

Opvoeding en burgerschap? Pedagogische betekenis van gezin en school: kinderen ter wereld brengen

Jan Masschelein

Pedagogisch

Om het te kunnen hebben over de pedagogische betekenis van het gezin en de school, en over de rol van opvoeding in de kwestie van burgerschap is het zinvol te verduidelijken wat we hier onder 'pedagogisch' verstaan (en later ook onder burgerschap). In de Griekse oudheid was de pedagoog meestal een huisslaaf die instond voor de opvang, begeleiding en bescherming van de kinderen. De pedagoog had niet meteen een goede naam; af en toe werd hij geprezen maar er werd toch vooral op hem neergekeken. Maar er is iets anders in die geschiedenis van de pedagoog dat onze aandacht verdient. De pedagoog was vooral degene die kinderen *van het huis naar school* begeleidde en daar vaak ook aan hun zijde bleef. School is afgeleid van het Griekse *scholé* en betekent 'vrije tijd'. Vrije tijd had in de Griekse oudheid echter een specifieke betekenis. Het ging niet om wat we vandaag de tijd van ontspanning of verlof noemen. In de huidige samenleving is de productieve tijd of arbeidstijd als het ware de norm of de echt belangrijke tijd. En vrije tijd is dan die tijd waar we even niet productief zijn of moeten zijn. In de Griekse oudheid was de *scholé* of vrije tijd de norm, of liever, de tijd die er echt toe deed. Het was de tijd om zich te wijden aan het spel, maar ook om zich bezig te houden met belangrijke zaken, om zichzelf als persoon en ook als burger te vormen, *vrijgesteld* van specifieke arbeidsverplichtingen én van andere sociale vereisten die samenhangen met de familiale of sociale context. 'Vrije tijd' was synoniem met de tijd van studie en oefening, maar ook van spel. In die betekeniscontext is de pedagoog degene die jonge mensen vrije tijd ter beschikking stelt en die vrije tijd helpt mogelijk maken. Algemeen gesproken, kan men dus zeggen dat *het pedagogische* verwijst naar *het mogelijk maken van 'vrije tijd'*.

Vrije tijd of schoolse tijd

Als we deze omschrijving als uitgangspunt nemen, komen we tot een op het eerste zicht misschien merkwaardige beweging. Men gaat er immers vaak van uit dat opvoeding in principe iets is wat in het gezin thuishoort, maar feitelijk nu ook wordt opgenomen door de school. De beweging die ik hier wil maken, is de omgekeerde. Mijn stelling is dat we maar kunnen begrijpen waar het in opvoeding om gaat wanneer we uitgaan van wat op 'school' gebeurt als het oorspronkelijke gegeven. Maar de school hier dus begrepen als 'vrije tijd', die ze evenwel vaak als institutie niet (meer) biedt. Alleen dan vermijden we om opvoeding voortdurend te verwarren met socialisatie, pure zorg of ontwikkelingshulp – of om een pedagogische invalshoek gelijk te stellen aan een ontwikkelingspsychologische, sociologische of therapeutische. Opvoeding is niet socialiseren, opvoeding is niet er voor zorgen dat kinderen de normen en waarden van het gezin, de familie, de cultuur of de maatschappij overnemen en aannemen. Maar opvoeding is ook niet de talenten van kinderen ontwikkelen. Ik zeg dat niet omdat socialisatie en de ontwikkeling van talenten niet belangrijk zouden zijn, maar omdat opvoeding in wezen met iets anders te maken heeft. Opvoeding heeft te maken met het ontsluiten van de wereld en het *tot leven wekken* van die wereld zelf (van de woorden, de dingen, de praktijken die die wereld uitmaken). En dat is precies wat gebeurt in die 'vrije tijd'.

Vrije tijd of *schoolse* tijd – als men dus het woord 'school' niet gelijkstelt met het instituut dat we kennen, maar verbindt met de oorspronkelijke Griekse betekenis – is tijd die niet direct of onmiddellijk productief of nuttig is. Wat niet betekent dat ze geen later effect kan hebben. Het is de tijd waar kennis, dingen, manieren van doen (praktijken) tijdelijk niet werken zoals ze in de familiale of maatschappelijke context (bv. in de arbeidscontext) gewoonlijk werkzaam zijn. Hun normale of gebruikelijke betekenis of functie (bv. hun economische functie) is niet vernietigd, maar tijdelijk buiten werking gesteld of opgeschort en uitgesteld. De kennis, dingen en praktijken ontlenen niet langer hun betekenis aan de functies die ze hebben of de rol die ze spelen (bv. in het tot stand brengen van een bepaald product of van een effect daarbuiten), maar worden belangrijk in zichzelf of misschien nog juister: ze dienen geen particulier belang meer. Ze hebben eigenlijk niet langer een vaste bestemming en zijn in die zin zonder bestemming: ze worden gemeen goed, goed dat vrij wordt voor nieuw gebruik.

Spel en schoolonderwijs

Laat ons kijken naar twee vormen van vrije of schoolse tijd: het spel en het schoolonderwijs.

Het spel, zo zegt Huizinga in zijn beroemde boek over de spelende mens, is belangeloos. Veel theorieën proberen het spel te verklaren door er een functie of bestemming aan te geven. Men gaat er dan van uit dat het spel geschiedt om iets anders, iets buiten het spel (bv. om zich af te reageren, of om te imiteren, of als manier om onrealistische behoeften en verlangens te realiseren, of om sociale rollen te leren). Maar volgens Huizinga missen ze daardoor zowel de betekenis van het spel voor de spelers zelf, als de inzet van het spel. Het spel wordt om zichzelf gespeeld en staat buiten het proces van onmiddellijke bevrediging van behoeften of verlangens. Het spel wordt niet gespeeld om behoeften te bevredigen. Wat het spel kenmerkt, is dat het zich onderscheidt van het gewone leven, wat overigens niet betekent dat het geen ernst kent, of geen regels. Het spel speelt zich af binnen afgebakende grenzen van tijd en ruimte, het is afgezonderd en uitgezonderd van het gewone leven en de gewone tijd. Eigenlijk is het preciezer van te zeggen dat de kennis, dingen en praktijken uit de gewone wereld wel aanwezig zijn in het spel, maar dat ze losgemaakt zijn uit hun gebruikelijke context. Wanneer we doktertje en verpleger spelen, dan doen we alles of proberen alles te doen zoals zij het gewoonlijk doen, maar die manieren van doen hebben niet het normale effect, zoals ze dat hebben in het gewone leven en precies daardoor kan men er ook mee spelen. En speelgoedauto's kunnen zo goed gemaakt zijn dat ze nauwelijks van echte te onderscheiden zijn (behalve dat ze kleiner zijn bijvoorbeeld), maar toch kunnen we er in het spel heel andere dingen mee doen dan gebruikelijk omdat ze in het spel van hun gewone bestemming zijn losgemaakt. En natuurlijk gaat het ook omgekeerd: drie stoelen op een rij kunnen een bus vormen, dus ook die stoelen kunnen nu een andere, nieuwe bestemming krijgen. Op die manier is het spel een verkenning van de wereld en een spelen met die wereld, die in het spel vrij ter beschikking is. Binnen de sfeer van het spel hebben de wetten en gebruiken van het gewone leven geen gelding en kan men in zekere zin opgaan in de dingen en praktijken vanwege henzelf. Dat is nu precies ook het geval in de school, maar op een wat andere wijze.

Naast het spel is er de school die, wanneer ze werkelijk school is of mag zijn (en vandaag is dat soms heel moeilijk), zelf ook een zeer concrete vorm van onbestemde of 'vrije tijd' is. Laat mij om aan te geven wat de school doet, vertrekken van de beschrijving die leerkrachten in een recent artikel in *De Morgen* gaven van de betekenis van de ziekenhuisschool waarin ze werkzaam zijn. Het is interessant

om te lezen dat de ziekenhuisschool ook voor patiëntjes die terminaal zijn tot de laatste dag 'werkt'. "Ook wanneer de gezondheid van een kind hapert en er gevocht wordt met de dood, zijn algebra en grammatica belangrijk", zo zeggen de leerkrachten. In de klas zijn er geen pyjama's of kamerjassen te zien. Er zijn mensen die zeggen: "laat zo'n kind toch doen, laat hem televisie kijken, lees desnoods wat voor". "Maar", zo zegt een leraar, "ik denk dat een kind het belangrijk vindt om serieus genomen te worden". Ook al is het er morgen niet meer. "Er is hier zelden of nooit een kind zo ziek dat het niet meer openstaat om zijn verstand te gebruiken." En dus betekent het serieus nemen van het kind niet: het kind zomaar laten doen, het kind zijn behoeften (laten) bevredigen. Maar het betekent samen met iets bezig zijn (bv. algebra, grammatica of het schilderen van een beer), dat is 'vrije tijd' maken als tijd die niet bezet is door de behoeften en wetmatigheden van het gewone leven. "Zelfs als de dokters de boeken toedoen en er niets rest dan afscheid nemen, stopt het onderwijs niet. Ook een kind dat terminaal is heeft recht op onze tijd." "Ook al loopt het slecht af, de ouders ervaren ons als de mensen die tijd maakten voor hun kind". En belangrijk is dat die tijd niet gemaakt wordt door zich te fixeren op de ziekte of op de behoeften, maar op iets van de wereld, iets waardoor ook het kind zichzelf en de tijd vergeet. Wat de school doet is zeggen: "Ginds zijn ze patiënt, hier leerling, laat het ziek zijn maar daar". En "door de kinderen naar een klas te halen, is het meteen duidelijk dat je verwacht dat ze zich gedragen zoals in een klas". "Ook een ziek kind kan correct en beleefd zijn". "Ik heb geen zin telt hier niet", "De ene keer heeft hij er meer zin in dan de andere, maar zijn wereld gaat open door naar school te gaan".

Wat hier zeer duidelijk wordt, is hoe de school de tijd van het ziekenhuis op een afstand plaatst, maar óók de tijd waarin de eigen behoeften en zorgen centraal staan. De school brengt letterlijk een scheiding aan tussen twee vormen van tijd: de schoolse tijd en de 'gewone' tijd. Natuurlijk is er de ziekte en zijn er de individuele behoeften, maar de school schakelt de betekenis daarvan even uit, in die zin maakt ze 'vrij', ze biedt de tijd om met iets bezig te zijn buiten zichzelf, op te gaan in dat iets en daar wellicht ook een plezier aan te beleven (of de ziekte even te vergeten), waardoor een wereld open gaat. De school, als vrije tijd, opent een wereld en betreft op die wereld. En ze doet dat door te tonen dat er dingen (praktijken) zijn die belangrijk zijn, zelfs dicht bij de dood, ze geeft 'gezag' aan die dingen. In het Nederlands komt het woord 'gezag' inderdaad van 'zeggen': gezag geven betekent maken dat dingen ons iets te zeggen hebben, dat ze ons aanspreken. "Zelfs dicht bij de dood zijn algebra en grammatica belangrijk". Het is precies daardoor dat de school ook die 'bubbel' in de gewone tijd kan zijn, de gewone tijd die in dit geval die is van de ziekte en gerichtheid op het overleven. En de school maakt die bubbel en zet de gewone tijd op een afstand doordat er ook de leerkrachten zijn die 'tijd

maken voor de kinderen, niet om alleen met hen bezig te zijn en met hun zorgen en behoeftes, maar *om samen met hen met de wereld bezig te zijn* en die wereld niet alleen bekend te maken maar tot spreken te brengen of tot leven te wekken en daarmee juist ook interessant te maken. Die leerkrachten zijn niet enkel betrokken op de kinderen, maar ook begeesterd door de wereld (bv. door wiskunde, taal, tekenen, koken, houtbewerking...) en precies daarom kunnen ze er in slagen de leerlingen in contact te brengen met de wereld en de (gewone) tijd te doen vergeten. Het is deze specifieke verhouding van die leerkrachten tot de zaak zelf die maakt dat die zaak zelf belangrijk kan worden en object van studie en oefening kan zijn: voorwerp van interesse.

Studie en oefening zijn precies activiteiten die niet door een vooraf vastgelegde uitkomst bepaald zijn: het gaat inderdaad om de kennis vanwege de kennis, het kunnen om het kunnen, en dus om de wereld vanwege de wereld zelf. We kunnen hier het beeld van de tafel gebruiken: in de schoolse/vrije tijd worden de woorden, de dingen, de manieren van doen op tafel gelegd en daarmee tot onderwerp van gesprek en *inter-esse* (van het latijn: wat tussen ons is). We richten onze aandacht op de wiskunde om de wiskunde, de taal om de taal, het koken om het koken, de houtbewerking om de houtbewerking. Zó bereken je een gemiddelde, zó wordt in het Nederlands vervoegd, zó maken we soep of een deur. Maar dat gebeurt los van een *onmiddellijk* daarmee te bereiken doel (voorbeelden van onmiddellijke doelen zijn: dat gemiddelde moet die klant een zicht geven op zijn te verwachten interesten, je gebruikt correct geschreven Nederlands om een klacht neer te leggen tegen je huisbaas, die soep moet aan tafel zeven worden geserveerd, die deur moet in het huis op de Boudewijnlaan worden gemonteerd). Wat opgeheven is, is hun 'economie', de redenen en objectieven die hen bepalen in de gewone tijd. Ze zijn dus losgemaakt van de manier waarop de oudere generatie hen zeer concreet gebruikt en inzet (buiten de school, thuis of in een maatschappelijke context zoals de arbeidscontext), ze worden ter beschikking gesteld, maar zijn *nog niet* toegeëigend door de nieuwe generatie.

Gezag aan de wereld

Meestal zien we opvoeding als doelgericht en als het bieden van oriëntatie of bestemming. Dat betekent dat volwassenen *zeggen* wat kinderen of jongeren (zouden) moeten doen. Maar opvoeding is niet *zeggen* wat jongeren moeten doen, maar maken dat de wereld (de dingen, de woorden, de praktijken) hen iets kan zeggen, hen kan aanspreken. Het is maken dat wiskunde, Nederlands, koken, houtbewerking op zichzelf belang krijgen. Opvoeding is gezag geven aan de we-

reld, niet enkel door het over de wereld te hebben, maar ook en vooral door de manier waarop men er zelf mee omgaat. Het is maken dat de wereld jongeren iets zegt, waardoor ze opnieuw én zelf kunnen beginnen met de wereld, met de dingen. Vrije tijd als schoolse tijd is dus geen ontspanningstijd, maar tijd van aandacht voor de wereld, dat is ook de tijd van het respect, van het aanwezig zijn bij, het ontmoeten, het leren kennen, het ontdekken. Vrije tijd is de tijd waar men niet in de eerste plaats met zichzelf bezig is (met de bevrediging van behoeften of ontwikkeling van talenten), maar *met iets* bezig is en dat iets belangrijker is dan de eigen behoeften, talenten of projecten. Daarom kunnen we zeggen dat het de tijd is waarin de wereld ontsloten wordt en tot 'gemeen goed' wordt gemaakt. Het is doordat men voor kinderen en jongeren *een wereld opent* (en dat is zoals gezegd niet hetzelfde als hen er bekend mee te maken, maar is de wereld ook tot leven wekken en laten aanspreken) dat kinderen of jongeren zich in relatie tot de wereld als een nieuwe generatie kunnen ervaren die ook een nieuw begin kan maken. Ze ervaren een betrokkenheid op de wereld (op de wiskunde, de taal, het koken, de houtbewerking), ze moeten er mee beginnen, maar ze ervaren ook dat ze er mee kunnen beginnen. En in deze dubbele ervaring, van de wereld als gemeen goed en van het 'ik kan' (in tegenstelling tot 'ik moet'), ligt de politieke betekenis van opvoeding. Het is het openen van een wereld buiten mijzelf en het betrekken van het kind of de jongere op die gemeenschappelijke wereld. En dus niet vertrekken van de leefwereld van kinderen of jongeren, maar hen in de wereld trekken, hen bij de dingen (de wiskunde, het Nederlands, het koken, de houtbewerking) brengen, hen er letterlijk in contact mee brengen, zodat ze het zich kunnen aantrekken en de wereld belangrijk wordt. Het is dan dat men zich kan ervaren als wereldburger. Dat wil niet zeggen zich ervaren als iemand met formeel vastgelegde rechten en plichten, of iemand die medebezitter is van een zaak. Maar het betekent zich geïnteresseerd weten in de wereld (in een zaak), zich betrokken voelen *op iets buiten zichzelf* als gemeenschappelijk goed. De politieke betekenis van opvoeding ligt dan niet in het feit dat ze bepaalde vooraf vastgelegde burgerschapscompetenties zou nastreven, of dat ze kennis zou bieden over de politiek. Haar politieke betekenis ligt in het 'vrij geven' van de wereld (van dingen en praktijken) op zo'n manier dat men zich (zoals een burger) betrokken weet op een gemeen goed en zich enerzijds aangesproken weet door de verplichting tot zorg die dat met zich meebrengt en anderzijds door de vrijheid die het impliceert.

Dat is op een andere manier zeggen dat het in opvoeding gaat om vrije tijd en dat men pedagogisch werkzaam is wanneer men vrije tijd maakt. Experten en deskundigen hebben eigenlijk geen vrije tijd. Hun tijd is die van de ontwikkeling, of het groeien. Dat wil zeggen: het is tijd die bepaald is, die een bestemming heeft en die men ook zo precies mogelijk tracht te bepalen (bv. in fasen die geschikt zijn voor

dit of dat, of fasen die teken zijn van dit of dat, of als groeifasen, leerfasen, enz.). Dat drukt zich ondermeer uit in de gedachte dat 'men er op tijd bij moet zijn', 'dat men preventief moet werken om te voorkomen', of 'dat het al te laat is, dat men vroeger had moeten komen, dan had men er nog iets aan kunnen doen', of dat er allerlei middelen zijn om te diagnosticeren waar men staat, hoe ver men is, enz. De pedagoog of de opvoeder daarentegen is diegene die tijd maakt waar er geen tijd (meer) (te verliezen) is (denk aan de ziekenhuisschool!), tijd maakt niet om met zichzelf maar om met iets buiten zichzelf (de wereld) bezig te zijn. En tijd maken betekent vaak 'iets doen dat in zichzelf belangrijk is' (algebra, grammatica...), wat maakt dat men even de (gewone) tijd en de bestemming uit het oog verliest en dat precies daardoor misschien iets betekenisvol en waardevol plaats kan vinden. Vrije tijd is geen *quality time*, dat wil zeggen tijd waarvan men al voorhand heeft vastgelegd dat hij goed moet zijn en dat hij aan bepaalde behoeften moet voldoen. De pedagoog is diegene die dergelijke voorbestemming van de tijd en de toe-eigening van de tijd ongedaan maakt. Hij of zij scheppen daardoor ook de gelegenheid van het ontluiken van een interesse in en liefde voor die wereld. Zonder dergelijke interesse en liefde is 'burger' slechts een andere naam voor consument of klant d.w.z. iemand die zijn individuele behoeften of talenten als uitgangspunt neemt, er eigenlijk de slaaf van is en de wereld slechts ziet als bron voor de bevrediging van zijn behoeften of de ontwikkeling van zijn individuele talenten.

Verantwoordelijkheid

En daarmee komen we bij de zware en vaak zeer beladen term 'verantwoordelijkheid'. In het licht van het voorgaande kunnen we nu zeggen dat de pedagogische verantwoordelijkheid van ouders en van leerkrachten niet enkel ligt in het feit dat ze hun kinderen het leven schenken en instaan voor de groei en ontwikkeling van dat leven. Maar dat ze vooral daarin ligt dat ze, zoals we zo mooi en juist zeggen in het Nederlands, *hun kinderen ter wereld brengen en met hen die wereld delen*, de wereld *mee-delen*. Die verantwoordelijkheid laat zich vertalen in twee opgaven:

- (1) het kind laten spelen en dus vrijwaren van allerlei expertise die aan wat het kind doet meteen een functie, verklaring of bestemming geeft. Het kind kind laten zijn, is in die zin geen loze slogan. Het betekent toelaten dat het kind zijn ouders en de plannen of verwachtingen van die ouders vergeet en opgaat in het spel. Het betekent aanvaarden dat het kind de gewone wereld, waar alles een functie en een bestemming heeft, bijvoorbeeld dient om bepaalde competenties te verwerven, vergeet. Het betekent de gewone wereld die ook de wereld is van allerhande 'experts' voor wie elk gedrag ofwel een

signaal is (het kind heeft dit of dat nodig) ofwel een symptoom is (het kind lijdt hieraan of daaraan) buiten houden. Het betekent de vraag naar het nut of de waarde niet stellen. Zo kan het kind met de wereld spelen en geven ouders hun wereld op een radicale manier 'vrij'. Met andere woorden: de *pedagogische* betekenis van het spelen ligt niet in het feit dat het functioneel zou zijn (dat het kind daardoor iets vooraf bedoeld zou leren of ontwikkelen), maar daarin dat het het belangeloos en onverstoort opgaan is in een activiteit vanwege die activiteit zelf en dat het gaat om *een spelen met de wereld* waardoor die wereld andere betekenissen kan krijgen. Het spel verliest zijn karakter van spel en daarmee zijn pedagogische betekenis, wanneer we er toch een specifieke doelstelling buiten het spel mee verbinden.

- (2) interesse (en de daarbij horende zorg) wekken en dat betekent gezag verlenen aan woorden, dingen, manieren van doen die buiten onze individuele behoeften staan en die mee datgene zijn wat 'tussen ons' is, die mee onze gemeenschappelijke wereld vormen. Dat betekent ook dat het niet gaat om een opleggen of doordrukken. Eigenlijk gaat het er om de wereld ter beschikking te stellen en op tafel te leggen, waardoor die interesse kan ontstaan. De pedagogische verantwoordelijkheid ligt niet in het direct gericht zijn op (de behoeften van) het kind, maar op de dingen en op de eigen verhouding tot die dingen, d.i. de verhouding die de opvoeder zelf tot de dingen heeft. Precies door de manier waarop ouders of leerkrachten omgaan met de dingen en de praktijken concreet gestalte geven en belichamen tonen ze wat waardevol is en wat voor hen 'gezag' heeft. Slechts zo kunnen ze de wereld communiceren of *mee-delen* zodat het kind geïnteresseerd raakt, aangesproken wordt en de dingen gezag krijgen en de wereld een *inter-esse* wordt. Het gaat bijvoorbeeld om de moeder of de vader die toelaat dat haar of zijn kinderen in de keuken zitten wanneer ze koken en *nu even lekker eten maken (en dus met liefde en zorg koken)*¹ belangrijker vinden dan hun kinderen, het gaat om de grootvader die met precisie en grote aandacht in zijn garage een fiets herstelt en bijna alleen aandacht heeft voor die fiets, voor het geruisloos lopen van het wiel, het blinken van het frame, terwijl zijn kleinzoon of kleindochter 'mag' toekijken. Men kan maar inte-

1 Misschien is het immense succes van de goede kookprogramma's precies te begrijpen vanuit de interesse die opgewekt wordt door de getoonde liefde voor het koken zelf. En misschien zijn die programma's het meest succesvol waarin het enkel om die liefde gaat en de perfectionering er van en niet om een competitie met anderen. Die kookprogramma's zijn het meest interessant die in de echte zin van het woord 'schooltelevisie' zijn: waar het gaat om het koken als koken.

resse wekken voor de gemeenschappelijke wereld door zelf zijn liefde voor die wereld te tonen. Hoe zou men immers interesse voor de wereld kunnen wekken als men kinderen de boodschap geeft dat zij zelf het belangrijkste zijn en dus ook het meest interessante zijn.

Als men de *pedagogische* verantwoordelijkheid zo invult, dan is het duidelijk dat ouders en leerkrachten zich (1) niet meteen moeten richten naar experts, maar omgekeerd vooral aan zichzelf moeten werken, dat wil zeggen, dat ze hun eigen verlangen naar zekerheid en hun eigen bedoelingen met hun kinderen moeten opschorten of uitschakelen en (2) dat ze zelf proberen te belichamen wat ze zeggen, dat ze zelf de zorg voor de wereld (voor de dingen, de praktijken) als gemeen goed belichamen en in die zin de wereld nog meer liefhebben dan hun kinderen. Alleen zo kunnen ze hen ter wereld brengen en hen de kans geven zelf ook als een nieuwe generatie met die wereld te beginnen, alleen zo kunnen ze hen tot wereldburger maken. Maar tegelijkertijd moeten ze hun kinderen meer liefhebben dan de bestaande wereld, omdat ze bereid moeten zijn hun wereld op tafel te leggen en vrij te geven, en dus te aanvaarden dat die eindig is en met hen kan verdwijnen (ze moeten aanvaarden dat kinderen 'spelen' met hun wereld). Een opvoeder is verantwoordelijk voor het kind én voor de wereld. Het is door het opnemen van verantwoordelijkheid voor de wereld dat men de dingen tot spreken kan brengen zodat ze het kind kunnen interesseren en vormen. En dat is maar mogelijk door zorg te besteden aan de eigen verhouding of de eigen omgang met de dingen en daarin die liefde voor de wereld te tonen. Hoe men zelf iets doet of ter sprake brengt – daarin toont men wat van belang is en waarde heeft. Door op die manier verantwoordelijkheid op te nemen voor de wereld ('dit vinden wij, als oude generatie, waardevol') neemt de opvoeder ook de verantwoordelijkheid op voor kinderen (of leerlingen). Niets op tafel leggen en de boodschap geven 'ik weet ook niet wat van belang is, ik kan en ga het jullie niet zeggen, zoek het zelf maar uit', zou betekenen dat hij de jonge generatie aan hun lot overlaat en hen de kans ontnemt om de wereld te vernieuwen. Want hoe kunnen zij de wereld vernieuwen – hoe kunnen ze 'nieuwheid' ervaren – als er niemand hen die oude wereld werkelijk leert kennen (die oude wereld tot leven wekt). Maar dat betekent ook dat wat hij op tafel legt moet loslaten of vrijgeven, er geen beslag op legt. Hij moet toelaten dat kinderen en jongeren door spel, studie, oefening – door de manier waarop ze omgaan met de wereld en er zelf betekenis aan geven – de wereld kunnen vernieuwen. Dit laatste niet doen – 'en dus zeggen dit is van belang, en zo moeten jullie hier mee omgaan' – zou betekenen dat men de jonge generatie de kans ontnemt de wereld te vernieuwen. Het is precies dat waar de filosofe Hannah Arendt de opvoeder aan herinnert wanneer ze mooi en treffend formuleert dat de opvoeder handelt uit liefde voor de wereld ('dit is van belang voor ons, de oude generatie') én uit liefde

voor de kinderen ('het is aan jullie, nieuwe generatie, om zelf vorm te geven aan een nieuwe wereld'). Verantwoordelijkheid heeft dus eerder te maken met *liefde* dan met rekenschap kunnen afleggen of verantwoording geven – zoals vandaag zo vaak van opvoeders gevraagd wordt. En meer nog, zo kan men zich afvragen, is het niet door die vandaag enorm toenemende druk om zich te verantwoorden dat precies die liefde verdwijnt, en dat men zijn interesse voor de wereld en misschien, wie weet, ook voor de kinderen verliest?