens Walter Shepherd ook het ideaal van echte wetenschap, zoals die op volmaakte wijze door het wiskundig denkmodel wordt voorgesteld: "Wiskunde is wetenschap bevrijd van materie en vergankelijkheid - zij is de kwintessens van algemene kennis."

1.2 Kennisoverdracht en wereldbeeld

Werken vanuit een opvoedingsconcept impliceert een keuze en een stellingname. De keuze heeft betrekking op de inhoud die de leraar aanbiedt, de stellingname op het gewicht dat hij aan de aangeboden inhoud toekent. De leraar doet met andere woorden niet alleen aan kennisoverdracht. Door heel zijn houding laat hij immers voortdurend zien wat voor hem belangrijk en vooral wat niet belangrijk is. Hij toont de leerlingen eigenlijk een wereldbeeld, ook al gebeurt dit dikwijls onbewust. En als dit wereldbeeld beperkt is of eenzijdig, dan heeft de leerling pech gehad. Een eenzijdig wereldbeeld werkt immers als een filter bij de voorstelling die wij hebben van de wereld. Daartegenover staat een bredere opvatting van het wereldbeeld als een 'bril' waardoor men naar de wereld kijkt. Het opzetten van meer dan één bril zou dan moeten leiden tot een verbreding van het wereldbeeld en tot het opentrekken van de geestelijke horizon.

De breedte van het aangeboden wereldbeeld is zeer belangrijk bij de eigenlijke kennisoverdracht. Het wereldbeeld bepaalt immers grotendeels wat door de mens als zinvol wordt ervaren, maar ook wat door hem als irrelevant wordt afgevoerd. Een verbrokkeld en fragmentarisch wereldbeeld leidt dan tot verbrokkelde en fragmentarische kennis. "Een kennis, die tegelijk veelsoortig en oppervlakkig is, en een geestelijke horizon, die te wijd is voor een oog zonder kritische bewapening, moeten onvermijdelijk tot verzwakking van het oordeelsvermogen leiden.", schreef Huizinga. Het gaat dus bij een goed opgevat onderwijs

niet om het aanbieden van allerhande kennis zonder samenhang, maar om het integreren van die kennis in een harmonisch wereldbeeld. "Kennis van allerlei aard wordt in vroeger nooit gekende hoeveelheid en afwerking bij de massa's aangebracht, maar het hapert aan de verwerking van de kennis in het leven. Onverwerkte kennis belemmert het oordeel, en staat wijsheid in de weg.", aldus andermaal Huizinga. Of zoals Biot het stelt:" [acceptons de] n'être pas spécialistes de l'universel, mais tâchons au moins de rester universalistes dans la spécialité et de vivre dans l'éternel, l'heure qui passe."

Tegen deze achtergrond kan men de leraar spiegelen aan het voorbeeld van de grote meesters, die er niet zozeer op uit zijn om hun eigen kennis uit te stallen, maar die de leerling eerder helpen bij het vinden en ontdekken van de onderlinge samenhang van alle dingen. Zo'n meester is bereid om met zijn leerlingen opnieuw de weg te gaan, die hij reeds heeft afgelegd, en blij te zijn met elk van hun ontdekkingen. Eerder dan het aanbieden van brokken afgewerkte kennis, wijst hij hen een weg en een methode om hun eigen zoektocht te toetsen aan zijn intellectuele en morele waardenschaal.

Het gaat hierbij dus eerder om de vorming van de hele persoonlijkheid dan om het volproppen van de leerlingen met geïsoleerde kennis zonder samenhang. Opvoeden is met andere woorden begeleiden bij de groei. Dit betekent dat alle latente vermogens reële ontwikkelingskansen moeten krijgen. En deze betreffen niet alleen de kennis, maar ook de zintuiglijkheid en de motoriek, naast de verbeelding, de affecten en het gevoel. Elke technisch-wetenschappelijke vorming schiet dan ook te kort als ze niet met een brede algemene vorming wordt aangevuld.

He verdedigen van dit concept is echter een beleidskeuze die uitgaat van pedagogische principes, en niet van economische wetmatigheden. De efficiëntie van het onderwijs mag immers niet worden afgemeten aan zijn maatschappelijke relevantie. Onderwijs en opvoeding die gericht zijn op de noden van het ogenblik schieten immers te kort, omdat ze geen vorming geven voor het leven. Dit wil uiteraard niet zeggen dat de band met kennis en met technisch kunnen niet belangrijk is, maar wel dat de 'monocultuur van strikt beroepsmatig georiënteerde kennis' nauwelijks garanties biedt voor het oplossen van problemen van de toekomst. Today's sophistication is tomorrow's shortsightedness!

2 De plaats van de school ten opzichte van de maatschappij

L'école n'est pas seule à instruire les jeunes. Le milieu et l'époque ont sur eux autant et plus d'influence que les éducateurs.

P.Valéry

Het wereldbeeld dat men hanteert, is grotendeels bepalend voor de wijze waarop het onderwijs concreet wordt ingevuld. Daarbij kan men inspelen op het heersend geestelijk klimaat, of integendeel proberen om dit om te buigen in een richting, die gedragen wordt door waarden en door normbesef. Het onderwijsgebeuren zit met andere woorden gevangen binnen het spanningsveld tussen de heersende maatschappelijke paradigma's en de opvoedingsidealen, die men voor ogen heeft. De opvoeding is immers niet alleen het voorrecht van de school, maar wordt ook sterk beïnvloed door de media en door de maatschappij.

Deze laatste staan immers als vormingsinstituten naast de school, en kunnen in het ideale geval zelfs in dezelfde richting wijzen. In werkelijkheid echter staan ze dikwijls in een soort conflictverhouding, waarbij het aangeboden mens- en wereldbeeld in grote mate afwijkt van wat op school wordt aangeleerd. Toch is dit niet zonder meer een slechte zaak, omdat het tegenover mekaar plaatsen van standpunten meestal tot een nuancering van het eigen standpunt leidt. Veel erger echter is de vaststelling dat de school in feite niet meer gratuit kan opereren, maar steeds meer bevraagd wordt door de maatschappij. Het resultaat is dan een school die steeds meer een dienende dan een sturende functie krijgt. Een onderwijs, dat niet alleen wil opleiden, maar ook wil vormen, mag echter niet alleen inspelen op de behoeften van de arbeidsmarkt en van de maatschappij, maar moet ook gericht zijn op het opentrekken van de geestelijke horizon. Een louter praktische lectuur van de werkelijkheid daarentegen is gekenmerkt door zakelijkheid en realisme, en taxeert alles in termen van relevantie voor het ogenblik. De aandacht wordt hierbij eenzijdig gericht naar het voor de hand liggende, terwijl de rest wordt overgelaten aan de dromers en naïevelingen. Dat deze manier van denken op lange termijn nefaste gevolgen heeft, werd reeds door Frankl scherp geformuleerd: "Het gevoel van leegte en zinloosheid bij studenten wordt versterkt door de manier waarop zij de wetenschappelijke kennis aangeboden krijgen, namelijk op de reductionistische manier. De studenten worden geïndoctrineerd met een mechanistische theorie van de mens en een

relativistische levensfilosofie." In zo'n filosofie is er eigenlijk alleen maar plaats voor een beschrijving van wat er feitelijk gebeurt, en niet onmiddellijk voor wat er moet gebeuren. De wetenschappen zijn met andere woorden veel te descriptief en veel te weinig normatief. Men kan zich dan ook vragen stellen bij een mens- en maatschappijvisie, die vooral gedragen wordt door het overheersingsdenken en het nuttigheidsbeginsel, maar nauwelijks ruimte biedt voor existentiële zingeving en voor de lyrische dimensie van het bestaan.

De druk van het economisch denken speelt in dit verband een grote rol. Het overheersend maatschappelijk paradigma vertrekt immers van de pragmatische visie van het ondernemerschap. Deze ééndimensionaliteit staat echter lijnrecht tegenover de gratuite intellectuele belangstelling en het appreciëren van zuiver ongeunstelde schoonheid, of zoals Marc Reynebeau het stelt: "De economische kijk op het onderwijs creëert de ééndimensionele mens en verwaarloost de vorming tot de emotionele, spelende, waardige, geestelijk onafhankelijke, kritische mens." Men moet dan ook afstappen van de 'engineering point of view', die steeds meer gaat wegen op het geheel van opvoeding en onderwijs. De algemene tendens is immers een afbouw van de humaniserende invulling van het onderwijs ten voordele van een operationele benadering die de resultaten taxeert in termen van meetbaar eindgedrag. Dit is de Mageriaanse denktraditie (naar Roger Mager) die vooral gericht is op het effectief en efficiënt bereiken van een aantal objectieve normen. Het gaat hier echter om een verarming van de doelstellingen van het onderwijs, omdat de uiteindelijke leereffecten bij de leerling slechts een onderdeel zijn van het eigenlijke onderwijsgebeuren. Er zijn dan ook 'onweegbaarheden' die op langere termijn belangrijker zijn dan alles wat zorgvuldig kan gemeten worden. Zo zijn er de onderwijsfilosofische vragen die uitstijgen boven de technische aspecten van het aanbod, en die betrekking hebben op de invulling van de maatschappij waarin men leeft, op de richting die men als mens zou willen uitgaan en op de rol die de opvoeding in dit verband kan spelen.

Het is dan ook nodig om vraagtekens te plaatsen bij de productiviteitscriteria die als normatief worden opgedrongen aan opvoeding en onderwijs, in een poging om weer aan te knopen bij het oude adagium van het algemene vormingsideaal, waarbij men op school vooral leert wat men in zijn later beroep niet nodig heeft. Of, zoals Hugo de Jonghe het formuleert: "Er zijn in de meeste westerse landen te veel roosteruren uit [het kernpakket van het schoolaanbod] weggevloeid ten voordele van de leervakken die op een bepaald ogenblik maatschappelijk relevant bevonden werden. ... Naar mijn inzicht is men in de reductie van het werkelijk

educatieve kernpakket te ver gegaan en moet men weer een eind terug. Echte menselijke cultuur veronderstelt een solide talige basis, een goed ontwikkeld historisch en ruimtelijk situatiebesef, filosofisch-religieuze ontwikkeling, fysieke en psychische ontplooiing, ethische en esthetische rijping."

3 De verhouding met de media

De media staan naast het onderwijs als vormingsinstituten met een groot gewicht. Een kind dat 8 uur op de schoolbanken zit, en nog eens 2 tot 3 uur naar de televisie kijkt, wordt niet alleen gevormd op school. De media (vooral de audiovisuele media) hebben immers een groter effect op de opvoeding dan het eigenlijke onderricht op school. In tegenstelling echter tot de school, die intentioneel gericht is op opvoeding en onderwijs, vertrekken de media niet van expliciet geformuleerde leerdoelstellingen. Toch doen ze aan 'functionele' opvoeding, in die zin dat ze bepaalde gedragswijzen en dus ook een overeenkomstig mensbeeld propageren, dat vaak onbewust en zonder kritische reflectie wordt overgenomen. Het onbewuste leren is hier duidelijk zeer groot, en is precies daarom ook zo gevaarlijk, omdat men vaak zelfs niet beseft dat men beïnvloed wordt. Men kan dan ook terecht spreken van 'seduction of the innocent' en van 'hidden persuaders'. De media zijn immers vaak tendensmedia, en deze bepalen voor een belangrijk deel de smaak en ook de waardenschaal die men hanteert. Ze doen dit bovendien met alle snufjes van de reclame-industrie, en dit heel agressief of heel subtiel, wat vaak nog meer gevaarlijk is.

De media opereren dus niet gratis, maar bepalen mee de waarden en de normen van het ogenblik. Ze doen dit echter niet vanuit een onderliggende deontologie, maar in de eerste plaats vanuit bedrijfseconomische motieven, en vanuit de wetten van vraag en aanbod. Commercialisering impliceert immers een gerichtheid op een groot publiek, met een onvermijdelijke trivialisering en banalisering als gevolg. Het gaat hier dus om een uitgesproken cynisme van de programmamakers, of zoals Jozef Deleu het formuleert: "de cultuur van de massa zou niet voor verandering vatbaar zijn: zij zou onveranderlijk kitcherig blijven. Dit wordt in de hand gewerkt door een cultuurindustrie die zich dictatoriaal gedraagt ten aanzien van de massa. De massa wordt overdonderd en verblind. De massa-industrie die aan deze massacultuur ten grondslag ligt, overwoekert heel het maatschappelijk gebeuren."

En verder: "Het idee dat cultuur ook volksverheffing is, is op sterven na dood. De strijd voor de emancipatie van de mens door de cultuur, die kennis, inzicht, smaak en kritische zin impliceert, hebben de cynici opgegeven." Men kan zich dan ook vragen stellen bij het ethos dat de media hanteren. Winst en omzet zijn prioritair (Unsere Demokratie ist der Umsatz) en pedagogische bekommernissen zijn marginaal. Kwalitatief hoogstaande programma's worden steevast naar de marge van het aanbod afgevoerd, zodat de modale gebruiker meestal niet wordt aangesproken.

Toch hoeven de media niet naast het onderwijs te staan. Zo zijn er de kwaliteitskranten en veel kritische bijdragen in de geschreven pers. En ook het aanbod van kwalitatief hoogstaande programma's op radio en televisie is nog nooit zo groot geweest. Wie de media zonder meer verkettert, geeft dan ook blijk van weinig zin voor nuancering. Alleen is het aanbod scheefgetrokken, in de richting die reeds door Aldous Huxley in zijn *Brave New World* werd aangewezen: er voltrekt zich een niet te stuiten ontwikkeling naar triviale cultuur, waarbij de technologie in de plaats komt van het creatieve denken.

De gebruiker gaat in dit alles niet vrijuit, omdat hij door zijn kijk- en luistergedrag het aanbod helpt bepalen. We pleiten dan ook voor het ombuigen van het marktmechanisme dat de programmatie grotendeels beheerst. In plaats van het aanbod af te stemmen op de ongeschoolde massa pleiten we met Marcel Janssens voor een 'beeldgeletterdheid' en voor een mondigheid van de gebruiker, die de media kan bevragen met betrekking tot de inhoud van het aanbod.

Tegen deze achtergrond is het nodig dat de school haar stem laat horen. Eerder dan zich te laten marginaliseren door de media, moet ze signalen uitsturen naar de programmamakers en een constructieve dialoog proberen aan te gaan om het aanbod bij te sturen. Het resultaat is dan een constructieve frictie tussen twee instanties: een school die inspeelt op de media, en media die inspelen op het aanbod van de school. De mogelijkheden van de hedendaagse techniek zijn immers zo ontzaglijk groot, dat de audiovisuele media niet louter als bedreiging, maar ook als een hefboom kunnen worden opgevat voor opvoeding en onderwijs. De aanbevelingen van het prestigieuze Collège de France (1984) om in het onderwijs de didactische instrumenten te moderniseren, en dus niet achter de techniek aan te hollen, maar ze te gebruiken, zouden dan ook moeten leiden tot het integreren van audiovisuele media en informatietechnologie in de eigenlijke vakkenoverdracht. Vooral het gebruik van multimedia

kan hier zeer behulpzaam zijn. De steeds grotere concentratie van kennis in steeds kleinere informatiedragers maakt het immers mogelijk om kennis, die zowel in de ruimte als in de tijd verwijderd is van het ogenblik waarop ze nodig is, aan de gebruiker aan te bieden. De grote flexibiliteit waarmee de kennis kan worden opgeslagen en getransformeerd laat verder mechanismen van codering en decodering toe, die voorheen alleen op basis van zeer tijdrovende arbeid konden worden toegepast.

Er schuilt dan ook een grote paradox in de eigenlijke kennisoverdracht van deze postmoderne tijd. Enerzijds is er een ongekennde fragmentering en versnippering van de kennis, waarbij men door het grote aantal bomen vaak het bos niet meer kan zien. Anderzijds zijn er, als nooit tevoren, de toenemende mogelijkheden om de gefragmenteerde kennis opnieuw te integreren in een breder geheel, omdat de afzonderlijke elementen op quasi simultane wijze kunnen worden aangeboden, en omdat de barrières tussen de afzonderlijke disciplines ondanks de toenemende specialisatie steeds maar kleiner worden. Er is met andere woorden een toenemende vraag naar interdisciplinariteit, waarbij uiteenlopende disciplines gecombineerd worden tot nieuwe overkoepelende disciplines, die steeds meer vakgebieden onder een gemeenschappelijke noemer plaatsen. Bio-ethiek, psychobiologie, neurolinguïstiek, psychofysiologie, psycho-musicologie... Het zijn slechts enkele voorbeelden uit een reeks, die steeds maar groter wordt, en die duidelijk het belang aantonen van meer geïntegreerde kennis. Bij een goed gebruik van de nieuwe informatie-technologie moet het dan ook mogelijk zijn om de mechanistische benadering van de kennis (kennisobjecten als geïsoleerde en afzonderlijke stukken) te vervangen door een organismische benadering, waarin meeromvattende begrippen als totaliteit, systeem en uitwisseling tussen de delen onderling tenminste zo belangrijk zijn. Elk stukje kennis krijgt hier niet alleen zijn plaats in het grote raderwerk van alle dingen, maar beïnvloedt ook voortdurend het volledige systeem.

Het hectische ritme van de videoclip kan in dit verband als voorbeeld dienen van een poging om een successieve inhoud als het ware simultaan te presenteren. Het lineaire karakter van de tijdsopvolging laat echter aan de kijker niet toe om te pauzeren, terug te keren, zich even te bezinnen en te anticiperen. De simultaneïteit die hier wordt gesuggereerd (de flashlike connections) is dan ook alleen het resultaat van de inertie van de waarneming, waarbij de beelden op een onbewust niveau blijven nawerken, en versmelten met beelden die er onophoudelijk aan worden toegevoegd. De verwerking die hier gebeurt is dan ook eerder van passieve dan van actieve aard, en heeft eerder te maken met media-indoctrinatie dan met een

kritische en constructieve manier van beeldverwerking. Het gaat hier volgens Marcel Janssens om een "synchrone fragmentarisering of miniaturisering van de informatie in een mozaïekstructuur waar wij de tekening of de rode draad niet meer van zien." En verder: "Dergelijke benaderingen door middel van 'flashes' die alles simultaan en op gelijke korte afstand aanbieden, conditioneren jonge mensen tegenwoordig op een nieuw soort toeëigening van de werkelijkheid: zij gaan de werkelijkheid ook 'flashlike' bewonen in het hier en nu, zonder temporele afstandname naar achteren en naar voren, in zeer intense nu-momenten met 'flashes', 'shots' en 'kicks' op het ritme van de videoclip."

De interactieve toepassingen van de multimedia ontkrachten echter voor een groot deel dit bezwaar, omdat ze de gebruiker toelaten om zelf te selecteren uit het aanbod, en vooral ook om het ritme van verwerking aan te passen aan zijn eigen snelleheid. De beeldverwerking komt hier met andere woorden in de nabijheid van de verwerking van het geschreven woord, en kan dus voor een deel terugvallen op de meer verfijnde functies van het lezen. "De geest neemt lezende veel sneller op, hij kiest voortdurend, hij spant zich, hij slaat over, hij pauzeert en denkt na, duizend geestesbewegingen in een minuut, die de horende ontzegd zijn.", aldus Huizinga.

Het gebruik of misbruik van de media heeft dus betrekking op twee instanties: de programmamaker en de gebruiker. Wat de programmamaker betreft kan men hopen op een soort codificering door de overheid, die de vrijblijvendheid van het aanbod ombuigt in een richting die, meer dan nu het geval is, gedragen wordt door waarden en door normbesef. Als anderzijds ook de gebruiker mondig wordt, en als de maatschappij - als optelsom van individuele gebruikers - voldoende sterke signalen uitzendt naar de programmamakers, dan moet het mogelijk zijn om de scheefgetrokken waardenschaal van een groot deel van het aanbod te vervangen door een vorm van kwaliteit die ook voor een groot publiek genietbaar en verteerbaar is.

4 Naar een eigen profilering van de school

"Nous sommes au temps où l'homme nouveau, enfin, va naître, non sans douleur. Un nouvel âge va nous obliger à une vie extérieure plus simple, et intérieure, plus riche."

Een school die opvoedt voor het leven moet zich profileren als een hefboom voor de maatschappij. Dit betekent dat ze zich moet afzetten tegen die heersende maatschappelijke paradigma's, die ingaan tegen het opvoedingsconcept dat ze voor ogen heeft. Daarnaast moet ze een tegengewicht vormen tegen het scheefgetrokken media-aanbod, dat eerder maatschappijbevestigend dan kritisch is. En tenslotte moet ze voldoende sterke signalen uitzenden om de media in een complementaire of een parallelle rol te duwen, die niet ingaat tegen het vormingsaanbod van de school, maar dit veeleer aanvult of bevestigt.

Dit alles verwijst niet in de eerste plaats naar kennisoverdracht, maar naar het scheppen van de randvoorwaarden waarbinnen deze kennisoverdracht gebeurt. De echte opvoedingsidealen betreffen immers in de eerste plaats een grondhouding die er aan vooraf moet gaan. Ze zijn echter zo belangrijk dat ze als het ware de basisvoorwaarden uitmaken voor elke opvoedkundige werkzaamheid.

De profilering van het vrije onderwijs heeft dus niet alleen betrekking op de vakken, maar ook op de attitudevorming van de leerling. Het onderwijs zit met andere woorden gevangen tussen een objectgerichte (de vakken) en een subjectgerichte (de leerling) invalshoek, waarbij de inhoud van de vakken slechts één onderdeel is van het hele onderwijsproces. Het gaat immers niet alleen om 'wat' wordt aangeboden, maar vooral om wat de leerling met dit aanbod doet. In didactische termen vertaald heet dit het 'primaat van de methode boven de inhoud'. Men kan immers met een mager aanbod soms zeer mooie dingen doen, terwijl men anderzijds met zeer mooi uitgangsmateriaal volledig kan mislukken op het vlak van overdracht. Waar het dus eigenlijk om gaat, is een vorm van 'onderrichtseconomie', waarbij men een optimale leersituatie aanbiedt, zodat de leerlingen snel en op een gemakkelijke en duurzame wijze kunnen leren. Zo'n vorm van overdracht staat haaks op het passief consumeren, en impliceert integendeel zelfwerkzaamheid en actieve betrokkenheid vanuit het standpunt van de leerling. "The central problem of all education is the problem of keeping knowledge alive, of preventing it from becoming inert", schreef Whitehead in "The aims of education". Kennis mag dan ook niet worden aangeboden als een statisch en inert product, maar moet integendeel een beroep doen op het natuurlijk probleemoplossend vermogen van de leerling, waarbij zoekstrategieën minstens zo belangrijk zijn als het herkennen en het begrijpen van de

aangeboden stof. Het is daarom noodzakelijk dat men een strategie poogt in te bouwen in de vakkenoverdracht, die niet alleen de inhoud van het vak, maar ook de omgang met die inhoud aanbelangt. In een tijd waarin de kennis steeds meer op grote schaal beschikbaar is (bibliotheken, mediatheken, audiovisuele media, ...), is immers niet het aanbod, maar wel de selectie van belang. De jonge mens wordt overspoeld met informatie - op school, via de media en in de maatschappij -, die soms nuttig, maar heel vaak ook onbelangrijk is. Tegen dit overaanbod is hij niet gewapend, omdat hij nooit geleerd heeft om te selecteren. In plaats van zich te concentreren op de voor hem relevante informatie, wordt zijn aandacht integendeel verspreid over prikkels die in onderlinge concurrentie staan. En uiteindelijk zijn het steeds de prikkels met de grootste pregnantie en opvallendheid, die zijn aandacht krijgen. Dat subtiele prikkels daarbij vaak verloren gaan, ligt voor de hand.

Het is dan ook noodzakelijk dat de leerling meer bewust leert selecteren in het aanbod (selectie van de input) en terzelfder tijd ook leert om niet onmiddellijk te reageren (selectie van de output). Dit impliceert dat men afziet van de activiteitsdwang, die het sociale leven domineert, en dat men pleit voor een grotere ontvankelijkheid bij elke omgang met de 'buitenwereld'. Slechts op deze wijze krijgt men toegang tot de 'innerlijke wereld', die uiteindelijk de enige normerende instantie is bij elke confrontatie met de werkelijkheid. Gebeurt dit niet, dan is er alleen een 'centrifugale' manier van bezig zijn, waarbij men volgens Frankl wegvlucht voor zichzelf. Er is daarom een grote nood aan vrijetijdsbesteding, die de mens niet afleidt, maar veeleer terugbrengt tot zichzelf: "Middelpuntzoekende vrijetijdsbesteding zou ons kunnen helpen onze problemen op te lossen - althans, om te beginnen, ze onder ogen te zien. Mensen die hun professionele overactiviteit afwisselen met centrifugale ontspanning hebben geen tijd om hun gedachten af te maken."

We pleiten daarom uitdrukkelijk voor een herwaardering van de stilte en de eenzaamheid. "Les collectivités ne pensent point", schreef Simone Weil. In eenzaamheid daarentegen krijgt men veel directer toegang tot zichzelf. Grote pedagogen als Maria Montessori en Johann Pestalozzi hebben dan ook herhaaldelijk gewezen op het belang van de stilte en de rust voor de vorming van de persoonlijkheid. Stilte verwijst immers niet zonder meer naar niets doen en verveling (de negatieve ledigheid), maar is volgens de Talmoed de remedie tegen alle kwalen. En Francis Bacon schreef in analoge zin dat de stilte is als slaap. Ze verfrist de wijsheid!

Stilte laat ons toe onze gedachten te ordenen en af te maken. Zonder stilte daarentegen is er eigenlijk geen mogelijkheid tot concentratie, en tot diepgang van verwerking. Concentratie werkt immers centripetaal. Ze brengt onze gedachte samen in één centrum, in één grote boog van volgehouden aandacht. Dit is de uitgerekte tijdservaring, of de 'span of attention', die aanleunt bij de 'stream of consciousness van William James. Het komt er dus op aan dat men afstand neemt van de verwerking in termen van korte momentopnames, en dat men ongestoord verwijlt bij wat wordt aangeboden. "Laat mij als coda de lof der traagheid zingen", schrijft Marcel Janssens. En verder: "Ik pleit voor 'slow motion' in onze omgang met cultuurgoederen. Ik zing de lof der traagheid. Ida Gerhardt heeft gedicht: "Die lezen mogen eenzaam wezen", wat ik zou parafraseren als "Die lezen moeten langzaam wezen"."

Deze verlangzaming in de omgang met cultuurgoederen heeft ook gevolgen voor de kritische zin die men hanteert. "Aus meinen grossen Schmerzen mach ich die kleinen Lieder", schreef Heinrich Heine. In amper negen woorden geeft hij de essentie van het scheppingsproces en van het wezen van de creativiteit: elk kunstwerk is een overwogen eindproduct, waarbij alles wat niet echt belangrijk is, wordt afgevoerd. Grote kunst is daarom ook altijd universeel en niet gebonden aan het ogenblik. En hetzelfde geldt voor alle uitingen van de menselijke geest. Of het nu gaat om religieuze, wijsgerige, ethisch-esthetische of wetenschappelijke stelsels, steeds wordt de waarde ervan bepaald door de ruimere toepasbaarheid over de grenzen van het particuliere en het individuele heen.

Dit betekent dat men uitstijgt boven de begrenzing van het hier en nu, om de samenhang te zien van alle dingen. Steeds meer immers groeit het inzicht dat er een ultieme orde is, die boven tijd en ruimte staat. Tegenover deze orde past een houding van eerbied en ontzag, en dit niet in een slaafse onderdanigheid, maar als een vorm van weten, die gevoed wordt door het hoogste inzicht uit de wetenschap. "Het actuele universum", schreef Alfred North Whitehead, "is de uitkomst van een esthetische orde, en deze esthetische orde heeft haar oorsprong in de immanentie van God." En een zelfde visie vinden we bij Einstein: "The Cosmic Religions Experience is the noblest mainspring of scientific research. The most beautiful and profound emotion we can experience, is the sensation of the mystical. It is the sower of all true science."

De wereld lijkt in die zin ook steeds meer op een kunstwerk, dat streeft naar eenheid en naar harmonie. De mens is slechts een onderdeel van dit geheel, en in de mate dat hij zijn plaats

binnen dit systeem weet in te schatten, maakt hij deel uit van een transcendente orde. Het besef hiervan is een belangrijk element in het verwerven van wijsheid, waarbij vooral de samenhang der dingen wordt beoogd. Kennis alleen kan immers nooit de geestelijke honger stillen, omdat ze op de ultieme vragen eigenlijk geen antwoord geeft. Het gaat bij kennisverwerving immers om een actief proces, waarbij de mens op bewuste en gecontroleerde wijze in dialoog treedt met de natuur. Het ondervragen van de natuur impliceert echter een selectieproces, omdat elke gerichte vraag een keuze inhoudt. In principe is de mens hier normatief, en bestaat het gevaar dat kennis in zekere zin zelfs tautologisch wordt, omdat elke nieuwe vraag bepaald wordt door wat men eigenlijk reeds weet. Wijsheid daarentegen stelt niet in de eerste plaats de mens centraal, maar benadrukt de plaats van de mens in een alomvattend universum. Tegenover het actief ingrijpen van de rationele mens stelt ze het respect voor de natuurlijke orde, met nadruk op indruksoopenheid en receptiviteit. De hedendaagse kennis daarentegen heeft neiging om hiertegen in te gaan. Zo heeft Paul Feyerabend gewezen op het totalitaire karakter van de hedendaagse wetenschap: ze is geïnstitutionaliseerd, en maakt, meer nog dan religies en ideologieën, aanspraak op volledige betrouwbaarheid en op het bezit van de volle waarheid. Voegt men verder aan dit 'theoretisch' totalitarisme nog het 'praktisch' totalitarisme toe van de technocratie, die het economische en het politieke leven kleurt, dan beseft men dat de kennis haar vrijblijvend karakter verloren heeft. De mythe van Prometheus is dan ook zeer actueel, omdat kennis steeds gekoppeld is aan macht, en macht zo goed als altijd tot vervreemding leidt. De moderne wetenschap gaat hier niet vrijuit, omdat ze volgens Hannah Arendt de vervreemding als methodologisch credo in haar manier van werken heeft geïnstalleerd: "This [earth alienation] is perhaps clearest in the development of the new science's most important mental instrument, the devices of modern algebra, by which mathematics "succeeded in freeing itself from the shackles of spatiality", that is, from geometry, which, as the name indicates, depends on terrestrial measures and measurements. Modern mathematics frees man from the shackles of earth-bound experience and his power of cognition from the shackles of finitude." Simone Weil heeft in dezelfde zin gewaarschuwd voor de drie monsters van de moderne beschaving: geld, mechanisering en algebra.

En hiermee zitten we andermaal bij een paradox. De enorme vlucht van de hedendaagse techniek is immers slechts mogelijk geworden door de formalisering en de digitalisering van de kennis. Het moderne wetenschappelijke ideaal is met andere woorden mathematisch van aard, waarbij men niet met de directe zintuiglijke ervaring, maar op deductieve wijze met een

universele taal van abstracte symbolen opereert. Daartegenover staat echter de esthetische manier van kennen, die voor de vooruitgang van de menselijke beschaving minstens even belangrijk is geweest, en die vooral op inductieve basis opereert. Het zintuiglijk materiaal is hierbij het uitgangspunt voor elke vorm van verder redeneren (nihil est intellectu quod non prius fuerit in sensu). Valt deze aanschouwelijke basis echter weg, dan is er sprake van vervreemding, waarbij de toetsing van de kennis aan het zintuiglijk materiaal vervangen wordt door het quasi-mechanisch toepassen van procedures die vooraf zijn vastgelegd. Zo'n manier van denken heeft echter geen controlemechanisme, en het volstaat de geschiedenis van de wetenschap en van het denken na te gaan om te zien tot welke tegenstrijdigheden de op hol geslagen geest soms heeft geleid.

Daartegenover staat een benadering die op symbolische wijze opereert met elementen, die als het ware een afbeelding vormen van de werkelijkheid, maar waarbij de uitkomst wel getoetst wordt aan twee bronnen van normering: de innerlijke stem van het geweten en de natuurlijke orde van de uitwendige werkelijkheid.

Als de kennis echter zelfgenoegzaam wordt, dan leidt dit tot constructies van de menselijke geest, die heel vaak een eigen leven leiden. Ze komen dan in de plaats van de natuurlijke orde en van van het gezond verstand. Zo heeft de moderne mens de natuur aangepast aan de technologische ontwikkelingen. Hij heeft daarbij echter in die mate ingegrepen dat het natuurlijk evenwicht verloren dreigt te gaan. Techniek is de Moloch van onzet tijd! Ecologische vervuiling, toenemende lawaaihinder, vervreemding van de natuurlijke arbeid en verlies van het onderliggende arbeidsethos. Het is de prijs die we betalen voor een samenleving die eenzijdig gericht is op het paradigma van het overheersingsdenken, en die de mens en de natuur ondergeschikt maakt aan structuren die hun eigen leven leiden.

Dat deze ontwikkeling een zware hypotheek legt op de toekomst is evident. We moeten dus een stap terug, en het conflictmodel dat ingaat tegen de natuurlijke orde, vervangen door een harmoniemodel. "Een oog dat ziet, een hand die gehoorzaamt en een ziel die voelt". Dit waren voor Maria Montessori de ingrediënten van de tekenende mens. Men kan deze benadering gemakkelijk extrapoleren naar de wetenschapsmens, als hij maar bereid is om zijn technisch vernuft niet zonder meer de vrije loop te laten. Eerder dan te streven naar een wetenschap, die de natuur en ook de mens wil overheersen, willen we daarom pleiten voor een benadering van de wereld als een kunstwerk, waarbij de technische en ethische systemen niet worden

opgedrongen aan de natuurlijke orde, maar een inherent bestanddeel vormen van die orde zelf.

Besluit

De hedendaagse mens zit als het ware gevangen tussen twee polen: enerzijds is hij als fysiek en biologisch wezen geconditioneerd in zijn relatie met de buitenwereld, anderzijds is hij ook een wezen met een inwendigheid. Deze twee tendensen zijn echter niet tegengesteld, maar complementair. Elke opvoeding die zich alleen maar naar de eerste optie richt, doet onrecht aan de cultuur van de inwendigheid. Schakelt men integendeel de omgang met de objectieve buitenwereld uit, dan vervalt men gemakkelijk in een wereldvreemd idealisme. De twee polen houden mekaar dus wederzijds in evenwicht, en maken van de mens die 'handelt' ook een mens die 'leeft' in deze wereld. Het onderwijs mag zich dan ook niet onttrekken aan één van beide opties, maar moet naast de inhoud van de vakken ook oog hebben voor alles wat zich bevindt voorbij de grenzen van het vakkenonderricht.

Literatuur

CARDOEN, E., *Ruimte scheppen voor het mysterie*, in: M.REYBROUCK (red.), *Meer cultuur op school. Witboek voor de muzische vorming en de muziek*, Brugge, 1989, pp.118-122.

CREYF, V., Basisvorming in het voortgezet onderwijs, *IVO*, 42, 1990, pp. 29-37.

DE JONGHE, H., Onderwijs en cultuur, in: M.REYBROUCK (red.), *Meer cultuur op school. Witboek voor de muzische vorming en de muziek*, Brugge, 1989, pp. 19-21.

DELEU, J., *De pleinvrees der kanunikken*, Leuven, 1987.

DUPRE, L., Education à l'intériorité dans une perspective chrétienne, *Cahiers pédagogiques de l'O.I.E.C.*, 2, pp.13-27.

DUPRE, L. & E.CARDOEN, *Terugkeer naar innerlijkheid*, Antwerpen - Amsterdam, 1976.

FEYS, R., Zullen we de prestatiedwang bedwingen?, *Persoon en Gemeenschap*, 1974/75, 27/3, pp. 113-125.

FRANKL, V., *The Will to Meaning*, New York, 1969.

- GERLACH, W., Humaniora und Natur, in: E.GRASSI & T. von UEXKÜLL (Hrsg.); *Die Einheit unseres Wirklichkeitsbildes und die Grenzen der Einzelwissenschaften*, Bern, 1951.
- HARMEL, P., *Culture et profession*, Tournai - Paris, 1944.
- HONORE, J., Les voies de l'intériorité, *Cahiers pédagogiques de l'O.I.E.C.*, 2, pp.30-41.
- HUIZINGA, J., *In de schaduwen van morgen. Een diagnose van het geestelijk lijden van onze tijd*, Haarlem, 19518.
- JANSSENS, M., *Lof der traagheid. Over leescultuur*, Leuven, 1989.
- LEEMANS. P., Approche de l'intériorité, *Cahiers pédagogiques de l'O.I.E.C.*, 1, pp.14-38.
- MOLITOR, A., *Culture et christianisme ou le tourment de l'unité*, Tournai - Paris, 1944.
- MONOD, J., *Le Hasard et la Nécessité*, Paris, 1970.
- REYBROUCK, M., Muzische vorming in het secundair onderwijs: een analyse en een visie voor de toekomst, *Nova et Vetera*, 1992-1993, LXX, 1-2, pp. 57-74.
- REYNEBEAU, M. *Tegen de economische verleiding*, in: M.REYBROUCK (red.), *Meer cultuur op school. Witboek voor de muzische vorming en de muziek*, Brugge, 1989, pp. 61-63.
- SHEPHERD, W., *De Triomftocht der Wetenschap*, 's Gravenhage, 1940.
- VAN DEN BERG, J., *Gedane Zaken. Twee omwentelingen in de Westerse geestesgeschiedenis*, Nijkerk, 1977.
- VANDER KERKEN, L., *Maar wat is literatuur? Een taalfilosofisch essay*, Antwerpen - Utrecht, 1973.