

ALGEMENE VORMING IN EEN GEBROKEN WERELD

Het milieuprobleem als pedagogisch vraagstuk

J.M. Praamsma

Inleiding

Kinderen komen onwetend en hulpeloos ter wereld. Het is de taak van opvoeders om hen in die wereld te leren leven. Nu komen kinderen altijd ter wereld in een bepaalde samenleving met een bepaalde cultuur. Elke samenleving heeft zijn eigen wijze van omgaan met de vragen en opgaven van het menselijk bestaan dat zijn neerslag vindt in gebruiken, technieken, regels, normen, waarden, kennis, inzichten en dergelijke die specifiek zijn voor die bepaalde cultuur (Imelman, 1993; Van Peursen, 1970). In de opvoeding maken kinderen kennis met die gebruiken, regels, inzichten etc. en leren zo om in die bepaalde samenleving te leven.

In traditionele, min of meer stabiele samenlevingen krijgt de opvoeding vorm als een ongemerkt ingroeien in de cultuur. Regels, en gebruiken vormen een min of meer vanzelfsprekend geheel, dat als een vaste traditie van generatie op generatie wordt doorgegeven (Imelman, 1993, p. 156). Problematisch wordt de opvoeding echter wanneer regels en gebruiken in een samenleving ter discussie komen te staan. Welke daarvan moeten kinderen leren in een samenleving, die zelf die regels, gebruiken, inzichten e.d. ter discussie stelt of zelfs verwerpt? In de moderne samenleving is dat veelvuldig het geval. Een belangrijk voorbeeld hiervan wordt gevormd door de milieuproblematiek. Het is de vraag of de regels, gewoonten, gebruiken, inzichten e.d. van een cultuur, die leidt tot ernstige milieuaantasting wel moeten worden overgedragen aan de komende generatie. In dergelijke situaties wordt het probleem van de algemene vorming actueel: Wat verdient het in deze cultuur om aan kinderen te worden overgedragen? (Imelman, 1993, p. 156).

In deze bijdrage zal dit vraagstuk aan de orde worden gesteld aan de hand van het voorbeeld van de milieuproblematiek. Daarbij zal het gaan om de vraag of een cultuur, waarvan belangrijke delen aanleiding geven tot een levensbedreigende

milieucrisis het wel verdient overgedragen te worden aan een volgende generatie en zo ja, op welke wijze dat dan dient te geschieden (Praamsma, 1993). Anders gezegd gaat het om de vraag welke algemene vorming kinderen in een dergelijke situaties moeten krijgen en hoe in die algemene vorming de verhouding is tussen overdracht van cultuur en kritiek op die cultuur.

De hier gestelde vragen laten zich vanuit verschillende perspectieven benaderen. Aan de ene kant is het mogelijk de overdracht van cultuur centraal te stellen in de opvoeding. Vanuit zo'n perspectief wordt de verantwoordelijkheid voor de 'kwaliteit' van de over te dragen cultuur in de eerste plaats gelegd bij de generatie van volwassenen. Die moeten kritisch kijken naar de regels, gewoonten, inzichten en dergelijke waarmee zij de kinderen opvoeden.

Aan de andere kant is het ook mogelijk niet de overdracht van regels en dergelijke, maar juist de ontwikkeling van een kritische houding bij de kinderen in de opvoeding centraal te stellen. Dit houdt in dat kinderen de cultuur niet kritiekloos mogen 'indrinken', maar in staat moeten worden gesteld zelf de kritische discussie aan te gaan over de vraagstukken van samenleving en cultuur. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de cultuur wordt daarmee verlegd naar de opgroeiende generatie.

In de bijdrage hieronder worden aan de hand van een viertal auteurs de beide benaderingen achtereenvolgens verkend. Twee van de vier auteurs die de revue passeren vertrekken daarbij vanuit een analyse van de cultureel-maatschappelijke achtergronden van de milieuproblematiek. Van daaruit stelt de één de overdracht van regels en gewoonten centraal (Goudsblom), terwijl de ander juist de ontwikkeling van een kritische attitude in het centrum van de opvoeding plaatst. Elk van beide wordt gevolgd door een auteur die dezelfde lijn van denken voortzet, maar dan in een pedagogische analyse van het probleem (Spiecker, Imelman). Het zal blijken dat de concepten die door eerstgenoemde auteurs ontwikkeld worden en gebaseerd zijn op een analyse van de cultureel maatschappelijke achtergronden van de milieucrisis er naar tenderen om òf de cultuuroverdracht dan wel de cultuurkritiek centraal te stellen, terwijl in de meer pedagogische analyses steeds de spanning tussen cultuur en kritiek als een onverbrekelijke eenheid naar voren zal blijven komen. Aan de hand van het denken van de filosoof H.J. Achterhuis zal ten slotte geprobeerd worden om de verhouding tussen cultuur en kritiek binnen dat spanningsveld nader te bepalen om zo een praktisch werkbaar perspectief te formuleren op het vraagstuk van algemene vorming in een gebroken wereld.

Een socialisatie-concept van opvoeding

Twee jaar geleden hield de socioloog J. Goudsblom een lezing ter gelegenheid van het jubileumsymposium van de Stichting Natuur en Milieu (Goudsblom, 1993). In zijn voordracht stelde hij het milieuvraagstuk aan de orde als beschavingsprobleem. Beschaving heeft volgens Goudsblom betrekking op de aangeleerde regels en strategieën waarmee mensen zowel de omgang met het materiële milieu als ook de onderlinge sociale relaties regelen. Het gaat daarbij niet om aangeboren regels, maar regels die worden aangeleerd. Volgens Goudsblom worden die regels steeds doorgegeven en opnieuw aangeleerd, waarbij zij voortdurend veranderen. Goudsblom duidt dit voortdurende veranderingsproces als beschavingsproces. Volgens hem is de huidige milieucrisis een uitkomst van dat beschavingsproces. Hij traceert de wortels van de milieucrisis in een tweetal grote trends binnen het beschavingsproces. Daarbij gaat het om de wijze waarop mensen hun omgang met de natuur regelen enerzijds en om de wijze waarop zij de omgang met elkaar regelen anderzijds.

De eerste trend die volgens Goudsblom verklarend is voor de huidige milieucrisis heeft betrekking op de wijze waarop de mensen hun omgang met het natuurlijk milieu regelen. Menselijk leven betekent volgens Goudsblom per definitie ingrijpen in de natuur. Eten en afscheiden leiden tot vernietiging en vervuiling (p. 7). In de loop van de tijd heeft de mens daarbij zijn invloed op het milieu sterk kunnen vergroten, in tegenstelling tot andere grote diersoorten. Zowel het aantal mensen als het milieugebruik per individu is sterk toegenomen. Zodoende bestaat er een direct verband tussen de groeiende overmacht van mensen over andere dieren en het steeds grotere beslag door mensen op natuurlijke hulpbronnen met de daaruit voortvloeiende vernietiging en vervuiling. Hoewel er in deze trend een toename is van de beheersing van het milieu, blijven de regels van de beschaving voor een belangrijk deel bepaald door de druk van het ecologisch regime. Dat verandert echter onder invloed van de tweede trend die door Goudsblom onderscheiden wordt.

Die tweede trend in de geschiedenis van de menselijke beschaving betreft de ontwikkeling van machtsverschillen tussen mensen onderling. Volgens Goudsblom ontstonden in de succesvolle landbouwsamenlevingen machtige elites die het zich konden permitteren zich aan de druk van het ecologisch regime te onttrekken. Hiervoor in de plaats werden sociale verhoudingen bepalend voor de regulering van het bestaan. De ecologische druk werd vervangen door de druk van de sociale

concurrentie. Deze sociale druk verschilt volgens Goudsblom principieel van de ecologische. De biotische behoeften van de mens kennen een niveau van bevrediging. De maag is op een gegeven moment gevuld. De sociale behoeften kennen een dergelijke begrenzing niet. Zodoende ontstaat er volgens Goudsblom een onbegrensde gulzigheid die wordt opgewekt in de sociale concurrentie. Deze gulzigheid leidt tot een onbegrensde behoefte aan zaken als geld, goed, status, eer of macht.

Aanvankelijk was deze positie van weelde en overvloed alleen weggelegd voor een kleine elite in de samenleving. In onze tijd is volgens Goudsblom de onbegrensde of 'anomie' gedemocratiseerd (p. 12). Omdat er steeds meer sociale schakels zitten tussen producenten en consumenten, zijn er nog maar weinigen in onze samenleving, die direct van de natuurlijke omgeving, het milieu, afhankelijk zijn. Zodoende raakt de afhankelijkheid van het milieu steeds meer op de achtergrond en wordt de afhankelijkheid van elkaar in de regulering van het handelen steeds belangrijker. In die afhankelijkheid van elkaar kent de behoefte geen grenzen meer.

Toch is er volgens Goudsblom naast deze beide negatieve trends, die beide bijdragen aan voortgaande milieuaantasting, ook een positieve tegentrend te onderscheiden binnen het beschavingsproces. De door sociale concurrentie veroorzaakte gulzigheid leidt volgens Goudsblom op individueel niveau tot onverzadigbaarheid en verveling, tot 'vertevéling'. Deze vertevéling leidt tot een tegentrend van matiging (p. 13). Goudsblom baseert zich daarbij op Elias' studie over het civilisatieproces, waarin die aantoont hoe in de loop van de geschiedenis de heersende elites in Europa zich steeds meer zijn gaan beheersen op allerlei terrein. Zo veranderden in de loop van de tijd de betekenis van zaken als corpulentie of een groot kindertal van een teken van status en macht in hun tegendeel. In plaats van 'veel' werd 'weinig' het teken van status. De regels die het gedrag binnen sociale verbanden regelen verschuiven in de richting van matiging.

Volgens Goudsblom is het zaak in de bestrijding van de milieucrisis aan te sluiten bij deze tegentrend van matiging. Het zijn de regels van de sociale verbanden, de sociale figuraties, die bepalen wat een hoge status geeft en wat 'not-done' is. Het inspelen op en beïnvloeden van die regels is het beste aangrijpingspunt in de strijd tegen het milieubederf. Daarnaast blijft volgens Goudsblom de ontwikkeling van milieutechnologie van groot belang, maar ook die zal in zijn ogen alleen succesvol blijken wanneer nieuwe vormen van materiaal en energie zoveel mogelijk

een positieve status-associatie krijgen, bijvoorbeeld wanneer zonnepanelen en windmolens een 'touch of glamour' krijgen (p. 19).

Goudsblom blijkt dus opvoeding, de overdracht van cultuur, vooral te zien als een proces van socialisatie. Hij ziet de weg naar een meer milieuvriendelijke samenleving als een ontwikkeling in het beschavingsproces. Wil men op weg naar een meer milieuvriendelijke samenleving iets bereiken, dan zal men moeten inhaken op de trends van matiging, die zich in dat beschavingsproces voordoen. Voor hem is de vraag wat kinderen moeten leren in een cultuur waarvan het de vraag is of die cultuur nog wel de moeite waard is om overgedragen te worden, vooral een vraag voor de volwassenen. Zij moeten zorgen voor een cultuur - een beschaving - waarin milieuvriendelijke regels een vanzelfsprekende plaats krijgen, zodat die de moeite waard is om aan de komende generatie te worden voorgehouden.

Goudsblom geeft daarbij echter geen antwoord op de vraag waar die volwassenen hun kritische houding aan zouden moeten ontleen. Of -anders gezegd - of kinderen, die alleen geleerd hebben sociale trends en regels te volgen nog wel in staat zullen zijn, eenmaal zelf volwassen geworden, deze kritische vragen te stellen met betrekking tot de problemen van hun tijd. De kritiek is voor Goudsblom een factor in het beschavingsproces.

Het leren van goede gewoonten

De vraag kan echter gesteld worden of de kritiek toch niet ook een zaak van de komende generatie zou moeten zijn. Deze vraag wordt positief beantwoord door de pedagoog B. Spiecker. Hoewel Spiecker zelf zijn opvoedingsconcept nooit uitwerkte in relatie tot de milieuproblematiek, is zijn denken toch van groot belang om inzicht te krijgen in ons onderwerp, omdat hij het concept van het regelgeleid gedrag vanuit pedagogisch perspectief benadert. In een artikel uit 1990 stelt Spiecker zich daarbij echter de vraag of het wel goed is om kinderen kritiekloos de regels en gewoontes van de ouderen over te laten nemen. Moeten opvoeders zich er niet juist op richten kinderen te leren zich kritisch op te stellen tegenover de gewoontes van de ouderen? Is er niet eerder sprake van indoctrinatie, wanneer ouders hun kinderen zonder discussie hun opvattingen over goed en kwaad bijbrengen (Spiecker, 1990, 1992; Van Dam 1993)? Spiecker meent dat dit tot op zekere hoogte inderdaad het geval is. Om dat duidelijk te maken, probeert hij helderheid te brengen in het onderscheid tussen de 'het leren van goede gewoonten' en 'indoctrinatie'. Allereerst gaat Spiecker daarbij in op het begrip 'gewoonte'.

Spiecker hanteert daarbij een concept van opvoeding dat vergelijkbaar is met dat van Goudsblom. Ook voor Spiecker kan het menselijk gedrag het beste begrepen worden als regelgeleid gedrag. In verschillende oudere publicaties schrijft hij dat het menselijk gedrag zich onderscheidt van al het andere gedrag omdat het niet verklaard kan worden met behulp van causale wetmatigheden, maar gebaseerd is op de regels die gelden binnen het geheel van regels, de 'Lebensform' of sociale praxis, waar dat gedrag deel van uitmaakt. Alleen binnen de context van zo'n regelsysteem is het menselijk gedrag te begrijpen. Deze regels, die het menselijk handelen sturen, worden volgens Spiecker in de opvoeding overgedragen aan de nieuwe generatie. Kinderen leren te handelen volgens de regels die in een bepaalde sociale praxis gelden. Ze worden volgens hem opgenomen in een menselijk handelingsveld en worden zo geïnitieerd in een wereldbeeld, of systeem van zekerheden. Kinderen leren die regels vanzelf door mee te doen in die sociale praxis (Spiecker, 1974, 1977, 1982). Spiecker duidt opvoeden dan ook wel aan als 'meedoen en zeker weten' of als het leren van 'goede gewoonten'.

Net als Goudsblom maakt ook Spiecker een onderscheid binnen het geheel van regels tussen betere en minder goede gewoonten. Binnen de gewoonten maakt hij allereerst onderscheid tussen goede gewoonten enerzijds en overbodige anderzijds (Spiecker, 1990). Goede gewoonten zijn volgens Spiecker te onderscheiden van 'overbodige of niet-relevante gewoonten' doordat ze teruggaan op sociale en morele regels of principes met een algemene geldigheid. Bij die hogere waarden en principes gaat het niet om concrete richtlijnen voor het handelen, maar om abstracte principes, zoals bijvoorbeeld 'rechtvaardigheid', 'respect voor personen' en 'rekening houden met de belangen van anderen'. Het gaat om regels met een 'universeel' karakter (Spiecker, 1990, p. 50) waarvan het volgen "bijdraagt aan het behoud of het bevorderen van het menselijk samenleven, van het menselijk welzijn en van rechtvaardigheid" (1990 p. 50). De meer concrete 'goede gewoonten' zijn steeds te rechtvaardigen op grond van dergelijke algemene principes. Goede gewoonten waarvoor dit geldt zijn bijvoorbeeld: de waarheid spreken, bezit van anderen respecteren of mens en dier niet nodeloos pijn toebrengen. Iemand die zich de gewoonte eigen maakt de waarheid te spreken en dus niet leugenachtig te zijn, heeft zich zo een goede gewoonte eigen gemaakt, die gebaseerd is op een morele algemeen geldige regel (Spiecker, 1990, p. 50).

Kinderen moeten dus zelf leren inzien op welke algemene sociale en morele regels de praktische gedragsregels teruggaan. Opvoeden mag volgens Spiecker dan ook nooit verworden tot nabootsing of imitatie van gedrag. Opvoeden moet het zich daadwerkelijk, dat wil zeggen op kritische wijze, eigen maken van regels

zijn. Kinderen moeten niet alleen regels leren, ze moeten ook regels leren begrijpen (Spiecker, 1974, p. 42/42). Kritisch nadenken houdt in het kunnen rechtvaardigen van een gewoonte aan de hand van een moreel of sociaal principe. Alleen dan immers zijn kinderen in staat te beoordelen of een algemene regel in een bepaalde concrete situatie nog van toepassing is. Van iemand die zich goede gewoonte van het nakomen van beloften heeft eigen gemaakt mag verwacht worden dat hij een belofte niet nakomt, wanneer dit de belangen van anderen ernstig zou schaden en iemand die zich de goede gewoonte heeft eigen gemaakt de waarheid te spreken, kan een keer liegen-om-bestwil. Door daarover zelf kritisch na te denken zijn kinderen in staat tussen nuttige en overbodige gewoonten onderscheid te maken.

Voor Spiecker is dan ook één van de goede gewoonten die kinderen moeten leren de gewoonte van het kritisch nadenken over gewoonten. Spiecker spreekt van een goede denkgewoonte, die zich duidelijk onderscheidt van de slechte denkgewoonten, waarin geen plaats is voor kritische reflectie en opvoeders hun kinderen tot het stellen van 'waarom'-vragen ontmoedigen (Spiecker, 1990). Kinderen moeten leren reflecteren op de zin van de gewoonten die ze zich eigen maken. Daarom moeten ze volgens Spiecker leren om zorgvuldig en onbevooroordeeld kennis te nemen van feiten en overtuigingen van anderen en ze moeten zich deugden eigen maken die teruggaan met de waarden van waarheidsliefde, eerlijkheid, integriteit, gewetensvolheid en dergelijke.

Wanneer dit element van reflectie in de gewoontevorming ontbreekt spreekt Spiecker niet langer van opvoeding maar van indoctrinatie. Dit komt neer op het leren van slechte denkgewoontes: "Volwassenen indoctrineren kinderen indien ze heel bewust trachten te voorkomen dat kinderen kritische vragen gaan stellen, wanneer ze het kind willen afleren vragen te stellen naar de gronden van sociale en morele regels" (1990, p. 53). In dat geval verwordt de gewoontevorming tot het aanleren of inprenten van een overdaad aan sociale gewoonten, die niet te rechtvaardigen zijn op grond van algemeen of universeel geldige sociale of morele regels. Zulke gewoonten worden bijvoorbeeld gemotiveerd door de vraag 'wat de burens er anders wel van zullen denken'. Kinderen leren alleen te handelen om maar niet af te wijken van de groep. Ze leren regels volgen, zonder de intrinsieke waarde van die regels te onderschrijven. In zo'n opvoeding blijft men volgens Spiecker al gauw steken in uiterlijkheden, in net gedrag en wordt alles wat van bestaande regels afwijkt bij voorbaat al veroordeeld. Erger wordt dit nog wanneer opvoeders niet alleen overbodige gewoonten en regels inprenten, maar het bovendien om slechte gewoonten gaat.

In tegenstelling tot Goudsblom wijst Spiecker dus het leren van regels op grond van uiterlijkheden (Goudsbloms 'touch of glamour') of gemotiveerd door de vraag 'wat de burens er van zullen denken' (Goudsbloms positieve status-associaties) als onbruikbaar van de hand. Kinderen moeten leren het waarom van regels te begrijpen en kritisch over regels na te denken.

Hoewel Spiecker dus het onkritisch aanleren van regels en gewoonten als indocinatie afwijst realiseert hij zich als pedagoog tegelijkertijd dat ouders van jonge kinderen in de praktijk van de opvoeding niet anders doen (Spiecker, 1990). Jonge kinderen kan immers het waarom van veel regels en gewoontes niet duidelijk gemaakt worden, omdat het hun bevattingsvermogen nog te boven gaat. Kleine kinderen kunnen eigenlijk niet anders dan regels blindelings navolgen. Spiecker onderkent daarom in de opvoeding twee verschillende fasen. Wanneer kinderen nog jong zijn leren zij zich volgens vaste regels te gedragen. Het kind leert 'goede gewoonten' die gebaseerd zijn op sociale en morele regels, zonder dat de zin van die regels nog begrepen kan worden. Zo leert het bijvoorbeeld hoe het ten opzichte van mensen en dieren moet handelen en welke gevoelens en emoties het daarbij moet ervaren (verontwaardiging, plichtsgevoel, schuld, medelijden, liefde). Het leert daarbij de regels van het handelen nog niet begrijpen. Ouders kunnen niet beginnen met eerst de regels uit te leggen. Het is de fase van het 'meedoen en zeker weten'. Kleine kinderen kunnen alleen nog maar getraind worden in wat ze wel en wat ze niet mogen doen, of in hoe ze moeten doen (Spiecker, 1981). Pas wanneer het kind ouder is komt daar het leren van goede denkgewoonten bij en gaat de kritische reflectie op het 'goede' van de gewoonten een belangrijke plaats innemen. Dan leert het kind zelf na te denken over regels en gewoonten die het geleerd heeft, met behulp van hogere waarden en morele principes. Zo kunnen sommige gewoonten worden ontmaskerd als overbodige of zelfs slechte gewoonten. Alleen op die manier kan de jongere zich de regels en gewoontes echt eigen maken. Ook deze goede denkgewoontes moeten geleerd worden. Daarvoor moeten volwassenen, in het rechtvaardigen van regels en gewoonten steeds expliciet een beroep doen op de funderende abstracte principes. Waar voor het jonge kind opvoeden beperkt blijft tot het leren van goede gewoonten, gaat het voor het oudere kind om het leren én leren begrijpen en rechtvaardigen van goede gewoonten.

Ook voor Spiecker blijken zo de regels van de cultuur een belangrijke rol te spelen in de opvoeding van kinderen. Een leefbare samenleving is volgens Spiecker alleen mogelijk als de meerderheid van de burgers zich houdt aan bepaalde sociale

en morele regels (1990, p. 47). Opvoeden kan volgens hem het beste begrepen worden als het zich eigen (doen) maken van goede gewoonten, en wel zo, dat de-gene die opgevoed wordt begrijpen kan op welke hogere waarden en principes die regels teruggaan.

In tegenstelling tot Goudsblom laat Spiecker de vraag naar de kwaliteit van de cultuur niet langer uitsluitend over aan de generatie van de volwassenen. Voor Spiecker is de cultuurkritiek ook een zaak van de kinderen, van de nieuwe generatie die wordt ingeleid in de cultuur.

Hoewel Spiecker dus wel een belangrijke plaats toekent aan kritiek en zelfstandig denken, blijft ook bij hem de cultuuroverdracht centraal staan. Ook Spiecker treedt niet buiten het kader van de cultuur waarin kinderen geboren worden (Meijer, 1983). Alleen concrete gewoonten worden bekritiseerd vanuit meer algemene principes en regels die binnen die cultuur geldig zijn. Zo wordt uiteindelijk de cultuur zelf niet fundamenteel ter discussie gesteld.

Een benadering waarin het standpunt van kritiek en reflectie veel radicaler wordt uitgewerkt is te vinden bij de Duitse pedagoog A. Ilien. In zijn maatschappijkritische benadering is het de cultuur zelf die onder kritiek wordt gesteld. Het gaat hierbij echter niet om kritiek op basis van hogere of algemenere regels, maar op grond van de principiële mogelijkheid tot reflectie en kritiek, die geen hogere of algemenere regels of principes nodig heeft en die met het menselijk bestaan is gegeven. Zijn opvattingen komen in de volgende paragraaf aan de orde.

Een maatschappijkritisch concept van opvoeding

De Duitse pedagoog A. Ilien gaat in zijn cultuurkritiek veel verder dan Spiecker. Voor Ilien is de milieuproblematiek een zaak die vraagt om een fundamentele maatschappij- en cultuurkritiek (Ilien, 1991, 1993; Ilien e.a., 1992). Waar Spiecker te rangschikken is onder het socialisatie-concept van opvoeding, hanteert Ilien een maatschappijkritisch opvoedingsconcept. Volgens Ilien (die zich vooral richt op de opvoeding die plaatsvindt binnen het schoolonderwijs) moet de school als opvoedingsinstituut zich niet richten op overdracht van cultuur, maar moet zij zich juist zoveel mogelijk afsluiten voor de maatschappelijke krachten die de normen en regels in de samenleving bepalen. Veeleer zou de school een vrijplaats moeten bieden voor de kinderen, waarin zij door middel van een vrije discussie een nieuw stelsel van regels en gewoonten tot stand kunnen brengen.

Ilien baseert zich op een analyse van de maatschappelijke achtergronden van de milieuproblematiek (Ilien, 1991; Ilien e.a., 1992; Pieschl 1993). In die analyse wijst hij twee factoren aan die volgens hem verklarend zijn voor de huidige stand van zaken. Net als bij Goudsblom gaat het daarbij aan de ene kant om de houding van de mens tegenover de natuur en aan de andere kant om de sociale verhoudingen die de mens-natuur verhouding in stand houdt en verder stimuleert.

De houding van de mens tegenover de natuur wordt volgens Ilien getypeerd door een toenemende uitbuiting van de natuur als gevolg van de sterke technologische en economische ontwikkeling in onze samenleving. Deze ontwikkeling wordt in stand gehouden door het falen van het politieke systeem dat volgens Ilien niet in staat is de economie noch de wetenschappelijke technologie voldoende te beheersen. Dit systeem schiet volgens Ilien te kort in het controleren van de verzelfstandiging van economische belangen en de steeds sterker wordende natuurbeheersing. De milieucrisis, die hiervan het gevolg is, is volgens Ilien dan ook niet in de eerste plaats een verstoring van de omgang van de mens met de natuur, maar veel meer een falen van de omgang van mensen met elkaar in een democratische samenleving. Net als Goudsblom ziet ook Ilien de milieucrisis vooral als een maatschappelijke crisis en als een probleem van onbeheersbaarheid.

Volgens Ilien leidt deze analyse van het milieuvraagstuk voor het onderwijs tot een lastig dilemma. De school kan namelijk twee kanten uit met de milieuproblematiek. Aan de ene kant kan de school kiezen voor een het opleiden van technische en politieke experts in de hoop dat die in staat zullen zijn het milieuvraagstuk op te lossen. De school stelt dan zijn vertrouwen in het geloof de kracht van de vooruitgang: Het is belangrijk de problemen aan beroeps politici en technici over te laten en de bevolking niet te veel te verontrusten. Dit antwoord leidt tot een onderwijsvorm waarin zaken als selectie en vaktechnische kwalificatie centraal staan. Volgens Ilien raakt deze oplossing echter de kern van de milieucrisis niet, omdat het voorbij gaat aan de wortels van de milieucrisis die liggen in de structuur van de samenleving. Deze worden volgens Ilien wel geraakt wanneer de school kiest voor de andere kant. Daarbij gaat het om een maatschappijkritische benadering van het onderwijs. Het gaat in het onderwijs dan niet meer om de overdracht van cognitieve vakkennis, en om selectie en kwalificatie, maar om oefening in democratische vaardigheden en vorming waarin de persoon meer volledig wordt aangesproken. Een dergelijke benadering loopt volgens Ilien echter zeer waarschijnlijk tegen grote maatschappelijke weerstanden op. Kinderen moeten op school immers worden voorbereid op een plaats in de maatschappij en daarvoor is juist de wetenschappelijke kwalificatie en selectie onontkoombaar.

Er zijn dus twee antwoorden van de school mogelijk op de milieucrisis, die echter geen van beide bevredigend zijn. De school wordt op deze manier eigenlijk gedwongen tot een compromis tussen het serieus nemen van de milieucrisis aan de ene kant en beroepsvoorbereidende taak van de school aan de andere.

Ilien wijst een compromis echter beslist van de hand. Compromissen leiden er volgens hem toe dat de milieucrisis in de school op een versluierde manier aan de orde komt, waarbij er geen plaats is voor de milieucrisis als maatschappelijke crisis. Een voorbeeld is volgens hem de natuurbelevingsbenadering, die de ontwikkeling van begrip voor ecologische samenhang nastreeft door middel van natuurontmoeting en natuurbeleving. Een dergelijke benadering gaat geheel voorbij aan de fundamentele maatschappelijke dimensies van de milieucrisis. Een ander voorbeeld dat hij noemt is de benadering die zich op de persoonlijke verantwoordelijkheid van de leerling concentreert en zich daarbij vooral richt op datgene wat direct realiseerbaar is, zoals een milieuvriendelijke schoolhuishouding. Ook deze benadering gaat volgens hem volkomen voorbij aan de afhankelijkheid van maatschappelijke structuren (1992, p. 86-87).

Deze op compromissen gebaseerde benaderingen van milieuonderwijs maken volgens Ilien de school voor de kinderen ongeloofwaardig. Volgens Ilien is de milieuproblematiek voor veel jongeren een existentieel probleem. De moderne samenleving heeft volgens Ilien de traditionele existentie- en zinduiding van de (religieuze) gemeenschap verloren, waardoor de milieucrisis en het daarmee samenhangende doemdenken een gevoelige ingang heeft. Het moderne geseculariseerde bewustzijn gaat volgens hem heel anders om met de milieucrisis dan een bewustzijn dat op een betere toekomst in het hiernamaals rekt (Ilien e.a., 1992, p. 80). Het milieuprobleem wordt daarmee een existentieel probleem, waarin de zin van het leven zelf in twijfel getrokken wordt. Het crisisbewustzijn wordt een bewustzijns crisis en dat brengt volgens Ilien zelfs het gevaar met zich mee van verdringing of het zoeken naar schijnoplossingen zoals vreemdelingenhaat of de roep om een sterke man.

Compromissen die aan het maatschappelijk karakter van de milieucrisis voorbij gaan, versterken angst en gevoelens van onmacht bij de leerlingen alleen maar. Een school die zijn leerlingen serieus wil nemen zal volgens Ilien ook hun angst en gevoelens van onmacht ten aanzien van de milieucrisis serieus moeten nemen. Zij kan volgens Ilien niet om de existentiële problematiek heen die de leerlingen zelf in de school brengen. Ondanks de bezwaren moet het onderwijs volgens Ilien,

dus toch kiezen voor een radicale oplossing waarin zowel de plaats en taak van de leerling in de school als die van de school in de samenleving wordt herzien. Dit moet volgens Ilien leiden tot een hervorming van het onderwijs.

Wil de school de leerlingen werkelijk serieus nemen, dan moeten dus de politiek-maatschappelijke achtergronden van de milieucrisis in de school aan de orde worden gesteld. Om dit mogelijk te maken moet de school zich zoveel mogelijk afgrenzen van de maatschappelijke krachten die op haar inwerken en zich zo naar buiten toe politiseren. Binnen in de school ontstaat dan ruimte voor oefening in democratische vaardigheden en discussie over de maatschappelijke achtergronden van de milieucrisis. Het onderwijs kan daarbij volgens Ilien niet volstaan met een eenvoudige verbale en cognitieve verheldering, maar zal ruimte moeten bieden voor een normatieve discussie waarin ook ethische en existentiële vragen aan de orde komen. Dat is volgens Ilien alleen mogelijk wanneer de school niet voorbijgaat aan de existentiële vragen die de leerlingen naar aanleiding van de milieucrisis meenemen in de school. De school mag volgens Ilien niet langer een plaats zijn waar alleen feiten en cognitieve competentie worden overgedragen en waar men zich op schijnbaar ethisch-politiek neutraal empirisch-wetenschappelijk terrein kan terugtrekken. De school moet zich niet laten leiden door de eisen van de samenleving, maar op school moet de ruimte zijn voor vrije discussie over de ethische grondslagen van ons samenleven.

Ilien verwijst daarbij naar Habermas' idee van de 'herrschaftsfreie Diskurs'. De leerkracht mag niet langer optreden als autoriteit die in staat is antwoorden te geven, maar als gesprekspartner in deze 'herrschaftsfreie Diskurs'. Het onderwijs moet volgens Ilien in deze 'Diskurs' een toenadering tot stand brengen tussen leerkrachten en leerlingen, waarin beide tot begrip komen van elkanders standpunten (Ilien spreekt van 'Verständigung') (Ilien, 1989). Leerlingen moeten leren om zelf kritisch over de dingen na te denken. Zo komt het onderwijs volgens Ilien weer terecht bij de klassieke Bildungs-idee, waarin het gaat om verbreiding van begrip, niet in de technocratisch-gereduceerde vorm van een economische doelrationaliteit, maar in de vorm van de verbreiding van rationaliteit of redelijkheid, ('Vernunft'). Uiteindelijk moet deze discussie volgens Ilien leiden tot een inkadering van het natuurwetenschappelijk-technische denken in een grondhouding tegenover het natuurlijk milieu, die als bezonnen ('verständlich') aan te duiden is.

Ilien ziet op deze manier voor de school ook een nieuwe legitimatie van haar plaats in de samenleving. Niet meer als plaats waar cultuur doorgegeven wordt, maar juist naar nieuwe wegen wordt gezocht. De school kan dan gaan gelden als

voorbeeld van en als uitgangspunt voor de maatschappij van de toekomst, waarin een nieuwe omgang van mensen onder elkaar vorm krijgt en waarin de natuur-wetenschappelijke doelrationaliteit een ethisch-politieke inkadering kan krijgen.

Hoewel zijn analyse van de milieuproblematiek sterk overeen komt met de opvatting van Goudsblom, vinden we bij Ilien zodoende een geheel andere visie op de opvoeding in tijden van milieucrisis. Net als Goudsblom denkt Ilien de oorzaak van de milieucrisis te vinden in de cultuur zelf. Waar Goudsblom echter in de eerste plaats wijst op de noodzaak van de verbetering van de cultuur voordat hij overgedragen wordt, ziet Ilien de milieucrisis eerder als een falen van die cultuur, hetgeen moet leiden tot een radicale hervorming van het onderwijs waarbinnen die cultuur wordt doorgegeven. Volgens Ilien is de milieuproblematiek dusdanig met onze op technologische en economische vooruitgang gebaseerde cultuur verbonden, dat er helemaal geen cultuur aan leerlingen overgedragen zou moeten worden. De vraag of de cultuur nog de moeite waard is om overgedragen wordt in het maatschappijkritisch opvoedingsconcept van Ilien dan ook negatief beantwoord. Het is de volwassen generatie die verantwoordelijk kan worden gehouden voor deze milieucrisis. Het is aan de komende generatie om nieuwe wegen te zoeken. De cultuurkritische taak is in de eerste plaats een taak van de leerlingen zelf.

De cultuurkritische taak die Ilien de school zo toedicht is dan ook van een heel andere aard dan de kritiek waar Spiecker van spreekt. Waar Spiecker de cultuur-overdracht in de vorm van het leren van regels en gewoonten voorop stelt en daarbinnen de kritiek situeert, wil Ilien maatschappelijke krachten die de regels in de samenleving bepalen bij voorkeur geheel uit de opvoeding weren. Waar Spieckers kritiek bestaat uit een toetsing van gewoonten aan meer algemene regels en normen, gaat het bij Ilien om de vrije discussie, het kritische gesprek, waarin ieders stem gehoord moet worden en slechts de 'beste argumenten' tellen. Het onderwijs kan dan gekenschetst worden als het toerusten tot communicatieve bekwaamheid (Imelman e.a., 1994).

Waar Ilien niet op ingaat is de vraag waar dat 'herrschaftsfreie' gesprek dan wel over zou moeten gaan en waarop de 'beste argumenten' die daarbij een rol moeten spelen gebaseerd zijn. De vraag kan daarbij gesteld worden of in een opvoedingsconcept, waarin reflectie over en kritiek op de cultuur zo centraal staat, ook de cultuur zelf niet een nadrukkelijke rol zou moeten spelen (Meijer, 1983, 1985; Imelman e.a., 1994). Deze vraag wordt onder andere gesteld door de pedagoog Imelman, die in volgende paragraaf aan de orde komt.

Opvoeden als inleiden in kennis

Volgens de pedagoog Imelman, die een soortgelijk cultuurkritisch opvoedingsconcept hanteert als Ilien, moet de oplossing van Ilien tot problemen leiden. Volgens hem is een discussie pas mogelijk wanneer de deelnemers aan de discussie beschikken over de nodige kennis van zaken. Daarom vormt de kennis die opgetast ligt in de cultuur toch steeds voorwaarde voor de kritische opvoedingsdialogoog.

Ook dient volgens Imelman de opvoeding de vorm te hebben van wat hij noemt een 'redengevend en redenvragend gesprek'. Volgens hem moet er in de opvoeding ruimte zijn voor discussie over wereldbeschouwelijke en normatieve overtuigingen en 'zekerheden', zodat het kind zelf een houding kan bepalen ten opzichte van die overtuigingen (Imelman, 1973; 1982a; 1982b; 1992).

Net als Ilien verwerpt Imelman de gedachte dat het in de opvoeding zou gaan om het socialiseren van kinderen in het maatschappelijk systeem van normen en waarden (Imelman, 1982a). Volgens Imelman moeten kinderen leren zich niet te beroepen op een maatschappelijke consensus, maar moeten zij leren zich te verantwoorden met goede redenen. Iedere consensus of normatieve keuze moet volgens Imelman onder kritiek gesteld kunnen worden. Mensen moeten bereid zijn hun opvattingen ter discussie te stellen en desgevraagd te verantwoorden met goede redenen in een gesprek waarin alleen de beste argumenten tellen (Imelman, 1973, 1982b; Meijer, 1991).

Volgens Imelman - die zich daarbij baseert op Plessner - onderscheidt de mens zich namelijk van alle andere levende wezens doordat hij kan na-denken over zijn eigen denken en doen. Hij is in staat op zijn eigen denken en doen te reflecteren en hij is zodoende in staat om redenen te geven voor zijn eigen opvattingen (Imelman, 1982b; Meijer, 1987). De mens is tot redelijkheid in staat. Op grond daarvan is de mens steeds in principe aansprakelijk te stellen voor zijn opvattingen en voor zijn doen en laten. Een mens mag zich volgens Imelman niet terugtrekken op een vaste overtuiging 'dat vind ik nu eenmaal' of op een regel 'zo doen we dat nu eenmaal' (Imelman, 1982a). Steeds moeten overtuigingen en regels in een redengevend en redenvragend gesprek te verantwoorden zijn.

Ook kinderen zijn volgens Imelman in principe tot redelijkheid in staat. In de opvoeding moeten zij dan ook benaderd worden als tot-redelijkheid-in-staat-zijnden. Het kind moet in de opvoeding niet worden geïnitieerd in de vaste overtuigingen van zijn opvoeders, maar heeft als subject ook zelf een actieve rol in zijn opvoe-

ding. Een kind dat wordt opgevoed met concreet ingevuld opvoedingsdoel zoals een rooms-katholieke, marxistische, socialistische of milieuvriendelijke volwassene, wordt niet als subject, maar als object beschouwd. Dergelijke opvoedingspraktijken gaan volgens Imelman mank aan een ‘dingmatig’ kindbeeld en een ‘maakmodel’ van opvoeding (Imelman, 1982a). Hij stelt daar tegenover dat ook kinderen in staat zijn zelf na te denken en dat zij daartoe in de opvoeding gestimuleerd moeten worden in de redengevende en redenvragende opvoedingsdialoog.

Imelman wijst er evenwel op dat elk gesprek - ook het opvoedings-gesprek - een gesprek is over ‘iets’. Elk zinvol gesprek gaat ergens over en wie er over mee wil praten, zal met het onderwerp van gesprek bekend moeten zijn. Alleen wanneer iemand beschikt over kennis van het ‘iets’ waarover gesproken wordt zal iemand aan het gesprek kunnen deelnemen en in het gesprek zijn eigen opvattingen over dat ‘iets’ ter discussie kunnen stellen. Wanneer hij in dat gesprek zijn eigen opvatting wil verantwoorden met goede redenen, zullen die redenen steeds betrekking moeten hebben op de zaak, op het ‘iets’, waarop die opvattingen betrekking hebben. En ook wanneer iemand in het gesprek de opvattingen van een ander ter discussie wil stellen, op grond van de redenen die die ander heeft, zal hij moeten beschikken over redenen en daarom bekend moeten zijn met de betrokken zaak. Wie in staat wil zijn deel te nemen aan het kritisch redengevend en redenvragend gesprek moet beschikken over kennis van zaken (Imelman, 1973).

Wanneer men kinderen in de opvoeding niet wil socialiseren in een systeem van vaste overtuigingen, maar wil leren om opvattingen onder kritiek te stellen en hun eigen opvattingen met goede redenen te verantwoorden, moet men hen inleiden in kennis. Alleen met kennis-argumenten kunnen we ons handelen en waarden redelijk (met goede redenen) verantwoorden. Opvoeden zou volgens Imelman dan ook moeten bestaan uit het inleiden in kennis. Kinderen moeten ingeleid worden in de verschillende kennisgebieden van onze cultuur (Imelman, 1982b).

Imelman realiseert zich daarbij echter wel degelijk dat ook kennis steeds historisch en nimmer waardevrij is. Ook de verantwoording van opvattingen en overtuigingen met behulp van kennisargumenten kan nimmer absoluut zijn. Iets kennen is volgens Imelman op historische wijze iets kennen, dat wil zeggen afhankelijk van de regels van deze cultuur, die ik kan hanteren en die mijn komen-tot-kennis mede bepalen (Imelman, 1980). Daarbij kan gedacht worden aan regels voor oplossen van problemen, regels voor het waarnemen, regels voor het herkennen van de relevantie van problemen en dergelijke.

Het is volgens Imelman dan ook niet zo dat kinderen zouden kunnen worden ingeleid in kennis met absolute objectieve geldigheid, waarmee zij in staat zouden zijn in een gesprek het laatste woord te spreken. Integendeel, in de kritische dialoog van de opvoeding staat juist de kennis zelf ter discussie. Het zijn de op kennis gebaseerde argumenten zelf, de argumenten waarmee ik mijn opvattingen, mijn waarden en handelen poog te verantwoorden, die in het kritisch gesprek ter discussie gesteld en op hun geldigheid beproefd worden. Opvoeden is volgens Imelman een kritische kennisinleidende dialoog (Imelman, 1973). Het is het op kritische wijze, dat wil zeggen redengevend en redenvragend inleiden in kennis, zo, dat kinderen doordrongen raken van het historisch karakter van die kennis.

Imelman realiseert zich daarbij wel dat het kritisch redengevend en redenvragend gesprek met jonge kinderen niet mogelijk is. Daarom brengt ook hij (net als Spiecker) een fasering aan in zijn denken over opvoeding (Imelman, 1982b; Meijer, 1987, 1992). Bij jonge kinderen is er ook volgens Imelman slechts sprake van gewoontevorming. Imelman spreekt dan van de voorbereiding op de opvoeding. Van opvoeding kan men volgens hem eigenlijk pas spreken bij de kleuter en het basisschoolkind. Deze kunnen al wel op een kritische wijze worden ingeleid in kennis, al gaat het hier alleen nog om concreet aanschouwelijke redenen die door de opvoeder ongevraagd gegeven worden en nog niet ter discussie worden gesteld. Imelman spreekt daarom van de aanvankelijke opvoeding waarin het kind wel de redenen voor de geldigheid van zekere kennis begrijpt maar er nog niet uit zichzelf naar zal vragen en het nog niet zelf kan beoordelen.

Het echte redengevende en redenvragende gesprek komt eigenlijk pas aan de orde op de leeftijd van het voortgezet onderwijs. Imelman spreekt dan van de fase van de manende en verantwoordende opvoeding. De jongere is nu ook in staat zelf de opvoeder tot verantwoording van zijn kennis te manen. Pas dan realiseren opvoeder en opvoedeling in hun kritische dialoog samen de redelijkheid waar het in de opvoeding om begonnen was.

In tegenstelling tot Ilien beantwoordt Imelman de vraag of de cultuur nog de moeite waard is om aan de volgende generatie over te dragen positief (Imelman e.a, 1994; Imelman & De Jong, 1994; Ilien 1994). Wel hebben enerzijds zowel volwassenen als kinderen een cultuurkritische taak in (de principiële bereidheid tot) het voortdurend ter discussie stellen van heersende opvattingen en ideeën, anderzijds zijn beiden daarbij afhankelijk van het waardegeladen, cultuurbepaalde kennisbestand dat in de loop van onze geschiedenis is opgebouwd en waarin, juist

omwille van de mogelijkheid tot kritiek, de nieuwe generatie moet worden ingeleid (Praamsma, 1994).

Tussen cultuur en kritiek

De milieucrisis is een crisis waarvan de gevolgen zich verder uitstrekken dan alleen de vraag naar de verhouding tussen mens en natuur. De milieucrisis leidt ook tot vragen ten aanzien van de verhoudingen van mensen onder elkaar. In het constateren van de milieucrisis wordt de heersende cultuur ter discussie gesteld. Deze constatering is zodoende te beschouwen als een vorm van cultuurkritiek. Daardoor zijn vanuit de milieucrisis in het bijzonder vragen te stellen bij de verhouding tussen opvoeders en kinderen. Wat moeten kinderen leren in een cultuur waarvan het de vraag is of (delen van) die cultuur nog wel de moeite waard is om overgedragen te worden?

Sommigen beantwoorden deze vraag als volgt: het gaat om het leren van de regels van een duurzame, milieuvriendelijke samenleving. Zij leggen daarmee de cultuurkritische taak bij de volwassenen. Die moeten zorgen voor een cultureel systeem van regels dat de moeite waard is om kinderen in in te leiden (Goudsblom). Het blijkt echter dat die regels alleen zinvol te leren zijn wanneer de kritiek in dat leren is voorondersteld, doordat kinderen in staat worden gesteld die regels zelf kritisch te beoordelen in het licht van meer algemene waarden en principes (Spiecker). Anderen beantwoorden de vraag met: een kritische attitude en discussievaardigheden. Zij leggen de cultuurkritische taak in de eerste plaats bij de kinderen. De nieuwe generatie moet zelf in een kritische en reflexieve dialoog nieuwe wegen vinden, omdat de oude wegen van de generatie van volwassenen heeft afgedaan (Ilien). Het blijkt echter dat een discussie alleen zin heeft als in die discussie de cultuur die ter discussie staat is voorondersteld. Kritiek en reflectie zijn pas mogelijk wanneer er een cultuur is om kritiek op te hebben en om op te reflecteren. Inleiden in cultuur is een noodzakelijke voorwaarde voor een kritisch gesprek over die cultuur (Imelman).

Zo blijkt er in de opvoeding een permanente spanningsverhouding te bestaan tussen de over te dragen cultuur en de kritische houding tegenover die cultuur. Wanneer een van beide wegvalt blijkt er eigenlijk van opvoeding geen sprake meer te zijn, maar moet er gesproken worden van indoctrinatie (bij afwezigheid van kritiek) of van een inhoudsloze dialoog (bij afwezigheid van culturele inhoud). Cultuur en kritiek vooronderstellen elkaar in de opvoeding. Op zich is deze constatering niet verwonderlijk. Het gaat immers in de opvoeding om kinderen, die

zelf hun weg moeten zoeken in een bestaande wereld. Zoals Langeveld schrijft boven het eerste hoofdstuk van zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek*: "Het kind ontstaat in de gewone wereld van mensen, in hun leefwereld. Daar ligt zijn mogelijkheid om mens te worden, dank zij en ondanks hen en hemzelf" (Langeveld, 1979, p. 1). Zo liggen zowel cultuur als kritiek in de opvoeding besloten (Imelman, 1983; Meijer e.a., 1992).

De vraag kan tenslotte gesteld worden wat dit alles betekenen kan voor de praktijk van opvoeding en onderwijs. Wil de onvermijdelijke spanningsverhouding tussen cultuur en kritiek in de opvoeding zeggen dat in die opvoeding de over te dragen cultuur voortdurend onder kritiek gesteld moet worden? De filosoof H.J. Achterhuis die in de laatste paragraaf aan de orde zal komen is een andere mening toegedaan.

Een bruikbaar perspectief

In zijn bijdrage in het dagblad *Trouw* onder de titel 'Het permanente gemoraliseer' (Achterhuis, 1993) verzet Achterhuis zich tegen de neiging van de milieu-ethiek om het hele dagelijkse leven van morele vraagtekens te voorzien. Achterhuis erkent dat vanuit milieu-oogpunt inderdaad bijna heel het menselijk doen en laten kritisch bevraagd kan worden, maar hij constateert tevens dat een permanente ethische reflectie een verlammeende werking heeft, doordat niets meer routinematig of vanzelfsprekend meer mag zijn. Hij zoekt dan ook naar een weg die naar een milieuvriendelijker toekomst kan leiden zonder het hele leven te moraliseren en te reduceren tot een groot ethisch beslissingsproces.

Achterhuis constateert dat in sommige visies werkelijk elk onderdeel van het leven onder de milieu-ethiek blijkt te vallen. "Elk moment van de dag en de nacht dient bewust gestructureerd te worden vanuit een voortdurende zorg voor het milieu. De kelder en de zolder, het toilet, de gang en de hal, de keuken en de huis- en slaapkamer, de hobbyruimte en de badkamer blijken permanente milieu-aandacht te vragen. Aan de vrije tijd en het feesten, aan het eten en het drinken wordt vanuit de milieu-ethiek gestalte gegeven" (1993, p. 106).

Achterhuis wil daarmee geenszins de noodzaak van ethische reflectie overboord zetten, maar poogt veeleer aan die reflectie zijn eigen plaats te geven. Hij baseert zich daarbij op Bonhoeffer, die stelt dat de ethiek beperkt blijft tot die tijdvakken waarin zij met recht de hoofdrol voor zich opeist. In tijden van onrecht en crisis kan de moraal niet langer vanzelfsprekend zijn en zulke tijden leiden dan ook te-

recht tot een intensivering van ethische reflectie. Deze noodzakelijke tussenfasen van ethische reflectie moeten echter wel tussenfasen blijven. Daarnaast zijn er de tijden om rustig voort te leven. In die tijden moet de moraal weer vanzelfsprekend worden. Net als Goudsblom pleit Achterhuis zo voor een vanzelfsprekend worden van de milieumoraal. Hij spreekt in dat verband onder andere van de ‘moralisering van de apparaten’. De moraal moet verinnerlijkt worden in de dingen. Als voorbeeld noemt hij de auto die niet kan starten wanneer de veiligheidsgordel niet vast zit. De morele afweging is dan niet langer een last voor de mens, maar een vanzelfsprekende regel, die door de apparaten wordt gecontroleerd. De eis van duurzaamheid mag niet uitmonden in een permanente ethische afweging, maar moet volgens Achterhuis leiden tot een duurzaam gestructureerde economie en technologie. De moraal moet verinnerlijken in mens en machine.

Achterhuis stelt zo dat er momenten moeten zijn van evaluatie, wanneer de noodzaak van die evaluatie zich aandient. Daarbuiten moeten de regels van de cultuur het leven besturen, om binnen die regels het leven zelf mogelijk te maken en het niet te verlammen, door de permanente morele vraag.

Wat betekent dit nu voor de spanning tussen cultuur en kritiek in de opvoeding? Enerzijds moeten kinderen worden ingeleid in de cultuur als geheel van vanzelfsprekendheden (Goudsblom, Spiecker). Daar ligt een belangrijke verantwoordelijkheid voor de opvoeders om te zorgen dat dat geheel van vanzelfsprekendheden een geheel van duurzame of milieuvriendelijke vanzelfsprekendheden is. Anderzijds moeten kinderen in staat worden gesteld om, als de nood aan de man komt, nieuwe wegen in te slaan. Ze moeten in staat zijn tot kritiek. Daarbij gaat het zowel om immanente kritiek, waarbij binnen een bepaald taalspel of een bepaalde ‘Lebensform’ regels worden getoetst aan hogere of meer algemene waarden en principes (Spiecker), als om transcendente kritiek waarbij het taalspel zelf ter discussie wordt gesteld (Imelman) (Duintjer, 1973, 1977). Daartoe zullen kinderen in de opvoeding de zin van de cultuur moeten leren verstaan. Ze moeten het waartoe leren begrijpen van de regels die gelden in hun samenleving en cultuur, om in te kunnen grijpen zodra de cultuur aan haar eigen doelen voorbij schiet.

We constateerden al eerder dat cultuur en kritiek elkaar in de opvoeding vooronderstellen. Dat is niet verwonderlijk wanneer men bedenkt dat cultuur, (als geheel van regels, kennis, vaardigheden etc) kan worden gezien als een poging vorm te geven aan het menselijk bestaan en zo antwoorden te geven op de vragen van dat menselijk bestaan. Dat antwoord is steeds naar tijd en plaats verschillend. Elke menselijke gemeenschap zoekt naar zijn eigen antwoorden en schept zo zijn eigen

cultuur. Kritiek is daarmee inherent aan de cultuur: steeds is er ook een ander (beter?) antwoord mogelijk. Steeds is de vraag te stellen of dit het meest juiste antwoord op het ontmoete vraagstuk is. Wil men kinderen tot die kritiek in staat stellen, dan moeten ze niet alleen antwoorden leren kennen, maar dan moeten ze ook de bijbehorende vragen en de zin van die vragen leren verstaan.

De spanning tussen kritiek en cultuur ligt dan ook niet tussen de generaties. De taak voor kritiek ligt niet of bij de gaande, of bij de komende generatie. De spanning van de kritiek ligt in de cultuur zelf en cultuuroverdracht is overdracht van een cultuur die in principe ter discussie staat. In de opvoeding wordt zo met de cultuur - als het goed is - de daarin besloten liggende mogelijkheid tot kritiek ook overgedragen.

Literatuur

Achterhuis, H.J. (1993). Het permanente gemoraliseer. In H.J. Achterhuis (red.) *Deugt de ethiek? Medische, milieu- en bedrijfsethiek tussen trend en traditie* (pp. 102-116). (Eerder verschenen in het dagblad Trouw. Bijlage Letter en Geest, 13 maart 1993). Baarn: Gooi en Sticht.

Dam, F.E. van (1993). *Verzorging in de basisvorming. Een pedagogische analyse*. Ongepubliceerde scriptie. Universiteit Utrecht.

Duintjer, O.D. (1973). *Transcendentie en de dubbelzinnigheid van metafysica*. Collegetekst 1972 - 1973. Universiteit van Amsterdam.

Duintjer, O.D. (1977). *Rondom regels. Wijsgerige gedachten omtrent regel-geleid gedrag*. Meppel: Boom.

Goudsblom, J. (1993). *De verleiding van het teveel. De milieuproblematiek als beschavingsprobleem*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ilien, A. (1989). *Praxis der Umweltunterrichts als Verständigungs- und Selbstverständnisproblem von Lehrerinnen / Lehrern. Entwurf eines Forschungsprojekts*. Hannover: Universität Hannover.

Ilien, A. (1991). *Umweltkrise als Bildungskrise. Vorläufiges Papier*, Hannover: Universität Hannover.

Ilien, A., Gecks, Reißmann, Müller, & Willmer (1992). *Umweltkrise als Herausforderung der Schule. In Umwelterziehung. 'Im Spannungsfeld zwischen Umweltpolitik, Naturschutz und Schulwirklichkeit'. Ein Gedankenaustausch zwischen Deutschland und den Niederlanden*, Bremen: Ökologiestation Bremen.

Ilien, A. (1993). *Umweltbildung: Not und Notwendigkeit bildungstheoretischer Neuorientierung*. Hannover: Universität Hannover.

Ilien, A. (1994). *Die Bedingung einer konkreten intersubjektiven Verständigung: Referat zu dem Beitrag von Imelman, Meijer und Praamsma*. In K.M. Stokking en A. Ilien (Hrsg.) *Umweltbildung und Schulreform*. Hannover: Universität Hannover.

Imelman, J.D. (1973). Plaats en inhoud van een personale pedagogiek. Een bijdrage tot begripsanalytisch en fenomenologisch pedagogisch denken. Groningen: Wolters Noordhoff.

Imelman, J.D. (1980). Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennis-theorie. Opvoeding en pedagogiek in het licht van een realistische epistemologie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Imelman, J.D. (1982). Een optimistische pedagogiek, en de praktijk? In B. Spiecker, B. Levering & A.J. Beekman, *Theoretische pedagogiek*. Meppel: Boom.

Imelman, J.D. (1982). Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap. Groningen: Wolters Noordhoff.

Imelman, J.D. (red.) (1983). *Filosofie van onderwijs en opvoeding. Recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Imelman, J.D. (1991). Cultuurpedagogiek: Pedagogiek in optima forma. In F. Heyting e.a. *Individuatie en socialisatie in tijden van modernisering. Bijdragen aan de pedagogendag 1991*. Amsterdam: SISWO.

Imelman, J.D. (1992). *Leren, weten en geweten*, In G.S. Jongstra & J. Walter. *Natuur- en Milieu-Educatie. Een zorg meer? Een zorg minder!* Amsterdam: Instituut voor Natuur- en Milieu-educatie (IVN).

Imelman, J.D. (1993). *Geschiedenis van de pedagogiek*. In P.A. van der Ploeg (red.) *Geschiedenis en filosofie van de sociale wetenschappen*. Leiden: Stenfert Kroese-Educatieve Partners.

Imelman J.D. & de Jong, B.C. (1994). Heimans und Ligthart. Natur-und Umwelt-erziehung avant la lettre. In K.M. Stokking & A. Ilien (Hrsg.) *Umweltbildung und Schulreform*. Hannover: Universität Hannover.

Imelman, J.D., Meijer, W.A.J. & Praamsma, J.M. (1994). *Diskursfähigkeit oder Sachkompetenz als Ziel der Umweltbildung*. In K.M. Stokking & A. Ilien (Hrsg.) *Umweltbildung und Schulreform*. Hannover: Universität Hannover.

Langeveld, M.J.(1979). *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

- Meijer, W.A.J. (1983). *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie.* Nijkerk: Intro.
- Meijer, W.A.J. (1985). *De pedagogiek en de communicatietheorie van Habermas.* Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en onderwijs, 195-203.
- Meijer, W.A.J. (1987). *Perspectieven op mens en opvoeding.* Nijkerk: Intro.
- Meijer, W.A.J. (1991). *Leren, weten en geweten.* In D.A. Huitzing & A. Alblas. *Aan het werk met 'Groen Verschiet'.* Bijdragen aan het Symposium 'Natuurbeleven bij acht- tot twaalfjarige kinderen' gehouden op 13 september 1990 te Wageningen. Den Haag.
- Meijer e.a., W.A.J. (1992). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit.* Nijkerk: Intro.
- Meijer, W.A.J. (1992). *Milieu-onderwijs, geen moraalonderwijs.* In K. Th. Boersma. *Milieuproblemen in het basisonderwijs.* Enschede: SLO.
- Peursen, C.A.van (1970). *Strategie van de cultuur. Een beeld van de veranderingen in de hedendaagse denk- en leefwereld.* Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Praamsma, J.M. (1993). *Natuur- en Milieu-educatie. Tussen beleven en overleven. Een cultuurpedagogisch vraagstuk.* Pedagogisch Tijdschrift, Speciaal nummer.
- Praamsma, J.M. (1994). *Het milieuvraagstuk als pedagogisch probleem, Overkennen en waarderen in natuur- en milieu-educatie.* Vraagstelling. Tijdschrift voor de gammawetenschappen, 1/3, 89 - 98.
- Pieschl, W., (Hg.) (1993). *Umweltkrise als Bildungskrise, Schulische Umwelterziehung zwischen Lebenswelt und Bildungsanspruch.* Theorie und Praxis, 47.
- Spiecker, B. (1974). *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap. Opstellen over grondslagen der agogische wetenschappen,* Meppel: Boom.
- Spiecker, B. (red.) (1977). *Meedoen en zeker weten. Pedagogisch-antropologische opstellen.* Meppel: Boom.

Spiecker, B. (1981). Humanisering als training van vaardigheden. Pedagogische reflectie op enkele denkbeelden van Wittgenstein. *Utrechtse Pedagogische Verhandelingen*, 4/1, 74 - 83.

Spiecker, B., Levering, B. & Beekman, A.J. (1982). *Theoretische pedagogiek*. Meppel: Boom.

Spiecker, B. (1990). Het belang van goede gewoonten. In J.B. Weenink (red.) *Het belang van het kind in het geding. over opvoeding en kindbescherming*. Amsterdam.

Spiecker, B. (1992). Taalanalytische filosofie van opvoeding en onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17/2.

Een bewerkte versie van deze tekst is opgenomen in de bundel
'Promotieonderzoek aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen: Entrée assortie',
ISOR Utrecht 1995,
onder redactie van B.A.M. van der Rijt, J.M.H. Sterken en I.I. van Veldhuizen,