

WAT MOETEN WE NOU

MET DE SCHOOL?

Simon Radius

VOORWOORD

De hiernavolgende opstellen zijn een verkorte weergave van een korte cursus over "onderwijsvernieuwing en maatschappijverandering" met de daarop gevolgde discussies, gehouden voor de afdeling Rotterdam van "De Vrije Gedachte" in september/oktober 1976. Het ging daarbij niet in de eerste plaats om een bespreking van de "Kontourennota" als zodanig. Wel bleek dat deze nota uitstekende diensten heeft bewezen om de discussie over allerlei aspecten van onderwijs, opvoeding en maatschappelijke ontwikkeling te verdiepen.

UITGEVERIJ DE VRIJE GEDACHTE

POSTBUS 1087

ROTTERDAM

I N H O U D

1. Over leren	blz.	3
2. Over kansen	"	8
3. Over onderwijsvisies	"	12
4. Over onderwijsmagie	"	17
5. Over humane scholen	"	23
6. Literatuur	"	28

OVER LEREN

In juni 1975 lanceerde onze onderwijsminister Van Kemenade zijn Contourennota "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel", waarin hij zijn plannen en die van zijn staatssecretarissen voor de ontwikkeling van een toekomstig onderwijsmodel ontvouwde. De nota is niet bedoeld als een dictaat van de overheid, maar als discussienota voor de parlementariërs, die er hun stem over moeten uitbrengen, voor alle werkers in alle geledingen van het onderwijs, en voor alle overige betrokkenen bij het onderwijs, zoals vakorganisaties, studenten, studerende ouders, welzijnswerkers. Daarom verscheen er in oktober van dat jaar ook een populaire versie, die genoemd werd "Meer mensen mondig maken", opdat een totaal-diskussie ook inderdaad gevoerd zou kunnen worden. Van sommige groepen, de vereniging van bijzonder neutrale scholen, had het boekje ook "Minder mensen murw maken" genoemd mogen worden. De nota noemt geen alternatieven voor toekomstmodellen van onderwijsorganisatie. De discussie moet in hoofdzaak de bijsturing van het voorstel mogelijk maken.

Van Kemenade betreft in zijn voorstellen zowat alle organisatorische aspecten van het onderwijsbestel: de kleuterscholen moeten integreren met lagere scholen om een vloeiende overgang mogelijk te maken in dienst van de ontwikkeling van het kind; de verschillende schooltypen van het huidige voortgezet onderwijs zullen worden ondergebracht bij één schooltype voor allen (middenschool 12-16 jaar), waardoor de beroepskeuze wat kan worden uitgesteld, vooral van de kansarme groepen. Dan volgt de bovenschol voor degenen die via havo, gymnasium of athe-neum verder door willen naar het Hoger Onderwijs (dat gesplitst wordt in hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs). Voor andere groepen is er dan 3 jaar middelbaar beroepsonderwijs, dan wel 2 jaar lager beroepsonderwijs. Een en ander gaat gepaard met een voorgestelde leerplichtverlenging tot 18 jaar. Voorts moet de opleiding van onderwijzers en leraren grondig worden herzien, wat op zichzelf al op veel bezwaren in het veld stuit. Voorts worden mogelijkheden geschapen voor tweede-kans onderwijs, de open school, dagonderwijs voor volwas-senen.

In de nota komen allerlei fundamentele opvoedingsbeginselen steeds weer aan de orde, mondig maken van mensen, weerbaar maken van mensen, gelijke kansen schep-pen, ouderparticipatie in de school, integratie van school en buurt, samenwer-king van onderwijs en vormingswerk. En alles onder de leuze van het scheppen van mogelijkheden tot algehele ontplooiing van het individu. Ook wordt veel aandacht besteed aan de relatie onderwijs - arbeidsmarkt en speciale voorzieningen worden getroffen voor groepen-in-achterstandssituaties, c.q. kansarme groepen. Door al-lerlei wijzigingen in subsidievoorschriften zijn velen in het bijzonder onder-wijs al te hoop gelopen, daarbij dapper gesteund door de VVD, omdat zij menen dat de vrijheid van onderwijs in gevaar is en dat de minister van het onderwijs een eenheidsworst wil maken. Ook het buitengewoon onderwijs (lichamelijk en geestelijk gehandicapte kinderen), heeft het moeilijk met de reorganisatievoor-stellen voor hun gebied.

Inmiddels zijn er allerlei experimenten gestart en commissies gevormd t.b.v. de integratie van de kleuterscholen met lagere scholen, de middenschool, de ouder-participatiegedachten, het tweede-kans onderwijs. Daardoor zijn weer andere dis-kussie- en bewustwordingsmogelijkheden ontstaan.

Ook wordt erop gewezen, dat de nota niet uit het niets is ontstaan. Hiermee wordt gezinspeeld op allerlei feiten: dat het stuk niet van "socialistische" ma-kelij is, dat het voortborduurde op eerdere ideeën van andere kabinetten (Gros-heide, De Braauw), dat het de lijnen volgt die in het buitenland getrokken wor-den, dat de veranderingen in het onderwijs samenhangen met veranderingen in de maatschappijontwikkeling.

De discussie die de minister beoogt moet tenslotte uitlopen op de politieke bij-sturing door amendementen in het parlement, ingegeven door de geleverde kritiek van alle betrokkenen, om tenslotte tot een politieke keuze in het parlement te

komen.

De minister kan er zich straks niet op beroepen dat zijn oproep tot discussie geen weerklank heeft gevonden. Integendeel: alle groepen hebben duidelijk gereageerd: de onderwijsorganisaties en -instituten, de vakbonden van allerlei groepen, de leerkrachten, de ouders, de studentenorganisaties, het vormingswerk, de (werkende) jongeren. De discussie is nog volop in gang. Dit alles is verheugend, naar zijn intentie, naar zijn respons, en naar te hopen is, naar zijn uiteindelijke verwerking. Het is ook voor het eerst dat een integrale onderwijsvisie wordt gegeven die niet schuwt de maatschappelijke samenhangen onder ogen te zien. Het is op deze plaats dan ook ondoenlijk om recht te doen aan allerlei soorten van positieve en negatieve kritiek van allerlei groeperingen, die vanuit soms totaal verschillende achtergronden is geleverd. Wie dat wil kan beter de verschillende discussienota's lezen (ik hoop de belangrijkste in een literatuurlijstje op te nemen), of de kranten bijhouden want er gaat geen dag voorbij of het onderwijs wordt genoemd, of allerlei vergaderingen bijwonen van allerlei onderwijsverenigingen. In deze stukjes zal ik mij dan ook beperken tot een paar aspecten. En wel allereerst de opvattingen over het leren en de rol van de school daarbij, daarna de visies op de 'gelijke kansen' en dan die over de samenhang van onderwijs- en maatschappijverandering.

Om te beginnen het leren. Zoals bij alle aspecten over onderwijs, die in de nota ter sprake komen, doet ook alles over dit thema zo massaal en zo massief aan. Het is allemaal schaalvergroting, nog meer scholen, nog meer grotere scholen, steeds meer uitbreiding van onderwijsmogelijkheden, nog meer leren en nog langer, ja levenslang leren. Maar bij dat leren wordt voortdurend over de leerdoelen gesproken en zelden over de leerinhouden. De leerdoelen hebben vooral betrekking op de scholing, hetzij van technische vaardigheden hetzij voor de beroepskwalificatie. Leren is in ons maatschappelijk bestel scholing. Onderwijs is leren, leren is scholing, en scholing geschiedt alleen op school. En het geschiedt op schoolse wijze. Hoe meer onderwijs er komt voor alle groepen, hoe groter wordt de kans op scholing voor ieder. Het is de lijn, die de onderwijsvernieuwing steeds weer, en steeds meer, inslaat, namelijk die van de onderwijs-technologie: de onderwijskundigen stellen de leerdoelen vast, nadat de leerstof in zoveel mogelijk kleine partjes is opgedeeld en dat geheel wordt ondergebracht in schoolwerkplannen en curricula (leerplannen). En dat doen we dan centraal, anders zijn we niet zeker dat ze in Appingedam net zo geschoold en geleerd worden als in Terneuzen.

Om te weten of de gestelde leerdoelen in een klas bereikt zijn, komen dan andere onderwijskundigen met allerlei toetsen en criteria aandragen. Deze toetsen moeten uiteraard centraal ontwikkeld worden, anders zou het niet eerlijk zijn, want ieder heeft recht op gelijke beoordeling. Er wordt bij vermeld dat die toetsen voor niets anders bedoeld zijn, en dat ze geen beoordeling in verdere zin, of zelfs een examensituatie inhouden. Deze centralistische opzet van het toetsenwezen, en van de leerplanontwikkeling lijkt mij een bedenkelijke zaak. Nog meer wordt op deze wijze de afhankelijkheid en de passiviteit van de man en het kind aan de basis (kind en onderwijzer) onderstreept.

Het is helemaal ingebakken in onze maatschappij, dat 'leren' vertaald wordt door 'georganiseerd leren in schoolverband', dat 'leren' scholing is, en dat 'leren' een zaak is van intellectuele kennis van het individu. Leren is scholing van het intellect van het individu als individu. De schaalvergroting maakt dit alles tot een heilloze aangelegenheid, die verder verderf zaait naar alle andere kanten van de onderwijsproblematiek. Door deze onderwijstechnologische ontwikkelingen wordt de nadruk bij het leren verplaatst van dezelfde leerinhouden naar de centraal bekostigde leerdoelen, en van de fundamentele vormen van het ervaringsleren naar het schoolse leren. En we weten toch allang - zeker sinds 1870 - toen men ook al zo met kansarme groepen bezig was - dat het nu juist deze groepen zijn, die de school niet zien zitten en die het meest de buik vol hebben van dat schoolse leren.

Van alle kritiek die er op de school al jarenlang geleverd wordt, is die dat de

school vooral de nadruk legt op de intellectuele vorming en op de kennisoverdracht aan de hand van voorgeschreven leerstof nog steeds de centrale kern. Zelfs de minister erkent dat. En ondanks alle mooie woorden die gewijd zijn aan de zelfexpressie, aan de kunstzinnige vorming, aan de sociale contacten, enz. ziet het er niet naar uit, dat de uitvoeringspraktijk nu eens andere wegen inslaat en andere vormen van kennisoverdracht opzoekt. Want daartoe moet dan de ruimte worden gegeven. Zowel vanuit de kinder- als de ontwikkelingspsychologie weten wij sinds lang, en de opvoeders in de praktijk wisten het al nog veel langer, dat de directe ervaring de bron is van alle kennis en van alle ontplooiing van het kind. Bij dat opdoen van ervaring zijn de kennisaspecten (de intellectuele kanten) één deel van een totaalbeleven, waarin allerlei andere verschijnselen optreden: gevoelens, relaties, onderzoek, uitproberen, doordrammen, volgzzaamheid, koppigheid, opstandigheid, nieuwsgierigheid, belangstelling, sensatie, spanning, angstige verwachting, behoefte aan liefde, etc. etc. Dat is het leren van het kleine kind waardoor het de eigenschappen van de voorwerpen in zijn omgeving leert kennen, waardoor het zijn vaardigheden leert ontwikkelen van kruipen, zitten, lopen, de taal gebruiken, zichzelf uitdrukken, en langs de weg van het intensief opdoen van ervaringen met de dingen om zich heen leert het oorzakelijke verbanden kennen (licht aan, licht uit - vallen, opstaan - mama boos, mama lief). Echt leren is geen kennis inpompen. Echt leren komt altijd vanuit het kind gezien op tijd, op zijn tijd op basis van de eigen ervaringen en leerinzichten. Dit leren verloopt ook allesbehalve continu, als een voorspelbare stroom van deelinzichten: het kind laat soms allerlei dingen liggen en begint aan het opdoen van geheel andersoortige ervaringen, om later weer in de vorige stroom te stappen. Het kenmerk van spontaan leren is juist haar discontinu karakter. En dat is logisch: waar het kind nog niet aan toe is, laat het even liggen. Een kind blijft soms wekenlang op een bepaald klankennivo staan, en ontwikkelt dan weer op het punt van voortbewegen nieuwe mogelijkheden. Het gaat ook steeds om een zelfgezoekt ervarings- en leerproces. Een en ander kan zich nooit volledig voltrekken in een milieu dat allerlei uitingen verbiedt, onmogelijk maakt, of onderdrukt. Ook niet in een milieu dat niet rijk is aan allerlei ervaringsinhouden. En het vraagt om een bepaalde houding van de in die omgeving optredende opvoeders. Het is een goede zaak, dat men deze fase van de opvoeding niet centralistisch wil programmeren. Maar we moeten wel bedenken, dat deze vormen van leren nog hooguit volop aanwezig zijn in de baby-, peuter- en kleuterjaren, en op kleuterscholen. We moeten dan ook erg oppassen, dat de integratie van kleuter- en lagere school tot de basisschool niet mede gebruikt wordt om de 'knappe kleuters', lees de verstandelijk vaardigerkleuters, eerder op de weg van het schoolse leren te krijgen. Na de kleuterschool is in feite heel het ervaringsleren vervangen door van bovenaf opgelegde leerdoelen, door buiten het kind om tot stand gekomen leerstofinhouden, door centraal geregelde (de leerboeken, de jaarklassen, de vakindeling) tijdlimieten, door centraal vastgestelde en centraal onderzochte kennis- en vaardigheidseisen. Daarbij raken de leerkrachten steeds meer overbelast, vooral ook door hun bezig zijn met allerlei buitenschoolse activiteiten die het beroep momenteel met zich meebrengt. Vooral in het voortgezet onderwijs is de ruimte voor het ervaringsleren voor de leerlingen nihil geworden. Het is allemaal schools leren, op naar het volgende proefwerk, naar de volgende proefwerkweek, het volgende tentamen. En veel aan de hand van meerkeuze-vragen, die wel een goed inzicht geven of bepaalde leerdoelen bereikt zijn, maar niet of de zaak begrepen is. Als je daar kritiek op hebt, begrijpen ze je ook niet, want zij vinden dat een fijne manier van examen afnemen. Daarmee is de onheilscirkel voltooid: zij zijn volstrekt aangepast aan de eisen en de waarden van de onderwijssystematiek en komen dan met de gewenste resultaten voor de dag. En de ouders willen dat. En iedereen wil dat. Een kniesoor wie dat niet goed vindt. Vervalsing van het bewustzijn begint hier, en is bijna niet meer bewust te maken. Het eigenlijke leren vindt hooguit nog plaats op die momenten, dat een leerling een werkstuk, of een toespraakje moet voorbereiden naar eigen keuze of op eigen wijze. Dan ziet hij of zij soms ineens in dat het helemaal niet meevalt om je stof ergens anders vandaan te halen dan uit een hecht doortimmerd

leerboek van de school. Dan stappen ze naar een bibliotheek, of er komt eens een echt gesprek over leren thuis en een kijkje in de boekenkast van de ouders. En dan zien ze soms, dat je zo eigenlijk veel leuker met de dingen bezig bent, ook al wordt het afgedwongen. Maar dit zou de eigenlijke leer methode moeten zijn! Zo blijft ook het beste nog versnipperd, fragmentarisch, een enkel leermoment. Maar deze wijze van leren laat zich best georganiseerd onderbrengen: in allerlei vormen van projektonderwijs bijvoorbeeld, waarbij een leerling zich langere tijd kan bezighouden met één onderwerp, dit desnoods geheel kan uitdiepen, en... waarbij hij steeds in groepsverband bezig kan zijn, gesteund door zijn vrienden, die hij op zijn beurt weer stimuleert door zijn ervaringen. Zo gauw dit echter centralistisch geregeld wordt, wordt ditzelfde echter een geheel van opdrachten die je van een ander moet uitvoeren om een gewenst leerdoel te bereiken. Het onderwijsbestel moet nu juist deze zelforganisatie van het zelfonderzoek, in groepsverband, organiseren. Daar wachten we op, als we praten over ontplooiing en onderwijskansen. Als dit binnen het huidig onderwijsbestel, noch vanuit een toekomstig contourenmodel geschiedt, dan is dat niet omdat het niet zou kunnen, maar omdat er allerlei redenen zijn om het niet te willen. Die redenen willen wij opsporen.

Paul Goodman heeft er, vóór Ivan Illich, Everett Reimer, Paolo Freire en Hartmut von Hentig - ondanks al hun onderlinge verschillen - als een der eersten op gewezen, dat het onderwijsbestel wel degelijk op basis van het spontane, zelfgezochte leren kan worden georganiseerd, én didactisch en financieel. Dan is wel de belangrijkste voorwaarde dat men een halt toeroept aan de heilloze ontwikkelingen van de onderwijskundige technologieën en de daarmee samenhangende commercie in leermiddelen, leerboeken en leerapparatuur. Goodman zegt, dat het onderwijs een uitgekookte manier is geworden om het leren van de kinderen af te leren. We moeten streven naar kleine schoolgemeenschappen, waar het leren plaats vindt op basis van de zelfgezochte ervaring en waar we geen hinder hebben van centralistische eisen van hetzij de onderwijsorganisatie, hetzij van het bedrijfsleven en waar een kind zich kan ontplooiën, zoals het zelf wil, ook los van de vraag van de arbeidsmarkt. Kleine scholen van vijftig kinderen en een vijftal leerkrachten, behorend bij een buurt waarbij ieder zich bezig mag houden met wat er in die school gebeurt. Het motief dat de schaalvergroeters opgeven voor hun grote scholengemeenschappen van duizend(en) leerlingen is altijd geweest, dat het te duur was om alle kleine scholen te voorzien van de moderne onderwijsapparatuur: video, talenpracticum, geprogrammeerde instructie, etc. Als dat gebruikt moet worden kan het altijd via gezamenlijke afspraken. En veel is volstrekt niet nodig: het echte ervaringsleren laat zich niet in meerkeuze-vragentoetsen onderbrengen. Veel van deze apparatuur hangt samen met commerciële belangen, en met allerlei pseudo-wetenschappelijke in de ontwikkelde leertheorieën die een foutief kennisbegrip hanteren. Goodman is geen voorstander van afschaffing van de school, maar wel van een fundamentele ontscholing en ontschooling van de school zelf. Illich wil de maatschappij zelf ontscholen: de school heeft in deze maatschappij het monopolie van het leren, en bepaalt geheel alleen de plaats die men later op de maatschappelijke ladder zal innemen. Niemand kan zonder deze school hoger opkomen. Hij wil dit monopolie afschaffen. Ook omdat er een vals kennisbegrip achter schuilgaat, dat kennis macht zou betekenen. Daarom moeten andere instituties worden opgericht, die én het eigenlijke leren waarborgen, én de beroepsmatige kwalificaties waarborgen. Maar omdat echt leren alleen plaats vindt buiten de hiërarchieke verhoudingen, en dus buiten alle dwang, wil hij de leerplicht afschaffen en vervangen door het recht om te leren, op elk moment van het leven (leerrecht). Freire wil de school niet afschaffen, maar op basis van soortgelijke leerprincipes, als werkplaats gebruiken voor schoolverandering en daardoor als maatschappijverandering, want een andere samenleving vraagt een afbraak van ons vervalst bewustzijn en een nieuw bewustzijn komt pas in een proces van bewustwording tot stand. Hartmut von Hentig leidt een groot onderwijs experiment in Bielefeld (BDR) en acht de school onvermijdbaar, is zich goed bewust dat je ook nu wat moet doen, en moet kunnen doen. Zijn kritiek op het onderwijs is onge-

looflijk hard en leidt tot paradoxale uitspraken. De school kan niet goed zijn, als we de wereld niet veranderd hebben. Er is alleen maar iets goeds in slechte scholen en dat goede wisselt met de tijd en met de school. Hij wijst alle technologische humbug af, die met leren niets te maken heeft: de toename aan ingewikkelde onderwijsapparatuur, de verfijning van de beoordelingsinstrumenten die in feite buitenschoolse doeleinden nastreven (wedijver, concurrentie, arbeidsplaatsenselektie), de verlenging van de leerplicht in deze school, de gecompliceerde roosters, de grote scholengemeenschappen. Hij vindt bovendien de school niet zo belangrijk als men haar gemaakt heeft. De school is een bewaarplaats, en dat wordt in onze dagen nog eens duidelijk gedemonstreerd door de toenemende jeugdwerkeloosheid: de school heeft de functie om de overvloedigen op te bergen, zodat ze niemand tot last zijn. De leerkrachten zijn overspannen en zitten aan alle kanten vast in dwangsituaties. De ouders kunnen in feite niets echts doen in de school. De school draagt zelf bij tot de onwaarding van de kennis, want zij brengt uit zichzelf onderwijsvormen voort, die de sociale ontmoeting centraal stellen en de kennis onbelangrijk vinden. Dat is echter allemaal navelstaren. Hij stelt dat de school een bewaarplaats is, dat we daarom allerlei dingen bedacht hebben die je in de school wordt verondersteld te doen, en dat de school dus niet goed kan zijn, hoe leuk die misschien ook hier en daar is geworden.

Hoe maak je deze grote scholen klein. Hoe breng je de school weer terug tot een plaats waar echt geleerd wordt. Hoe krijg je de ouders zover. Wat voor onderwijzers en leraren heb je dan nodig. Dat is een kernprobleem. Dat uit hoofde van allerlei redenen niet tot oplossing kan komen. Daarover meer.

OVER KANSEN

Een belangrijk thema dat in de Contourennota steeds weer terug komt is het probleem van de maatschappelijke ongelijkheid, de ongelijke onderwijskansen en wat er aan gedaan kan worden om het beginsel "gelijke kansen voor iedereen" waar te maken. De aandacht richt zich daarbij speciaal op de kinderen uit die gezinnen, waar een geringe gemotiveerdheid voor het volgen van onderwijs bestaat. Gesproken wordt van groepen in achterstandssituaties, kansarme groepen. Het scheppen van gelijke kansen voor kinderen uit deze gezinnen kan niet alleen door het onderwijs worden bewerkstelligd, zegt de nota, want de ongelijkheid is een maatschappelijke ongelijkheid. Ook andere beleidsinstanties zullen zich met deze problematiek moeten bemoeien, en daaruit vloeit dan een gezamenlijk optrekken voort van mensen uit het onderwijs, het welzijnswerk in de buurten, de gezondheidszorg, de buurtbewoners en de buurtinstanties. Het onderwijs zou kunnen zorgen voor gelijke onderwijskansen. Een en ander was al in een eerdere nota, die speciaal aan dit onderwerp gewijd was aan de orde gesteld, nl. de departementale nota "beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties", uitgebracht onder verantwoordelijkheid van minister Van Kemenade (november 1974). Voor deze groepen moeten onderwijsstimulerings- en activeringsprogramma's worden uitgevoerd, die ten doel hebben de achterstand in onderwijskansen van kinderen in achterstandssituaties op te heffen, dan wel te verminderen. Daarbij worden drie hoofdsoorten van activiteiten onderscheiden, namelijk verbeteringen in de onderwijsleersituatie in de school, activiteiten die welzijnswerk binnen de school brengen, en activiteiten die betrekking hebben op het welzijnswerk buiten de school maar in de betrokken buurt. De gehele woon- en leefsituatie wordt dus onderwerp van een totaalaanpak, die men dan onderwijsopbouwwerk kan noemen. Daarbij speelt de ouderparticipatie en de betrokkenheid van de buurtbewoners bij het stimuleringsbeleid een grote rol. Om welke groepen gaat het in feite? Bij de toekenning van stimuleringsfaciliteiten aan scholen geldt als criterium vooral de beroepsituatie van de vader. Daarbij spelen de groepen werkloos, invalide en zonder vast-beroep kennelijk een aanwijzing voor "achterstand". Verder kenmerken groepen in achterstandssituaties zich o.a. door een of meerdere van de volgende verschijnselen: de direkte woon- en leefsituatie is hoogst onvoldoende (saneringsbuurten, afbraakbuurten, slecht onderhouden woningen etc.); de sociale en economische kwetsbaarheid van de bewoners van deze buurten is groot (wisselend werk, de nare karweitjes, het eerst op straat bij ontslag, aangewezen op allerlei vormen van hulpverlening, die meestal in allerlei aspecten niet is afgestemd op de leefsituatie van de mensen, bestaansonzekerheid, armoedige omstandigheden en als men daaraan wil ontkomen moet de vrouw erbij gaan werken en de man er nog bij schnabbelen); het schoolonderwijs sluit niet aan bij de in de gezinnen levende opvattingen, bestaanswijzen, oplossingsmethoden, wijzen van conflictbeheersing, etc; de verhoudingen met de buitenlanders in de buurt zijn allesbehalve rooskleurig en de onderwijsvoorzieningen voor deze groep zijn meestal niet te best; de schoolgebouwen in de buurt zijn meestal oude gebouwen met een vaak droevig materiaal- en leermiddelenbestand en de sfeer die van het gebouw uitgaat is meestal niet bevorderlijk voor het enthousiast maken van kinderen en ouders ondanks de opufferingsgezindheid van het onderwijzend personeel dat soms geheel met de buurt verstrengeld raakt: de kinderen volgen meestal geen vervolgonderwijs en blijven dan ook lange tijd beroepen uitoefenen waarvoor minimale kennis, opleiding en ervaring nodig is; (hun maatschappelijke positie is praktisch al na de lagere school vastgelegd); men doet in het algemeen minder mee aan alles wat de samenleving te bieden heeft (vrijtijdsbesteding, culturele voorzieningen, gezondheidszorg; allerlei andere maatschappelijke activiteiten); de leden van de groep zijn door geringe georganiseerdheid bijna nergens vertegenwoordigd in de belangenstrijd van allerlei beroepsgroepen en sociale lagen; diverse vormen van agressief

gedrag kunnen zich in de buurten voordoen.

Dat zijn dan enige kenmerken van kansarme groepen. Andere aanduidingen zijn: ongeschoolden, kinderen van ongeschoolden, minst geschoolden, randgroepen, achterblijvers, onderliggers, gedepriveerden, benadeelden, minst bevoorrechten, sociaalzwakken. De termen uitgerangeerden, uitgestotenen, achtergestelden geven aan, dat de gebruikers van deze terminologie de "achterstand" minder als een passief kenmerk van deze groepen zien, dan wel als een actief gebeuren vanuit het maatschappelijke bestel: een maatschappij met een kapitalistisch produktiesysteem berust fundamenteel op maatschappelijke ongelijkheid van mensen en groepen.

Deze grote belangstelling voor de meest kwetsbare bevolkingsgroepen (hoe kunnen we ze nu het best aanduiden?) is in het geheel niet nieuw. Als we ons bepalen tot de jaren na W.O. II dan zien we dat het probleem in de vijftiger, zestiger en zeventiger jaren steeds terugkomt, onder andere namen, met andere benaderingen en waarschijnlijk ook tegen andere maatschappelijke achtergronden. Begin 1948 wordt bijvoorbeeld al een commissie ingesteld door de Minister van Justitie die een wetsvoorstel moest ontwerpen dat mogelijkheden zou geven om maatregelen te nemen tegen gezinnen die "zedelijk en maatschappelijk verworden" zijn. Dit "Rapport onmaatschappelijke gezinnen" kwam in 1951 gereed, geeft een sindsdien klassiek geworden karakteristiek van gezinsonmaatschappelijkheid (het onmaatschappelijke gezin) en wijst erop dat men in het algemeen in dit rapport het gezin in de sociaal-ekonomisch zwakke bevolkingslagen voor ogen heeft.

Uit die karakteristiek noemen wij bijv.: geldelijke steun wordt als vanzelfsprekend aanvaard en roekeloos uitgegeven, huisraad is kapot, slaapgelegenheden hoogst onvoldoende, alles wat zorg vereist (bloemen, planten, dieren) ontbreekt, er zijn geen boeken, een kalender, een klok, schrijfgerei, naaigerei; er zijn geen vaste plaatsen om iets op te bergen, er wordt niet gespaard en niet vooruit gedacht, de kinderen worden verwaarloosd, er is geen geregeld schoolbezoek, er wordt niet samen gespeeld, niets gebeurt op vaste tijden, alles gaat naar het iemand invalt, etc. In het rapport, waaraan door o.a. A. Querido indertijd is meegewerkt wordt gepleit voor gezinsbehandeling en verbetering in en van de gezinsverhoudingen bij de bestrijding van onmaatschappelijk gedrag. Al kreeg de commissie daartoe niet de ruimte, uit allerlei opmerkingen blijkt dat men de onmaatschappelijkheid niet gebonden achtte aan een bepaalde maatschappelijke laag, en dat men onmaatschappelijk gedrag niet mag beoordelen los van de maatschappelijke samenhang waarin dit gedrag optreedt. Men voelt dat hier en daar geen conformistische aanpassingstheorie het ontworpen beeld bepaalt. Herman Milikowski heeft in zijn boek Lof der Onaangepastheid dan ook een bijlage aan zijn bespreking van dit rapport toegevoegd, die "vergeten" is. Hij voegt er deze karakteristiek van een ander type onmaatschappelijk gezin aan toe, die wij hier verkort weergeven: "er is een huizentekort, maar deze gezinnen beschikken over overvloedige woonruimte en onttrekken allerlei overbodige ruimte aan het algemeen belang; zij beschikken over voorraden voedsel en kunnen daaraan eventueel in de zwarte handel veel verdienen; man en vrouw gaan hun eigen weg en laten de verzorging van planten, dieren en kinderen aan betaalde krachten over; ook als de kinderen geen aanleg hebben wordt geen geld bespaard om ze door te laten studeren; dank zij relaties komen de kinderen en familieleden terecht in goede posities; de kinderen leren de waarde van geld en vrijheid niet kennen en zijn al jong blasé; ze hebben een duidelijk materiële en op het individu gerichte belangstelling; de gezinsverhoudingen munten niet uit door diepere gevoelens; men is onverschillig voor de levensomstandigheden van sociaal-ekonomisch zwakke bevolkingsgroepen". Zo'n gezin kan ook worden waargenomen. In de "hogere" bevolkingslagen. Het is een gezin met onmaatschappelijk gedrag, dat grote schade toebrengt aan de ontplooiing van de maatschappij tot een waarlijk vrije maatschappij. Het is alleen allemaal niet zo zichtbaar, de "kultuurloosheid" wordt ook mooi gekamoufleerd. Het (on)maatschappelijk gedrag van de onmaatschappelijke lagere lagen is zichtbaarder in zijn "verwording" en lastiger voor de samenleving, maar

het blijft de vraag of het schade toebrengt aan de ontwikkeling van de maatschappij in de richting van een op vrijheid en gelijkheid gebaseerde samenleving. Het zal duidelijk zijn, dat de opvulling van het begrip "onmaatschappelijkheid" geheel bepaald wordt door het politiek denkkader en door de maatschappijopvatting van de onderzoeker.

Het is opvallend om te constateren hoe in het algemeen het onderzoek van allerlei commissies die zich in de vijftiger jaren met het probleem van de onaangepastheid, de onmaatschappelijkheid, de verwaarlozing, de asocialen, de zwaksocialen, de probleemgezinnen, de aanpassingsgestoorden etc. bezighouden, plaats vindt vanuit een a-politieke benadering, of liever - want wanneer de maatschappijopvattingen van de onderzoekers niet verwoord worden, wil dat uiteraard niet zeggen, dat die er niet zijn en geen invloed op het onderzoeksresultaat hebben - vanuit een normatief-ethische benadering. En er is nogal wat onderzoek geweest: vooral in de provincies Noord Brabant en Limburg waar niet-confessioneel gedrag uiteraard eerder als onmaatschappelijk gedrag zal worden gekwalificeerd als elders, maar ook in Utrecht en Leiden, ook meer algemeen vanuit allerlei instanties van maatschappelijk werk (zoals dat toen heette). En omstreeks 1952 komen de rapporten uit van commissies, die door het toenmalige ministerie van O.K. en W. waren ingesteld; de zogenaamde "Bronnenboeken" die gewijd waren aan een karakteristiek van de maatschappelijke verwildering van de jeugd. Alleen de naam al laat vermoeden dat deze boeken veel kwaad hebben gedaan. De term "massajeugd" was in zwang gekomen voor de kinderen van ongeschoolden/minstgeschoolden, die hun leven leidden in wat toen gewoon achterbuurten genoemd werd en die via het clubhuiswerk, (de clubhuizen voor de opvang van massajeugd, in tegenstelling met wat toen de buurthuizen waren, die de "betere" arbeiderskinderen naar zich toetrokken) werden "opgevangen". Er zijn toen mensen geweest, die hevig in opstand kwamen tegen de ethisch-normatieve benadering van kinderen uit deze bevolkingsgroepen: Van Wijk en Jaap de Bruin in Rotterdam en Den Haag, ikzelf later in Leiden, en het researchwerk dat Milikowski in oude Leidse buurten leidde. Voor deze opvattingen was toen geen plaats. Het werk van Milikowski komt pas in de zestiger jaren aan de orde (1961) en krijgt een paar jaar later pas algemenere bekendheid. De trend in de vijftiger jaren was om deze groepen te kwalificeren als maatschappelijke achterhoede en hun levensstijl, bestaanswijze werd beschreven vanuit het deficit, het tekort. En het tekort werd uiteraard gemeten aan de ethisch-normatieve uitgangspunten van de onderzoekers die tot de gezeten, in ieder geval gekonformeerde, burgers behoorden. Men isoleerde hun bestaanswijzen van maatschappelijke kaders, van maatschappijopvattingen die dwars lagen op de bestaande van "we zijn op weg, en we moeten nog wat oneffenheden wegstrijken". Men beoordeelde gedrag, zie de Bronnenboeken, vanuit geïsoleerde pedagogisch-psychologische denkkaders die alle de dominante cultuurinhouden weerspiegelden. Men sprak ook van normtekorten in het besef van goed en kwaad, mijn en dijn, eerlijk en oneerlijk, enz. Mensen als Jaap de Bruin hadden al gauw door, dat het hier om subculturen ging die een eigen bestaanswijze hadden, die je eerst goed moet leren kennen en die je op geen enkele wijze kunt isoleren van het gedrag dat de officiële maatschappijinstanties tegenover hen volvoeren: de kans om gepakt te worden door de politie is ook nu nog voor een "sociaal-zwakkere" groter dan voor anderen.

In de zestiger jaren vinden op dit punt veranderingen plaats, die van groot belang zijn. Daarover straks, want eerst moeten we toch wel de vraag beantwoorden waar in de vijftiger jaren (stellig al vier jaar na beëindiging van de wereldoorlog) die behoefte aan onderzoek naar "onmaatschappelijkheid" vandaan kwam. Wel, de ethisch-normatieve benaderingswijze en de "naïve" maatschappijvisies geven al aan, dat er een levensbeschouwelijk en een economisch antwoord moet zijn, dat een en ander in zijn maatschappelijke kontekst stelt. Levensbeschouwelijk zet de ontkerkelijking zich door, het is ook de tijd van de oprichting van het humanistisch verbond (met andere ethisch-normatieve benaderingen) en van het Mandement. De afvalligheid die zich vooral in zwakke lagen duidelijk demonstreerde betekent een gevaar voor de Kerk. In economisch op-

zicht was er door de snelle industrialisering van met name Brabant een zekere bezorgdheid ontstaan dat de arbeidsreserves onvoldoende zouden zijn, zodat men andere toeleveringslagen in de bevolking moest zoeken dan gebruikelijk was. We moeten nimmer de ontwikkelingen in het onderwijs en de vorming los zien van de technologische ontwikkelingen in de maatschappij. Heel het ontstaan van verplicht onderwijs hangt samen met de industriële ontwikkeling: de school moet zorgen voor de basisvaardigheden, die het bedrijfsleven vraagt. En wat het vormings- en volksoontwikkelingswerk betreft: dit heeft tot diep in de vijftiger jaren de ideologie gehanteerd van het optrekken van de lagere bevolkingsgroepen naar de cultuur van de middengroepen. Duidelijk is m.i. dat dit door officiële instanties ingesteld onderzoek vooral ook werd ingegeven door de vrees dat zich wel eens in te grote "achtergebleven" groepen een samenlevingspatroon zou kunnen ontwikkelen, dat een gevaar zou kunnen inhouden voor de gangbare opvattingen en de bestaande orde. Een niet aangepaste achterhoede kan een gevaarlijke achterhoede worden. Als een van de maatregelen om de integratie van verwilderde jongeren te bevorderen werd, curieus voor nu, genoemd om maatregelen te treffen de leerplicht te verlengen en door middel van onderwijs te zorgen dat de normen van deze jonge mensen zich niet in strijd met de gangbare zouden ontwikkelen. Al deze zaken komen in de zestiger jaren aan de orde, worden onder felle kritiek en maatschappijkritiek geplaatst als onderdeel van een massale beweging van vooral jongeren die balen van Vietnam, van een nieuw imperialisme, die zich afvragen in wat voor cultuur zij leven, en... waarom ze eigenlijk studeren en vooral ook waarom nu juist zo. Als wij dit nog eens kort nagaan, dan kunnen we heel de filosofie van de "groepen-in-achterstandssituaties" misschien beter plaatsen.

OVER ONDERWIJSVISIES

Uit de vorige stukken kon men al afleiden, dat de kijk die mensen hebben op allerlei problemen van opvoeding, onderwijs en onderwijsvernieuwing ten nauwste samenhangt met hun kijk op de maatschappij en maatschappijverandering. Wij willen dat nu nader uitwerken.

In de jaren vlak voor de tweede wereldoorlog en daarna in de veertiger en diep tot in de vijftiger jaren werd de praktijk en de theorie van de opvoeding in hoge mate door levensbeschouwelijke kaders bepaald. De opvoedingstheorie werd opgebouwd en uitgedragen door hoogleraren van confessionele huize, als Waterink, Gunning, Kohnstamm, Hoogveld.

De theoretische pedagogiek, die zij ontwikkelden was gefundeerd in de diverse levensbeschouwingen en was van ethisch-normatieve huize. Voor zover zij zich bezighielden met de problematiek van individu en gemeenschap ging men idealistisch aan het werk en werd die maatschappij beschouwd als iets dat door individuen gemaakt werd met alle gebreken vandien, of als iets dat met het individu-in-wording gelijke tred houdt, dan wel als een soort natuur-gebeuren waar een individu zich bij moet aanpassen. Lukt dat niet, of wil hij dat niet dan is hij onaangepast, of gestoord of gevaarlijk.

Pas in de zestiger jaren wordt het functioneren van die maatschappij zelf door grote groepen jongeren aan de kaak gesteld. De oorlog in Vietnam, de rassendiskriminatie, de heropleving van een nieuw soort fascisme gekleed in de kleren van het neo-imperialisme, de inhoud van het universitair onderwijs, de heropleving van marxistische, neo-marxistische en anarchistische maatschappijkritiek, de beweging van grote groepen jongeren uit allerlei gezindten - dit alles leidde tot een tien jaren durende beweging van tegenkultuur, waarin jeugd zich bewust werd van de eigen situatie in een wereldorde die zij als inwezenlijk huichelachtig had leren ervaren.

Dit leidde tot allerlei soorten gezagskrisen op bijna alle levensterreinen en sinds die jaren hebben de meeste traditionele levensbeschouwingen aan functie en betekenis verloren en na het luwen van de storm in de zeventiger jaren bleven zij met wat dan een identiteitskrisis heette, zitten, omdat men niet op de gewone voet weer terug kon gaan naar hoe het vroeger was.

Ook in de wetenschapsbeoefening, vooral binnen de sociale wetenschappen, werd de 'objektiviteit' van de traditionele wetenschapsbeoefening sterk onder kritiek geplaatst, als een vermomd-levensbeschouwelijke onmaskerd en er ontstond een wetenschapskritiek en wetenschapsbeoefening, die zich baseerde op kritische maatschappij-visies van linksradikale huize.

De invloed van deze beweging op het denken over onderwijs en opvoeding was zeer groot. De anti-autoritaire opvoedingsbeginselen kwamen volop in het daglicht te staan en men greep daarbij terug op hen, die zich daar in de jaren twintig en dertig al mee bezig hadden gehouden: Reich, Wera Schmidt, Bernfeld, Rühle, Clara Zetkin, Makarenko, Kanitz, Aichhorn, Zulliger, Neill, Ferrer, enz.

Vanuit het neomarxisme van de Frankfurter School werd de onderwijs- en vormingstheorie onderbouwd met een zeer kritische maatschappijvisie (Adorno, Habermas, Negt, enz.). Marcuse werd een voorman van het studentenverzet en een algemeen jeugdverzet dat al aangezwengeld was in de jaren '55 door de angry young man. Studentenverzet, scholierenzelfbestuur, de strijd om de medezeggenschap over de inhoud en functie van het onderwijs was volop ontbrand. De rol van onderwijs en opvoeding in een op ongelijkheid en onrecht gebaseerde maatschappelijke orde werd aan steeds fellere analyse onderworpen. Allerlei pedagogische geschriften uit de jaren twintig en dertig verschenen weer in herdruk

of roefdruk en linkse uitgeverijen schoten uit de grond, want er was nu een markt voor allerlei werken die indertijd nauwelijks in de officiële pedagogiek aan de orde waren gesteld en zeker niet op de kweekscholen.

Wij kunnen dan ook nu, in de zeventiger jaren, minstens drie visies onderscheiden op de relatie onderwijs/vorming - maatschappij welke tot drie principieel verschillende opvattingen leiden over onderwijsvernieuwing en de daarmee samenhangende problematiek van de gelijke kansen. Het begrijpen van elkaar, de omgang met elkaar, wat we met onze termen bedoelen, dat alles wordt daardoor in hoge mate bemoeilijkt. De drie visies, die ik bedoel - en die ik ook zou kunnen aanduiden met 'denkmodellen' of 'referentiekaders' zijn de volgende:

1. die opvoeders, die de maatschappelijke orde als een gegeven beschouwen waaraan de enkeling zich moet aanpassen. Het algemeen belang wordt centraal gesteld en op het streven de macht en de kennis gelijkelijk te verdelen wordt sterk de nadruk gelegd. De taak van het onderwijs is de jongeren te 'socialiseren', hetgeen betekent hen de aanpassing te leren aan de bestaande rol-systemen, in gezin, school, vrije tijd, arbeid, enz. Het probleem van de onderwijskansen is in hoofdzaak een 'toelatingsprobleem': je moet zorgen dat je de diploma's haalt, die maken dat je verder kunt studeren en zo komen de besten op de beste plaatsen en voor degenen die achterblijven of achterstand hebben moeten we extra voorzieningen treffen; hen wat meer tijd gunnen, dan wel een systeem van herkansing inbouwen in het onderwijssysteem.
2. hier wordt een mens gezien als een zichzelf ontwikkelend individu, dat uit is, of dient te zijn, op zelfontplooiing en zelfverwerkelijking. Daarbij wordt de maatschappelijke orde niet als probleem gesteld. Het probleem van de gelijke kansen is geen probleem meer als het onderwijs maar goed ingericht is, de inhouden afgestemd zijn op de zelfverwerkelijking en de bestemming van het kind, en de schoolorganisatie de vrijheid van de wetgever verkrijgt om het onderwijs werkelijk in dienst te stellen van de ontwikkeling, de belangstelling en de leerwijzen van het kind.
3. de relatie mens-maatschappij en de betekenis die het onderwijs daarbij heeft wordt in dit referentiekader gezien tegen de achtergrond van de vervreemding - het maatschappelijk systeem is historisch zo gegroeid (misgroeid, misvormd) dat het de mens vervreemd heeft van zichzelf, van de anderen en van heel de natuur. Het bestel is fundamenteel gericht op ongelijkheid, die nodig is om de vrijheid van de bevoorrechten te waarborgen en te stabiliseren. Het onderwijs in het bestaande systeem heeft dan ook een ideologische functie: het dominante waarden- en normenpatroon van de burgerklasse moet via opvoeding en onderwijs aan de kinderen worden doorgegeven. Zin voor hiërarchie, gehoorzaamheid, ordelijkheid, netheid, aangepastheid moeten het kind leren wennen aan alle bestaande regels en mechanismen van deze maatschappij. De bestaande opvoeding wordt dan ook niet gezien als echte socialisatie, maar als het geheel van sociale technieken waarmee en waardoor de vervreemding wordt doorgegeven. Het probleem van de gelijke kansen is vanuit deze denkpatronen evenzeer een aspect van vervreemding en van 'ideologie'. Het is een legende, een mythe van de vormings- en opvoedingsregenten. Op zijn gunstigst kunnen we ten koste van veel energie alle kinderen gelijke startkansen geven voor... de afvalrace die het onderwijs op touw zet. Het onderwijs krijgt zijn opvoedingsfunctie weer terug, wanneer het meehelpt de vervreemding op te heffen en doelbewust meewerkt -op alle fronten- aan het opheffen van sociale ongelijkheid. Daarbij moet de school maatschappelijke acties daadwerkelijk kunnen ondersteunen. De leerplicht kan beter worden vervangen door het leerrecht voor elke leeftijd, gewaarborgd door vooral economische faciliteiten (Illich) en het onderwijs moet van zijn systeemdwang verlost worden en een werkplaats worden voor onderwijsverandering en daardoor maatschappijverandering (Freire)

Het ziet er naar uit, dat binnen het referentiekader (1) de westerse samenle-

ving ervaren wordt als een samenlevingsvorm die 'op-weg' is, d.w.z. er is een besef dat er nog heel veel verkeerd is en veel dat nog voor verbetering vatbaar is, maar door systematische hervormingen komen we toch steeds dichterbij iets wat je als een voor zoveel mogelijk mensen ideale maatschappij zou kunnen beschouwen. Over het algemeen belang wordt door de overheden en het parlement gemaakt. Tegengestelde belangen worden niet omgespit, maar worden zoveel mogelijk in allerlei compromissen harmonieus weggewerkt. Binnen dit denkmodel kunnen we uiteraard allerlei variaties onderscheiden, die vooral levensbeschouwelijk bepaald zijn. Politiek gezien is er een variatiebreedte van rechts en rechts van het midden tot links van het midden. Dit denkmodel domineert in het confessioneel onderwijs en het openbaar onderwijs. Het berust in feite op de aanvaarding van de christelijke en humanistische beginselen als grondslagen van de (nederlandse) samenleving, als BEGINSELEN. De omzetting daarvan in praktijk wordt doorgaans niet als een politiek proces gezien, want voor 'politiek' zijn de politieke partijen die in het parlement allerlei veranderingen kunnen bewerkstelligen. Ook de ondernemingsgewijze produktie wordt in beginsel aanvaard als basis van de sociaal-ekonomische orde, zij het dan dat uitwassen moeten worden gekorrigeerd en dat allerlei hervormingen moeten worden nagestreefd, indien daar in het parlement een meerderheid voor te vinden is. Dat neemt niet weg, dat men ook binnen dit kader dapper kan praten over de noodzaak van een ander produktiesysteem, als men het centrale beginsel maar niet laat varen. Tegelijkertijd kan men ook een principieel en voortdurend streven belijden naar een zo groot mogelijke vrijheid voor ieder en het bevorderen van de zelfontplooiing van elk lid van onze samenleving. Dit - dominante - referentiekader kenmerkt zich op alle terreinen door zijn tweeslachtigheid. Dat is duidelijk herkenbaar aan het taalgebruik. Het taalgebruik is ideologisch, d.w.z. er wordt gesuggereerd dat er gedaan wordt wat gezegd wordt.

In tegenstelling hiermee wordt in referentiekader (3) benadrukt, dat onze samenleving beslist niet 'op-weg' is, maar volledig van de weg is geraakt en op een dood spoor is aanbeland. Alle werkelijke maatschappelijke verandering wordt geblokkeerd door machtsstructuren die in handen zijn van een kleine elite, die internationaal een geweldige ekonomische macht heeft en die in feite buiten de parlementaire democratie om, dan wel met gebruikmaking daarvan, de lakens uitdeelt. Het onderwijssysteem dient op haar wijze en met haar middelen dit ekonomisch systeem te ondersteunen en het onderwijs dient dan ook steeds mee te veranderen met de veranderingen die in het produktiesysteem optreden. Het onderwijs heeft het monopolie over de principiële verdeling van de functies in de maatschappij: al betrekkelijk vroeg staat vast op welke trap van de ladder een kind zijn toekomst zal moeten opbouwen. Het onderwijssysteem is wat Paul Goodman noemde een 'rat-race' en weerspiegelt daarmee het grote sociaal-ekonomisch gebeuren. De minst en minder bevoorrechte groepen worden uitgesloten van de toegang naar het middelbaar en voortgezet en het wetenschappelijk onderwijs. Achterstanden hebben, tot de kansarme groepen behoren berust niet op een passief proces, maar op actieve maatschappelijke mechanismen van uitrangeren waarbij bepaalde maatschappelijke groepen gestigmatiseerd worden: deze groepen hebben - gezien vanuit de 'hogere' lagen (soms al de naastliggend hogere) - altijd een tekort, een deficit.

In de vijftiger jaren ('massajeugd') was dat een tekort aan normen en aan culturele behoeften. In de zeventiger jaren is het tekort een 'taalttekort'. Daarom ontwierp men binnen denkmodel (1) allerlei taalkorrektieprogramma's voor kinderen uit arbeidersbuurten, voor kinderen in achterstandssituaties. Hoewel de weg van de geforceerde taalcompensatie (drillen van taalgebruik) al weer is verlaten, berusten vele taalprogramma's nog steeds op de opvatting dat deze groepen een tekort hebben.

Als men echter systematisch met groepjes mensen uit de kansarme groepen werkt dan is opvallend hoe de opvoedings- en vormingsfunktionarissen met de mond vol tanden zitten en het kind niet bij de naam kunnen noemen, want bijna elke betiteling

die gangbaar is (sociaalzwakke gezinnen, achterstandsgroepen, kansarme groepen, gezinnen met een zwak pedagogisch patroon, enz.) kan men niet naar de leden van de groep doorgeven vanwege hun discriminerend karakter. Vanuit het linksradikale model (3) wordt het eerste model als 'burgerlijk' betiteld, omdat de burgerlijke vernieuwingsbeweging van opvoeding en onderwijs zich hierdoor van die van model (3) onderscheidt, dat zij de bestaande maatschappelijke structuren, noch het produktiesysteem radikaal wil veranderen, maar hooguit bijsturen. De burgerlijke vernieuwingsbeweging beschrijft zichzelf uiteraard anders: het woord burgerlijk komt er niet in voor en zij kenschetst zichzelf als behoudend, progressief, objectief, neutraal, verdraagzaam en op vrijheid gericht. En model (3) wordt binnen het referentiekader (1) gekenschetst als te berusten op een eenzijdige maatschappijanalyse, een onverdraagzame grondhouding, een neiging tot manipulatie en indoktrinatie, opruiend taalgebruik, uit kreten bestaande theorieën.

In feite is er binnen het derde referentiekader een enorme onderlinge verdeeldheid tussen de verschillende subgroepen, die enigszins parallel loopt met de verdeeldheid in het partij-politieke kamp (het aanvaarden dan wel afwijzen van de 'diktatuur van het proletariaat', idem van de klassenstrijd, idem van het afschaffen van de staat en het door de staat geregeld onderwijs, etc.). Het is duidelijk dat deze verdeeldheid de traditionele onderwijsvernieuwing danig in de kaart speelt.

Hoe is het nu gesteld met het tweede referentiekader? Ik zou hierbinnen twee groepen willen onderscheiden, maar tot deze onderscheiding kom ik omdat ik stelling neem vanuit het derde referentiekader.

Bij beide groepen is het onderwijs ontdaan van zijn politieke functie. De eerste subgroep stelt de maatschappelijke orde eenvoudig niet als een probleem: het gaat om het geven van goed onderwijs dat geheel in dienst staat van het kind en zijn zelfverwerkelijking. We zien deze opvatting bij velen die hun levensbeschouwing niet voor de sier willen gebruiken, bij vele religieus getinte groepen die met de kerk en de godsdienst geen vrede hebben, ook bij de Vrije scholen die gebaseerd zijn op de antroposofie van Rudolf Steiner. 'Politiek' is een dubieuze zaak, het gaat om het kind en alles moet in het werk gesteld worden wat hem kan helpen op weg naar de zelfbestemming. Omdat de maatschappelijke functie van de school binnen het sociaal-ekonomisch bestel niet aan de orde wordt gesteld en de suggestie wordt gewekt, alsof men rechtstreeks aan de zelfontplooiing van het kind kan werken, spreken we van een gedepolitiseerd referentiekader. Het is een m.i. naïef denkkader waarbinnen geen enkele activiteit op het punt van maatschappelijke bewustwording, c.q. bewustwording van de eigen situatie in emancipatorische zin aan zijn trekken kan komen. In feite is deze subgroep een stilzwijgend ondersteuner van het dominerend denkkader (1).

Met het tweede sub-kader van denkmodel (2) is het anders gesteld. Voor mij staat het werk van A. Neill met zijn Summerhill School in Leiston Suffolk model voor dit referentiekader. Ook Neill ontdoet de school van zijn politieke functie, maar doet dit vanuit een andere invalshoek: hij wil niet een samenleving waarin de macht gelijkmatig verdeeld wordt over allen, nee, hij wil de macht en de machtsuitoefening van mensen over mensen afschaffen. En hij neemt als het ware een voorschot op die maatschappij der toekomst door dit beginsel in zijn school maar vast toe te passen. Dit leidt tot een volstrekt ander leersysteem en tot andere leerprocedures dan bij het traditionele onderwijs en bij de traditionele onderwijsvernieuwing gebruikelijk is. Leidt tot een afbraak van alle hiërarchische werkvormen en tot een bijna onbelemmerde vrijheid, die voornamelijk gekorrigeerd wordt door het zelfbestuur van de leerlingen. Wars van alle partijen en verenigingen, die alleen hun eigen belangen najagen, wars ook van alle partij-politiek die al evenmin let op de werkelijke belangen van de mensen heeft hij getracht van zijn school een werkplaats van verandering te maken in dienst van het kind. Hij heeft dit zolang vol kunnen houden (vanaf 1921 tot aan zijn dood, twee jaar geleden), doordat hij in staat bleek zich financieel onafhankelijk op te stellen doordat hij een grote internationale reputatie genoot en doordat de engelse overheden de school uit een soort van piëteit niet tijdens zijn leven wilden

aanpakken.

Met F. Ferrer hadden de spaanse overheden minder scrupules in de jaren rondom de eeuwwisseling.

Men heeft Neill verweten, dat hij wegens het niet uitdrukkelijk werken aan de politiek-maatschappelijke bewustwording van zijn leerlingen - die uiteraard merendeels uit gegoede milieus kwamen - binnen de burgerlijke vernieuwingsbeweging is blijven staan en dat zijn geluksfilosofie (mensen die happy zijn, hebben geen behoefte anderen om te brengen) - al te naïef was om te dienen als een politiserend platform. Daar staat tegenover, dat Neill het langste vrijheidsexperiment heeft geleid, waarbij een der hoofdpijlers van ons maatschappelijk bestel - haar hiërarchische structuren - stelselmatig in de onderwijssituatie is ondergraven. Echte ontwikkeling, echte zelfontplooiing en het echte leren vindt pas plaats door alle hiërarchie buiten te sluiten. Wie dat probeert krijgt vrij snel met al die hiërarchieën te maken die onze behoefte aan zelfstandig denken en leven proberen te verstikken.

OVER ONDERWIJSMAGIE

De grootste verdienste van Van Kemenade is misschien niet in de eerste plaats zijn voorstel tot soms grootscheepse wijzigingen in de onderwijsorganisatie zoals hij die in zijn Kontourennota beschrijft en van een onderwijsorganisatorisch en een maatschappelijk commentaar voorziet, maar eerder het feit dat hij de discussie over inhoud en functie van het onderwijs intensief op gang heeft gebracht. Uit de vervolgnota die begin april is verschenen, blijkt ook dat hij van plan is rekening te houden met de kritiek die vanuit het onderwijsveld, de vakbeweging, de jongerenorganisaties, de ouder-verenigingen, de politieke partijen enz. is losgebarsten. Verder is hij een der eerste ministers, die een totaalvisie op het onderwijs heeft, die de maatschappelijke implicaties van het onderwijs onderkent, die onderschrijft dat onderwijs niet neutraal kan zijn en dat men dus voor zijn mening moet kunnen uitkomen, dat de verbetering van de onderwijskansen voor minstbevoordeelde groepen (groepen in achterstandsituaties) maar een aspect is van de verbetering van hun maatschappelijke kansen. Dit alles is een enorme verdienste. Kijken we nu naar de kritiek, die op zijn voorstellen zijn gekomen, op de amendementen in de vervolgnota en naar de discussie die deze weer zal oproepen dan is het op deze plaats ondoenlijk om daarvan ook maar een korte samenvatting te geven en de diverse stellingnames kort toe lichten. De integratie van kleuterscholen met lagere scholen, de invoering van de middenschool, de tracées van de a.s. bovenschool, het participatieonderwijs, de open school, het tweede kans onderwijs, het edukatief verloop, de verlenging van de leerplicht, de nieuwe lerarenopleiding, enz. - dit alles is alsmaar ter sprake gekomen en die discussies daarover hebben maandenlang bijna dagelijks de kranten gehaald. Wij kunnen ons hier dan ook slechts tot wat opmerkingen bepalen, en dan vooral over die zaken waar in de kontourennota weinig over gezegd is (in de discussiestukken van allerlei organisaties des te meer), namelijk de inhoudelijke kanten van het onderwijs in samenhang met maatschappelijke veranderingen en de ontwikkeling van het bedrijfsleven. En wat de school in feite doet met die "gelijke kansen", "mondigheid", "weerbaarheid" en "zelfontplooiing".

Rondom de eeuwwisseling beginnen zich allerlei veranderingen af te tekenen in het produktieproces, die tot een wijziging leidde in de verhouding van de hogere vorming (voor de meer bevoorrechten) en de beroepsopleiding (voor de arbeidersbevolking). Vooral na W.O. II neemt het produktieproces door rationalisatie, mechanisatie, specialisatie, programmering enz. steeds ingewikkelder vormen aan, waardoor er een grondig andere relatie ontstaat tussen algemene vorming en beroepsgerichte vorming. Hand en hand met deze veranderingen verdwijnen ook allerlei beroepen; waarvoor vroeger een speciale opleiding nodig was. H. Studders vatte (in 1952 al) in "Beiträge zur Reform der Berufserziehung" samen welke eisen een werkgeversvertegenwoordiger aan de beroepsopleiding van de moderne arbeider stelde: hij moet economies kunnen werken, hij moet plezier hebben in wat hij presteert en moet daarbij ook gewillig zijn, hij moet verdraagzaam zijn, hij moet optimaal inzetbaar zijn op allerlei punten in de economie, en als deze vier punten bereikt zijn moet een zodanig opgeleide arbeider een goede economiese, sociale en daardoor ook politieke stabiliteit worden gegarandeerd. Van deze vier eisen zijn er drie die te maken hebben met de sociale integratie, of liever met de ideologische integratie van een werknemer, en één met de specifiek technische en/of administratief-organisatoriese kwalificatie. Zij hangen echter nauw met elkaar samen, want vooral ook mobiliteit, buigzaamheid, samenwerking en begrip voor elkaar worden opgenomen in de beroepskwalificatie. Zij moeten a.h.w. een integraal bestanddeel uitmaken van de persoonsstructuur van de moderne arbeider. Paul Marquard Kastner wijst er in zijn boek "Domestizierte Kreativität" (W. Raith 1973) op, dat zich in het produktieproces twee trends voordoen: aan de

ene kant wordt een hoger kennis- en wetenschappelijk nivo gevraagd van de werknemer, aan de andere kant is er een tendens om arbeid een zoveel mogelijk algemeen karakter te geven. Daarom heeft het bedrijfsleven steeds minder behoefte aan middenkader dat specifieke beroepskwalificaties heeft, maar dat niet overal in te zetten is. Kreativiteits- en kennisbevordering dient dan ook alleen te geschieden ten behoeve van een kleine groep leidinggevende mensen. De overal inzetbare werknemers moeten meer voldoen aan algemene eisen die de arbeidssituatie vraagt en deze hebben minder betrekking op een bepaalde hoeveelheid kennis dan wel op een bepaalde werkhouding, mentaliteit, attitude enz. Zij mogen best een middelmatige intelligentie hebben, en weinig ideeën, als ze maar weer niet impulsief zijn. Wel is het van belang de werkelijk talentvollen goed te selecteren. Met zijn scherpe analyse van de relatie tussen maatschappelijke ontwikkeling - tweeslachtige ideologie van het bedrijfsleven (kansen voor het bedrijf = kansen voor de mensen) - onderwijshervorming maakt Kastner duidelijk hoezeer de middenschool op deze veranderingen in het produktiesysteem inspeelt. Dat geldt ook voor de veranderingen in het lager beroepsonderwijs en het participatieonderwijs: het lager technisch onderwijs geeft voor ruim 70% algemene vorming (theorie) en voor 30% praktisch. Dat is te weinig voor de werkgever en in het leerlingstelsel krijgen ze dan geen loon meer, maar zakgeld. Of uit de werklozen haalt men de beste, maar het zou wel fijn zijn als ze dan vijf jaar bleven. De werknemersbelangen bepalen in hoge mate vorm en inhoud van de beroepsvorming en de school past zich middels onderwijsvernieuwing bij deze ontwikkelingen aan. Dit maakt weer eens duidelijk dat echte onderwijsvernieuwing, niet alleen een pedagogies en didakties probleem is, maar veelmeer een politieke opdracht in die zin, dat onderwijsvernieuwing dan kan slagen als zij als aspect van een fundamentele maatschappijhervorming wordt begrepen en voltrokken. Dat onderwijshervorming in hoge mate bepaald wordt door de ontwikkelingen in het produktieproces en dat het onderwijs zich aanpast aan de arbeidsmarkt en aan de ideologie van de produktieverhoudingen hoeft echter m.i. niet te betekenen dat men op zichzelf goede ontwikkelingen binnen onderwijshervorming principieel zou moeten afwijzen. Dat brengt nu eenmaal de tweeslachtige situatie met zich mee van onderwijsvernieuwing in een niet-revolutionaire maatschappelijke situatie.

Maar daarom is het wel goed zaak om die samenhang tussen onderwijs- en maatschappelijk produktiestelsel doorzichtig te maken. De symptomen van die samenhang zijn trouwens voor ieder te herkennen: de jeugdwerkloosheid maakt, dat alleen de besten door kunnen studeren zodat er geen talent verloren gaat; de opstroom naar de hogere beroepen wordt ingedamd door versterking van de prestatie- en concurrentiebeginselen in de bovenschool en door de stops voor allerlei studierichtingen bij hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs; de middenschool moet de a.s. werknemers meer mondig maken door verbreding van het onderwijs en het vormingspakket en door het bijbrengen van bepaalde mentaliteiten: begrip voor elkaar, begrip voor samenwerking enz; een teveel aan mondigheid kan worden weggewerkt op basis van marktmechanismen; dan blijft een groep over die niet of voorlopig niet aan de slag komt en die blijft dan langer op school en haalt dan misschien hogere diploma's zodat de gelijke kansentheorie bewaarheid wordt, zonder dat uitdrukkelijk het parkeerplaatskarakter en de zoethoudერიj-mechanismen aan de dag treden.



Dat deze symptomen zich voordoen, en in de hierboven geschetste samenhang, blijkt wel uit allerlei soorten protesten binnen de vakbeweging, studentenorganisaties, werkende jongeren, enz. Vooral de voorgestelde leerplichtverlenging, die juist die groepen zou treffen die de school van oudsher al niet zo zagen zitten heeft de discussie weer opgerakeld die duidelijk maakte dat de huidige school niet aansluit bij deze groepen jongeren (ook niet bij andere groepen, maar die willen er zich kennelijk doorheen bijten) en dat zonder grondig vernieuwd onderwijsaanbod de school voor hen weer een zoethoudertje zou worden.

Wij moeten inzien dat alle onderwijsvernieuwing in een niet-revolutionaire situatie - waarbij iedere betrokkene, ook Van Kemenade, alleen maar pion is in een groot krachtenveld - van tweeslachtige aard blijft en nimmer tot die echte onderwijsvernieuwing kan leiden zoals mensen, die het vrije en zelfstandige denken nastreven het graag zouden willen zien.

Enerzijds moeten we ons voortdurend afvragen waarom de school is zoals ze is, en anderszijds steeds proberen aan te geven wat voor soort school we dan wel zouden willen hebben en hoe we dat kunnen bereiken.

Als we nu krities op de "gelijke kansen"-filosofie ingaan, dan stelt de kontourennota terecht, dat de ongelijkheid in kansen om van het onderwijs volledig te profiteren slechts één aspect is van de ongelijke maatschappelijke kansen die de diverse maatschappelijke lagen in onze samenleving hebben.

Vanuit de onderwijssector kan alleen wat gedaan worden aan de verbetering van de onderwijskansen voor minder bevoorrechte groepen en voor de verbetering van kansen op andere maatschappelijke posities moeten andere sectoren aan de gang.

Op zichzelf is dit juist: de ongelijkheid is geen toeval, ze maakt deel uit van de onderdrukingsstructuur van ons maatschappelijk bestel en is ook een der belangrijkste voorwaarden voor haar voortbestaan. Nu wordt weliswaar beloofd, dat de nieuwe schoolorganisatie een grote verbreding, verlenging en gemakkelijker doorstroming van allerlei onderwijsmogelijkheden geeft, maar er is een min of meer duidelijk voorspelbare arbeidsplaatsenstructuur, zeker op middellange termijn, die bepaald wordt door het ondernemingsgewijs gerichte produktiesysteem. De school kan dan wel massale vorming, kwalifikatie en tweede kansonderwijs beloven, maar zij kan dit binnen dit bestel nooit waarmaken, althans niet in die zin, dat iemand er een beroepsperspectief aan kan verbinden.

Dat is niet gegarandeerd, en daarom kan de filosofie van de zelfontplooiing en zelfverwerkelijking goede diensten bewijzen. Zo gaan dan ook toenemende jeugdwerkloosheid en uitbreiding van onderwijsmogelijkheden met elkaar samen. Vooral het tweede-kans onderwijs, de open school, de moedermavo's lijken er een bevestiging van te zijn, dat velen van deze onderwijsmogelijkheden gebruik gaan maken niet direkt vanuit een beroepsperspectief, maar vooral ook vanwege de zelfontplooiing, de zelfontwikkeling en de grotere mogelijkheden voor contact met anderen. Maar ook hier weer die tweeslachtigheid: hoewel dit voor velen een zeer gunstige persoonlijke ontwikkeling is die men met goede redenen dient te bevorderen heeft het een wezenlijke functie bij de stabilisering van het maatschappelijk bestel: het vormt het empiries bewijs van de mogelijkheid van gelijke kansen voor iedereen, en het bevordert de ideologie van de individuele stijgingskansen als enige emancipatieweg. In feite bevestigt de burgerlijke gelijkekansenfilosofie de bestaande ongelijkheid, want binnen deze conceptie gaat het vooral om de selectie van de begaafden, van de volhouders. Het gaat niet om de minstbevoorrechtten en om de verwerkelijking van een democratische samenleving waarin een alomvattende gelijkheid van alle levenskansen wordt nagestreefd en tot stand gebracht.

Maar ook, en hier heeft vooral ook I. Illich op gewezen, wordt door deze onderwijsmogelijkheid het bestaande onderwijssysteem in hoge mate bevestigd: het gaat om de bestaande vakken, het gaat om hetzelfde vakkenexamensysteem, het gaat om het verkrijgen van traditionele diploma's die de waarde van de traditionele toelatingscriteria bevestigen, het gaat vaak om dezelfde lesmethoden van de steeds opdringende onderwijstechnologie en vaak moet gebruik gemaakt worden van voor kinderen geschreven leerboeken.

Dat men inzicht dient te hebben in de tweeslachtigheid van heel dit gebeuren houdt echter ook de erkenning in, dat er wel degelijk van bewustzijnsvervalsende elementen sprake is, en dat de belofte van gelijke kansen met instandhouden van de economische ongelijkheid in feite bedrog is, misleiding, en uiteindelijk ook een vorm is van repressie. J.F. Stone heeft erop gewezen, dat het helemaal niets nieuws is dat in een autoritair systeem de opvoeding, de vorming en het onderwijs de ideologische functie hebben de onderdrukking te verinnerlijken. zo ontstaat een aan onze geest vreemde "innerlijke" instantie die het onmogelijk maakt vrijelijk je denken te gebruiken. Deze functie is in primitieve stamverbanden en in gesloten gemeenschappen (sekten, genootschappen, dorpen met specifieke "identiteit") duidelijker aanwijsbaar dan bij ons, maar het is fout te menen dat ons maatschappelijk bestel deze magiese trekken niet heeft, want dan kun je ze niet meer herkennen, noch je eraan ontworstelen. Ik kom op dit magies karakter, maar nu toegepast op de onderwijsleersituatie, nog terug wanneer ik wat opmerkingen maak over de ontwikkelingen in de onderwijstechnologie.

Een duidelijk enge zaak die de contourennota en de daarop gevolgde discussie-nota's ook aan de orde hebben gesteld is, dat het er alle schijn van heeft dat de centralistische tendensen die het onderwijs - vanuit Den Haag bestuurd - toch al vertonen nog versterkt zullen worden. Centrale toetsontwikkeling, centrale organen voor de leerplanontwikkeling, centraal opgezette onderwijsresearch, toenemende onderwijstechnologische hulpmiddelen, voorgekouwde methoden en leerboeken dreigen de scholen steeds meer te maken tot leerfabrieken die zich door de drang naar grote scholengemeenschappen tot massale en massieve leerkazernes ontwikkelen.

Deze onderwijstechnologie mede ontstaan vanuit de militaire instructie heeft sinds de jaren vijftig een grote vlucht genomen. Zij omvat de analyse van onderwijsdoelstellingen en het onderwijsgebeuren, de ontwikkeling van geprogrammeerde instructie, zij werkt met allerlei technokratische begrippen als objectivering en operationalisering. Leerprocessen zijn geobjektiveerd als van tevoren vastgelegde leerdoelen in kleine stukjes zodanig worden overgedragen dat elk moment de bereikte vooruitgang in het leren kan worden bepaald en gemeten.

De leerdoelen worden bereikt met behulp van allerlei technische hulpmiddelen, audio-visuele, leermachines en -computers. Deze onderwijstechnologische ontwikkeling moet ook de individualisering van het leren bevorderen en garanderen. Er zijn er die menen dat deze technologie mede kan bereiken dat de benadeling van kinderen uit de minstbevoordeelde groepen kan worden opgeheven. Het geprogrammeerd materiaal laat het leren toe in een volstrekt individueel tempo, de computer zou zelfs individuele leerstrategieën kunnen ontwikkelen. De programma's bieden de te bereiken leerdoelen volgens vastgelegde leerwegen aan. Op deze wijze is men in staat om alle aspecten van leerprocessen in de hand te houden: de doelstellingen, de prioriteiten, de beslissingen over de inhoudelijke en methodische aspecten van het leren. Het bereikte nivo kan gemeten worden door middel van toetsen en de werkwijze zelf kan geëvalueerd worden om dan eventueel tot betere operatinaliseringsvoorwaarden te komen. Op deze wijze kan men voor alle vakken leerwerkplannen (curricula) samenstellen. Zo wordt aan ieder gelijke kennis gegarandeerd en op zijn eigen wijze.

De leermiddelenindustrie en de uitgeverijen varen er zeer wel bij. Maar het is allemaal humbug. De functie van de onderwijzer ondergaat een dusdanige verandering dat een groot deel van zijn werkzaamheid en verantwoording naar de leermiddelenindustrie gaat en naar de centraal opgestelde, gedetailleerd uitgewerkte programma's en hij zelf wordt een soort van statistikus. Van contact, een der belangrijkste inspirators van het leren is geen sprake. De cognitieve kwalificaties hebben voorrang, de creatieve komen nauwelijks aan bod. Vooral Hartmut von Hentig (Systemzwang und Selbstbestimmung; Stuttgart 1974) heeft hevig gefulmineerd tegen de schijnobjectiviteit en schijnwetenschappelijkheid van heel dit gebeuren. Het is een vorm van hedendaagse magie. De relevantie van leerdoelen en -inhouden en -wegen moet democraties tot stand komen.

Ivan Illich spreekt van kennis-kapitalisme en vergelijkt de school met de kerk. De school betekent voor de meesten (behalve kennelijk voor de minst bevoorrechtten) wat de wereldkerk door de eeuwen heen heeft betekend: de belofte van een Heil. De school geeft de ouders de verwachting, dat hun kinderen het beter zullen krijgen dan zijzelf. Als ze maar kennis consumeren. Zo heeft ook de kerk de mensen eeuwenlang voorgelaten, dat zij de gegeven maatschappelijke verhoudingen om hun eigen bestwil moeten aanvaarden. Hij is dan ook van mening dat de school geen enkele maatschappelijk hervormende functie kan hebben. Die omvorming houdt ze juist tegen.

Deze taylorisering van het onderwijsgebeuren drijft de school in de richting van steeds grotere scholengemeenschappen, opdat het gebruik van deze technische snufjes zo efficiënt mogelijk plaats kan vinden. Deze trend zal wel niet te stuiten zijn, gezien de grote financiële belangen van de leermiddelenindustrie, maar de school wordt er voor ieder steeds onbegrijpelijker door en zij wordt steeds minder de plaats waar leren wordt geleerd, maar steeds meer de plaats waar de vervreemding officieel wordt overgedragen.

Steeds minder kunnen de scholen zelf en de schoolteams bepalen hoe zij hun onderwijs in zullen richten. De centrale planning en de burokratie laten dit ook niet toe. Zelfs als er in allerlei onderwijsnota's van het ministerie enthousiast gesproken wordt over het samengaan van ouders-buurt-school, dan stuiten de scholen die dit serieus ter hand gaan nemen en daarbij slagen, op allerlei moeilijkheden met de burokratie in Den Haag, waar onderwijs en buurtwerk onder twee departementen valt, en op allerlei bezwaren van de gemeentelijke overheid, omdat meestal onderwijs en maatschappelijk werk bij verschillende wethouders behoort.

Bij dit alles speelt bovendien niet alleen centralisme en burokratie een rol, maar ook allerlei persoonlijke zaken, zoals status, prestige, eerzucht, loopbaanontwikkeling, omdat mensen zich in een bepaald rollensysteem waar moeten maken. Centralisme, burokratie, technokratie, rolvulling halen het werkelijke leven en leren uit de school. Zij versterken de afhankelijkheid van de mensen die aan de basis werken en door al dit georganiseerd leren weet niemand meer de weg met allerlei vormen van ongeregelde en toevallige leerprocessen, of met plotseling optredende inzichten, of met nonkonforme inzichten, vaardigheden en gedragswijzigingen. Het systeem van de meerkeuze-vragen laat dit ook niet toe en vervreemdt kinderen zo van het leren-met-inzicht, dat zij het systeem zelfs fijn vinden.

Het planmatig geleide leerproces zet het spontane leren in een dwangsituatie, ontnemt de kinderen leer-initiatief en versterkt hun afhankelijkheid. Op het laatst weten ze niet beter en vinden ze het nog gewoon ook.

We stuiten daarmee op een fundamenteel gegeven. Heel de grondstructuur van de school als institutie is doortrokken van een enorme innerlijke tegenspraak. Namelijk die tussen dat wat de school in feite bewerkt (de werkzame tendensen) en dat wat de school voorgeeft te bewerken (de gedeklareerde tendensen). De school bewerkt in feite op alle fronten (methodies, inhoudelijk, mentaal) afhankelijkheid. Maar dat is volstrekt in strijd met de gedeklareerde tendensen, want die spreken van mondigheid, weerbaarheid, zelfverwerkelijking. Tot de werkzame tendensen behoren ook: de school scheidt gehoorzaamheid aan haar eigen ritueel, scheidt ongelijkheid tussen kinderen en mensen, zet het leren in een keurslijf, ontnemt werkelijke belangstelling, bevordert individuele prestatie- en concurrentiedrang, prent haar monopolistische positie t.a.v. de loopbaanontwikkeling in de hoofden van de leerlingen, scheidt kunstmatige leersituaties waarin kennis verbrokken wordt aangeboden en waarbij uiteen wordt gehaald wat bij elkaar hoort, voorkomt dat een dynamies leerproces kan optreden waarbij leerlingen langdurig met hetzelfde bezig zijn, enzovoort. Deze werkzame tendensen staan allemaal diametraal tegenover de gedeklareerde van gelijke kansen, flexibiliteit en samenwerking.

Peter Fürstenau heeft in zijn artikel "Zur Psychoanalyse der Schule als Institution" (Das Argument 29, febr 1971) deze tegenspraak in de inhoudelijke grondstructuur nader uitgewerkt. Hij komt daarbij tot de conclusie, dat de invloed

van de werkzame tendensen niet alleen de goede bedoelingen van de man voor de klas ongedaan maakt, maar dat hun invloed zo groot is dat van een eigen bedoeld gedrag geen sprake meer is en dat de betrokkene zich dat nauwelijks realiseert. Het wordt tijd vindt hij, dat we inzien dat de school aan exorcistische mechanismen is onderworpen met alle daarbijbehorende bezweringsformules. De school is hard op weg zich tot een magiese institutie te ontwikkelen. De school is hard op weg tot een "totale institutie" te worden in de zin, zoals Erving Goffman het omschreef (Asylums, Penguin 1968): een groep mensen is overgeleverd aan anderen, die in een hecht doortimmerde hiërarchie werkzaam zijn, zodat geen verzet mogelijk is. Instellingen, die dusdanig werken zijn bedreigende instituten. Zij bedreigen de vrijheid en de menselijke ontplooiing doordat zij de mensen totaal afhankelijk maken. Het moet anders met de school. We moeten dan ook voor alles streven naar een vergaande decentralisatie, het propageren van kleine scholen met schoolteams die hun eigen opzet tesamen met de wijk bepalen kunnen en waar de leer-situaties ingegeven worden door de leerlingen tesamen met vele anderen. Daar worden al jaren lang allerlei boeken en nota's over geschreven. En er is ook bewezen dat het kan.

OVER HUMANE SCHOLEN

Duidelijk is dat heel de rekonstruktie die onze onderwijsminister voor ogen staat op het eerste denkmodel stoelt, zoals omschreven in hoofdstuk 3, waarbij een duidelijke nadruk ligt op de begunstiging van groepen met achterstands-situaties. Het levenskansenprobleem wordt vanuit het onderwijs gezien als onderwijskansenprobleem en dit wordt weer vertaald in een individueel toelatingsprobleem: wanneer iemand een achterstand heeft (door sociale afkomst, door spijt dat hij/zij vroeger niet heeft willen verder leren, door het moeten voorzien in eigen levensonderhoud bij weduwen of gescheiden vrouwen, enz.) dan kunnen wij zijn levenskansen vergroten door hem of haar op te krikken tot de toelatingseisen en dan is er een kans dat hij/zij het begeerde diploma behaalt. Dit tweede-weg onderwijs is op 3 oktober gestart met experimenten Open School: de thema's staan al vast (scholing, wonen, arbeid, gezondheid), kleine leerboekjes zijn ook al klaar, diploma's kunnen nog niet gehaald worden, wel zgn. "verklaringen" en "eindverklaringen", de t.v., bijna alle omroepen, teleac, NOS, het schriftelijk onderwijs, enz. werken alle mee. Vanuit het proefproject, dat tot 1979 duurt, wordt nu al gepleit voor een andere organisatiestructuur. Er zijn stemmen opgegaan die bezwaar maken tegen het feit, dat in de proefprojecten de leidende mensen uit onderwijs en vormingswerk en de bestaande producenten van leermiddelen en lesmateriaal een te grote vinger in de pap hebben. De deelnemers, leiders en begeleiders van de proefprojecten behoren een veel grotere mate van beslissingsvrijheid te krijgen. Wanneer in een verder stadium de Open Universiteit van start gaat, dan is er kans dat er een totaal circuit ontstaat voor tweede-weg onderwijs. De Open Universiteit is bedoeld voor hen, die alsnog een universitaire studie willen beginnen dan wel voltooien. De Open Universiteit zal dan ook gebruikt worden om de massale toeloop van studenten naar de gewone universiteit (dan: de gesloten universiteit?) op te vangen. Naast de betere kansen voor loopbaanontwikkeling hanteert de filosofie van de open school ook de idee van kennisverwerving (musische vakken en maatschappijleer staan nog op de tocht) in dienst van de zelfontplooiing. Daarmee wordt weer de tegenstelling levend gehouden tussen de kennisverwerving die je nodig hebt om te kunnen leven en die welke je nodig hebt voor een "goed geestelijk leven". Gevreesd moet worden -hopelijk wordt dit niet bewaarheid- dat de werkvormen die de open school gaat hanteren juist die zijn die het alleen werken benadrukken (schriftelijk werk, radio- en t.v.-uitzendingen) en daarmee het isolement versterken. Het grote succes van de "moeder-mavo's" (95 in 85 plaatsen) ligt m.i. mede hierin dat zij het sociale contact bevorderen (relatie leraar-leerling, mondelinge les, contact met de andere vrouwen en mannen) en het isolement waarin huisvrouwen zich kunnen bevinden daadwerkelijk opheffen. Ook in het vakkenpakket van de moeder-mavo ligt overigens ook weer het aksent op de intellectuele kennisverwerving: musische vakken, expressievakken, maatschappijleer, sociaalpsychologisch groepswork ontbreken. Het tweede-weg onderwijs, zoals ook heel het eerste-weg onderwijs, zou er goed aan doen zich te oriënteren op de ervaring en verworvenheden van wat nu nog buitengewoon onderwijs heet (straks speciaal onderwijs), want er zijn in heel ons land prachtige voorbeelden te vinden van instellingen die uitgaan van het kind en programma's naar de behoeften en mogelijkheden van het kind regelen. Oriëntatiepunt kan met evenveel recht zijn een aantal voortreffelijke scholen met Jenaplanonderwijs, Vrije Scholen en andere scholen die met veel traditioneel leren hebben gebroken. Ook wreekt zich hier, dat er wel talloze vernieuwings- en experimentele projecten van start zijn gegaan, maar dat dit alles op de een of andere manier aan vele pedagogische academies voorbijgaat, de goede niet te na-gesproken. In ieder geval wordt er veel te weinig tijd uitgetrokken voor de nieuwe werkvormen en de nieuwe vormen van onderwijsbegeleiding, en voor uitvoerige bespreking van onderwijsvisies vooral die van de ontscholers, terwijl heel

het onderwijsveld in feite volgegaten wordt met een theoretische pedagogiek van eties-normatieve huize, die geen antwoord kan geven op de fundamentele vragen van opvoeding en onderwijs in relatie tot het maatschappelijk produktiesysteem.

Ik wil nu nog wat nader ingaan op de voorstellen tot verlenging van de leerplicht. Wat opvalt is de enorme stijging van de jeugdwerkloosheid, in de VS sinds 1965, hier vijf jaar later begonnen. De produktiviteitsstijging neemt echter allesbehalve af. Tegelijkertijd is er een grote uitbreiding van onderwijsmogelijkheden en -voorzieningen: langere leerplicht, uitstel van de beroepskeuze met een paar jaar, meer algemene vorming, minder beroepsgerichte opleiding vanwege de andere wijze van produceren. Die uitbreiding van onderwijs wordt dus niet direct door rechtstreekse economische behoeften van de samenleving noch door onderwijsbehoeften van de burgers voorgeschreven. Toch is er verband tussen een en ander, als we maar blijven uitgaan van de grondstelling dat de veranderingen in het onderwijs, ja heel het ontstaan van onderwijs en leerplicht, samenhangt met de technologische ontwikkeling. De leerplicht stelt de school in staat om de toegang tot ongelijk gewaardeerde posities te regelen en de leerplicht geeft ook de mogelijkheid om allerlei negatieve maatschappelijke mechanismen te vermaatschappijken, zoals selectie, leerdwang, concurrentienoodzaak, prestatiedwang, uitbuiting, uitstoting, op een dood spoor zetten, het achterlaten van hen die niet meekunnen of willen, enz.).

Een en ander vindt plaats vanuit een wonderlijke verwevenheid van twee functies van de school; die als toeleveringsbedrijf voor de arbeidsmarkt, en die als bevorderaar van de zelfontplooiing. Vanuit diezelfde verwevenheid krijgt de school er nu een functie bij, namelijk die van het opvangen van de overvloedige c.q. overbodige arbeidskrachten, dat zijn diegene die het produktiesysteem niet gebruiken kan, in feite niet nodig heeft. De school moet de leerlingen echter een perspectief aanbieden en doet dat vanuit een hele stroom van democratische beloften. De onmogelijkheid die beloften in te lossen wordt echter niet aan de orde gesteld. In feite is er al geen sprake van gelijke onderwijskansen als de toelating geregeld wordt via allerlei numeri clausi en fixi, en als de opstrooming via de bovenschol geremd wordt door strengere selectie.

Wel ontstaat er een vlotte afvloeiing naar beneden omdat voor lager betaalde banen nu werkloze havo- of atheneum-afgestudeerden beschikbaar zijn. De school is dan ook ver afgedwaald van dat wat de school behoort te doen: het scheppen van de mogelijkheid tot gelijke toegang voor ieder tot de maatschappelijke functie die iemand ambieert, ongeacht zijn maatschappelijke afkomst. Het opheffen van de ongelijkheid aan levenskansen is iets waar de school wel degelijk ook zelf iets aan doen kan, ze kan immers ook de ongelijkheid handhaven en bewerkstelligen.

Wat gaat er nu schuil achter de behoeften van de overheid en van een deel van het onderwijsveld om de leerplicht te verlengen. Die liep eerst tot 12 jaar, toen tot 14 jaar, daarna tot 16 jaar en nu is het voorstel tot 18 jaar. En door die laatste maatregel worden nu juist diegenen getroffen die doorgaans een hekel aan de school hadden, zich althans kennelijk niet voelden aangesproken door de schoolse leerstof dan wel ook de schoolse aanbieding ervan.

We kunnen dan stellen, dat leerplicht verlengd moet worden om voor ieder langer leren mogelijk te maken en de beroepskeuze wat rustiger tot stand te laten komen. We kunnen echter ook stellen dat de maatschappij niet gebaat is met grote groepen leeglopende jongeren: een verlengde leerplicht kan dan de verveling buiten de deur houden en tevens is dan het feit van de jeugdwerkloosheid niet meer zo duidelijk zichtbaar.

Zo groeit de school steeds meer uit tot een instituut dat zichzelf bevestigt, ieder heeft maar te leren wat de school aanbiedt en zo niet dan ben je nergens. Net als de industriële producent de klanten dwingt tot consumptie van allerlei zaken, waarvoor de behoeften eerst kunstmatig gefokt is, zo dwingt de school de leerlingen tot onderwijsconsumptie met een overvloed aan intellectuele spijzen. Het moet in de school primair blijven gaan om de belangen van de leerling, van de "klant", niet om de belangen van de onderwijsproducent (zijn onderwijspakketten en -visies) en niet om de belangen van de industriële producent (arbeidspos-

sities). Een dergelijke school bereidt zijn leerlingen niet weerbaar voor op alle aspecten van hun latere leven. Voorts geeft de school een fractie van de informatie door over leven en samenleven en die fractie is bijna geheel van intellectualistische aard, en wordt op versnipperde wijze aangeboden. Tenslotte draagt ze op verborgen wijze een normen- en waardensysteem over dat in feite de inhoud van het leefpatroon van de gemiddelde burger is. Zij doet dit alles in kolossale gebouwen, die scholengemeenschappen heten en waarin de enkeling verdrinkt tussen allerlei anderen, waarvan hij de naam vaak niet eens weet. Alles bij elkaar voldoende om te concluderen, dat de school een hoogst ongezond instituut is dat de ontplooiing van zijn klanten tot volwassenen nooit waar kan maken.

Wat moeten we nou met die school? Verwijderen van die school uit onze samenleving, ontscholing dus van de maatschappij zoals Illich en Reimer dat voorstaan, want de school is toch immers dood? Dat is natuurlijk niet reëel. Wat dan wel? Blijft dan over een variatiebreedte tussen het aksepteren van elke vernieuwing in de onderwijsorganisatie, de verhouding leraar-leerling, in de werkvormen, in de leerdoelen, in de leerinhouden enz. en dan stapje voor stapje verbeteringen bewerken voor mensen in een fundamenteel op ongelijkheid berustende maatschappij, tot aan - en dat kan en behoeft ook niet direkt - het nastreven van een grootscheepse herorientatie op functie, vorm en inhoud van het onderwijs en het toewerken naar wat von Hentig noemt, een "humane Schule". Daarbij staat de maatschappelijke voorwaarde van de gelijke levenskansen voor iedereen voorop: een doel dat niet (alleen) vanuit het onderwijs bereikbaar is, maar er kan ten eerste meer dan nu gebeurt, en ten tweede heeft de ontwikkeling van het onderwijs ook een eigen wetmatigheid: zij is niet mechanisch gekoppeld aan de ontwikkeling van de sociaal-economische structuren.

Colin Ward wijst er in een groot artikel in "Freedom" op - waarin hij pleit voor een terugkeer tot een arme school niet zo volgepropt met snuffjes - dat het onderwijs zich maatschappelijk gesproken in een crisissituatie bevindt. Hij wijst daarbij op drie aspecten:

- de geldstop op allerlei onderwijsvoorzieningen leidt tot allerlei studentestops. Het wijzigen van studierichting, het afzien van universitaire studie wekt onrust bij vele jongeren (loopbaanontwikkeling). Weliswaar worden prioriteiten gesteld naar het lager onderwijs toe, maar de onderwijsburokratie zelf wordt nauwelijks aangepakt.
- er is twijfel ontstaan bij de bestuurders van onze samenleving of onderwijs en vorming wel zo'n goede investering zijn voor de nationale produktie.
- velen voelen aan den lijve dat de school niet de grote herverdelers is van de stijgingskansen voor de achtergestelden en zij trekken parallellen met het onderwijs in ontwikkelingslanden dat ook in hoofdzaak ten goede komt aan de toch al bevoorrechten.

Opvoeding en onderwijs zijn niet DE sleutel voor ieder, tot financiële en sociale zekerheid in een maatschappij die gekenmerkt wordt door een economie-zonder-groei, zeker niet wanneer het winststreven de drijfveer van de economie blijft en de bewapening enorme budgetten onttrekt aan humaner doeleinden. Ook zal bij het tweede punt stellig ook van een reactie sprake zijn op en een nawerking van de activistisch zestiger jaren.

Hoewel wij dus de afschaffing van de school geen zinnige oplossing vinden, moeten wij wel wijzen op de bevrijdende effecten die de ontscholers hebben bewerkstelligd op allerlei vastgeroeste ideeën over scholen.

Mensen als Paul Goodman, I. Illich, E. Reimer, P. Freire, Edgar Friedenber, John Holt, Christopher Jencks, Colin Ward, moeten hier in de eerste plaats genoemd worden en voorts - in ruimer verband - al diegenen die zich op andere plaatsen in de samenleving (gezondheidszorg, maatschappelijk werk, hulpverlening, psychiatrie enz.) verzetten tegen de ziekmakende effecten van allerlei maatschappelijke instellingen.

De cineast Marco Bellocchio spreekt van een kazernemaatschappij, die geprogrammeerde onderdanen aflevert.

De aanbevelingen van al deze lieden, minstens tot herorientatie maar liever nog

Enige literatuur

Uit de overstelpende hoeveelheid literatuur over onderwijsvernieuwing en maatschappijverandering heb ik hier een klein aantal boeken vermeld en daarbij vooral die welke in het nederlands geschreven of vertaald zijn.

1. Kontourennota (enz.)

- Meer mensen mondig maken (populaire versie van "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel" - Den Haag 1975) + Vervolgnota (1977)
 Minder mensen murw maken (Ver. Bijz. Scholen op alg. grondslag - Den Haag 1976)
 De kontourenplannen in de mammoetpraktijk
 De Middenschool (beide NCSV Jeugdwerk Zeist - 1976)
 Middenschool (Info - Inst. v. onderwijskunde - Groningen 1975)
 Commentaren rond de contourennota (Groningen 1975)
 Contourennota en onderwijspolitiek (Jeugd en Samenleving juni 1976 - Utrecht)
 Onderwijs... een hele onderneming (VNO/NCW werkgeversorganisaties)
 Contourennota (in Radikaal 1975 nr. 18/19 en 1976 nr. 6)
 C.E. Vervoort - Dillemma's van een progressief onderwijsbeleid (Jeugd en Samenleving, april 1977)
 L. Dresen-Coenders - Tweede-kans onderwijs of tweede-weg onderwijs (Jeugd en Samenleving, juli/aug. 1977)

2. "Achterstandssituaties"

- P. v.d. Kley en A. Wesselingh - Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid (1975)
 M. van Exp/S. Soutendijk - Sociaal milieu en lesgebeuren (vGennep 1973)
 C. v. Calcar/S. Soutendijk/B. Tellegen - School, milieu en prestatie (Enschede 1968)
 F. van Heek e.a. - Het verborgen talent (Meppel 1972)
 J.C.C. Rupp - Opvoeding tot schoolweerbaarheid (Groningen 1968)
 J.H.N. Grandia - Uitdaging en antwoord (Groningen 1968)
 Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties (Min. O en W 1974)
 C. van Calcar - Innovatieproject Amsterdam (van Gennep 1977)

3. Onderwijskritiek

- Die rotschool van u, brief aan een onderwijzeres door de kinderen van Barbiana (Bruna 1970)
 I. Illich - Ontscholing van de maatschappij (Baarn 1972)
 P. Freire - Pedagogie van de onderdrukten (Baarn 1972)
 P. Goodman - Grootworden is gekkenwerk (Bakker, Den Haag)
 - School in, school uit (idem)
 M. Matthijssen - Klasseonderwijs, sociologie van het onderwijs (Arnhem 1967)
 R. en A.M. Tausch - Psychologie van opvoeding en onderwijs (Arnhem 1967)
 F. Vester - Hoe wij denken, leren en vergeten (Baarn 1976)
 J. Lenders/H. Mazeland/M. v. Nieuwstadt - Over de verhouding tussen onderwijs, produktie en arbeidersstrijd (in Paradigma, april, 1976 Nijmegen)
 L. Zonneveld - De school in het kapitalisme - School en Maatschappij I, II (SOF, Nijmegen 1973)
 K. Mollenhauer - Het kind en zijn kansen (Boom 1974)
 Th. Jansen - Ideologiën aanpassing (Sun 1975)

4. Onderwijskritiek (buitenlands)

- Colin Ward - Towards a poor school (in "Freedom", 25 juni 1977)
 Herbert Read - My encounter with education through art (1966)
 Joel Spring - A primer of libertarian Education (New York 1975)
 Hartmut von Hentig - Systemzwang und Selbstbestimmung (Stuttgart 1974)
 - Das Bielefelder Oberstufen Kolleg (Stuttgart 1971)
 Kursbuch 24 - Schule, Schulung, Unterricht (Berlijn 1971)
 Maud Mannoni - "Scheiszerziehung", von der Antipsychiatrie zur Antip"adagogik"
 (vertaling van "Education impossible" - Frankfurt 1976)
 Erving Goffmann - Wir alle spielen Theater (München 1969)