

Scholen of niet?

Gedachten over de plaats van schoolonderwijs in het maatschappelijk bestel

N. DEEN

Ped. Did. Inst. voor de Lerarenopleiding, Rijksuniversiteit Utrecht

'The general need now is for us to go beyond Ivan Illich, and get beyond the general crisis in education which now confronts us.'

Ian Lister 'Deschooling' p. 15, Cambridge University Press.

Samenvatting

De publicatie van de contourennota is aanleiding om in dit artikel het verschijnsel 'school' wat nader te bezien.

Aandacht wordt besteed aan de samenhang tussen scholing en maatschappij-ontwikkeling, en aan de kritiek die het systeem 'school' de laatste jaren ondervindt.

Tenslotte wordt gepoogd enkele condities voor een eigentijdse 'kindwaardige' school te formuleren.

1. Historisch perspectief

Men heeft het beroep van onderwijsgevende wel eens het op één na oudste beroep ter wereld genoemd¹. Het is zeer de vraag of dat juist is, tenminste als men denkt aan iemand die van onderwijs geven zijn beroep, zijn professe heeft gemaakt. Het beroepsmatige optreden als onderwijsgevende heeft direct te maken met het ontstaan van scholen als instituten waar kennis en inzicht wordt overgedragen, niet als een middel om daarmee iets anders te produceren, maar met als doel de overdracht van die kennis en dat inzicht zelf. In dat kader is de overgang van de rondreizende leraar, die zijn waar te koop aanbiedt aan wie daar gebruik van wil maken, naar het schoolgebouw, waarin volgens een vaste regelmaat het onderwijs wordt verzorgd, een geleidelijke en niet een principiële. Wel principieel is de overgang van een situatie waarin het een ieder vrij staat te beslissen of hij al dan niet de aangeboden mogelijkheden wil benutten, naar een situatie waarin bij de wet verplicht wordt gesteld dat men gedurende een tevoren vastgesteld aantal uren of

jaren het onderwijs op een al dan niet eveneens vastgestelde plaats volgt. Zolang onderwijs een luxe artikel was dat men als zodanig kon genieten in de vrije tijd die men had, om op die manier iets toe te voegen aan zijn eigen innerlijke rijkdom, was er geen reden om enige verplichting aan het volgen van onderwijs te stellen. Naarmate echter de noodzaak om in een maatschappij te kunnen overleven sterker het accent legt op de behoefte aan onderwijs, neemt ook de mate van vrijwilligheid af, om tenslotte in ons land zo omstreeks de eeuwwisseling die achter ons ligt te eindigen in een leerplicht waarin ieder kind verplicht wordt om gedurende een aantal jaren het onderwijs te volgen. Sinds 1900 is de vraag of leerplicht als zodanig een goed ding is niet meer in discussie geweest, tot in de laatste jaren. Wel ter discussie stond en staat de vraag hoe lang de leerplicht duren moet. Of er leerplicht zijn moet is pas weer aan de orde gesteld door de z.g. ontscholingsbewegingen die zo omstreeks 1970 begonnen zijn invloed te krijgen in het onderwijsveld.

Uit het voorgaande volgt dat het onderwijs als kanaal waar ieder mensenkind doorgaat nog betrekkelijk jong is. Sterker nog: in grote delen van onze wereld bestaat het als zodanig nog niet. Wanneer wij spreken over de school als vanzelfsprekendheid, dan spreken wij vanuit een Westeuropese levenssituatie en zelfs in dit Westeuropa over een situatie die nog ten hoogste honderd-hondervijftigjaar oud is.

Het heeft zin over dit gegeven nog enkele opmerkingen te maken. Met voorbijgaan aan de bewijsvoering, waarvoor naar de bestaande en bekende handboeken mag worden verwezen, constateer ik dat de groei van het schoolwezen in directe relatie staat tot de maatschappelijke ontwikkeling. Het schoolwezen vervult een functie die zijn basis vindt in de behoefte die het maatschappelijk bestel in een bepaalde periode in een bepaald land heeft. Proberen we dat onder noemers te brengen die in de hedendaagse discussie een belangrijke rol spelen, dan kunnen we zeggen dat ook in een historische analyse blijkt dat de ontwikkeling van het school-

wezen sterk wordt beïnvloed door de veranderingen die in een maatschappelijk bestel optreden. In die situatie dient zij om bepaalde veranderingen die optreden te consolideren of de voorzieningen te bieden die noodzakelijk zijn om de op gang gekomen ontwikkeling verder te vervolgen. Een zodanige rol vervullen bijvoorbeeld de lees- en schrijfscholen die op het einde van de middeleeuwen alom worden opgericht en tot minder of meer bloei komen, soms zelfs in een concurrentiepositie met scholen die door de stadsoverheid worden opgericht². Zó belangrijk is de rol van de school in de maatschappijverandering, dat een historicus als Post het moment waarin op een bepaalde plaats een school wordt gesticht, meent te moeten hanteren als kenmerk voor het moment waarop in die plaats de middeleeuwen overgaan in de renaissance. Een ander voorbeeld is de ontwikkeling van het volksonderwijs onder invloed van de reformatie. Men zou hier kunnen spreken van de emancipatie van de gelovige tegenover God. Niet langer is de priester de bemiddelaar tussen God en individuele gelovigen; de gelovige vindt de toegang tot God rechtstreeks, d.w.z. via het intermediair van de Bijbel, die hij dan wel moet kunnen lezen. Om iedereen lezen te leren zijn scholen nodig, en vandaar dat met deze motivering de reformatie ook een beweging inluidt om d.m.v. schoolonderwijs het analfabetisme te bestrijden. Een derde voorbeeld (ze zijn willekeurig gekozen) is de stichting van de H.B.S. in het midden van de vorige eeuw. De hogere burgerschool wordt gesticht om een lacune op te vangen die bestaat tussen enerzijds het volksonderwijs voor de eenvoudige burger en anderzijds het gymnasium dat de toekomstige academicus vormt. Met de expansie van de industrie, de handel en in verband daarmee ook het ontstaan van een grote behoefte aan beampten wordt men zich bewust dat een opleidingsmogelijkheid nog ontbreekt, die kan voorzien in de opvulling van deze maatschappelijke lacune. Zo ontstaat een nieuwe onderwijsstroom, in eerste instantie niet gericht op een doorstroming naar de Universiteit, maar op een doorstroming naar handel en nijverheid, doorstroming naar de ambtelijke functies in deze sectoren en bij de overheid. Opnieuw dus ontwikkeling van het onderwijs als instrument bij de consolidering en voltooiing van een stuk vernieuwing van de maatschappij. Maar wie spreekt over consolidatie, spreekt ook over bestendiging. Vandaar dat ook voor diegenen die de veranderingen niet met genoegen zien komen, het onderwijs een instrument kan zijn om die ontwikkelingen en veranderingen tegen te houden, zodat we naast een stroom waarin het onderwijs functioneert als instrument voor verandering en

vernieuwing, een stroom vinden waarin het onderwijs functioneert als bestendiging en zelfs als mogelijk bolwerk tegen verandering. Lees- en schrijfscholen ontstaan naast klooster- en domscholen die wel de theologische discussie verder uitbouwen maar voor de veranderingen in het maatschappelijk bestel weinig of geen oog hebben. De opkomst van een derde stand als zelfstandige maatschappelijke categorie wordt daar nauwelijks ontdekt. Het maatschappijbeeld schijnt voor eeuwig vast te liggen, zoals dat vanaf het begin van de middeleeuwen door wereldlijke en kerkelijke macht is verdeeld en bepaald. Ook het gildewezen, hoewel het niet een uitgesproken professioneel onderwijssysteem is, kan toch wel worden beschouwd als een onderwijsweg die op behoud en niet op verandering is ingesteld. Immers een belangrijke functie van het gildewezen is de regulatie van de toegang tot het beroep. Het meesterschap garandeert niet alleen vakmanschap, maar ook een oudhollands belegde boterham. Met de nodige slagen om de arm kan de vergelijking ook naar modernere tijden worden doorgetrokken. Enerzijds, met name ook onder invloed van Von Humboldt, de opkomst van het Gymnasium als instrument van restauratie, herleving van een klassiek mensbeeld, van klassieke waarden alsof wij nog in een klassieke maatschappij zouden leven, of wat een nog grotere illusie zou zijn; onze maatschappij weer naar het klassieke model zou kunnen worden teruggeleid. Een instituut voor de vorming van een geestelijke elite toen en nu. Daarnaast wordt een merkwaardige plaats ingenomen door scholen die worden gesticht door instellingen met fraaie namen als 'maatschappij voor de werkende stand' en die in de wandeling beter bekend worden als ambachtscholen en huishouden- en industriescholen. Zij vormen het tegenstuk dat de geïndustrialiseerde maatschappij produceert tegenover het ontwricht geraakte en verdwenen gildewezen.

Er zijn arbeidskrachten nodig die over de nodige vaardigheden beschikken die voor een machinale productie worden vereist, waarop de grote massa van proletariërs moet worden voorbereid. In dat opzicht zijn de ambachtscholen een produkt van de maatschappijverandering en maatschappijvernieuwing, maar zij zijn dat slechts in beperkte mate. Hun programma wordt niet gevuld op basis van pedagogische overwegingen en zeker niet vanuit de gedachte dat men in deze scholen mondige burgers zou willen vormen. Men leert er een vak, men leert er een beroep, en het behoort tot de voornaamste zorgen van de regenten ervoor te waken dat er niet al te veel tijd wordt verdaan aan onnodige zaken die de

algemene ontwikkeling betreffen. Wie, zoals de schrijver van dit artikel, de ontwikkeling van ambachtsscholen naar technische scholen enigszins heeft kunnen volgen, vindt hier een uiterst interessante ontwikkeling. Enerzijds een geleidelijk en duidelijk meegaan met de ontwikkeling van de geïndustrialiseerde productie. Naarmate toenemende mechanisatie en automatisering een afnemend beroep doen op specifieke vaardigheden van de arbeider, wordt ook het onderwijsprogramma meer algemeen en minder beroepsgericht. Maar opmerkelijk is dat bijv. de georganiseerde vakbeweging betrekkelijk weinig invloed op die ontwikkeling heeft kunnen krijgen en dat in het programma de maatschappijvakken c.q. de wereldoriëntatie met voorzichtigheid worden benaderd.

Het hier geschetste beeld is bewust wat eenzijdig, het is echter niet onwaar. De eenzijdigheid komt onder meer voort uit het feit dat de ontwikkeling van het schoolwezen nog uitsluitend bekeken werd in relatie tot het maatschappijbestel. Daarnaast zijn er echter ook nog allerlei andere factoren die een rol spelen in het gehele ontwikkelingsproces.

Zo zien we dat in de loop van de 20ste eeuw de ontwikkeling van het onderwijs steeds meer bepaald wordt door een wending naar de individu. Deze wending, die omstreeks 1900 begint invloed uit te oefenen, neemt heel geleidelijk in invloed toe. Bijna een halve eeuw blijft de gerichtheid op de individu, als persoon die een unieke ontwikkeling doormaakt, een eigenaardigheid van pioniers. Pas daarna begint de pioniersgeest vat te krijgen op grotere groepen en worden we vergast op wetsontwerpen waarin ons meegedeeld wordt dat in het onderwijs het kind centraal staat. De pioniersgeest is meestal geïnspireerd door de ontwikkelingspsychologie en deze op zijn beurt heeft zijn impulsen gekregen uit de evolutieleer. Zo ontstaat een pedagogiek gevuld met biologismen waarin rijpingsverschijnselen, mutatiesprongen en andere in de biologie waargenomen verschijnselen model staan voor veronderstelde overkomstige ontwikkelingen in de kinderlijke psyche. De betekenis van deze heroriëntatie is echter moeilijk te overschatten. Ze heeft ruimte geschapen voor observatie van kinderlijke behoeften, voor de ontmoeting met het kind als een persoon met een eigen waarde. Ze heeft het tegenwicht geleverd tegen het pottenbakkersmodel dat tot op dat ogenblik de pedagogiek scheen te beheersen. De pedagogiek 'vom Kinde aus' verandert het omgangsbeeld in de school volledig. De structuur van het schoolwezen laat ze echter meestal onaangetaast, want het object van de pedagogiek 'vom Kinde aus' is het centraal gestelde kind. Zover men over maatschappijverandering

denkt, is het vanuit de optimistische veronderstelling dat een andere opvoeding een andere mens zal scheppen en dat dan de maatschappij vanzelf mee veranderen zal. De mogelijkheid dat men door de voortbestaande vormen te verbeteren maatschappelijke problemen juist zou helpen bestendigen wordt niet onder ogen gezien.

Toch is het niet zo, dat de verbindingslijnen helemaal niet worden getrokken. Het zijn er echter slechts enkelen die proberen om ook onderwijskundig vorm te geven aan de wetenschap dat schoolonderwijs en maatschappij een directe betrokkenheid hebben. Tot die enkelen behoren John Dewey en in Nederland met name ook Kees Boeke, die in de Werkplaats in Bilthoven probeerde een daadwerkelijke vorm te geven aan een school die opvoeding tot democratie zou moeten bewerkstelligen. Maar niet alleen in een democratische richting werd deze verbinding gezien. Nadat al bij Berthold Otto Gesamtunterricht werd gefundeerd in een 'Volksorganisches Denken' werd de dienstbaarheid van de opvoeding aan een organisch opgebouwde samenleving met name ook gelegd in opvoedingsstelsels als die van Ernst Kriek (o.a. in zijn 'Nationalpolitische Erziehung') en andere nazi's.

Proberen we nu in enkele woorden samen te vatten wat voor historische lijnen getrokken kunnen worden in een betoog over de plaats van de school in het maatschappelijk bestel, dan zien wij dat het georganiseerde onderwijs grof genomen op vier gebieden een rol speelt. In de eerste plaats, en daar ligt ook een voorname aanleiding tot zijn ontstaan, functioneert de school als een orgaan van de maatschappij. Als zodanig dient de school enerzijds de instandhouding van bepaalde vormen die stabilisatie behoeven op grond van de overlevingswaarde die zij voor de mens hebben, anderzijds speelt de school een rol in de instrumentatie die nodig is om de vernieuwing van de maatschappij gaande te houden en te ondersteunen.

In de tweede plaats functioneert de school ten aanzien van de cultuur³. Ten aanzien van de cultuur functioneert de school in de overdracht van waarden. Dat geldt zowel waar de school een conservatief, bewarend karakter draagt als waar de school in het verlengde van de vernieuwing van de maatschappij wordt gezien. In beide gevallen wordt de school gehanteerd als een middel om die opvattingen, overtuigingen, gevoelens die men waardevol acht over te dragen op het opgroeiende kind, in de hoop dat die aan de verdere realisering daarvan zal voortbouwen.

In het verlengde van de vorige ligt een derde functie, die ten aanzien van de gemeenschap; en dat op

tweeërlei wijze. Enerzijds door de waarden die als normen in de gemeenschap gelden op het kind over te brengen, anderzijds door het integratieve effect dat van de school als school uitgaat, omdat de school een van de weinige plaatsen is waar kinderen van verschillende sociale herkomst elkaar kunnen treffen en met elkaar kunnen leren leven.

Dit nu verwijst naar de vierde functie van de school, namelijk die ten aanzien van de individu: een functie die nooit los gezien kan worden van de wederzijdse betrokkenheid, waarin individu en gemeenschap zijn gevat.

Dat de individu hier als vierde en niet als eerste wordt genoemd heeft zijn reden. Historisch gezien is de school in West-Europa niet ontstaan ter wille van de individu die een weg in de maatschappij moest vinden, maar ter wille van de maatschappij die behoefte had aan bekwame lieden, die elk op een eigen plaats in het totale raderwerk dat de maatschappij vormt, zouden kunnen functioneren. Dat heeft voor de uiteindelijke vorming van die individuen natuurlijk wel fundamentele betekenis gehad. Verschuiving van de aandacht naar de individu en het centraal stellen van die individu in het vormingsproces heeft in het verleden ook nooit de bedoeling gehad het maatschappelijke acculturatieproces te doorbreken. Wel kwam daarin de notie tot uitdrukking dat die maatschappij uit individuen is opgebouwd en dat iedere individu zijn eigen geaardheid meebracht, maar ook zijn eigen rechten, en dat een school geen menswaardige plaats zou kunnen zijn als voor die rechten geen ruimte werd gemaakt. In zoverre is hier sprake van een pedagogisch beginsel, dat in de laatste halve eeuw een systeem is gaan doortrekken zonder echter dat systeem fundamenteel te wijzigen. Niet zonder reden sprak Idenburg van de 'sleutelmacht der school'⁴. Meer en meer bracht de ontwikkeling van de maatschappij een situatie tot actualiteit waarin in de mate van scholing een sleutel gegeven is tot de mogelijkheid van maatschappelijk functioneren. De vraag is gerechtvaardigd of de sleutel die de school in handen houdt de enige is, en of er niet altijd ook buiten een schoolstelsel om sloten geweest zijn die men met doeltreffende sleutels heeft weten te openen. Naarmate een mens over meer technische apparaten beschikt wordt hij afhankelijker en minder in staat zichzelf te redden. Laat die parallel zich misschien doortrekken? Is de mens tot minder in staat, naarmate hij hoger geschoold is?

2. Het systeem onder kritiek

Met de laatste uitspraak raken wij de fundamentele

kritiek die in de laatste jaren op het schoolstelsel is uitgebracht. Zullen wij de school maar afschaffen? Bekijken wij de verschillende kritieken wat nader dan blijkt dat in de meeste gevallen het radikalisme lang zo ver niet gaat. Bovendien blijkt ook dat, hoe fundamenteel de uitgebrachte kritieken vaak ook zijn, tussen de verschillende critici duidelijk grote verschillen in de aard van de door hun uitgebrachte kritiek aanwijsbaar zijn en dat de gerichtheid van hun kritiek vaak heel verschillend is. Ook al zijn alle critici het er wel over eens dat de school niet goed functioneert, zeker niet optimaal functioneert, over de vraag waar de gebreken liggen bestaat aanzienlijk minder eenstemmigheid. Grof genomen weer kunnen wij zeggen dat de kritiek zich laat rubriceren in drie aspecten van het onderwijsstelsel.

In de eerste plaats wordt kritiek gericht op de educatieve functie van de school, daarnaast op de pedagogische functie van de school en in de derde plaats op de maatschappelijke functie van de school.

a. De educatieve functie van de school

De ontwikkeling van de school zoals die in het vorige hoofdstuk werd beschreven heeft ertoe geleid dat hoe langer hoe meer de school kon worden beschouwd als een instituut dat het monopolie had over kennis en wetenschap. In het schoolwezen, van kleuterschool tot universiteit, lag de voorhanden kennis opgeslagen en ook werden daar, met name in de universiteit, de grenzen verlegd en het onderzoek verricht dat aan die kennis en aan die inzichten uitbreiding kon geven. In deze situatie is in de laatste twintig jaar grondige verandering ingetreden. Niet alleen is het grenzenverleggend onderzoek al lang niet meer het monopolie van de universiteiten; juist dat grenzenverleggend onderzoek lijkt veel meer buiten de universiteit, bijvoorbeeld in industrie en in het leger, een plaats te vinden. Nog van veel grotere betekenis is de opkomst van de massacommunicatiemiddelen geweest. Sinds, zeker in ons deel van de wereld, in iedere huiskamer de buitenwereld in zwart-wit of in kleur op de televisie wordt gerepresenteerd en onze kinderen van jongs af worden geconfronteerd met een onoverzienbare en zeer gedifferentieerde wereld van indrukken die hun ontwikkeling meebepaalt, is het informatiekanaal, dat de school aanbiedt, geworden van een uniek kanaal tot één kanaal tussen vele andere. En dat niet alleen, naast die andere kanalen lijkt de school wel een vrij slecht functionerend kanaal te zijn. Het onderwijs-leerproces wordt er in het algemeen gestructureerd alsof er buiten school nog steeds geen andere informatiebronnen bestaan. Als men dan al

ervaart dat die bronnen er zijn, dan worden ze vaak beschouwd als concurrenten en niet als bronnen van informatie, als medewerkende factoren waarvan men een productief gebruik zou moeten maken in de optimalisering van het proces. Terwijl alom de beeldtechniek aan kinderen een functionele uitbreiding van hun begrippenarsenaal en kennisterrein aanbiedt, wordt in de school nog altijd als voornaamste overdrachtmiddel het gesproken en geschreven woord gehanteerd, functioneren onderwijsgevenden *inderdaad* als onderwijsgevenden, d.w.z. als leermiddel i.p.v. als degenen die een leerproces begeleiden, waarvan ze het ontstaan door daarvoor ter beschikking staande technische en andere middelen hebben voorbereid. Enerzijds wordt hierdoor een deel van het isolement verklaard waarin de school bezig is te geraken. Anderzijds geeft dat gereede aanleiding tot de vraag, *waarin* dan de educatieve functie van de school wel bestaat, als die functie klaarblijkelijk op een aantal terreinen door andere media, die het kind voortdurend op zijn weg tegenkomt, is overgenomen. Deze vraag zal later in dit artikel opnieuw worden opgenomen. Het is een vraag die in tegenspraak lijkt te zijn met andere ontwikkelingen die we ook duidelijk kunnen waarnemen. Daartoe behoren bijvoorbeeld het streven naar verlenging van de leerplicht (waartoe zou men de leerplicht willen verlengen als de school als instituut van educatie geen functie meer had?), of de roep om een 'recurrent education'. Zeker als men 'recurrent education' (een systeem van telkens terugkerend onderwijs) niet alleen wil zien als een behoefte voortvloeiende uit maatschappijveranderingen die omscholing noodzakelijk maken, maar ook als een kanaal waarbinnen de mens kan werken aan de uitbouw en verdieping van zijn eigen persoonlijke inzichten en belevingen. Het enthousiasme waarmee volwassenen van allerlei leeftijd zich inschrijven op en deelnemen aan allerlei vormen van cursussen wijst er toch wel op dat in het instituut educatie toch wel een zeker vertrouwen bestaat en dat men bovendien bepaalde verwachtingen heeft van institutionele vormen waarin die worden gepresenteerd. Is dit een uiting van de wijze waarop onze weetgierigheid is geconditioneerd of is die verwachting *inderdaad* reëel? Of ligt misschien hier een belangrijk scheidingscriterium, dat we in het eerste geval spreken over een educatief systeem waarin ieder mens door de leerplicht gedwongen wordt te participeren, en in het andere geval van een systeem dat berust op vrijwilligheid, zodat het ontbreken van zin in het systeem gestraft wordt door zijn eigen ondergang? Laten we voorlopig aannemen dat dat laatste het geval is.

b. *De pedagogische functie van de school*

Een belangrijk deel van de kritiek die op het schoolstelsel wordt uitgeoefend kan onder dit hoofd worden gebundeld. De kern van de kritiek die door auteurs als Silberman of Rogers of John Holt (om er maar enkele te noemen) wordt uitgebracht op de school valt onder dit hoofd. Het is de kritiek van diegenen die niet de school als instituut een onmogelijkheid achten, maar die menen dat de wijzen waarop de school zijn taak verricht leidt tot een voortdurende frustratie bij allerlei kinderen die behoren tot variabele groepen in de samenleving en die in hun uitrusting niet zijn opgewassen tegen de wijzen waarop zij door de school worden behandeld. Het is de kritiek die zegt dat de school te veel meet met een standaardmaat, dat de school te weinig oog heeft voor de individualiteit van de leerling, dat de school geen rekening houdt met de culturele eigenheid die een kind de school mee inbrengt. Of kortweg ook dat de leerkracht vanuit zijn eigen achtergrond niet in staat is zich te verplaatsen in de mentaliteit en de mogelijkheden van het kind waarmee deze leerkracht moet werken. Typend voor dit verschijnsel is de observatie die Silberman rapporteert in zijn boek 'Crisis in the classroom', een observatie verricht in een indianenreservaat waar op Thanksgiving Day aan de indianenkinderen wordt opgedragen een opstel te schrijven over het onderwerp: 'Why we are glad that the Pilgrim Fathers came'. Open aandacht voor het kind zou al veel verbetering betekenen volgens Silberman en hij illustreert dat met voorbeelden van enkele scholen in New York waar het wel goed lijkt te gaan. De wijze waarop de school met het kind omgaat brengt het kind ertoe bepaalde defensiemechanismen te ontwikkelen waarmee hij de situatie weet te overleven, zeggen Holt en Herndon. En al deze auteurs onderstrepen het bezwaar dat Rousseau reeds formuleerde tegen de school van zijn dagen. Het is een plaats waar kinderen zich vervelen. Hun levendigheid wordt verstikt in een dwangbuis waarin het onmogelijk is om iets te doen aan de zelfrealisatie, waar een kind zo een behoefte aan heeft.

Maar er zijn toch allerlei verbeteringen onderweg? De mastery learning is in opmars. In allerlei kostbaar onderzoek worden projecten ontwikkeld als 'Individually Prescribed Instruction' en 'PLAN'. Er wordt al veel gedaan om in deze situatie verbetering te brengen. Silberman, die schrijft over de school in de VS, is weinig optimistisch over de mogelijkheden van deze projecten. Integendeel, hij wantrouwt hun psychologische achtergrond en wijdt vele pagina's aan een fundamentele kritiek die zich met name richt tegen het technologisch karakter

van projecten als I.P.I. Deze projecten individualiseren wel, maar hun individualisering, zegt Silberman ons, is maar schijn. De individualisering, die dergelijke projecten aanbieden, is niet een vorm van werken die op ontplooiing van elk individu afzonderlijk, in zijn eigen behoeftenpatroon, is gericht, het is een individualisering die eigenlijk alleen maar als instrument kan worden opgevat om de nagestreefde uniformiteit effectiever en in gespreid tempo, maar streng bewaakt tot stand te brengen.

Ondanks hun gebondenheid aan een andere cultuurkring dan de onze zijn deze geschriften de moeite van het lezen zeker waard. Zij houden zich bezig met het analyseren van een probleemcomplex dat ook in onze scholen aanwezig is en hoewel de remedies die zij voorstellen vaak opvallen door simplisme of zelfs helemaal ontbreken, zijn de analyses vaak penetrant en doeltreffend en hun conclusie komt onontkoombaar op ons af. Scholen zijn plaatsen waar individuele kinderen eerder misvormd dan gevormd worden. Niet dat deze auteurs geen mogelijkheden zien om scholen aan te wijzen waar *wel* op een mens- en kindwaardige wijze onderwezen wordt. Maar dat zijn er maar enkele, en ze zijn randverschijnselen rondom een totaliteit aan onderwijs dat gekenmerkt wordt door verstarring, door technologisering en door veronachtzaming van de directe behoeften, waarmee de kinderen binnenkomen die door de school worden opgenomen. Toch geldt ook hier, dat deze auteurs, ook al constateren zij dat de pedagogische functie door de school ernstig wordt veronachtzaamd, *niet* besluiten dat daarom de scholen moeten worden afgeschaft. Het gaat deze auteurs in meerderheid om het voorstellen van verbetering en verandering, maar verbetering en verandering die binnen het kader van de school moet, en naar hun mening ook kan, worden gerealiseerd.

c. De maatschappelijke functie van de school

Het is onder dit hoofd dat de meest radicale kritiek op de school kan worden gevonden. Het is ook vanuit de visie op de maatschappelijke functie van de school of misschien beter gezegd op het ontbreken daarvan, dat de kritiek gaat in de richting van afschaffen en vervangen door iets geheel anders. In welke opzichten wordt het schoolbestel nu als dysfunctioneel beschouwd?

In de eerste plaats is het schoolwezen een systeem dat bestendiging van de bestaande situatie bevordert. Waarden, die in een voorbije periode hun gelding gekregen hebben, vinden hun neerslag in het schoolonderwijs. Het schoolonderwijs waarborgt de overdracht van die waarden naar een nieuwe gene-

ratie, zodat diegenen die aan die waarden hechten met een zeker vertrouwen kunnen tegemoet zien dat van de kant van de nieuwe generatie geen ernstige aanvallen daarop zullen worden gedaan. Meer nog, de school laat zich gebruiken als een instrument om die waarden te bestendigen. Niet in alle maatschappijen misschien evenzeer, maar met name in die maatschappijen die berusten op geweld en dictatuur, is de school een middel om een generatie op te kweken die aangepast en braaf zal meelopen aan de leiband van het gezag.

Een tweede bezwaar dat tegen het schoolonderwijs wordt ingebracht is, dat het dienstbaar is aan de fundering van tegenstellingen die in de maatschappij bestaan en in het algemeen niet bijdraagt aan de vermindering van die tegenstellingen, maar aan de vergroting ervan. Doordat de school beschikt over een monopolie in het regelen van de toestroming naar maatschappelijke functies is het ook de school die in haar selectieve werkwijze de kans bepaalt van elke deelnemer. In de praktijk betekent dat, dat de kansarme steeds minder kansen krijgt en de toch al bevoorrechte door het feit dat hij beantwoordt aan de verwachtingen van het schoolstelsel extra kansen krijgt. Zo draagt de school bij aan instandhouden en vergroten van ongelijkwaardigheid. Het is duidelijk dat de school in deze visie wordt gezien als een instrument van degenen die de status quo willen handhaven. Niet alleen is de school van nature al een conservatief instrument, de conservatieve krachten in de maatschappij weten zich ervan te bedienen om hun doelen te laten prevaleren. Selectie, competitie, prestatiebeginsel zijn evenzovele verwerpelijke uitgangspunten die een op solidariteit berustende humaniteit bedreigen ten gunste van een 'rat race' naar de top, die als het normale gedragspatroon wordt ingeprent vanaf de eerste dag dat de kinderen de school binnenkomen.

Tegelijkertijd kan men dezelfde verwijten horen in omgekeerde richting nl. dat één van de bezwaren tegen het huidige schoolstelsel is dat het zich te zeer beijvert om een instrument te zijn dat verandering in de maatschappij tot stand wil brengen. Komt de eerste groep van verwijten uit een groep van diegenen die de maatschappij anders zouden willen zien dan ze is, aan de andere kant staan diegenen die ieder voorstel om wijziging in de schoolstructuur aan te brengen, opvatten als een aanslag op verworven rechten, verworven vrijheden en verworven waarden door diegenen die menen de school te moeten en mogen gebruiken als een middel om een andere maatschappij tot stand te brengen. Degenen die zo spreken hebben weinig steun in de historie, die leert dat veranderingen in een schoolstelsel

altijd veranderingen reflecteren die in hoge mate ingeburgerd zijn en door andere maatschappelijke veranderingen worden ondersteund. In dat opzicht is het gelijk meer aan de andere zijde, die kan aantonen dat de eeuwen door het onderwijs patronen heeft trachten vast te houden die maatschappelijk al lang verouderd waren.

Met de bovenstaande opmerkingen is de kritiek op het maatschappelijk functioneren van het onderwijsstelsel echter nog geenszins uitgeput. Met name door auteurs als Goodman, Illich en Reimer zijn nog een aantal andere aspecten naar voren gebracht die mede onder invloed van de problematiek van de ontwikkelingslanden een belangrijke rol in de discussie over onderwijs zijn gaan spelen.

In de eerste plaats is daar het niet geringe probleem van de bekostiging van het onderwijs. Een probleem dat in de rijke landen al steeds moeilijker te overzien wordt en leidt tot allerlei kunstgrepen in de regeling der onderwijsvoorzieningen, maar voor de ontwikkelingslanden ronduit rampzalig is. Twee zaken dienen hier te worden onderscheiden. In de eerste plaats de constatering dat de groei van het bestaande onderwijsstelsel in de rijke landen, indien dat ongecorrigeerd voortgaat, in de loop van tien of twintig jaar een dusdanige belasting van de nationale inkomens zal gaan vormen dat er geen land ter wereld zal zijn, dat in staat is de daarvoor benodigde sommen op te brengen. Vandaar de behoefte om de autonome groei te reguleren.

Daarnaast het door Illich en Reimer gesignaleerde verschijnsel dat ontwikkelingslanden, op zoek naar een doeltreffend educatief systeem niet beter weten te doen dan het systeem te kopiëren dat zij in de rijke landen aantreffen. Met alle gevolgen van dien voor een nationaal budget dat nauwelijks bij machte is om alle inwoners van zo'n land adekwaat te voeden. Als men daarbij dan bedenkt dat alle bestaande gegevens, op een rij gezet, laten zien dat de vergroting van de educatieve inspanning de tegenstellingen en de ongelijkheid onder de mensen niet opheft maar vergroot, betekent dat, dat in de ontwikkelingslanden met hun nog zo sterk analfabetisme in feite een onverantwoord groot deel van het budget geïnvesteerd gaat worden in een kleine elite, terwijl de grote massa niet uit zijn analfabetisme wordt geholpen. Daardoor wordt voor een ontwikkelingsland een dergelijk systeem ook nog op andere wijze dysfunctioneel. Het draagt niet actief bij aan de ontwikkeling van het kader dat men op alle niveau's en met name ook op het middenniveau broodnodig heeft. In deze context gaat men dan ook actief zoeken naar alternatieve structuren en komt met tegenvoorstellen, zoals dat van de educatieve

netwerken die door Illich en Reimer worden gepropageerd. Het is alleen jammer dat deze voorstellen geen werkelijk alternatief bieden voor het onderwijsstelsel, maar integendeel door hun oriëntatie aan een 'free enterprise' handelssysteem eerder bedreigend dan verbeterend werken. Een systeem als voorgesteld door Illich kan alleen maar werkzaam zijn in een samenleving waarin alle mensen goed zijn en het goede nastreven en geen kans bestaat dat de netwerken voor commerciële uitbuiting zullen worden gebruikt. In een samenleving bovendien, waar aanleiding is om te verwachten dat iedereen een natuurlijke belangstelling voor leren en het uitwisselen van kennis heeft en niet geremd wordt door onkunde, onwil of onmondigheid. Het zijn bovendien voorstellen die niet radicaal het probleem oplossen, dat zij bovendien nog aanwijzen in het bestaande onderwijsstelsel, n.l. dat van de professionalisering van het onderwijzen.

Al in het historische gedeelte van dit artikel werd erop gewezen dat de school zich tussen de onmiddellijkheid van de beoefening van bepaalde werkzaamheden en het leren beoefenen daarvan heeft geschoven onder invloed van een toenemende specialisatie in en een toenemende complicatie van het maatschappelijk bestel. Het daardoor ontstane schoolstelsel heeft zijn eigen professionele beoefenaren gekregen die als lerarenbestand in feite alle kennis in handen hebben en de toegang tot het maatschappelijk verkeer openen of sluiten. In plaats van de kennis die men in directe handelingen kan toepassen en via het uitvoeren van die directe handeling overdraagt aan een nieuwe generatie, kwam een nieuwe groep mensen die daar tussenin staat en het overdragen van die kennis tot een professie apart heeft gemaakt. Leraar wordt men door onthechting aan datgene waarover men onderwijst. De boekhouder die leraar boekhouden wordt, boekhoudt niet meer echt. Een metselaar die leraar metselen wordt, bouwt geen huizen meer. Het onderwijzen wordt een vakgebied op zichzelf dat niet iedereen zo maar mag uitoefenen, maar waarvoor men zich moet kwalificeren door diploma's en bepaalde vormen van scholing. En het is juist dat verschijnsel dat één van de sterkste bijdragen levert tot het instandhouden van het instituut. Ieder voorstel dat gaat in de richting van het opheffen van de school moet immers wel uitermate bedreigend zijn voor die grote beroepsgroep die nu juist in scholen het dagelijks brood verdient. Na 'terug naar de natuur' komt nu een nieuwe slagzin: 'Terug naar de onmiddellijkheid van de arbeid', wat in feite betekent dat gepleit wordt voor een terugkeer naar een ambachtelijk model van onderwijzen, een soort herleving van het gilde-

wezen. Dat zo iets niet volledig te realiseren is wordt ook door Illich begrepen. Vandaar dat ook in zijn voorstel een plaats gemaakt wordt voor professionele elementen in het systeem van educatieve netwerken, dat door hem wordt voorgesteld. De consequentie is dat Illich en Reimer niet het afschaffen van de school voorstaan maar het veranderen van het schoolsysteem op een wijze die geen enkele garantie levert van verbetering, maar integendeel minstens zo bedreigend voor de kansarmen moet werken als de huidige systemen gebleken zijn. Het is daarom misschien goed om voorafgaande aan het formuleren van een aantal gedachten over de mogelijke functie van de school in onze tijd nog even wat nader stil te staan bij de relatie tussen schoolsysteem en maatschappelijk bestel.

3. *Schoolsysteem en maatschappelijk bestel*

In het algemeen wordt in allerlei literatuur over het schoolsysteem en het maatschappelijk bestel gesproken alsof dat eenduidige zaken zouden zijn die overal en altijd gelijkvormig en in gelijke relatie tot elkaar voorkomen.

Het gevolg is dat op een generaliserende wijze wordt omgegaan met deze twee gegevens en dat conclusies worden getrokken die als algemeen geldig worden beschouwd, hoewel onvoldoende is geanalyseerd in hoeverre ze buiten een beperkte kring van historische oorsprong ook nog geldig zijn. De zaak is echter aanzienlijk minder eenvoudig dan hij er schijnbaar uitziet en één van de eersten die daar aandacht op heeft gevestigd is H. von Hentig. Hij heeft laten zien dat wat misschien volgehouden kan worden voor een ontwikkelingsland als Mexico zeker niet volgehouden kan worden voor hooggeïndustrialiseerde samenlevingen als bijvoorbeeld de VS en de Bondsrepubliek Duitsland. Ook al in het voorgaande bleek dat er een duidelijk variabel verband was tussen schoolsysteem en maatschappelijk bestel, toen geconstateerd werd dat budgettair al onvergelykbare situaties bestaan tussen rijke landen en hun schoolsysteem en de arme landen met hun probleem van de alfabetisering van de bevolking. Dat was toen nog een vergelijking op één dimensie; trekken we die vergelijking nog wat door naar bijvoorbeeld de rol die de schoolsystemen op dit ogenblik in zo'n samenleving spelen, dan blijkt dat ook de educatieve en pedagogische functies duidelijk niet volledig vergelijkbaar zijn. In ontwikkelingslanden dient het schoolsysteem in de eerste plaats de emancipatie, in industrielanden levert het het potentieel voor een samenleving die in feite al een

voorlopige vaste kern gevonden heeft. Mede daarom voldoen de vormen die in het hoogindustriële gebied ontwikkeld zijn niet als vormen voor een ontwikkelingsland en mede daarom kan men zoveel bijval vinden voor een bewustmakingspedagogiek als bijvoorbeeld door Frère in Brazilië is ontwikkeld.

Maar de relatie tussen schoolsysteem en maatschappelijk bestel wordt ook nog door andere factoren meebepaald. Ik noem er enkele. Of een schoolsysteem fungeert in een kader dat gevormd wordt door een totalitair bewind of een democratische samenleving is een belangrijk gegeven, dat in hoge mate meebepaalt hoe de school kan en moet functioneren. Kan men in een parlementaire democratie hopen dat een schoolsysteem ertoe bijdraagt bewuste burgers op te kweken die in dat systeem hun weg weten te vinden, van een totalitair regiem kan men alleen maar verwachten dat het een schoolsysteem gebruiken zal om de doelen van het totalitaire regiem te versterken. Dat betekent dat in zulke gevallen aan de pedagogische functie van een schoolsysteem alleen maar recht gedaan kan worden door subversieve elementen te ondersteunen, en dat een opvoeding tot ongehoorzaamheid in zo'n geval de vorm zal moeten zijn die het streven om de mondigheid te bevorderen aanneemt. Maar ook allerlei andere normen spelen een rol. De relatie tussen ouders en kinderen is in de meeste Westeuropese landen zeer verschillend van bijvoorbeeld de relatiepatronen in Latijns Amerika of India. Zulke gegevens zijn op zichzelf misschien niet doorslaggevend, maar worden dat als zij worden gevoegd bij de andere, bijvoorbeeld dat deze traditionele hiërarchische patronen bij voorkeur ook nog daar schijnen voor te komen waar de economische situatie een voortdurende bedreiging voor de overlevingskansen vormt en de gezagsvormen zelden voldoen aan de verwachtingen die men van een moderne democratie zou willen hebben: Combinatie van deze gegevens is zeker relevant voor het beschouwen van de relatie tussen het schoolsysteem en het maatschappelijk bestel. Een andere complicerende factor wordt bovendien nog gevormd door het feit dat men zelfs binnen één nationaal verband, bijvoorbeeld het Nederlandse, moet onderscheiden tussen het nationale verband als geheel en de relatie die daarbinnen tussen subgroepen in dat nationale verband en het schoolsysteem worden gevoeld. Daarin speelt sociale stratificatie een rol, maar ook het behoren tot bepaalde religieuze of etnische groeperingen, daarmee samenhangende normgevoelens en de wijze waarop het schoolsysteem daar al dan niet aan tegemoetkomt.

Ik laat het bij deze enkele onvolledige aanduidin-

gen. Zij zijn hopelijk voldoende om aan te geven dat wie op zinnige wijze wil spreken over de functie die het onderwijs in onze samenleving vervult daarbij moet afzien van de gedachte dat het mogelijk zou zijn in algemene termen over *het* schoolsysteem, *het* maatschappelijk bestel te spreken en dan tegelijkertijd ook nog een zinvolle discussie te voeren.

4. *De School; wat doen we ermee?*

De directe aanleiding tot het schrijven van dit artikel is het verschijnen van de nota 'Contouren van een Toekomstig Onderwijsbestel'. Daarin heeft, zoals bekend is, de minister van onderwijs en wetenschappen, Dr. J. A. van Kemenade, een blauwdruk neergelegd van de wijze waarop hij in de toekomst het schoolonderwijs in ons land ziet functioneren. In deze nota kunnen wij een aantal verwijzingen vinden naar de in dit artikel eerder gesignaleerde problemen, met een zekere accentuering van de sociale achterstandproblemen en de noodzaak om een eenzijdig intellectualistisch ingericht onderwijsstelsel te verbreden naar andere terreinen van het menselijk beleven. Zoals ook bekend is lopen de voorstellen uit op een verlenging van de leerplicht tot het 18e jaar, op de introductie van funderend onderwijs, bestaande uit een basisschool voor 4-12 jarigen en een middenschool voor 12-16 jarigen, en daarboven een bovenschol van variabele tijdsduur en met verschillende richtingen, die dan weer kan toeleiden naar andere vormen van hoger onderwijs. Parallel aan het laatste systeem zal via een open school een systeem van tweede weg en tweede kans worden gerealiseerd. De leerplicht geldt tot het 18e jaar. Daarna kan men gebruik maken van een leerrecht. Hoewel dat uit de nota niet expliciet blijkt, mag men aannemen dat bij het schrijven ook tenminste een deel van de zgn. ontscholingsliteratuur op tafel heeft gelegen. Wat tot de nota doorgedrongen is, is in ieder geval een notie dat onze scholen gehumaniseerd moeten worden. Dat om een doeltreffend onderwijssysteem te realiseren individualisering en differentiatie grondpatronen van het onderwijs moeten worden en dat waar mogelijk een definitieve keuze voor een richting zolang mogelijk moet worden uitgesteld. Vandaar de fundamentele rol die toegedacht is aan het onderwijs in de periode van 4-16 jaar, een periode die dan ook de aanduiding funderend onderwijs heeft meegekregen. Een geïntegreerde kleuter- en lagere school tot een basisschool, met daarop 4 jaren van geïntegreerd v.o. in de vorm van een middenschool. Wat er ook gekozen is, in ieder geval is er *niet* gekozen voor af-

schaffing van de school. Wel voor verbetering, verbetering die gezocht wordt in meer op het individu toegesneden onderwijs waarin het mondigmaken, het bevorderen van de weerbaarheid in de maatschappelijke deelname duidelijk een rol speelt. In die zin is de contourennota verwant met een deel van de literatuur die ontscholingsliteratuur is genoemd.

Met Silberman en vele andere critici van het huidige onderwijsstelsel ben ik van mening dat in veel opzichten het onderwijs dysfunctioneel is. Met hen ben ik ook van mening dat de oplossing niet gezocht moet worden in het afschaffen van de school en de vervanging daarvan door andere vormen die minstens even dubieuze kanten hebben als het onderwijssysteem zelf. Dat neemt niet weg dat in de school veel zal moeten veranderen om er een instelling van te maken waarin een vorming aan ieder kind wordt aangeboden, die het kind optimale kansen geeft op een menswaardig bestaan.

Een aantal van de elementen die daartoe nodig zijn, zijn in het voorgaande reeds direct of indirect aangeduid. In aansluiting daarop probeer ik in enkele hoofdlijnen aan te geven waar de functionaliteit van ons schoolsysteem dient te liggen. Dit deels onder gebruikmaking van een uitvoerig citaat uit een reeds eerder elders gepubliceerd artikel. Ik meen te mogen stellen dat de participatie van de leerling in het maatschappelijk bestel het einddoel dient te zijn waarin de functie van de school in de maatschappij is gegeven. Deze omschrijving omvat meer dan een betrokken zijn bij, het is zeker ook gedacht als een actief en creatief deelgenoot zijn van. Deze aanduidingen nemen niet weg dat de omschrijving van dit doel (zoals van algemene doelen te verwachten is) betrekkelijk vaag en breed interpreteerbaar is en verdere concretisering behoeft.

Een volgende stelling is dat het maatschappelijk bestel het kader levert waaraan de onderwijskundige actie die tot de doelstelling moet leiden dient te zijn georiënteerd. Men versta dit niet verkeerd.

De oriëntatie op de maatschappij heeft een futurologisch aspect. Deze oriëntatie zal de waarborg moeten leveren dat de school geen in zichzelf gesloten systeem wordt maar een flexibele aansluiting verkrijgt op de dynamiek van de maatschappelijke ontwikkeling. De oriëntatie op de maatschappij is dus uitdrukkelijk in dit verband geen doel, maar een middel dat ertoe strekt de leerling bewust te maken van de zich daarin voltrekkende bewegingen en dat hem tot participatie moet leiden. Een derde stelling is dat het cultuurbestand de bouwstoffen voor de onderwijskundige actie geeft. De vraag of cultuur-

bestand en maatschappijbestel niet keerzijden van éénzelfde medaille vormen laat ik in het verband van dit artikel graag buiten beschouwing.

Ik bedoel met dit onderscheid aan te geven dat in onze traditie een bestand gegroeid is aan vaardigheden en kennis, aan levensnormen en waarden, aan visies op wereld en maatschappij waarvan de overdracht voorwaarde vormt voor zinvolle en creatieve participatie. Een mens is zijn historie, of hij dat wil of niet. Geen mens schept uit het niets. Het is juist de historie die zijn creativiteit zin verleent.

Met deze drie stellingen zijn in algemene zin de inhoudelijke uitgangspunten voor een onderwijsbeleid geformuleerd. Ze kunnen dienen zowel voor de beoordeling van bestaande onderwijssystemen als voor de ontwikkeling van alternatieven. Er is nog een verdere specificatie mogelijk zoals blijken moge uit een begin van uitwerking van een onderwijsmodel dat de voorwaarden zou kunnen aangeven om de hierboven ontwikkelde uitgangspunten in een praktische onderwijssituatie te realiseren.

Een belangrijk punt van overweging daarbij is, dat slechts sprake kan zijn van een produktieve vernieuwingsvorm, als de grote meerderheid van onze scholen daaraan deelgenoot kan zijn. Dat legt beperkingen op, die deels van financiële aard zijn, deels betrekking hebben op de taakstelling van de leerkracht. Hoewel er tussen die beide duidelijk samenhang is, is het leerkrachtenvraagstuk het belangrijkste. Om 'haalbaarheid' van vernieuwingen te kunnen bereiken, mogen aan de professionaliteit van de leerkracht geen overtrokken eisen worden gesteld. Wie zal echter vaststellen wat overtrokken eisen zijn? De huidige opleiding van leerkrachten, die voor een groot deel het bordkrijtstadium in de onderwijstechnologie nog niet is ontgroeid, kan daarvoor niet als maatstaf dienen. Er zal daarom echter weinig anders mogelijk zijn dan een ontwerp leveren, waarvan school, opleiding en applicatie de optimalisering kunnen nastreven. Voor zover een dergelijk ontwerp in het nu volgende wordt aangeduid, moge er nogmaals op worden gewezen, dat het daarin om één mogelijkheid gaat, en dat bij dezelfde uitgangspunten waarschijnlijk ook anders genuanceerde uitwerkingen mogelijk zijn.

Wij gaan ervan uit, dat als taakstelling van het onderwijs voor de toekomst geldt het begeleiden van de leerling tot zelfstandige participatie.

Afgezien van de inhoud van een op deze taakstelling gebaseerd programma, waaraan nog afzonderlijke aandacht zal worden besteed, stelt dit uitgangspunt eisen aan de vormgeving van de werksituatie in de school. Ik tracht een aantal eisen te formuleren en kort toe te lichten.

a. Ononderbroken voortgang van de leerling in een niet-selektieve, variabele groepsorganisatie, die gericht is op optimalisering van het eigen werk- en verwerkingstempo van de leerling.

Een onderwijssysteem dat recht wil doen aan de verschillen in persoonlijkheidsstructuur en ontwikkelingsverloop van zijn leerlingen moet een kontinu progressiesysteem zijn. Loslaten van wat Doornbos ('Opstaan tegen het zittenblijven') de 'leerstofjaarklasse' heeft genoemd is daartoe een voorwaarde, evenals het daarmee samenhangende zittenblijven in de gebruikelijke betekenis van 'het gehele programma van een leerstofjaar' nog eens overdoen.

Ook een andere organisatievorm dient echter te worden afgewezen, nl. die van streaming, waarbij vaste groepen op basis van een verondersteld begraafheidsniveau worden gevormd, waardoor een graduele spreiding in groepsprestatie wordt bevorderd, die een effect van fuikwerking heeft.

Welk organisatiebeginsel men ook aanvaardt voor de groepering van leerlingen, voorwaarde is de aanwezigheid van een diagnostisch systeem dat op afzonderlijke onderdelen van het programma continue progressie mogelijk maakt. Men kan daarbij voor sommige onderdelen denken aan werkwijzen, zoals die ontwikkeld zijn in Amerikaanse projecten als 'Individually Prescribed Instruction' en 'Programmed Learning in Accordance with Needs'.

Heeft men een dergelijk diagnostisch systeem, dan is de vraag van de verticale spreiding in de groep van sekundair belang. Men kan zich zowel twee- als driejarige groepen voorstellen. Een grotere omvang lijkt terwille van de groepskohesie minder wenselijk.

b. Aanbieding van de cultuurtechnieken in een 'mastery-learning'-programma.

Tot de ernstigste didactische euvelen, die het leerstofjaarklassensysteem aankleven behoort het doen ontstaan van hiaten in de kennis van de leerling. Het is bekend genoeg, dat ziekte of verhuizing in dit opzicht voor een kind desastreuze gevolgen kan hebben. Maar ook in het gewone, dagelijkse schoolbedrijf ontstaan deze hiaten. Er zijn twee oorzaken voor, die onderling afhankelijk zijn. De eerste oorzaak is het 'gelijk opwerken met de klas', waardoor tempoverschillen worden veronachtzaamd. De tweede wordt gevormd door het toepassen van ondoelmatige beoordelingsprocedures, die niet gebaseerd zijn op foutenanalyse. Daardoor wordt niet beoordeeld of een leerling een bepaalde stof beheerst, maar wordt een willekeurige prestatie - vaak in vergelijking met de groepsprestatie - als voldoende

de aangenomen. Erger nog is, dat ook de onvoldoende prestatie zelden aanleiding geeft tot adequate hulp. Het onderwijs gaat voort, alsof er geen onvoldoendes zijn gekonstateerd. Vandaar dat ik voor de cultuurtechnieken (de 'instrumentele culturele vaardigheden', zoals ze ook wel worden genoemd) een opbouw in aansluitende onderwijs/leerpakketten voorsta, die door toepassing van beheersingstoetsen ('mastery-tests') aan elkaar zijn gekoppeld. Een dergelijke werkwijze laat een zeer hoge graad van individualisering toe, en voorkomt bovendien het ongemerkt ontstaan van hiaten in de kennis.

c. Maatschappelijke oriëntatie in sociaal heterogene groepen.

Ten onrechte meent men vaak, dat individualisering en socialisering elkaar uitsluiten.

Het vinden van zichzelf is integendeel een voorwaarde om zich ook in de ander te kunnen verplaatsen. Dit antropologische aspect speelt echter in de onderwijsdiskussie zelden een rol. Daar speelt veeleer de vraag of individualisering niet een isolement van de leerling bevordert.

Het is duidelijk dat een flexibele organisatie deze problemen kan opvangen. De aard van het onderwerp en de vorm van het werk staan in relatie tot elkaar. Veel van de cultuurtechnieken lenen zich voor een geïndividualiseerde 'beheersingsleergang' zoals hierboven werd aangeduid. Daarnaast lijkt juist het verkennen van cultuur en maatschappij een terrein, dat zich bij uitstek leent voor groepsactiviteiten, en dat alleen in een sociaal proces van interactie tot zijn volledig recht kan komen. Heterogene groepssamenstelling werkt hier bevorderend en stimuleert een pluriforme inbreng. Dit gezichtspunt geeft de Jenaplanschool mede aanleiding om de 'wereldoriëntatie' in het verband van de 'stamgroep' te beoefenen.

d. Toepassing van technische informatiedragers.

Deze eis sluit aan op *b*. Voor het realiseren van een programma van beheersingsleergangen moeten voorwaarden worden vervuld, waartoe de stand van de onderwijstechnologie thans mogelijkheden biedt. De leerkracht, die in het klassieke patroon vooral als 'leermiddel' optreedt, kan deze oneigenlijke taak overdragen, en zich richten op de organisatie en begeleiding van het leerproces. Hij wordt daardoor tegelijk verlost van de druk een dominerende allesweter te moeten zijn.

e. Gemeenschapsbesturing.

Participatie, zoals die in het voorgaande is aangeduid, vormt een doel, waarop de structurering

van de onderwijs/leersituatie moet zijn gericht. Dit houdt in, dat de mondigheid van de leerling moet worden gestimuleerd, en dat hem, waar mogelijk, medezeggenschap wordt verleend. Het is duidelijk, dat leeftijd, ervaring, kennis en inzicht hierbij een rol spelen. De mate van mogelijk gemeenschapsbestuur zal verschillen bij tienjarigen en zestienjarigen. Naarmate de volwassen opvoeder zich echter beter kwijt van zijn taak als informant, zal de leerling beter tot een eigen oordeelsvorming kunnen komen.

In deze opvatting past ook de introductie van een beroepsrecht. We zijn eraan gewend dat leerlingen naar de motieven van hun handelingen wordt gevraagd. Vragen zij op hun beurt naar de motieven van de leerkracht, dan interpreteert deze dat vaak als gezagsaantasting, 'brutaliteit'. Ik meen dat ook in de school een situatie normaal moet worden gemaakt, waarin alle participanten aan de onderwijs/leersituatie op voet van gelijkwaardigheid met elkaar omgaan.⁵

Zonder afbreuk te doen aan het voorafgaande kan naar het mij lijkt gesteld worden dat wanneer wij de hele periode van het funderend onderwijs, zoals dat in de Contourennota wordt voorgesteld, overzien, het mogelijk is om enkele accentueringen aan te brengen. Grofweg zouden die hierop neer kunnen komen.

Ik ben geneigd de periode 4-6 te karakteriseren als een periode van socialisering, de periode 6-12 als een periode van instrumentering en de periode van 12-16 als een periode van opvoeden tot participatie of, als men liever wil, van politisering.

De eerste periode, die voor de meeste kinderen de periode is waarin zij het gezin verlaten en in een groter sociaal verband moeten leren met andere kinderen om te gaan, is daarmee gekenschetst als een periode van leren samenleven. Het is de periode waarin het sociaal zijn een sterk accent krijgt. Daarmee is niet gezegd dat alle andere individuele ontwikkelingsmomenten zouden moeten of mogen worden verwaarloosd. Het is *ook* een periode van creativiteitsontwikkeling; *ook* een periode van leren de taal te gebruiken als communicatiemiddel, en het is *ook* een periode om vaardigheden te oefenen. Maar het accent ligt m.i. op de socialisering. Hetzelfde geldt voor de kenschetsing van de 2e fase van 6-12 jaar. Ook hier neemt de sociale ontwikkeling nog een belangrijke plaats in en het is niet zinloos dat in de Contourennota en ook elders de periode die hier van 4-6 en 6-12 is aangeduid wordt ingedeeld met een scheiding omstreeks het 8e levensjaar, in een periode van 4-8 en 8-12. Dat hangt samen met het tweede element dat naar voren komt. Het element van de instrumentering. Kern van wat in de

latere basisschooljaren gebeurt, is het verwerven van de instrumenten die het mogelijk maken voor kinderen om hun weg door de maatschappij te vinden. De cultuurtechnieken lezen, schrijven, rekenen, spreken en luisteren worden voornamelijk in deze periode verworven. Daarmee is het kind bovendien al een stuk op weg naar zijn verovering van het zelfstandig functioneren, waarop in de derde fase het accent komt te liggen, maar waarvoor alle bouwstoffen al voorhanden zijn in deze fase. Maar in de periode 12-16, die zoals bekend ook in veel opzichten een periode is van emotionele rijping, geeft een kind richting aan zijn leven. In die periode wordt het ook meer en meer mogelijk het kind in de besluitvorming over zijn toekomst een eigen verantwoordelijkheid te verlenen. Een school die zijn taak verstaat zal in zijn onderwijs een centrale plaats aan dit element van bewustwording geven.

Ik stel in dit verband nog eens vast dat het hier gaat om accentuering. Het is echter een accentuering die in hoge mate ook de zingeving van de periode betekent en daarmee mede bepaalt of en in hoeverre schoolonderwijs voor een kind functioneel is of zal zijn.

Wat zullen we doen met de school? Het is niet moeilijk om vast te stellen dat de school een bijdrage heeft geleverd aan de vervreemding van het kind van de dagelijkse werkelijkheid, door ervaring te abstraheren en als leerstof door geprofessionaliseerde lieden, het lerarenbestand, te doen aanbieden. In een geïndustrialiseerde maatschappij, waar massaal onderwijs een noodzaak is, wordt dit probleem evenwel niet opgelost door de school af te schaffen, zoals sommige ontscholvers willen. Het andere uiterste is echter om tevreden te zijn met het geïsoleerde bestaan van een aparte school die zijn leven voortleeft alsof daarbuiten niets zou gebeuren. De tussenweg zal gevonden moeten worden in vermaatschappelijking van de school, door het scheppen van mogelijkheden om de geslotenheid van de school te doorbreken en zo veel mogelijk zijn schools karakter te ontnemen. Om opnieuw Von Hentig te citeren: het zal moeten gaan om 'ontscholing van de school'.

Dit alles klinkt heel mooi en blijft dienovereenkomstig vaag. Wanneer men meent dat in deze richting een functievernieuwing van de school gezocht moet worden zal men zich moeten realiseren dat zulks betekent dat men bereid zal moeten zijn tot hard werken, goed onderzoeken en solide experimenteren op basis van operationeel ontwikkelde onderwijsmodellen, uitgewerkt in experimentele scholen en ingevoerd onder goed voorbereide begeleiding. Zelfs de realisering van het minimum van

datgene wat in de Contourennota wordt voorgesteld zal een immense inspanning van alle betrokkenen gaan vergen. Een vernieuwing van de school waardoor deze van zijn dysfuncties wordt ontheven kan alleen tot stand komen als men bereid is de daarvoor noodzakelijke voorzieningen te treffen. Deze liggen niet alleen en misschien zelfs niet primair op het terrein van de pedagogische antropologie. Ze liggen heel prozaïsch in voorzieningen van ruimte en middelen voor het werk van onderwijsgevenden, in verbetering van de opleiding, in ontwikkeling van onderwijsmiddelen en in ondersteuning van de mensen die proberen met inspanning van al hun krachten een nieuwe conceptie te realiseren. En dat alles kost ook heel prozaïsch gewoon veel geld. Op de bekostiging van het onderwijs te bezuinigen en tevens het systeem te vernieuwen lijkt daarom een haast bovenmenselijke toer.

Noten

1. Th. Oudkerk Pool, Betekenis van de onderwijskunde voor de onderwijsvernieuwing, in: *Onderwijs en Opvoeding*, 25, januari 1974, p. 8.
2. R. R. Post, *Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen*, Utrecht/Antwerpen, 1954.
3. De vraag in hoeverre maatschappij en cultuur van elkaar te onderscheiden zijn laat ik hier rusten; voor het doel van dit betoog spreek ik over maatschappij als het gaat om de instandhouding en uitbouw van instituties die de mens heeft voortgebracht, en van cultuur als het gaat om de daarin tegenwoordig zijnde waarden.
4. Ph. J. Idenburg, *De sleutelmacht der school*, Groningen 1958. (Mededeling no. 63 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek.)
5. Met enkele kleine wijzigingen ontleend aan: N. Deen, *Onderwijs voor de toekomst III*, in: *Jeugd in School en Wereld*, 56 (1972), pp. 267-268.

Literatuur

Het is vrijwel ondoenlijk een complete bibliografie van de z.g. 'ontscholingsliteratuur' te geven. Een vrij volledig beeld is te vinden in de reader die door Ian Lister werd samengesteld:

Ian Lister, *Deschooling*, Cambridge University Press (z.j.)

Tot de meest bekende en invloedrijke bijdragen behoren de werken van Goodman, Illich, Reimer en Freire:

Paolo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (o.a.) New York 1972;

Paul Goodman, *Growing up Absurd* (o.a.) Vintage Books, New York 1960;

Paul Goodman, *Compulsory Miseducation* (o.a.) Harmondsworth 1971;

Ivan D. Illich, *Deschooling Society* (o.a.) London 1972;

Everett Reimer, *School is dead* (o.a.) New York 1971.

Daarnaast is bijv. lezenswaard:

Margaret Mead, *Culture and Commitment, A study of the Generation Gap*, New York 1970.

In Europa is de draad met name opgenomen door Hartmut von Hentig:

1. *Systemzwang und Selbstbestimmung*, Stuttgart 1970³

2. *Cuernavaca, oder Alternativen zur Schule*, Stuttgart 1971

3. *Die Wiederherstellung der Politik*, Stuttgart 1973.

Verder:

W. Kenneth Richmond, *The free School*, London 1973.

Interessante analyses van de Amerikaanse school vindt men in

Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, Vintage Books, New York 1970

en in de wat populairder geschreven werkjes van bijv. Holt, Herndon en Kohl:

James Herndon, *How to survive in your native land*, New York 1971;

John Holt, *How children fail*, New York 1964;

John Holt, *The underachieving School*, New York 1969;

Herbert Kohl, *36 Children*, New York 1968;

Een Engels project in:

Eric Midwinter, *Priority Education*, Harmondsworth 1972;

Veel onderzoek over de invloed van scholing op gelijkheid van kansen is besproken in:

Chr. Jencks, *Inequality*, New York 1972.

Een aantal van de bovengenoemde boeken is in het Nederlands vertaald; de meeste zijn in allerlei paperback-uitgaven verkrijgbaar.

De keus is persoonlijk, en willekeurig, en zou zonder moeite verdubbeld kunnen worden. Er is naar gestreefd een lijstje samen te stellen, dat de geïnteresseerde, maar weinig geïnformeerde lezer op weg kan helpen.

Curriculum vitae

Nathan Deen, geboren 1930. Cand. examen theologie 1953, onderwijzersakte 1956, doctoraal examen opvoedkunde 1965. Promoveerde in 1969 op proefschrift 'Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland, Het Nutsseminarium voor Pedagogiek 1919-1969'. Aanvankelijk werkzaam als onderwijzer, later leraar op verbonden aan de researchafdeling van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, van 1970-1972 directeur van het Kohnstamm Instituut voor Onderwijsresearch. Sindsdien Hoofd van de Afdeling Begeleidingstaken van het Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de Leraarsopleiding, R.U. Utrecht. Tevens algemeen studieleider van de opleidingen pedagogiek M.O. van de Stichting Nutsseminarium te Amsterdam.