

De betekenis van het leervermogen voor de evolutie van de mens - een antropologische beschouwing en terugblik

Prof. Will Dubbeling MA, PhD. (*cultureel antropoloog/onderwijskundige*)

Uit talrijke experimenten met dieren, o.a. door Hayes en Hayes (1954) met chimpansees en door von Frisch (1955) met bijen, is gebleken dat het vermogen tot leren niet uniek menselijk is en bij niet-menselijke wezens zelfs tot een relatief hoog niveau kan worden opgevoerd.

Evenmin als wij een discontinue overgang tussen mens en dier kunnen maken m.b.t. de morfologie, de fysiologie, etc. kunnen wij dat voor de psychische aspecten: het kunnen leren als zodanig deelt de mens met vele andere soorten.

Wel uniek is de mate waarin hij zich gespecialiseerd heeft tot een “lerend dier”, evenals andere dieren uniek zijn in hun specifieke specialisaties.

Mead drukt dit als volgt uit: *“The further steps in man’s ability to transmit what he has learned by storing information in verbal symbol systems, outside his own body and at a distance in time as well in space, then will be seen as unique only in the way in which other evolutionary developments are unique – in the bird’s evolutionary mastery of life in the air, or that of the fish in the sea”* (1964).

Mead behandelt in hetzelfde werk diverse vormen van leren, een aantal waarvan de mens deelt met het dier, zoals imitatie, bewuste training, overname van andere groepen e.d. De vorm van leren waarin de mens zich duidelijk onderscheidt van andere wezens is het deuteroleren, een term ingevoerd door de antropoloog Gregory Bateson, wat zoveel wil zeggen als het leren leren. Dat wil zeggen, de mens kan leren hoe hij op een betere en snellere wijze andere zaken onder de knie kan krijgen. Dit vermogen tot deuteroleren moet als één der belangrijkste oorzaken beschouwd worden voor de snelheid van de culturele evolutie van de mens, d.w.z. van die evolutiesector welke niet de genetische, maar de aangeleerde en uitgevonden elementen omvat.

De grote rol die het leren speelt en de ontwikkeling van het leren zelf, hebben er toe geleid dat wij bij de mens over twee verschillende wijzen van overdracht kunnen spreken: een genetische en een niet-genetische. Medawar (1968) noemt het eerste een endosomatisch mechanisme, d.w.z. berustend op interne erfelijkheid, het tweede een exosomatisch mechanisme, berustend op externe erfelijkheid.

Beide zijn materialistische mechanismen, aangezien ook het leren biologisch gefundeerd is, maar de één berust op genen, de ander op traditie, d.w.z. op het leren en verwerken van wat door anderen wordt overgedragen.

Medawar waarschuwt dan ook terecht tegen het overtrokken zoeken naar parallellen tussen beide vormen van overdracht, zoals dat bijvoorbeeld rond de eeuwwisseling (1800-1900) plaatsvond, toen de sociaal-evolutionisten meenden dat de historie van menselijke maatschappijen op een zelfde wijze verklaard en onderzocht kon worden als de biologische evolutie. Er is reeds gewezen op de fundamentele onjuistheid van een dergelijke benadering – beide fenomenen zijn immers afkomstig uit verschillende evolutie-sectoren – maar belangrijker is dat de specifieke mogelijkheden van de mens eerst ontdekt kunnen worden wanneer wij letten op de verschillen tussen beide vormen van overdracht.

Het genetisch systeem functioneert tussen de generaties, d.w.z. het duurt bij de mens minstens 15 jaar, en meestal langer, voordat een pasgeborene op deze wijze

wat dan ook op een volgende generatie kan overdragen. Via het exosomatische systeem is het daarentegen in principe mogelijk dat ik vandaag iets leer en het morgen, eventueel met mijn eigen inbreng, reeds aan 50 anderen heb overgedragen. Het tempo, de variatie en de distributie zijn bij dit systeem dus aanzienlijk groter, waardoor de accumulatie van informatie veel sneller tot stand kan komen. Wanneer wij dit gegeven voegen bij het door de mens hoog ontwikkelde deuteroleren, waardoor het proces van culturele overdracht sneller en efficiënter kan verlopen, dan wordt het duidelijk dat bijvoorbeeld Waddington kan zeggen dat *“de evolutie van de mens in de eerste plaats een culturele evolutie is geweest”* (1963).

Het vermogen tot leren heeft voor de evolutie van de mens een belangrijk voordeel boven een louter genetische overdracht opgeleverd. Montagu schrijft hierover het volgende: *“In view of the fact that from the very beginning of human evolution the changes in the human environment have been not only rapid but diverse and manifold, genetic fixation of behavioral traits in man would have been decidedly unfavorable for survival of individuals as well as of the species as a whole. Success of the individual in most human societies has depended and continues to depend upon his ability rapidly to evolve behavior patterns which adjust him to the kaleidoscope of the conditions he encounters...Suppleness, plasticity and, most important of all, ability to profit by experience and education are required”* (1956).

Dobzhansky merkt in dit verband op: *“Mensen kunnen zich vaak gemakkelijker aan hun milieu aanpassen door wat ze geleerd hebben, dan door aangeboren automatische reacties: de meeste, maar niet alle genotypen stellen hun bezitters daartoe in staat”* (1965).

Mühlmann tenslotte schrijft: *“Menschliches Verhalten ist also zwar durch die Kultur in prinzipiell ähnlicher Weise determiniert wie tierisches Verhalten durch die jeweils arteigenen auslösenden Mechanismen, aber es ist nicht annähernd so streng und so eindeutig in seiner Wirkungsweise festgelegt”* (1962).

Deze citaten maken duidelijk, dat de mens door zijn leervermogen een veel grotere gedragsverscheidenheid ter beschikking heeft dan welke andere species ook. In principe kan ieder mens een enorme hoeveelheid zaken leren, ook al stellen zijn genen natuurlijk bepaalde grenzen, waaraan hij niet ‘voorbij’ kan gaan. Het prevaleren van het exosomatische boven het endosomatische systeem maakt de mens theoretisch tot een open, een keur van mogelijkheden bezittend wezen, dat in alle richtingen zeer ver kan gaan alvorens zijn grenzen te bereiken. Wij dienen ons vervolgens af te vragen hoe het komt dat wij desondanks steeds weer opnieuw zien dat personen en groepen in hun denken en handelen geremd worden om het hun bekende ‘te buiten te gaan’ en zichzelf een halt schijnen toe te roepen, alvorens zij goed en wel gestart zijn met de exploratie van hun mogelijkheden. Er wordt hier niet ingegaan op pedagogische en sociaal-economische situaties, die de leersituatie ongunstig beïnvloeden, aangezien dit buiten het hier behandelde terrein valt. Wij willen slechts één, voor de antropoloog centraal probleem in dit verband, aansnijden, namelijk het waardensysteem, omdat dit in nauwe relatie staat met- en een belangrijke invloed uitoefent op de gehele levenswijze van een persoon of groep.

Wanneer men een leer-situatie analyseert, is het duidelijk, dat er sprake is van een rol-differentiatie: aan de ene kant staat de leraar, degene die informatie overdraagt, aan de andere kant de leerling/student, degene die de informatie ontvangt. Waddington wijst erop dat het een essentieel kenmerk van de leerling in deze situatie is, *“dat hij handelt alsof hij onder het gezag van iets staat”* (1963). Alvorens hij iets kan leren moet de leerling de bereidheid bezitten om van de leraar datgene te accepteren wat deze overdraagt. Natuurlijk kan hij het geleerde later weer verwerpen of herzien, maar in de leersituatie zelf neemt de leerling op gezag van de leraar bepaalde zaken aan, namelijk die zaken waarin hij zich de leerling voelt tegenover de beter en/of uitvoeriger geïnformeerde leraar. Nu is het bij de mens niet altijd een externe gezagsdrager waaraan de leerling zich onderwerpt, maar, met de woorden van Waddington: *“Wij constateren, als empirisch feit, dat de mens als het ware gezag kan internaliseren”* (1963). Met andere woorden, de mens bouwt in zichzelf een ‘geweten’ op en dit geweten kan hem dwingen bepaalde dingen te doen of na te laten: het geweten, het geïnternaliseerde gezag, speelt dan de rol van leraar tegenover een ander deel van dezelfde persoon, dat de rol van leerling op zich neemt.

Het geweten wordt voornamelijk gevormd tijdens de opvoeding, zoals uit de werken van psycho-analytici duidelijk is geworden. Tijdens deze periode wordt het gezag voor het kind eerst belichaamd in externe entiteiten, de opvoeders, maar tegelijk met het leren wordt gezag in zijn eigen persoon geïnternaliseerd en begint het geweten (het superego) zich te ontwikkelen. Ons geweten is dus niet iets wat reeds bij onze geboorte aanwezig was, maar het wordt tijdens en door het leer- en opvoedingsproces, afhankelijk van sociale en culturele factoren, in onszelf gevormd. Waddington wijst er vervolgens op dat bepaalde aspecten van dit geweten hoedanigheden hebben die wij ethisch noemen; de antropoloog zal echter niet zozeer van ethiek spreken, als wel van waardensysteem, d.i. de hiërarchische samenhang van de bij een persoon of groep voorkomende waarden. (n.b.: waarde = de emotioneel beladen voorkeur voor bepaalde wijzen, middelen en doeleinden van het handelen en denken, waarbij met emotioneel bedoeld wordt, dat de uitgesproken voorkeur niet aan het handelen (of denken) ‘an sich’ is gebonden, maar er door de handelende (of denkende) persoon bewust of onbewust aan wordt toegeschreven).

Hiermee heeft Waddington een belangrijke constatering gedaan: de mens wordt door de wijze waarop het leermechanisme werkt niet alleen in staat gesteld, maar genoodzaakt tegelijkertijd met de ontvangen opvoeding een waardensysteem (een ethiek) tot ontwikkeling te brengen: *“...het ethiseren is voor de mens een integrerend onderdeel van de rol van de leerling of de gezags-recipient, zonder het bestaan waarvan zijn culturele socio-genetische evolutiesysteem (d.i. het leersysteem) niet zou kunnen functioneren”* (1963).

Uit de vaststelling dat de mens als product van de evolutie niet alleen een ‘lerend dier’, maar tevens noodzakelijk een ‘ethiserend dier’ is, kan men echter geen verdere conclusies trekken over de inhoud van een uit de evolutie af te leiden ethiek. Diverse biologen, onder wie Huxley (1960) en ook Waddington zelf, hebben weliswaar pogingen in het werk gesteld om een evolutionaire ethiek op te bouwen, maar zij maken daarbij de principiële fout dat de mens, die tegelijkertijd agens (oorzaak) en product van het evolutieproces is, geen uitspraken kan doen over een

door de evolutie voorgeschreven gedragslijn, zonder zichzelf als maatstaf te nemen voor alle, ook niet-menselijke, evolutie-aspecten.

Waddington stelt zelf vast dat ethiek een menselijk gegeven is, dat geldig is voor de menselijke sector van het evolutieproces, maar toch tracht hij ethische uitspraken af te leiden uit de biologische evolutie, terwijl reeds eerder is vastgesteld dat beide evolutiesectoren eigen concepten en mechanismen bezitten, welke niet met elkaar vergeleken kunnen worden.

De evolutie is een materieel proces, dat zich zelf in stand houdt en waaruit termen van goed en kwaad niet afleidbaar zijn, aangezien een dergelijke terminologie ontwikkeld is in- en derhalve slechts geldig kan zijn voor de menselijke evolutiesector: men mag een concept niet toepassen buiten het terrein waarvoor het bedoeld is.

Wij kunnen derhalve uit de kennis over de evolutie wel afleiden dat de mens een ethiserend wezen is, maar wanneer wij spreken over de inhoud van een ethiek zullen wij onze criteria uit andere, menselijke bronnen moeten putten.

Nu doet zich in zeer veel gevallen het verschijnsel voor dat eenmaal gevormde waardensystemen de neiging gaan vertonen zich te verabsoluteren, d.w.z. de normen en waarden die wij in onze opvoeding geleerd hebben gaan zich aan ons voordoen als absolute maatstaven, welke voor eeuwig en aan iedereen gegeven zouden zijn of minstens zouden moeten zijn.

Waddington omschrijft dit als volgt: *“Het gezag dat noodzakelijk is als de mens recipiënt van sociaal overgedragen boodschappen wil zijn, schijnt in het leven geroepen te worden door een mechanisme dat gewoonlijk tot koersontwikkeling van dit gezag leidt”* (1963).

Mühlmann duidt op hetzelfde wanneer hij zegt: *“Uebrigens handelt es sich bei diesen Phänomenen nicht einfach um Erinnerung, auch nicht bloss um Perseveration, sondern um das Festwerden bestimmter Einstellungen auf Grund inbildlicher Motivationen..., die so fest werden können dass sie sogar gegen die bewusste Absicht des Individuums sich durchsetzen; also um PSEUDO-INSTINKTIVE Verhaltensweisen”* (1962).

Welke zijn dan de factoren die waarden en normen tot een dergelijke strakke absoluutheid doen neigen? Waddington meent dit te kunnen verklaren uit de psychologische processen welke betrokken zijn bij de ontwikkeling van het superego in de vroegste jeugd. Ongetwijfeld kunnen deze processen een belangrijke rol spelen, maar het gestelde probleem kan slechts verklaard worden wanneer men tevens rekening houdt met de sociaal-culturele factoren van het wordingsproces van het waardensysteem, factoren welke niet slechts tijdens de vroegste jeugd, maar tijdens het hele leven een rol spelen.

Om dit duidelijk te maken zullen wij een schetsmatige analyse maken van de sociale aspecten van de wijze waarop een waardensysteem meestal wordt overgedragen.

Iedere maatschappij kent slechts een deel van de totale mogelijkheden aan waarden die voor de mens openstaan. Dit betekent dat een kind dat in een bepaalde maatschappij geboren wordt slechts een beperkt aantal van de totale hoeveelheid bestaande en denkbare waarden leert kennen. Van dit aantal wordt dan weer slechts

een deel sociaal erkend; een ander deel is wel bekend, maar wordt sociaal afgewezen en ook als zodanig op de kinderen overgedragen. De maatschappij stuwt de kinderen dus reeds vanaf hun geboorte in een bepaalde, sociaal wenselijk geachte richting en tracht andere, niet gewenste en onbekende richtingen bij voorbaat uit te sluiten.

Dit proces noemt Murphy de kanalisatie, welke wordt uitgeoefend op alle levensgebieden (1961). Ook daar waar, zoals in onze maatschappij, de sociale tolerantie zo ver gaat dat andere mogelijkheden wel worden erkend, maar aan andere groepen worden gekoppeld en er op de inhoud van die andere mogelijkheden niet wordt ingegaan, is er in feite geen sprake van doorbreking van de kanalisatie, omdat slechts de waarden van de eigen groep naar hun inhoud worden overgedragen.

Het kind gaat die waarden en normen internaliseren, die het als goed leert kennen en tegelijkertijd diegene afwijzen die aan hem als slecht worden gepresenteerd. Omdat dit proces reeds vanaf de vroegste jeugd plaatsvindt en vaak het hele leven in dezelfde richting voortgaat, zullen de basiswaarden van het bestaan zo diep verankerd worden, dat na enige tijd, meestal reeds vrij snel, de vanzelfsprekendheid van de geïnternaliseerde waarden de boventoon gaat voeren en het gaat schijnen alsof de eigen levenswijze, welke in nauwe wisselwerking met de waarden staat, de enige juiste kan zijn.

Er is immers geen sprake geweest van voorbereiding op een bewuste keuze tussen meerdere mogelijkheden, maar van een onvermijdbaar doordrenken met een klein deel van de mogelijkheden. Dit heeft dan weer tot gevolg dat voor de meeste mensen hun waardensysteem een impliciet karakter bezit, d.w.z. zij baseren hun handelen en denken op waarden, zonder zich daarvan bewust te zijn. Omdat hun levenswijze, gebaseerd op bepaalde waarden, van het begin af aan de vanzelfsprekende was, kunnen zij zich, bij gebrek aan alternatieven, niet de vraag stellen of deze in feite gestoeld is op een hen opgelegde keuze uit meerdere mogelijkheden.

Integendeel: *“Alle kulturelle Normen und Standards werden, als ein ‘natürliches Verhalten’ slechthin empfunden, und erst der Vergleich verschiedener (vor allem: konträrer) Kultur-modelle untereinander belehrt uns dahin dass es anders ist”* (Mühlmann, 1962).

Het impliciete karakter dat hun waarden gaat vertonen doet de meeste mensen doorgaan met datgene wat zij doen; eerst wanneer men zich bewust wordt dat men iets doet vanwege een bepaalde reden, d.w.z. wanneer men bepaalde waarden als axioma's van zijn levenswijze expliciet maakt, kan men zich gaan afvragen of het ook nog anders kan, d.w.z. kan men zich openstellen voor nieuwe mogelijkheden. Dit expliciteren is echter eerst dan mogelijk wanneer men in staat gesteld wordt de structuur van een levenswijze, namelijk de wisselwerking tussen waarden en handelen, respectievelijk denken, te doorzien en te vergelijken met andere levenswijzen, m.a.w. wanneer waarden werkelijk als keuzemogelijkheden worden aangeboden en niet als exclusieve gegevenheden.

Een voorbeeld kan dit geheel verduidelijken. Wanneer de kinderen op school rekenen en schrijven leren is dit hier een natuurlijke zaak. Toch betekent dit een kanalisatie van de mogelijkheden van het kind, welke een bepaalde waardering uitdrukt.

Aan rekenen en schrijven wordt veel waarde toegekend, terwijl mogelijkheden als bijvoorbeeld dans of muziek minder hoog worden aangeslagen, en dus geen hoofdzaak zijn, in tegenstelling tot sommige andere maatschappijen waar aan die genoemde eigenschappen een grote waarde wordt toegekend en rekenen en schrijven tot voor kort minder 'present' konden zijn.

Het merendeel van de mensen is er zich niet van bewust dat het hoger aanslaan van rekenen en schrijven ten opzichte van dans en muziek überhaupt een waardering van levenswijzen inhoudt: omdat zij noch de alternatieve levenswijzen, noch de structuur van hun eigen levenswijze kennen, wordt de waarde van het leren rekenen en schrijven een 'natuurlijke' zaak.

Uiteraard is iedere maatschappij aan zijn eigen historie gebonden en is in de huidige westerse maatschappij rekenen en schrijven inderdaad hoogst belangrijk, maar dat neemt niet weg dat hier wel degelijk sprake is van één van de mogelijkheden en dat het toekennen van grote waarde aan rekenen en schrijven niet 'natuurlijker' is dan eenzelfde toekenning aan dans en muziek. Dit is echter moeilijk in te zien voor diegenen die van jongsaf aan slechts geleerd hebben dat het ene belangrijk is, zonder dat zij in staat gesteld zijn om het verband van dit ene met de axioma's en consequenties ervan te doorzien en te vergelijken met het andere en de axioma's en consequenties daarvan.

Wanneer ik mijn hele leven leer dat de kortste verbinding tussen twee punten een rechte lijn is, zonder te horen dat dit slechts geldt wanneer wordt uitgegaan van bepaalde axioma's en binnen een bepaald systeem, dan zal ik niet in staat zijn te begrijpen dat soms de kortste verbinding een kromme is, ook niet wanneer de bekendste wiskundigen verzekeren dat dit het geval is.

Uit het voorgaande kunnen wij concluderen dat in het algemeen de leden van een maatschappij bewust of onbewust worden opgevoed met het idee dat hun waarden en levenswijze de enige juiste zijn, d.w.z. met zekerheden, waarin voor twijfel op existentieel niveau weinig of geen plaats is.

In onze maatschappij bijvoorbeeld wordt de waarde van de vrije concurrentie en de daaruit volgende levenswijze, de basis van ons bestaan, als een onaantastbaar goed reeds in de vroegste jeugd op de kinderen overgedragen, terwijl in meer socialistisch georiënteerde landen deze idee als een even onaantastbaar, buiten discussie staand, 'kwaad' wordt overgedragen.

We hebben er reeds op gewezen dat het geïnternaliseerde waardensysteem nauw samenhangt met onze levenswijze en hier willen wij deze relatie tevens uitbreiden tot de levensinspiratie (d.i. de zingeving aan het leven en de zin om te leven).

Wij putten onze levensinspiratie voor een groot deel uit ons waardensysteem, zodat dit laatste een onvervreemdbaar onderdeel van onze existentie vormt. Het zal dan duidelijk zijn dat, wanneer ons waardensysteem op zekerheid is gebouwd, een aanval of relativering van dit systeem ons bedreigt in ons bestaan als zodanig en onze reactie er één zal zijn van afweer en verwerping van de bedreigende, nieuwe informatie.

Hieruit kan men ook voor een deel verklaren waarom de antropologie op zoveel weerstanden stuit: deze immers onderzoekt andere waarden en verschaft informatie daarover, waardoor bestaande, zekerheid biedende waarden kunnen worden aangetast en de personen zich bedreigd voelen. De primaire reactie is er dan één van ongeloof, ridiculisering, agressie e.d., kortom van afweer.

Dat de betekenis van het waardensysteem voor de levensinspiratie zeer groot is, moge blijken uit diverse uit de historie bekende episoden van volkeren, die letterlijk wegwijnden na de vernietiging van hun waardensysteem met de komst van de blanken: met het waardensysteem was de zin in- en van hun bestaan vernietigd. Sierksma beschrijft dit voor de zuid-amerikaanse Yaruro-Indianen, wier eigen culturele waarden door de blanken grotendeels zijn vernietigd, hetgeen voor deze mensen ertoe geleid heeft dat zij als volk bezig zijn zich nog louter op een hemels, beter bestaan voor te bereiden, terwijl het aardse leven alle zin en bekoring reeds voor hen verloren heeft (1961).

Een overeenkomstige toestand kan men aantreffen bij zeer veel noord-amerikaanse indianen, die na eeuwenlang systematisch geestelijk en fysiek door de Amerikaanse, blanke maatschappij te zijn vermoord, zeer hoge zelfmoord- of verslavingscijfers vertonen, met als steeds terugkerend motief het beroofd zijn van de eigen waarden en levenswijze, waar in hun geval als extra motief de nog steeds plaatsvindende uitbuiting en achterstelling blijkt.

Soortgelijke, zij het misschien (nog) niet zulke tragische, momenten ziet men (nu) ook in de westerse maatschappij, waar velen van hun oude, zekerheid verlenende, waarden zijn beroofd en zich daardoor wanhopig afvragen wat dan nog de zin van hun bestaan is.

Zou men er echter in kunnen slagen om aan de leden van een maatschappij een waardensysteem over te dragen waarin existentiële twijfels geïntegreerd zijn, waarin zekerheden niet centraal staan, dan wordt het kennismaken van andere, afwijkende waarden en eventueel de aanvaarding daarvan, veel minder een aangelegenheid waardoor de levensinspiratie van de betreffende personen bedreigd wordt, maar kan dit integendeel een nieuwe stimulans betekenen.

Hoewel meerdere factoren een rol kunnen spelen bij de verabsolutering van een waardensysteem en de werkzaamheid van de hier ter sprake gebrachte factoren kan variëren van groep tot groep en van persoon tot persoon, lijkt mij voldoende uiteengezet dat de wijze waarop waardesystemen worden overgedragen een belangrijke oorzaak is voor de veelvuldig waar te nemen afsluiting van mensen voor nieuwe mogelijkheden. Wanneer tegelijk met het leren het noodzakelijk optredende waardensysteem zodanig wordt overgedragen dat verder leren beperkt en gekanaliseerd wordt in één bepaalde richting, is er geen sprake meer van kiezen uit de vele mogelijkheden die voor de mens openstaan, maar van noodzakelijk voortgestuwd worden, zonder veel kansen om alternatieven te verkennen.

Bij de beantwoording van de vraag of een gekanaliseerde of een open, pluriforme opvoeding de voorkeur verdient, kunnen wij ons niet laten leiden door kennis van de biologische evolutie, zoals boven reeds werd opgemerkt. Evenmin kunnen wij zonder meer het veelgebruikte biologische concept adaptatie toepassen, wanneer wij argumenten voor- of tegen willen aandragen, want zoals Dubos opmerkt: [“The biological view of adaptation is inadequate for human life, because neither survival of the body, nor of the species, nor fitness to the conditions of the present, suffice to encompass the richness of man’s nature”](#) (1965).

Argumenten dat de mens zich toch wel moet, kan of wil aanpassen aan de hem omringende condities, hebben op het vlak van de culturele evolutie geen waarde, aangezien het op dat niveau niet meer om louter aanpassen gaat. Het voorbeeld van

de Britse psychiater Laing is hiervoor sprekend genoeg: “...social adaptation to a disfunctional society may be very dangerous. The perfectly adjusted bomber pilot may be a greater threat to species survival than the hospitalized schizophrenic deluded that the Bomb is inside him” (1967).

De antropoloog kan vanuit zijn kennis van de biologische en culturele mogelijkheden van de mens echter wel wijzen op het feit, dat tot nu toe gekanaliseerde opvoeding regel was bij de mens, waarmee iedere groep zich afsloot van een groot aantal potentiële levenswijzen. Wanneer wij nu in de huidige tijd, waarin de levenswijze van de westerse maatschappijen, die ook slechts een beperkte hoeveelheid mogelijkheden bevat, zich zowel in de breedte als in diepte uitbreidt – de technische rationaliteit wint steeds meer terrein – voortgaan met gekanaliseerde opvoeding, dan bestaat er een reële kans dat wij bezig zijn vele, alternatieve mogelijkheden min of meer definitief uit te sluiten. De range van mogelijkheden voor de mens zou daarmee aanzienlijk kleiner worden dan hij kan zijn.

Het is afhankelijk van de eigen levensbeschouwing of men dit betreurt of niet, maar diegenen die weten dat biologisch een grotere potentiële verscheidenheid aan de mens is gegeven, bijvoorbeeld de antropologen, zullen een dergelijke ontwikkeling betreuren en daarom pleiten voor een pluriforme, open opvoeding.

Bovendien lijkt het niet overdreven te constateren dat men toch wel erg zeker van de juistheid van de eigen levenswijze moet zijn, wil men zijn kinderen door de opvoeding in meer of mindere mate afsluiten van vele andere mogelijkheden.

Natuurlijk is het onmogelijk iemand in aanraking te laten komen met alle mogelijkheden, maar zoals Mead opmerkt: “Ongehinderd door vooroordelen, noch door een te vroege binding aan een bepaalde maatstaf, moeten zij (d.i. de kinderen) een open oog hebben voor de mogelijkheden die zich voordoen” (1968).

M.a.w. indien men erkent dat niemand in staat is absoluut te bepalen welke vervulling van mogelijkheden de beste is, lijkt een logische consequentie daarvan dat men iedereen een dusdanige opvoeding tracht te verschaffen dat hij zo ‘open’ mogelijk wordt voor een scala aan bestaansvormen en in staat wordt gesteld zelf te bepalen welke bestaansvorm hij wil kiezen, daarbij uiteraard rekening houdend met de noodzaak van bepaalde minimale normen, zonder welke sociaal leven niet mogelijk is.

Wanneer iemand op deze basis bewust voor een bepaalde levenswijze kiest, wordt de kans dat hij ook daarna nog open blijft voor nieuwe mogelijkheden m.i. sterk vergroot, zodat hij in plaats van zijn potentiële capaciteiten steeds verder in te perken, deze juist in toenemende mate kan ontplooiën.

Beseffend dat de mens nu eenmaal voortdurend opnieuw moet kiezen, lijkt het mij getuigen van meer wijsheid om dan de keuzemogelijkheden en keuzebereidheid zo groot mogelijk te maken.

Geciteerde literatuur:

Dobzhansky, Th. “De biologische en culturele evolutie van de mens” (1965)

Dubos, R. “Man adapting” (1965)

v. Frisch, K. “The dancing bees” (1955)

Hayes, K. en Hayes, C. “The cultural capacity of chimpanzee” (in: Human Biology, 1954)

Huxley, J. "The evolutionary vision" (in: Evolution after Darwin, 1960)
Laing, R. "The politics of experience" (1967)
Mead, M. "Continuities in cultural evolution" (1964)
Mead, M. "De groei naar volwassenheid" (1968)
Medawar, P. "The meaning of fitness and the future of man" (in: Man in adaptation, 1968)
Montagu, A. "The biosocial nature of man" (1956)
Mühlmann, W. "Homo Creator" (1962)
Murphy, G. "De geestelijke evolutie van de mens" (1961)
Sierksma, F. "Een nieuwe hemel en een nieuwe aarde" (1961)
Waddington, C. "Evolutie en ethiek" (1963)