

De ideologie der zelfontplooiing

H. C. J. DUIJKER

Subfaculteit psychologie, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

In vele geschriften over de reorganisatie van het onderwijs worden als belangrijke, veelal zelfs als primaire doelstellingen genoemd: zelfverwerkelijking, zelfontplooiing e.d. De betekenis van deze termen wordt niet uitgelegd, doch blijkbaar als bekend voorondersteld. Als men echter de herkomst dezer begrippen nagaat, ontdekt men dat zij stammen uit een veelszins omstreden, empirisch nauwelijks gesteunde theorie. Aanvaarding van deze theorie heeft bovendien consequenties die in strijd zijn met hedendaagse opvattingen inzake gelijkheid en gelijkwaardigheid. Gewezen wordt op de gevaren die aan het ondoordacht gebruik van deze termen kleven; het onderwijs krijgt taken toebedeeld, wier uitvoering, bij gebrek aan hanteerbare maatstaven, niet anders dan op willekeurige, oncontroleerbare, dat wil ook zeggen: op potentieel onbillijke wijze kan plaatsvinden. Die gevaren worden te ernstiger, naarmate de school zich meer lijkt te ontwikkelen in de richting van een 'total institution'.

1. Inleiding*

Een stroom van nota's, rapporten en andere geschriften, betrekking hebbend op de reorganisatie van het onderwijs, en afkomstig van bewindslieden, commissies, werkgroepen enz., overspoelt ons land. Uit hoofde van diverse functies die ik op het ogenblik tracht te vervullen heb ik mij verplicht geacht althans een gedeelte van de bovenbedoelde schriften met enige aandacht te lezen. Het is mij daarbij opgevallen, hoe vaak daarin termen als 'zelfontplooiing', 'zelfverwerkelijking', 'autodeterminatie' e.d. werden gebruikt als aanduiding van iets, waar-

* Veel dank ben ik verschuldigd aan Dr. J. Hoogstraten en aan Prof. Dr. C. F. van Parreren, die zo vriendelijk waren het MS door te lezen en mij van advies te dienen. Uiteraard berust de verantwoordelijkheid voor de inhoud van dit opstel geheel bij mij. (D.).

toe leerlingen via het (huidige of toekomstige) onderwijs moeten worden gebracht. Wat mij verder opviel, was dat deze woorden bijna nooit worden uitgelegd; de suggestie wordt gewekt als zou iedere lezer wel weten wat ermee bedoeld wordt.

Ik meen dit echter te mogen betwijfelen. Sterker nog: soms bekruipt mij het onbehagelijke gevoel dat de opstellers van de bovenbedoelde schriften zelf niet altijd beseffen, wat de psychologische implicaties zijn van sommige der door hen zo frequent gebruikte termen. Indien dit het geval mocht zijn dan vormt het overigens nog geen reden om hun daarover een verwijt te maken. In de psychologie, waaraan de bedoelde begrippen ontleend zijn, bestaat er immers met betrekking tot 'zelfontplooiing' e.d. nog allerminst eenstemmigheid. Vandaar dat het mij gewenst voorkwam, zeer kort enkele van de problemen te schetsen die zich voordoen wanneer men zich van dergelijke begrippen bedient.

Verder acht ik het mijn plicht, te waarschuwen tegen de gevaren die opdoemen als men een onderwijsbeleid op dergelijke omstreden noties zou baseren.

2. 'Zelfontplooiing' in het kader van psychologische theorieën

De vooronderstelling iijkt gewettigd dat de huidige populariteit van het begrip 'zelfontplooiing' vooral is toe te schrijven aan de stroming in de psychologie die zichzelf betitelt als: 'humanistic psychology'. (Deze uit de V.S. afkomstige term zal ik vernederlandsen tot 'humanistische psychologie', al zijn daar wel enkele bezwaren tegen.)

De humanistische psychologie presenteerde zich, in het begin van de vijftiger jaren, als een 'derde weg'. Met deze beeldspraak werd bedoeld dat de toentertijd bestaande 'wegen', nl. het behaviorisme en de psychoanalyse, eigenlijk dwaalwegen waren, niet tot het door de psychologen beoogde doel zouden kunnen leiden. Het is hier niet de plaats om uitvoerig in te gaan op de bezwaren, door de hu-

manistische psychologen tegen de twee genoemde stromingen ingebracht. Volstaan zij met de vermelding, dat deze bezwaren met name gericht waren tegen het *reductionistische* karakter, aan beide richtingen toegeschreven. Aan het behaviorisme werd in hoofdzaak verweten dat het uitsluitend aandacht besteedde aan datgene wat mensen met (sommige) dieren gemeen hadden, of geacht werden gemeen te hebben; aan de psychoanalyse dat zij het weliswaar over mensen had, maar dat zij niet geëquipeerd was om aan de 'hogere' activiteiten en aspiraties, aan de werkelijk 'gezonde', de 'volgroeide' mens recht te doen wedervaren.

Het ligt niet in mijn bedoeling in het kader van dit artikel de gegrondheid dezer, hier zeer summier weergegeven, bezwaren na te gaan. Wel lijkt het nuttig, vast te stellen dat zij geuit werden in een tijdperk waarin inderdaad (in de V.S.) de psychologie in sterke mate overheerst werd door de exponenten van de twee genoemde benaderingen, en dat nu, ongeveer 25 jaar later, ook in dit opzicht de situatie aanzienlijk is veranderd, en zulks niet uitsluitend of zelfs voornamelijk door de invloed die de humanistische psychologie heeft uitgeoefend.

Het is altijd gemakkelijker om vast te stellen waar men tegen is dan waar men nu precies vóór is. Op ons onderwerp toegepast: als men het behaviorisme en de psychoanalyse van eenzijdigheid beticht, is daarmee nog niet uitgemaakt hoe een psychologie eruit zou moeten zien die *niet* aan dergelijke eenzijdigheden laboreerde. Daarover bestonden en bestaan in de kringen der humanistische psychologen nogal verschillende opvattingen. Ik beperk mij tot een beknopte weergave van de denkbeelden van twee hunner, nl. Maslow en Jourard. De eerste kies ik omdat hij als een der pioniers, en wellicht als de belangrijkste theoreticus van de humanistische psychologie mag worden beschouwd; de tweede omdat hij als een niet onrepresentatieve vertegenwoordiger van de meer recente ontwikkelingen kan gelden.

Als Maslow's voornaamste werk beschouw ik: 'Motivation and Personality'; ik verwijs naar de tweede editie, in 1970 posthuum verschenen, maar nog door Maslow van een nieuwe inleiding voorzien. Dit boek bevat enerzijds een uitgebreide uiteenzetting over Maslow's motivatietheorie, en brengt anderzijds (zoals de titel aangeeft) een verbinding tot stand tussen deze theorie en (een visie op) de persoonlijkheidsleer. En het is deze verbinding, die in verband met ons onderwerp speciaal van belang is.

Er is, volgens Maslow, een aangeboren, d.w.z. voor de mens als zodanig kenmerkende ('specifieke')

hiërarchie van 'motives', resp. van categorieën van 'instinctoiede' behoeften. Deze categorieën kunnen – globaal – als volgt worden gekenschetst: 'fysiologische' behoeften (bijv. aan eten en drinken), behoeften aan veiligheid, aan geborgenheid en liefde, aan erkenning, en aan zelfverwerkelijking. Verder stelt Maslow dat iemand's persoonlijkheid wordt gekenmerkt door het niveau der behoeften die hij tracht te bevredigen, waar hij om zo te zeggen 'aan toe is'. Aangezien 'hogere' behoeften zich eerst doen gelden (en volgens Maslow zich krachtens de natuurlijke geardeerdheid van de mens ook *moeten* doen gelden) als de 'lagere' voldoende zijn bevredigd, en aangezien men verder kan constateren dat bij zeer veel mensen een aantal van deze 'lagere' behoeften *niet* zijn bevredigd, komen volgens deze theorie veel mensen in het geheel *niet* toe aan zelfverwerkelijking, zelfs niet aan de behoefte daartoe. Men zou dit eigenlijk nog anders moeten formuleren, en zeggen dat slechts *heel weinig* mensen ooit aan zelfverwerkelijking toekomen. Zo vond Maslow bij een onderzoek onder 3000 studenten er slechts één, die als 'zelfverwerkelijker' mocht worden beschouwd; en zelfs als men met hem van mening zou zijn dat (blijkbaar) slechts oudere mensen tot zelfverwerkelijking in staat zijn, moet het aantal 'zelfverwerkelijkers' schattenderwijze op minder dan één procent van de bevolking worden gesteld.

Deze – het zij herhaald; uiterst summiere – schets van Maslow's theorie moge dienen om enkele van haar kenmerken in het licht te stellen.

Om te beginnen zal menigeen geneigd zijn te vragen: hoe is het mogelijk dat als *alle* behoeften in de hiërarchie behoren tot de 'natuurlijke uitrusting' van de mens, slechts zo weinig mensen erin slagen, al die behoeften ook inderdaad te bevredigen? Het antwoord van Maslow op deze vraag is tweeledig. Enerzijds meent hij, dat de maatschappelijke omstandigheden waaronder de meeste mensen leven, van dien aard zijn dat hoogstens sommige 'lagere' behoeften worden bevredigd, zodat de 'hoogste' geen kans krijgen; en anderzijds, dat die 'hoogste' behoeften relatief zwak zijn, gemakkelijk in de verdrukking komen, zich niet blijven opdringen, zulks in tegenstelling tot 'lagere' behoeften zoals die aan voedsel of beschutting. Op beide argumenten kom ik nog terug, doch wijs er reeds nu op, dat vooral het eerste, het 'maatschappijkritische' op velen indruk heeft gemaakt, en o.a. tot reorganisatievoorstellen binnen het onderwijs heeft geleid.

Een ander probleem daarentegen wil ik wel in deze paragraaf kort bespreken. Er is een hiërarchie van behoeften; mensen kunnen volgens Maslow worden gekarakteriseerd op grond van het 'behoef-

teniveau' dat zij hebben bereikt. Hieruit volgt, dat er ook een 'hiërarchie' van mensen, resp. 'persoonlijkheden' is. De (weinige) mensen die er ondanks alles in geslaagd zijn zichzelf te verwerklijken zijn op basis van de hier besproken theorie gerechtigd om zichzelf als meer 'ontplooid', als (psychologisch) meer 'geslaagd', kortom als 'meer mens' te beschouwen dan de anderen. Dit is eigenlijk wel een merkwaardige consequentie. Maslow's theorie maakt aanspraak op *wetenschappelijke* geldigheid. Echter, als *die* theorie juist zou zijn, zou zij een wetenschappelijke (d.w.z. 'objectieve') fundering bieden aan de opvatting dat mensen niet slechts ongelijk, maar *ongelijkwaardig* zijn. Een 'zelfverwerklijker' zou, gemeten aan de inherente, 'wetenschappelijk vastgestelde' menselijke mogelijkheden, *meer waard zijn* dan een (nog) niet aan de zelfverwerklijking toegekomen medemens. Dat ziet Maslow ook wel, en aanvaardt het bovendien. Hij stelt bijv. dat de zelfverwerklijker o.a. gekenmerkt is door 'Gemeinschaftsgefühl' (waarbij hij naar A. Adler verwijst). Hij legt dit nader uit door op te merken, dat de 'zelfverwerklijkers' jegens minder volgroeide mensen zich verhouden en gedragen als een 'oudere broer', die met begrip, welwillendheid, sympathie het gedoe van de jongere gezinsgenoten gadeslaat, maar zichzelf *terecht* (dat voeg ik aan deze beedspraak toe) boven hen verheven acht. Ik leg hier de nadruk op, omdat men goed dient te beseffen, dat het streven naar zelfverwerklijking, resp. zelfontplooiing, zoal niet strijdig met, dan toch in elk geval iets heel anders is dan het streven naar gelijkheid, en met de idee der '*gelijkwaardigheid*' zelfs gemakkelijk in conflict kan geraken!

Deze en andere merkwaardige complicaties vloeien voort uit de omstandigheid dat Maslow een 'groeimodel' ten grondslag legt aan zijn persoonlijkheidstheorie. Een van de kenmerken van dit model is dat onder *optimale* condities de volle wasdom, de ontplooiing van alle in de kern aanwezige mogelijkheden *niet kan uitblijven*. Zo moet, onder optimale condities, uit een eikel een pracht van een eikeboom groeien. Zo moet, stelde ik: immers dat wordt gegarandeerd door de (natuur)wetten, die het groeien van (eike)bomen bepalen. Als men bij bomen en andere gewassen de mate van volgroeidheid, van 'geslaagdheid' kan bepalen, en als men dan constateert, dat de ene boom minder volgroeid is dan de andere, wijt men het feit dat een boom minder tot wasdom is gekomen dan andere of aan de minder dan optimale condities waaronder het groeiproces zich heeft voltrokken, of aan een gebrek, hoe ook veroorzaakt, in de kiem, in de vrucht.

De aan dit model ten grondslag liggende visie

kan men als naturalistisch, resp. biologisch bestempelen. En het verdient wel even vermelding, dat Maslow in *dit* opzicht niet afwijkt van de door hem als inadequaate beschouwde theorieën: zowel de psychoanalyse als het behaviorisme dragen een duidelijk naturalistisch stempel.

In de menselijke sfeer doen zich echter problemen voor die bij planten en dieren lijken te ontbreken. Bij bomen bijv. en misschien ook bij vissen of vlinders kan men waarschijnlijk wel tot een enigszins gefundeerd oordeel komen over hun 'volgroeidheid', over de mate waarin zij hun in aanleg aanwezige mogelijkheden hebben verwerklijkt. Bij mensen is dat niet zo eenvoudig. Dit zij toegelicht aan een voorbeeld. Laten wij eens vooronderstellen dat bij sommige mensen iets aan te treffen valt als een bijzondere 'aanleg' voor schaken of pianospelen, en dat die 'aanleg' erfelijk is bepaald. Deze laatste vooronderstelling lijkt tamelijk plausibel, gezien het feit, dat veel eminente schakers en pianisten reeds op zeer jeugdige leeftijd van ongewone bekwaamheid blijken te geven. Nu komt het mij voor, dat er geen enkele reden is om te vooronderstellen, dat de specifieke combinatie van genen, die de noodzakelijke voorwaarde zou vormen voor de 'aanleg' tot het schaken of het pianospelen niet zou kunnen voorkomen bij mensen die ergens in het oerwoud leven, of zou kunnen zijn voorgekomen bij Grieken of Romeinen, die een paar eeuwen vóór het begin onzer jaartelling hebben geleefd. Maar *deze* mensen hebben nimmer de kans gehad om die 'aanleg' te ontplooiën, omdat in *hun* omgeving, in tegenstelling tot de onze, noch schaakspelen noch ook piano's vielen aan te treffen. En wie zal uitmaken wat er in *onze* omgeving ontbreekt, waardoor sommige vormen van 'aanleg' in het geheel niet tot ontplooiing kunnen komen? Een - uiteraard fictief - voorbeeld. Biljarten is een tweedimensionaal spel; en het heeft er alle schijn van dat sommige mensen voor dit spel een bijzondere aanleg hebben. Welnu, misschien bevinden zich onder de nu levende mensen betrekkelijk velen die een aanleg hebben voor 'driedimensionaal biljarten', een spel dat alleen in gewichtloze toestand, bijv. in de interplanetaire ruimte kan worden gespeeld. Die aanleg zou eerst manifest kunnen worden als dit spel was uitgevonden, en als er voldoende ruimteschepen waren om het te beoefenen.

Men vergeve mij dit ietwat 'gezochte' voorbeeld. Wat ik probeer duidelijk te maken is dat met betrekking tot mensen het uiterst moeilijk, zelfs onmogelijk is om uit te maken, wat zij aan 'aanleg' met zich dragen. En als men dat niet weet, weet men eerst

recht niet of zij zichzelf hebben 'verwerkelijkt' of 'ontplooid'.

Trouwens, wie zal uitmaken, of en op welke manier, *enig* mens zichzelf heeft 'ontplooid' of 'verwerkelijkt'? Heeft *iedere* soldaat de maarschalksstaf in zijn ransel, is *ieder* jongetje dat graag pianospelt een Rubinstein in de dop, schuilt achter *ieder* sinterklaasvers het equivalent van de Goddelijke Comedie? Onwaarschijnlijk, zou ik zeggen. Onwaarschijnlijk, zegt Maslow ook. Immers, hij oppert dat zelfs bij *optimale* ontplooiingskansen voor iedereen er toch nog ongelijkheid (en ongelijkwaardigheid) zou blijven bestaan, omdat nl. dan de invloed van *erfelijke* factoren zich zou doen gelden; en Maslow is naturalist (en realist) genoeg, om te erkennen, dat niet iedereen 'van nature' even begaafd is.

Verder: het begrip 'optimale' omstandigheden of ontplooiingsmogelijkheden is zelf verre van duidelijk. Er zijn voorbeelden van eminente kunstenaars, die vanaf hun prille jeugd alle gelegenheid, alle aanmoediging kregen om hun gaven te ontwikkelen, maar er zijn minstens even zoveel voorbeelden van kunstenaars, die ondanks (volgens plausibele maatstaven) uiterst ongunstige omstandigheden, en miskend door hun tijdgenoten, prestaties leverden die door het nageslacht als eersterangs werden gewaardeerd. Dat zijn wellicht extremen; maar tamelijk frequent zijn de gevallen, waarin bijv. schrijvers of musici lange tijd op erkenning moesten wachten, en ondanks ernstige handicaps met grote verbetering en hartstocht hun eigen doeleinden bleven nastreven. Men denke aan James Joyce en Marcel Proust, wellicht de twee grootste schrijvers van de twintigste eeuw. Hoe verschillend hun omstandigheden ook waren, beiden hadden een ver van gelukkige jeugd. Joyce, later geteisterd door toenemende blindheid, moest de kost verdienen met het geven van taallesen; Proust had in materiële opzicht weinig problemen, maar was zwaar asthmatisch, en had te kampen met uiterst ernstige innerlijke conflicten. Ook hij vond eerst tegen het einde van zijn leven de waardering die hem toekwam en was op zijn sterfbed nog bezig met de revisie van zijn hoofdwerk. De vraag die men kan stellen doch niet beantwoorden, is: als Joyce rijk was geweest, en als Proust door een kindertherapeut 'gezezen' was, zouden zij dan meer of minder hebben gepresteerd, of zou het geen enkel verschil hebben gemaakt?

Wij weten nog zo weinig. Wij weten niet waarin 'begaafdheid' precies bestaat; wij weten zelfs niet met enige nauwkeurigheid wat er allemaal te pas komt bij geenszins uitzonderlijke, maar veel meer alledaagse prestaties (in onze cultuur) zoals het

schrijven van een brief, het luisteren naar muziek, het spelen van bridge. Het is dan ook, wetenschappelijk gezien, uiterst voorbarig voor te wenden dat wij iets steekhoudends kunnen beweren inzake de optimale omstandigheden waaronder enig talent zich zou kunnen ontplooien. Hoogstens zou men uit het bovenstaande een soort *minimale* voorwaarde kunnen afleiden; men zou nl. kunnen stellen dat voor het manifest worden van enigerlei 'aanleg' degene die die aanleg 'bezit' in contact moet komen met de 'middelen' nodig om die aanleg te verwerklijken. Het woord 'middel' gebruik ik hier in een zeer ruime betekenis; een piano kan zo'n middel zijn, of een schaakspel; maar ook een pottenbakkerswiel, pijn en boog, naald en draad, een paard (voor de 'rij-kunst') enz. Misschien zou men hieruit één taak voor het onderwijs kunnen destilleren: het in contact brengen van de leerlingen met zoveel mogelijk van het 'culturele erfgoed'. Doch dit is niets nieuws; en hoewel hier, onderwijskundig gesproken, menig probleem ligt, is het, psychologisch beschouwd, eerder als triviaal te betitelen. Zeker biedt het geen basis, laat staan een rechtvaardiging, voor het opstellen van een 'groei-model' à la Maslow.

Men zou dit kunnen toegeven, doch niettemin volhouden dat op bescheidener schaal een model, speciaal een groei-model bevorderlijk zou kunnen zijn voor inzicht. Men zou nl. kunnen stellen dat weliswaar over de uitwendige omstandigheden niets met zekerheid te beweren valt, maar dat wij wel iets kunnen vermoeden aangaande de 'innerlijke' omstandigheden, de 'innerlijke' gesteldheid van de mens. Als deze 'optimaal' zou zijn, zou wellicht een *noodzakelijke* (zij het niet voldoende) voorwaarde vermeld zijn voor iemand's verdere ontplooiing op welk terrein van actuele of potentiële menselijke activiteit ook. Ook aan deze gedachtengang zullen wij enige aandacht moeten schenken.

3. 'Zelfontplooiing' en psychotherapie

Bevrediging van de z.g. fysiologische behoeften is een voorwaarde voor lichamelijk welzijn: wie niet voldoende te eten of te drinken krijgt gaat te gronde. Wie echter er wel in slaagt, behoeften van dit soort te bevredigen, gaat volgens de theorie van Maslow andere behoeften ervaren, zoals hierboven werd geschetst. Die andere, inclusief de 'hogere' behoeften zijn volgens Maslow ook 'instinctmatig', d.w.z. behoren tot de menselijke natuur. Een van de consequenties van deze opvatting is, dat ook gebrek aan bevrediging van 'hogere' behoeften tot gemis aan welzijn kan leiden, m.a.w. ziekteverwekkend, pa-

thoegen is. M.a.w. een toestand van lichamelijk en psychisch welzijn is volgens de humanistische psychologen slechts bereikbaar als *alle* behoeften adequaat zijn bevredigd. Ter illustratie een kort citaat uit een recent werk van Jourard (1975): 'Healthy personality is a way for a person to act, guided by intelligence and respect for life, so that his needs are satisfied and he will grow in awareness, competence and the capacity for love'.

Naast de invloed van Freud ('competence' en 'capacity for love' zijn duidelijk verwant met Freud's criteria 'arbeiten' en 'lieben') is die van Maslow onmiskenbaar. Zowel de 'bevrediging der behoeften' als de 'groei' der persoonlijkheid zijn aan diens theorie ontleend.

Het is hier niet de plaats om uitvoerig in te gaan op de therapeutische methoden die door humanistische psychologen zijn ontwikkeld, en die met name van invloed zijn geweest in de sfeer van het zogeheten 'counseling'. In het kader van deze uiteenzetting moet ik met enkele korte opmerkingen volstaan. De eerste is, dat één van de doeleinden door een aantal invloedrijke vertegenwoordigers van genoemde richting wordt geformuleerd als het doen ontdekken door de patiënt, resp. cliënt van diens eigen behoeften. (Dit moet worden gezien in verband met Maslow's opvatting dat de 'hogere' behoeften 'zwak' zijn, d.w.z. gemakkelijk overzien kunnen worden.) Vervolgens is dan van belang, dat de cliënt gaat inzien dat niet alleen zijn welzijn gediend is met de bevrediging dezer behoeften, maar dat hij bovendien daarop een zeker *recht* kan doen gelden. (Ieder mens heeft immers 'recht' op gezondheid, resp. welzijn.) Dit houdt in de praktijk vaak in, dat de cliënt *zichzelf* meer tot gelding moet brengen, en bijv. zich moet ontworstelen aan de invloed van personen (of omstandigheden) die hem bij zijn 'zelfverwerkelijking' belemmeren. Aan de andere kant impliceert het tevens, dat de cliënt, tot meer zelfinzicht komend, ook met zichzelf moet leren leven, zichzelf moet accepteren, met zichzelf niet al te ontevreden moet zijn. Fromm (1955) drukt dit zeer pregnant uit: iemand kan een ander niet liefhebben, tenzij hij eerst zichzelf liefheeft en respecteert.

Kenmerkend voor deze gedachtengang is dat men eerst met zichzelf in het reine moet komen, alvorens men tot effectief handelen ('competence') en tot volwaardige tussenmenselijke relaties ('love') in staat is.

De nadruk, bij deze benadering, ligt op de cliënt, *niet* op de therapeut. Rogers (1951) sprak dan ook van 'client-centered therapy'. De therapeut heeft als voornaamste taak de cliënt te helpen zichzelf te vinden; hij matigt zich niet aan beter dan de cliënt

te weten wat goed voor deze laatste is. Wel schept de therapeut een sfeer van vertrouwen en respect, waardoor de cliënt wordt aangemoedigd zijn zelfinzicht, zijn 'zelfbeeld' accurater en vollediger te construeren. De therapeut fungeert niet als instructeur, en eerst recht niet als moralist; veeleer is zijn functie die van klankbord of spiegel.

Het bovenstaande moge dienen als summierschets van de wijze waarop de idee der 'zelfverwerkelijking' ook in therapie en 'counseling' doorwerkt en gestalte krijgt. Er is echter één probleem, dat om een nadere beschouwing vraagt. 'Zelfverwerkelijking' vooronderstelt de bevrediging van 'natuurlijke' behoeften. Maar hebben mensen geen behoeften die, in een enigszins geordende, in een enigszins 'leefbare' maatschappij niet tot bevrediging kunnen, resp. mogen komen? Ook op deze vraag hebben de humanistische psychologen een antwoord; dit antwoord zal in de volgende paragraaf worden besproken.

4. 'Zelfontplooiing' als heilsleer

Het lijkt mij nuttig, deze paragraaf in te leiden met een ietwat uitvoerig citaat uit Maslow (1970).

'Now let me try to present briefly and at first dogmatically the essence of this newly developing conception of the psychologically healthy man. First of all and most important of all is the strong belief that man has an essential nature of his own, some skeleton of psychological structure that may be treated and discussed analogously with his physical structure, that he has some needs, capacities, and tendencies that are in part genetically based, some of which are characteristic of the whole human species, cutting across all cultural lines, and some of which are unique to the individual. These basic needs are on their face good or neutral rather than evil. Second, there is involved the conception that full health and normal and desirable development consist in actualizing this nature, in fulfilling these potentialities, and in developing into maturity along the lines that this hidden, covert, dimly seen essential nature dictates, growing from within rather than being shaped from without. Third, it is now seen clearly that most psychopathology results from the denial or the frustration or the twisting of man's essential nature. By this concept what is good? Anything that conduces to this desirable development in the direction of actualization of the inner nature of man. What is bad or abnormal? Anything that frustrates or blocks or denies the essential nature of man. What is psychopathologic-

al? Anything that disturbs or frustrates or twists the course of self-actualization.'

De algemene strekking van deze passage valt moeilijk mis te verstaan; de mens is van nature goed. Men kan ook zeggen: goed is datgene wat met de menselijke natuur strookt. Belangrijk is verder, dat Maslow in andere passages herhaaldelijk en uitdrukkelijk vermeldt dat hij wenst te spreken als beoefenaar der *wetenschappelijke* psychologie: de psychologie heeft o.a. tot taak het formuleren van een universeel-menselijk waardensysteem op empirische grondslag. De ethiek moet in de empirie, het 'Sollen' in het 'Sein' worden verankerd. Kortom, Maslow verdedigt een naturalistische ethiek op basis van een naturalistische mensbeschouwing.

En deze ethiek moet tevens de maatstaf leveren, die aan de maatschappij moet worden aangelegd; zij moet ten grondslag liggen aan iedere beoordeling van een menselijke samenleving als 'gezond' of als 'ongezond', als 'goed' of als 'slecht'. De psychologie wordt aldus uitgeroepen tot de fundamentele menswetenschap. Met de vooruitgang van de (humanistische) psychologie is het heil der mensheid gemoeid; de psychologie wordt aldus tot een heilsleer, en wel tot een, ja tot de enige *wetenschappelijke* heilsleer. Zij is voorbestemd om zowel de transcendente (bijv. christelijke) als de seculaire (bijv. marxistische) religies te vervangen.

Deze conceptie ontbreekt het niet aan allure. Evenmin echter aan m.i. onoplosbare problemen. Maslow erkent wel dat er problemen te over zijn, maar is optimistisch met betrekking tot hun oplossing. Welnu, dit optimisme kan ik niet delen; elders (Duijker 1975, 1976) heb ik uiteengezet dat Maslow's denkbeelden, hoe interessant ook, toch in menig opzicht onhoudbaar lijken. Met name de fundering der ethiek in een theorie der motivatie acht ik onmogelijk.

Ik wil niet nalaten hieraan nog iets toe te voegen. In deze en in de voorafgaande paragrafen heb ik menig kritisch geluid laten horen over de humanistische psychologie. Dat neemt niet weg dat zij naar mijn oordeel niet verwerpelijk is. Integendeel, beschouwd in het kader van haar tijd, en in aanmerking nemend de beperkingen, waaraan de beoefening der wetenschappelijke psychologie alsmede die der 'toegepaste' psychologie tot voor kort onderhevig was, dient haar bijdrage naar mijn mening positief te worden gewaardeerd. Terecht heeft zij gewezen op lacunes in de psychologische kennis, op de geringe aandacht die in de psychologie werd geschonken aan de typisch menselijke mogelijkheden, aan de aspiraties en idealen die, naast wreedheid, zelfzucht, vooroordeel en onkunde, toch ook

een rol spelen in het menselijk leven; terecht heeft zij verder de aandacht gevestigd op de gevaren, die inherent zijn aan diverse reductionistische benaderingen, die aan de overzichtelijkheid de relevantie opofferen. Met Maslow ben ik het ook in zoverre eens, als ik geloof dat de psychologie, als tegenwoordig bespeurbare tendenties doorzetten, zich tot een fundamentele menswetenschap zou kunnen ontwikkelen, al hebben een aantal van die tendenties hun oorsprong niet in de humanistische psychologie.

Waar het mij echter om te doen is, is het aantonen dat een kritiekloze aanvaarding van sommige ideeën der humanistische psychologie wel eens uiterst kwalijke gevolgen zou kunnen hebben. Met name dreigt m.i. het gevaar dat zij gebruikt worden ter camouflage van doelstellingen, die op de keper beschouwd geheel in strijd zijn met de intenties van de voorstanders der humanistische psychologie, en dat deze aldus verwordt tot een dekmantel voor onuitgesproken machtswensen en zelfs het karakter van een ideologie kan gaan vertonen.

5. 'Zelfontplooiing' als ideologie

In het onderstaande zal ik mij in hoofdzaak beperken tot een bespreking van passages uit een drietal nota's, resp. rapporten, nl.: 'De Schooldekaan', eindrapport der ministeriële Commissie Schooldekaan (uitgebracht oktober 1974), de discussienota 'Schoolbegeleiding' (Staatsuitgeverij, april 1975) en de discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel' (Tweede Kamer der Staten-Generaal, zitting 1974-1975, stuk no. 13459). In het vervolg zal ik voor deze geschriften de volgende afkortingen gebruiken: SD (Schooldekaan), SB (Schoolbegeleiding) en C (Contouren).

Ik vermoed, dat vele lezers van dit artikel reeds met de inhoud van de genoemde stukken vertrouwd zijn; om deze reden, maar tevens omdat plaatsgebrek mij daartoe noopt, zal ik slechts korte passages citeren. Het gevaar dreigt, dat aldus een vertekend beeld ontstaat van de intenties der opstellers; voor een billijke taxatie van mijn opvattingen is derhalve raadpleging van de originelen wenselijk.

In alle drie de geschriften wordt over doelstellingen van het onderwijs gesproken; en telkens weer wordt daarbij het woord 'ontplooiing', resp. een als synoniem van 'ontplooiing' bedoeld woord gebruikt. Enkele illustraties.

'Om deze redenen is ons onderwijssysteem in sterke mate gericht op het aanleren van vaardigheden en inzichten die voor het uitoefenen van beroepen noodzakelijk zijn, of op het inwijden van de leerling

in afzonderlijke, betrekkelijk abstracte kennisgebieden. Het lijkt geen twijfel dat dit voor het onderwijs belangrijke taken zijn en blijven, maar door een te eenzijdige gerichtheid op deze leeractiviteiten krijgen in het onderwijs bepaalde vormingstaken minder aandacht dan met het oog op een volwaardige persoonlijke ontplooiing en een goede maatschappelijke voorbereiding noodzakelijk is.' (C., pag. 12).

In het onderwijs 'wordt slechts een zeer beperkt gedeelte van de tijd besteed aan lichamelijke vorming, aan uitdrukkingsvaardigheid, aan kunstzinnige vorming of aan de ontwikkeling van het gevoelsleven... De geringe aandacht voor de ontwikkeling van deze kwaliteiten leidt niet alleen tot een verschraling van de persoonlijke ontplooiing, maar beperkt daardoor ook de mogelijkheid van velen tot contact, verstandhouding en samenwerking in het maatschappelijk verkeer.' (C., pag. 13).

'Onderwijs dat gericht is op persoonlijke ontplooiing, op de ontwikkeling van zelfstandigheid en mondigheid, veronderstelt vervolgens uiteraard een grote invloed van de betrokkenen zelf op de aard en de inhoud van dat onderwijs.' (C., pag. 17).

'De nieuwe basisschool zal worden gekenmerkt door:

- a. De ontplooiing van ieders persoonlijkheid in een continu-verlopend vormings-, ontwikkelings- en leerproces.
- b. Het scheppen van gelijke kansen, ongeacht sociaal milieu of sexe.
- c. Het besteden van voldoende aandacht aan de eigen identiteit van de kleuter (en) aan die van het kind in de daarop volgende ontwikkelingsfase.
- d. enz.' (C., pag. 33).

'Hoofdzaak is echter dat de continuïteit van het onderwijsleerproces wordt gegarandeerd. Psychologische belemmeringen zullen minder invloed hebben als beide vormen van onderwijs (basis- en middenschool, D) op elkaar aansluiten en de leerling gelegenheid krijgt verder te werken aan zijn ontwikkelingsprofiel.' (C., pag. 40).

'Men zou de begeleiding van (waarschijnlijk is bedoeld: door, D.) de schooldekaan kunnen omschrijven als: hulp bieden bij studie- en beroepskeuze.

a. Door het stimuleren van het zelfontdekkingsproces bij de leerlingen. De leerling zal een beeld moeten krijgen van zijn eigen persoonlijkheid, hij zal moeten ontdekken wie hij in werkelijkheid is, welke zijn diepste wensen en verlangens en zijn vermogens zijn. Hij zal de weg moeten vinden naar gebieden waar hij die vermogens kan ontplooiën en

waarop hij zijn creatieve zin kan uitleven.

Bij dat zoeken, bij het concipiëren van zijn zelfbeeld, gaat het om een proces dat diep ingrijpt in de menselijke persoonlijkheid, doordat het in feite een bewustwording is.' (SD., pag. 19).

'Deze beroepenoriëntatie zal er vooral op gericht moeten zijn:

- 1e. de leerlingen te confronteren met de gedachte dat zij eens in de maatschappij een functie zullen bekleden, waarin zij hun eigen waarden kunnen realiseren;
- 2e. een aanzet te geven tot een eigen beschouwing van bepaalde beroepen;
- 3e. de leerlingen vertrouwd te maken met en tot een juist inzicht te brengen in de arbeidsverdeling in onze maatschappij.' (SD., pag. 22).

'... in deze tijd, nu steeds meer mensen binnen en buiten het onderwijs de mening zijn toegedaan, dat de scholen hun onderwijstaak ruimer moeten gaan zien en meer aandacht dienen te schenken aan de persoonlijkheidsvorming' (SD., pag. 24).

'Alleen een keuze-begeleiding die de ontwikkeling van het zelf-concept tracht te bevorderen kan daarom als goede keuzebegeleiding worden beschouwd. Die begeleiding zal de school ter hand moeten nemen, omdat ze van essentiële betekenis is voor de vormende waarde, de persoonlijkheidsvormende waarde van ons onderwijs.' (SD., pag. 25).

'Ook in de individuele gesprekken zal de schooldekaan de leerling helpen bij het ontwikkelen van zijn zelf-concept. (Een toenemend zelfconcept is één van de grondvoorwaarden om tot een verantwoorde keuze te komen)' (SD., pag. 44).

Met deze kleine staalkaart van uitspraken, aan te treffen in C. en SD., moge ik volstaan. Zij geeft, naar ik meen, een indruk zowel van de frequentie als van de vlotheid waarmee woorden als 'ontplooiing' enz. worden gebezigd.

Echter, als ik de geciteerde passages (en de talrijke hier niet geciteerde passages van dezelfde strekking) bekijk vanuit mijn eigen vak, de psychologie, bekruipt mij een gevoel van verbazing, zelfs van verontusting. Want de begrippen die hier met zoveel aplomb worden gebruikt, alsof zij betrekking hebben op eens en vooral uitgemaakte zaken, op kwesties waarover geen verschil van mening kan bestaan, op in de psychologie algemeen aanvaarde opvattingen, zijn helemaal niet zo vanzelfsprekend. Zij worden door sommigen geponerd, door anderen bestreden; zij zijn controversieel; en hun empirische fundering is, om het mild uit te drukken, vooralsnog zeer gebrekkig. Hoezeer het mij ook welkom zou zijn als men het onderwijsbeleid zou baseren op psychologisch inzicht, toch slaat de

schrik mij om het hart als ik constateer, dat men zich laat leiden door een in psychologische termen vervatte heilsleer, als men ambitieuze plannen voor het toekomstig onderwijsbestel fundeert op wat, psychologisch gezien, nog heel wel slechts drijfzand zou kunnen blijken.

Men zou kunnen tegenwerpen, dat *ieder* onderwijsbestel, expliciet of impliciet, op zekere psychologische vooronderstellingen berust. En verder: dat het onderwijs, dat de opvoeding niet kan wachten tot de psychologie 'klaar' is, tot alle psychologische problemen definitief zijn opgelost. Deze tegenwerpingen zijn uiteraard juist. Maar daaruit mag men niet afleiden, dat iedere opvatting, ooit door een of door enige psychologen verdedigd, in gelijke mate geschikt, aanvaardbaar is om als uitgangspunt voor een onderwijsbeleid te dienen. Ik ben zelfs geneigd te vermoeden dat naarmate psychologische theorieën ambitieuzer zijn, zij gevaarlijker zijn als grondslag voor een (onderwijs)beleid.

Ik hoop dat men mij niet verkeerd zal begrijpen. Ik sta geenszins op het standpunt dat de school zich zou moeten beperken tot het bijbrengen van vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen, benevens van enige kennis omtrent de geschiedenis en de actuele sociale en geografische werkelijkheid. Integendeel, ik hoop dat de school, nu en in de toekomst, haar leerlingen zal doordringen van 'respect for life', van eerbied voor de natuur en voor de medemens, dat onderlinge samenwerking en wederzijds begrip zullen worden aangekweekt, dat de jongere generaties de werkelijk grote voortbrengselen onzer cultuur zullen leren waarderen, en niet slechts de gecommmercialiseerde wanproducten die zich in een efemere populariteit mogen verheugen; dat zij hun oordeel over de waarde van argumenten op zakelijke gronden zullen leren baseren, en niet op de (vermeende) gezindheid van degene die ze naar voren brengt. Kortom, ik hoop dat de school ook deze en dergelijke aspecten van onze cultuur zal overdragen en in leven houden.

Dat zijn betrekkelijk concrete doelstellingen, waaraan ook betrekkelijk concrete richtlijnen voor het onderwijs kunnen worden ontleend. Doch laat de school niet pretenderen, aldus *de* persoonlijkheid van haar leerlingen te vormen of tot ontplooiing te brengen. Want zulk een pretentie vooronderstelt iets, nl. dat men kan uitmaken of, resp. in hoeverre de persoonlijkheid is 'gevormd', m.a.w. zij vooronderstelt een theorie over de persoonlijkheid. En, hoe beschamend dat wellicht ook voor mijn eigen vak mag zijn, ik kan niet genoeg herhalen dat zulk een theorie er niet is. Door zich als taak te laten op-

dringen de 'persoonlijke ontplooiing' wordt de school genoopt een deskundigheid voor te wenden die niet bestaat. Hieruit volgt weer, dat niet na te gaan valt, of zij deze taak naar behoren vervult. Immers, maatstaven ontbreken. Anders gezegd: uit een omschrijving van haar taak als 'persoonlijkheidsvorming' laten zich *geen* richtlijnen voor het onderwijs afleiden, zolang niemand weet, wat een 'welgevormde' persoonlijkheid nu eigenlijk is. Zo'n taakaanduiding blijft of een loze kreet, of zij opent de deur voor allerlei willekeurige interpretaties, waarvan uiteindelijk de leerlingen de dupe worden, omdat ongefundeerde maatstaven worden aangelegd. Ik kom hierop straks terug.

In de 'nieuwe' school worden rapporten en examens afgeschaft; wel wordt van iedere leerling een 'ontwikkelingsprofiel' opgesteld 'dat aangeeft welke leerstofonderdelen de leerling tot op welk niveau beheerst' (C., pag. 16). (Tot mijn niet geringe verbijstering trof ik het woord 'dossioma' terzelfder plaatse aan als synoniem van 'ontwikkelingsprofiel'. Waarschijnlijk is bedoeld de oma van alle dossiers.)

Niet duidelijk is echter, of op het ontwikkelingsprofiel ook zal worden aangegeven, hoever de 'persoonlijke ontplooiing', de 'ontwikkeling van het gevoelsleven', de 'toeneming van het zelfconcept' is voortgeschreden. Geen van de door mij bestudeerde stukken geeft hierover uitsluitsel. Misschien moet in dit verband aandacht worden geschonken aan een merkwaardige passage die voorkomt in SB (pag. 28/29), en waarin wordt aangekondigd dat in de toekomst *alle* leerlingen aan een 'pedagogisch-didactisch, psychologisch, en eventueel milieugericht onderzoek' zullen worden onderworpen, en wel driemaal: bij de overgang van het kleuter-onderwijs naar het basisonderwijs, bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs, en in de brugperiode van het voortgezet onderwijs. Het verrichten van deze onderzoeken behoort, resp. zal gaan behoren tot de taken van de schoolbegeleidingsdiensten; het komt zelfs op de *eerste* plaats in de taakomschrijving dezer diensten. Er wordt bij vermeld dat genoemde onderzoeken dienen ter advisering van school en ouders (let op de volgorde!)

Terloops merk ik op dat deze plannen, vanuit de beroepsethiek der psychologen bekeken, mij uiterst aanvechtbaar voorkomen. Er wordt niet gerept over het vragen om toestemming aan de te onderzoeken leerlingen of hun ouders. Verder dient men zich uiteraard geen enkele illusie te maken omtrent de betrouwbaarheid waarmee de uit het onderzoek voortvloeiende gegevens zullen worden behandeld. Kortom, hier wordt een 'invasion of privacy' voor-

bereid die zijn weerga niet kent. Deze problematiek kan in het kader van dit artikel echter niet verder worden besproken.

Men moet wel aannemen dat deze gegevens in het 'ontwikkelingsprofiel' worden verwerkt. In dit profiel komen immers de door de leerlingen gemaakte vorderingen voor; en de leerlingen worden zeer beslist niet slechts geacht zich kundigheden eigen te maken; ook, en zelfs in de eerste plaats, lijken zij te moeten 'werken aan' hun persoonlijkheid.

Zo'n ontwikkelingsprofiel wordt dan wel een eigenaardig document. De lezer zij eraan herinnerd dat termen als 'zelfontplooiing' e.d. afkomstig zijn uit een groeimodel, dat duidelijk biologisch geïnspireerd is. Wil men iets zinnigs beweren aangaande de mate waarin de leerling tot zelfontplooiing is gekomen, dan moet men diverse dingen weten. Ten eerste wel, wat er zoal te 'ontplooiën' valt, d.w.z. wat de leerling aan reeds manifeste, maar vooral ook aan nog *latente* mogelijkheden (talenten, disposities e.d.) met zich draagt. In par. 1 heb ik reeds betoogd dat dit *principieel* onmogelijk is, aangezien mensen over talenten kunnen beschikken waaromtrent op het ogenblik niemand zelfs maar een vermoeden heeft. Wij moeten ons dus beperken tot die talenten, die in het huidige tijdsgewricht binnen onze gezichtskring vallen. Maar zelfs de verwezenlijking van deze meer bescheiden doelstelling stuit op allerlei wetenschappelijke en maatschappelijke (ethische) problemen. Ik noem er een paar.

a. Er bestaat heden ten dage in de psychologie nog *geen* theorie, laat staan een algemeen aanvaarde theorie inzake de menselijke capaciteiten. Wel zijn er talrijke correlatieve onderzoeken, waarin (statistische) samenhangen (tussen testresultaten onderling, tussen testresultaten en latere prestaties of gesteldheden enz.) worden weergegeven; maar over de interpretatie van die samenhangen heerst nog veel verschil van mening, terwijl verder nog lang niet alle menselijke capaciteiten aan een dergelijke analyse zijn onderworpen. Zelfs ten aanzien van de *intellectuele* capaciteiten, die naar verhouding verreweg de meeste aandacht hebben ontvangen, zijn de onderzoekers het niet eens. Correlatieve samenhangen kunnen zeer nuttig zijn, bijv. voor (probabilistische) voorspellingen met betrekking tot datgene waartoe mensen later in staat zullen blijken. Maar zij leveren, op zichzelf beschouwd, nog geen inzicht in de gecompliceerde processen die nodig zijn wil een (eventueel aangeboren) 'aanleg' ooit tot verwerkelijking komen. Wel mag als vaststaand worden aangenomen dat talrijke factoren, zoals motivatie, interactie met anderen, in een (sub)cul-

tuur geldende waarden- en normensystemen, door de omgeving geboden gelegenheden enz. hier meespelen. Het is mede om deze reden uiterst onwaarschijnlijk, dat men met een aan een biologisch groeimodel ontleende beeldspraak als 'ontplooiing' enig vat krijgen kan op wat zich bij jonge mensen afspeelt.

b. Iets dergelijks geldt voor wat de 'ontwikkeling van het gevoelsleven' wordt genoemd. Ook dit is een verre van duidelijke term, die dan ook in de psychologie op allerlei manieren wordt geïnterpreteerd. Bij 'ontwikkeling' zou men bijv. kunnen denken aan differentiatie, nuancering, verfijning van het 'gevoelsleven'. Dat zoiets kan optreden, lijkt onmiskenbaar. Of hier echter in termen van 'groei' dient te worden gesproken lijkt op zijn minst twijfelachtig. Meer dan in enige andere richting binnen de psychologie staat in de psychoanalytische therapie het 'gevoelsleven' centraal. En in de psychoanalyse wordt niet zozeer een 'groeimodel' als wel een 'conflictmodel' gehanteerd, d.w.z. niet zozeer de 'ontwikkeling' maar de 'verstikking' (resp. verdringing) van de gevoelens is daar het probleem. Ik acht het niet waarschijnlijk dat in het ontwikkelingsprofiel de oedipale en post-oedipale verwickelingen zullen worden geschetst; toch zou dit, als men inzicht wil verkrijgen in het 'gevoelsleven' der leerlingen, volgens de psychoanalytici eigenlijk wel nodig zijn.

c. Het centrale probleem, dat aan de hier geschetste moeilijkheden ten grondslag ligt is dat van de beoordelingsmaatstaven, de *normen*. Bij de beoordeling van (het niveau van) vaardigheden als rekenen valt het op te lossen; waarom? Omdat men kan uitmaken of een som, een vierkantsvergelijking enz. *goed* zijn opgelost of niet. Zelfs hier doen zich echter nog problemen voor. Want eigenlijk is niet slechts de 'goede' oplossing van belang, maar ook de wijze waarop die bereikt wordt. Die kan, simpel geformuleerd, min of meer 'inzichtelijk', 'generaliseerbaar' enz. zijn; ook dit zijn pedagogisch belangrijke aspecten. In principe is het eveneens mogelijk om uit te maken of een kind 'goed' kan lezen, schrijven, enz. Moeilijker, maar evenmin onmogelijk is het beoordelen van motorische vaardigheden, van 'artistieke' creaties enz. Maar wetenschappelijk gezien onoplosbaar is de vraag: wat is een 'goed' mens? En mijn grote bezwaar tegen het groeimodel en de daaraan gekoppelde begrippen als 'zelfontplooiing' e.d. is dat de suggestie wordt gewekt dat op de vraag: 'wat is een goed mens?' een *wetenschappelijk gefundeerd* antwoord zou kunnen worden gegeven.

Het is geenszins ongebruikelijk dat de doelstellingen van het onderwijs in vage termen worden geformuleerd, zoals 'het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden' of 'opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden' (L.O.-wet 1920). Wat die 'kundigheden', wat die 'deugden' zijn, blijkt uit deze formuleringen niet. Voorondersteld is echter, dat er mensen zijn die *wel* weten, wat met deze termen wordt bedoeld. Waar vindt men dergelijke mensen? Bijv. in de volksvertegenwoordiging, bij de overheid, in schoolbesturen, onder de leerkrachten. Het zijn, dat lijkt mij duidelijk, *niet* de leerlingen zelf, die zouden (mogen) uitmaken, wat de genoemde 'kundigheden' of 'deugden' inhouden. Integendeel, dat geschiedt door degenen die voor het onderwijs verantwoordelijk zijn; het onderwijs op zijn beurt vormt een aspect van de opvoeding, waarvoor de ouders in principe de verantwoordelijkheid dragen. Wel bestaat er – in ons land sedert 1900 – een bij de wet geregelde leerplicht, die in de praktijk hierop neerkomt, dat nagenoeg alle ouders hun kinderen naar school moeten sturen, m.a.w. gedwongen zijn het als 'onderwijs' bestempelde aspect van de opvoeding te delegeren aan daartoe (meer) bekwaam geachten. De ouders kunnen verder in principe kiezen tussen scholen van verschillende levensbeschouwelijke signatuur. Dit betekent dat de ouders een niet onaanzienlijke invloed kunnen uitoefenen misschien niet zozeer op de 'kundigheden' die hun kinderen worden bijgebracht, maar wel op de 'deugden' waartoe men kan trachten de kinderen 'op te leiden'.

De nog altijd bestaande 'leerplicht' berust ongetwijfeld mede (geenszins uitsluitend) op de overweging dat er nagenoeg geen ouders zijn die in staat kunnen worden geacht hun kinderen de vaardigheden bij te brengen, die onmisbaar zijn wil men zich in de moderne maatschappij als volwaardig burger kunnen gedragen. Er zijn maar heel weinig ouders, die hun kinderen op effectieve wijze zouden kunnen onderrichten in vaardigheden als lezen, schrijven, rekenen enz., of die over voldoende kennis van geschiedenis, aardrijkskunde enz. beschikken om die aan hun kinderen over te dragen. En zelfs als zij daartoe wel de bekwaamheid zouden bezitten, zouden zij meestal over onvoldoende tijd beschikken om naast hun overige werkzaamheden een dergelijke taak op zich te nemen.

Op de scholen daarentegen zijn personen aan te treffen, die juist hierin een volledige dagtaak vinden, en die bovendien de speciale *deskundigheid* hebben verworven die nodig is, om aan kinderen de vereiste vaardigheden, de onmisbaar geachte kennis bij te brengen. En zelfs t.a.v. de 'deugden' kan van een

zekere 'deskundigheid' worden gesproken, met name wel in het bijzonder onderwijs. Voorzover dit niet door a.h.w. per definitie 'deugdzaam' religieuzen werd gegeven, waren er wel andere 'bevoegden', zoals de dominees en de overige godsdienstleraren, die wisten uit te leggen wat die deugden eigenlijk inhielden; trouwens, van alle docenten aan een bijzondere school werd verwacht, dat zij in hun gedrag, zowel op school als daarbuiten, bedoelde deugden in de praktijk brachten, of althans probeerden te brengen. In hoeverre dit realistische verwachtingen waren, staat hier niet ter discussie. Integendeel, het behoeft geen betoog dat er waarschijnlijk nimmer een docent is geweest die geheel en al 'deugdzaam' was. Maar – en daar gaat het hier *wel* om – dat is voorzien in de christelijke religie. Immers, daar wordt geenszins geponeerd dat de mens van nature goed is, maar veeleer dat hij tot alle kwaad is geneigd. Hij kan aan de gevolgen van deze geneigdheid slechts ontsnappen als hij verlost en begenadigd wordt.

In dit opzicht bestaat er derhalve een duidelijke tegenstelling tussen de opvattingen van de humanistische psychologen en die van de door het christendom geïnspireerde pedagogen. En een van de merkwaardige kenmerken van de huidige situatie is, dat de overheid in deze controverse *partij kiest*, en wel voor de humanistische zienswijze. Dat is haar goed recht. Maar wel dient beseft te worden dat het hier gaat om een *politieke* keuze, die niet op wetenschappelijke, i.c. psychologische argumenten kan worden gebaseerd. Ik zal dit trachten aan te tonen.

Als 'zelfontplooiing' in officiële stukken herhaaldelijk als een der doelstellingen, en soms zelfs als de voornaamste doelstelling, van het onderwijs wordt vermeld, baseert men zich, expliciet of impliciet, op een theorie van het type zoals in par. 1 van dit artikel geschetst. Nogmaals kort samengevat komt zij hierop neer, dat ieder mens zekere latente mogelijkheden in zich draagt, en dat de opvoeders tot taak hebben, een optimale ontplooiing dezer mogelijkheden te bevorderen. Dit klinkt zeer aannemelijk, zeer humanitair, temeer omdat eraan pleegt te worden toegevoegd dat velen vanwege hun zwakke, hun ongunstige positie in onze maatschappij aan die zelfontplooiing niet kunnen toekomen, en derhalve extra zorg en aandacht behoren te ontvangen. Het klinkt zelfs zo overtuigend, dat geen politicus het zal wagen, zich er openlijk tegen te verklaren. Toch schuilen achter deze politiek zo aantrekkelijke positiekeuze vele problemen. Enkele daarvan wil ik kort memoreren.

Een boom die groeit, die 'zich ontplooit', heeft ruimte nodig. En waar er te weinig ruimte is, zoals

bijv. in het oerwoud, kan een boom zich slechts 'ontplooiën' ten koste van andere bomen, die gedoemd blijven tot een armetierig bestaan, zo zij al niet geheel ten onder gaan. In de biologische sfeer, waar door het psychologische groeimodel is geïnspireerd, heerst de strijd om het bestaan en geldt het 'recht' van de sterkste. (Het woord 'recht' is in deze laatste uitdrukking in oneigenlijke zin gebruikt; recht komt alleen in menselijke culturen voor, en in zekere zin is alle recht het recht van de zwakste.) Vandaar dat het leggen van de nadruk op 'zelfontplooiing' als een der allervoornaamste oogmerken van de opvoeding onvermijdelijk tot moeilijkheden leidt. Ter illustratie één voorbeeld, ontleend aan een situatie die zich heden ten dage niet zelden voordoet. Gesteld dat iemand op jeugdige leeftijd een zeker talent toont voor pianospelen. Voor het 'ontplooiën' van dit talent is voortdurend oefenen nodig. Maar als zo iemand in een flat woont, bezorgt hij aanhoudend (geluids)overlast aan zijn buren. De strekking van dit voorbeeld is: 'zelfontplooiing' verraadt zijn biologische herkomst o.a. vanwege het 'egocentrische' karakter van dit begrip. Wie alleen maar uit is op 'zelfontplooiing' houdt met andere mensen geen rekening, zomin als een boom met andere bomen rekening houdt. Het is in dit verband vermeldenswaard, dat in de uitvoerige beschouwingen over de doelstellingen van het onderwijs nergens wordt ge-rept over het (leren van) rekening houden met anderen.

Nu is bovenstaand voorbeeld in zoverre nog onschuldig als pianospelen, hoewel voor omwonenden hinderlijk, een cultureel aanvaarde en zelfs gewaardeerde activiteit is. Er zijn echter andere menselijke activiteiten waarvoor dit niet geldt. Eerder merkte ik al op, dat een algemene theorie over de menselijke begaafdheid ontbreekt. M.a.w. wij weten niet over wat voor talenten mensen zoal kunnen beschikken. Er zijn echter wel indicaties, dat (sommige) mensen asociale, misschien wel antisociale 'talenten' kunnen hebben. Zo bijv. in de sfeer van de oplichterij. Er waren (en zijn waarschijnlijk nog) uitermate bekwaame beroepsoplichters (confidence men). Het heeft er alle schijn van dat hier van een soort aparte 'begaafdheid' zou mogen worden gesproken. Als dit zo zou zijn, zou dan zo iemand in staat gesteld moeten worden dit talent te ontplooiën? (En passant: men mene niet dat oplichters alleen in kapitalistische maatschappijen voorkomen; in december 1975 verschenen berichten in de dagbladen, dat een aantal Russische oplichters ter dood was veroordeeld.) Is het ondenkbaar, dat een jongeman voor soute-neur 'in de wieg is gelegd'? En hoe staat het met figuren als Caligula, Attila, Hitler? Hebben die niet

alle kansen gekregen zichzelf te ontplooiën, en zou het niet beter geweest zijn als zij die kansen nooit hadden gekregen?

Ook dit soort vragen doen zich voor, wanneer men 'zelfontplooiing' als doel der opvoeding stelt. En het is eigenlijk kenmerkend voor de verlegenheid waarin de theoretici der zelfontplooiing door dergelijke problemen worden gebracht dat zij ondanks alles volhouden dat de mens van nature 'goed' is. De misdaad, de moordlust, de barbaarsheid worden opgevat als storingen in de groei, om aldus het vertrouwen in de natuurlijke goedheid der mensen te kunnen handhaven. Als de schurken van het bovengenoemde type zich maar 'echt' hadden kunnen ontplooiën, dan waren het wel 'goede' mensen geworden.

Maar zelfs als men dit aanvaardt, blijft er nog een vraag over. Zij luidt: wie is een 'goed' mens? En op deze vraag is het antwoord ver te zoeken, verder dan Maslow en zijn medestanders lijken te vermoeden. Want het is een vraag die verwijst naar een ander categorieënsysteem, een ander 'universe of discourse' dan het biologische of op de biologie geënte. Een opvatting van de menselijke ontwikkeling naar analogie van die van een boom of een dier, kortom een *naturalistische* opvatting kan niet de basis vormen voor een ethisch oordeel als 'goed' (of 'kwaad'). De natuur wordt door ons begrepen voorzover wij haar als manifestatie van noodzakelijkheden opvatten: 'goed' en 'kwaad' zijn echter termen met een *normatieve* inhoud; en wij treffen slechts normen aan waar geen noodzaak geacht wordt te heersen.

Met deze enkele aanduidingen moet ik volstaan. Ik heb allerminst de pretentie hier in een handomdraai het probleem van de fundering der ethiek opgelost te hebben. Ik wil er slechts op wijzen, dat dit probleem niet buiten beschouwing kan blijven als men, met de humanistische psychologen, 'zelfontplooiing' als zeer voornaam doel der opvoeding poneert. Immers, dan *moet* men tevens wel stellen, dat de mensen van nature 'goed' zijn, en dus suggereren – ten onrechte – dat het basisprobleem der ethiek *wel* is opgelost.

Ook op minder abstract niveau zijn er overigens nog moeilijkheden genoeg. Zo bijv. ten aanzien van het 'zelf' dat 'ontplooid' kan (of: moet) worden. Wat is dat eigenlijk? Wat bedoelt men, als men het heeft over (het) 'zelf'? Ook hier wemelt het van de onduidelijkheden, resp. problemen. Alleen al de weergave van de verschillende in de psychologische literatuur aan te treffen denkbeelden omtrent het 'zelf' zou een omvangrijk boekwerk vullen. Wederom ben ik derhalve genoopt, mij tot een paar losse opmerkingen te beperken.

Soms wordt het woord 'zelf' gebruikt om aan te duiden wat iemand *omtrent* zichzelf weet. Meestal wordt dan de 'wetende' instantie aangeduid met termen als 'ik' (ego) enz. 'Zelf' is dan iets dat geprecipiëerd, gewaardeerd (positief of negatief) enz. wordt. In deze lijn ligt ook het begrip 'self-concept'. Zo'n 'self-concept' is er (na een bepaalde leeftijd) altijd. Vandaar dat de uitdrukking 'toeneming van het zelf-concept' (SD) nogal in het verleden; hoogstens zou men kunnen spreken van een toenemende 'juistheid' of 'accuraatheid' van het zelf-concept, of, in meer gangbare termen, van beter zelfinzicht of grotere zelfkennis. Maar wie zal uitmaken of iemand zichzelf goed, resp. beter kent? Anderen gebruiken het woord 'zelf' juist als synoniem voor 'ego', of ook als synoniem voor 'persoonlijkheid', waarvan dan het 'ego' weer een der aspecten vormt. Kortom, de terminologie is verre van uniform.

Ter illustratie van de onduidelijkheid aangaande het 'zelf' geef ik een kort citaat uit een recent en interessant boek van een Nederlandse psycholoog. 'Het blijkt dus mogelijk, het ik of zelf in drie domeinen te plaatsen: in de wereld, aan de rand van de wereld of buiten de wereld. De eerste mogelijkheid is die van de psychologie met zijn proefjes over zelfconcepten en dergelijke. De tweede is het standpunt van Wittgenstein, het derde van Husserl die het ik 'anoniem' verklaart, een naamloze 'unbeteiliger Zuschauer' die 'niet van deze wereld is', geen soortnaam maar een index voor een onbekende bron van zin.' (Vroon, 1976).

Laten wij ons tot het eerste standpunt, het psychologische beperken. Dan moet men constateren dat in de psychologie het 'zelf' nimmer geldt als een geheel afzonderlijk, geïsoleerd iets, doch veeleer als een netwerk van *relaties*, tot de eigen persoon en/of tot anderen. En de *kwaliteit* dezer relaties (als ik dit gevaarlijke woord toch maar gebruik) wordt geenszins bepaald door een groei- of rijpingsproces alleen, maar door talloze andere factoren van cultuurhistorische en actueel-situationele aard. Het (psychologische) zelf, zou men kunnen zeggen, is nimmer zelfgenoegzaam.

Hoe staat het nu, in dit perspectief, met de 'zelfontplooiing'? Dit begrip blijkt niet, zoals het groei-model suggereert, een descriptief, doch een *normatief* begrip te zijn, en dientengevolge van betekenis te wisselen al naar gelang van de normen die men wenst aan te leggen. En het gebruik van normatieve begrippen alsof het descriptieve begrippen zijn vormt een der meest typerende kenmerken van een *ideologie*.

Innerlijke inconsistentie is dan ook karakteristiek voor een ideologisch onderbouwd systeem. De ideo-

logie der zelfontplooiing toont een dergelijke inconsistentie in alle duidelijkheid, als men twee van de reeds eerder genoemde discussienota's vergelijkt, nl. C en SB.

In C wordt de 'filosofie' van de 'zelfontplooiing' centraal gesteld, in SB de taken en functies van het onderwijssysteem. En het is zeer interessant na te gaan, wat met betrekking tot deze laatste onderwerpen in SB wordt gesteld. Aan de schoolbegeleidingsdiensten worden ruim dertig taken toebedeeld, ondergebracht in acht categorieën, nl.

1. Signalering, diagnose, analyse met betrekking tot allerlei pedagogische en sociale problemen.
2. Advisering en behandeling met betrekking tot leerlingen.
3. Voorlichting en advisering met betrekking tot het onderwijsleerproces.
4. Bemiddeling in de relatie school-milieu.
5. Beschikbaar stellen van materiaal en technische hulp.
6. Experimenteren en vernieuwen.
7. Onderzoek en evaluatie.
8. Deelname aan overleg met andere instanties.

Instructief is ook de samenstelling van de staven van de SBD's. De z.g. minimumbemanning bestaat uit pedagogen, psychologen, onderwijskundigen, pedagogen-didactici en maatschappelijke werkers. Daarnaast kunnen in een subsidiabele formatie worden opgenomen (en worden nu reeds aange troffen): remedial teachers, agogen/sociaal psychologen, psychologische en pedagogische assistenten. Door sommigen wordt bovendien nog de opname van beroepskeuzedeskundigen in de staf bepleit, alsmede van onderwijstechnologen/mediadeskundigen, en in bepaalde gevallen van onderwijssociologen. Men bedenke verder dat naast de SBD's ook de schoolartsendiensten nog blijven bestaan.

Men moet erkennen: een waarlijk imposante opsomming. Blijkbaar gaat het met de 'zelfontplooiing' der leerlingen minder vlot dan het groei-model suggereert; een heel leger van deskundigen op allerlei terrein moet worden ingeschakeld, wil zij kans op slagen hebben.

Wij kunnen dit ook anders formuleren, en wel als volgt. Parallel met de versterking van de nadruk op 'zelfontplooiing' voltrekt zich een ander proces, nl. de ontwikkeling van de school tot wat in de sociologie wel genoemd wordt een 'total institution'. Een mogelijke omschrijving van dit begrip luidt: een maatschappelijke organisatie waarbinnen - gedurende een bepaalde periode - het gehele leven van alle of van een gedeelte der betrokkenen zich afspeelt (zie: E. Goffman, 1968). Voorbeelden zijn: een gevangenis, een legerkamp, een psychiatrische

inrichting, een kostschool. Kenmerkend voor dergelijke alomvattende instellingen is dat er twee categorieën van betrokkenen zijn, die ik zal aanduiden als 'verzorgers' en 'verzorgden' (Goffman spreekt van 'staff' en 'inmates'). De verzorgers hebben een 'eigen leven' buiten de (werk)tijd die zij in de instelling doorbrengen; de 'verzorgden' niet, of in veel geringer mate. Dit is een eerste asymmetrie; een tweede is, dat de 'verzorgers' op grond van hun positie (idealiter gebaseerd op deskundigheid) geacht worden te weten wat goed is voor de verzorgden, maar dat deze niet geacht worden te weten wat goed is voor de verzorgers. Hiermee hangt samen een derde asymmetrie, nl. met betrekking tot de communicatie: de verzorgden worden geacht zich te openbaren, zich 'bloot te geven', zich (om een modieuze term te gebruiken) te *laten* begeleiden; de verzorgers 'dosereren' de informatie die zij aan de verzorgden verstrekken, dat wil *ook* zeggen: houden van allerlei achter dat zij of niet als relevant beschouwen, of als (nog) niet geschikt, resp. potentieel schadelijk voor de verzorgden. (Een typisch voorbeeld: op pag. 18 van SD wordt als één der nadelen van het traditionele onderwijssysteem genoemd dat 'goedkeuringen bij de controle leerlingen verwaand kunnen maken'.)

Als de ministeriële plannen, neergelegd in C en SB, worden uitgevoerd, dan zullen de scholen steeds meer evolueren in de richting van 'total institutions', d.w.z. zich met *alle* aspecten van het leven der leerlingen gaan bemoeien. Men zou kunnen tegenwerpen dat de leerlingen toch slechts een deel van het etmaal – zeg een uur of zes – op school doorbrengen, en de rest elders. Dat is waar, maar eveneens dient te worden opgemerkt, dat de school haar bemoeienis *ook* wil uitstrekken tot het huiselijk milieu, dat ook de ouders der leerlingen zullen worden benaderd, en naar men hoopt zullen worden beïnvloed om zo te handelen als de 'verzorgers' juist achten. (De ouders moeten 'betrokken', 'geïnteresseerd', 'gemotiveerd' enz. worden.)

De school met haar aanhorigheden (SBD's, schoolartsendiensten enz.), zich 'ontplooïend' tot een 'total institution' strekt gaandeweg haar bemoeienis over alle levensgebieden uit. Men kan dit ook zo uitdrukken: zij ontkent, als iedere 'total institution', het recht op 'privacy' van de verzorgden. Wellicht vindt men dit een onbillijke formulering. De bedoeling is immers dat de school 'begeleidt', d.w.z. hulp verschaft als de leerling die behoeft, en dat de leerling zelf zijn 'privacy' prijsgeeft om effectief geholpen (begeleid) te kunnen worden.

Wie zo redeneert, dient echter drie dingen niet te vergeten: ten eerste dat *iedere* 'invasie of privacy'

pleegt gerechtvaardigd te worden met een beroep op het welbegrepen eigenbelang van het slachtoffer, of op het algemeen belang; ten tweede dat, gezien de gesignaleerde asymmetrieën, de mogelijkheid van 'manipulatie' door de verzorgers geenszins illusoir is; en ten derde dat de vooronderstelde behoefte aan 'begeleiding' nauwelijks in overeenstemming te brengen is met de 'filosofie' der zelfontplooiing. Zij impliceert immers dat men er zelf *niet* in slaagt zich te 'ontplooiën', maar daarbij anderen nodig heeft, sterker nog: dat men via anderen moet *leren* hoe men zichzelf kan ontplooiën.

Het gehele omvangrijke apparaat, het gecompliceerde systeem dat in de ministeriële nota's wordt geschetst vindt zijn rechtvaardiging in de overweging dat het met de 'zelfontplooiing' mis kan lopen, en naar alle waarschijnlijkheid ook mis *zal* lopen, tenzij een schare van verzorgers gereed staat om in te springen wanneer dat nodig wordt geacht. De zelfontplooiing blijkt hier niet als een door de menselijke natuur gegarandeerd proces te worden beschouwd, maar als een hachelijke en riskante onderneming. Men kan ook zeggen: als een der vele *alternatieve* mogelijkheden.

Gesteld, er is iemand, een boerenzoon bijv. met heel weinig schoolopleiding. Als hij volwassen is, erft hij de boerderij van zijn vader, en brengt zijn verdere leven door onder uiterst bescheiden omstandigheden. Zijn geografische en zijn culturele horizon blijven zeer beperkt; en hij is nimmer door een deskundige 'begeleid'.

Heeft zo iemand geen 'zelf'? Dat zou ik niet graag willen beweren. Zijn 'zelf' is, evenals alle andere 'zelden', het resultaat van een ontwikkelingsgang; het heeft zich 'ontplooid'. Ieder 'zelf' is een 'ontplooid' zelf. Maar wie weet, had onze boerenzoon nog heel andere mogelijkheden tot ontwikkeling kunnen brengen als hij daartoe in de gelegenheid was geweest. Dan had hij een ander 'zelf' ontplooid, en volgens de ontplooiingsideologen een 'beter' zelf.

Aan de ontplooiingsideologie ligt de pretentie ten grondslag, de *kwaliteit van een menselijk leven te kunnen beoordelen*. En men mag zich afvragen, waarop deze pretentie berust, en waaraan zij haar beoordelingsmaatstaven ontleent. En het antwoord op deze vragen moet m.i. luiden: *niet* aan een beschrijvende wetenschap, zoals bijv. de psychologie of de sociologie, maar aan een *heilsleer*. Dat kan zijn, en is voor zeer veel mensen, een geopenbaarde religie. Dan is de situatie duidelijk: een religie appelleert aan andere menselijke mogelijkheden dan de wetenschap. Concreter: wie zijn kind stuurt naar een rooms-katholieke of protestants-christelijke school weet – en wenst waarschijnlijk – dat het daar

wordt onderricht en op allerlei andere wijzen beïnvloed in overeenstemming met de interpretaties die uit een bepaalde godsdienstige overtuiging voortvloeien.

Met de heilsleer der ontplooiing is het echter anders gesteld. Zij overschrijdt de grenzen der psychologie; zij is evenzeer een wereldbeschouwing als de religie dat is. Op zichzelf is daar weinig tegen in te brengen; mensen mogen in ons land geloven wat zij willen. Zij doet zich echter voor *als* psychologie, *als* berustend op een wetenschappelijke basis. En *vanuit* de psychologie bekeken is die grensoverschrijding ongerechtvaardigd. Daar komt nog bij, dat zelfs het 'psychologische segment' van de 'ontplooiingsfilosofie' op zijn minst genomen aanvechtbaar is, althans berust op een uiterst wankel basis. Doch *dat* betekent, dat er geen wetenschappelijk gefundeerde *deskundigheid* kan zijn met betrekking tot de zelfontplooiing. Daaruit volgt weer, dat er geen wetenschappelijke, c.q. objectieve maatstaven zijn om de (mate van) zelfontplooiing te beoordelen. En de consequentie daarvan is tenslotte, dat aan de school een taak wordt toebedeeld, welke uitvoering niet voor controle vatbaar is: immers, hoe moet men controleren als men geen maatstaven heeft?

Als de school enerzijds de ambitie, anderzijds de van overheidswege opgelegde taak heeft om leerlingen niet slechts vaardigheden (intellectuele, motorische, expressieve, enz.) bij te brengen, maar bovendien om de 'persoonlijkheid' der leerlingen te vormen, te 'doen ontplooiën', dan kan niemand vaststellen of zij deze laatste taak op adequate wijze vervult. Dan kan iedere school, kan zelfs iedere docent zijn eigen interpretatie geven aan het begrip 'zelfontplooiing'. Allicht zal iedere docent zichzelf beschouwen als meer 'ontplooid' dan zijn leerlingen. Hij zal niet anders kunnen dan de mate van 'ontplooiing' der leerlingen afmeten naar de mate waarin deze leerlingen zich op dezelfde wijze gaan 'ontplooiën' als hij zelf meent te hebben gedaan. En dat zal hem niet als een tekortkoming kunnen worden aangerekend, integendeel, hij zal alle recht hebben dit als een essentieel onderdeel van zijn taak te beschouwen.

Als Maslow gelijk heeft – en die vooronderstelling ligt ten grondslag aan de ontplooiingsideologie – dan zijn er slechts heel weinig mensen die zichzelf echt hebben ontplooid. Er zijn in het werk van Maslow en zijn navolgers geen indicaties te vinden, dat het percentage 'zelfverwerkelijsers' onder docenten hoger ligt dan bij de beoefenaars van andere beroepen. Op grond van de eerder vermelde schatting zal het misschien op $\pm 1\%$ kunnen worden gesteld. (In dit opzicht verschillen zij bovendien ook niet van de

ouders der leerlingen.) Met betrekking tot de schooltaak 'bevordering der zelfontplooiing' bestaat er derhalve noch *deskundigheid*, noch ook 'voorbeeldigheid', behalve in zeer uitzonderlijke gevallen. Indien er in deze sfeer al een taak voor de school zou liggen, valt niet in te zien hoe de school haar zou kunnen vervullen.

De leerplicht, in 1920 ingesteld, bestaat nog steeds. Zij is zelfs aanzienlijk uitgebreid: het aantal jaren dat de hedendaagse jeugd op school moet doorbrengen wordt voortdurend vergroot. (In C. wordt een verlenging tot het 18e jaar reeds aangekondigd.) Wie legt de leerplicht op? De overheid. Waarom is de overheid in staat jongeren tot leren te *verplichten*? Omdat zij over machtsmiddelen (sancties) beschikt. De verlenging van de leerplicht is één der symptomen van de groeiende macht van de overheid.

Nu zouden naïeve buitenstaanders – en tot dezen reken ik ook mijzelf – verwachten dat een overheid, c.q. een regering, die zozeer de nadruk legt op de 'zelfontplooiing', de zelfstandigheid, de eigen verantwoordelijkheid harer onderdanen als wordt gesuggereerd in C, van haar grote macht een behoedzaam, een voorzichtig, misschien mag ik zeggen een minimaal gebruik zou maken. Immers, naarmate de overheid meer bedisselt, blijft er minder speelruimte over voor de eigen verantwoordelijkheid der staatsburgers. Met name in de sfeer van het *verplichte* onderwijs zou een dergelijke terughoudendheid voor de hand liggen. Iets concreter uitgedrukt: men zou verwachten dat de overheid, de jeugd tot (langdurig) leren verplichtend, de 'leerstof' (het geheel der op school te verwerven 'kundigheden') met grote zorgvuldigheid zou bepalen. Met name zouden die 'kundigheden' moeten worden onderwezen, waarover, in onze huidige samenleving, *iedereen* moet beschikken, en verder die kundigheden waarover bepaalde *categorieën* van personen moeten beschikken in verband met de *specifieke taken* die zij in de maatschappij zullen gaan vervullen. Men zou hier wellicht kunnen spreken in termen van maatschappelijke relevantie, en stellen dat de krachtens de leerplicht te verwerven 'kundigheden' kunnen worden verdeeld in *algemeen* relevante (voor iedereen nodig) en *specifiek* relevante (voor een bepaalde categorie relevant).

Verder zou men als eis mogen stellen, dat kundigheden slechts in zoverre onder de 'verplichte leerstof' mogen vallen als zij inderdaad *onderwijsbaar* zijn. Hier bedoel ik mee, dat er op het gebied ener bij te brengen kundigheid ook *deskundigheid* moet bestaan, waaruit weer de mogelijkheid voortvloeit van een billijke (zo 'objectief' mogelijke) *beoordeling* van de resultaten van het onderwijs. (Al-

leen waar deskundigheid bestaat, is beoordeling mogelijk.)

Ik *ontken* dat er een dergelijke deskundigheid bestaat met betrekking tot de 'zelfontplooiing'. Ik daag iedereen die zich daartoe geroepen voelt, uit op overtuigende wijze aan te tonen dat enige nu levende Nederlander zichzelf volledig heeft 'ontplooid', resp. op overtuigende wijze aan te tonen *in welke mate* enige nu levende Nederlander zichzelf heeft ontplooid. Uiteraard ontken ik niet, dat er in principe remediabele belemmeringen kunnen zijn, die iemand verhinderen kunnen zich een of meer kundigheden eigen te maken; dergelijke belemmeringen kunnen hun oorsprong vinden zowel in het milieu als in de persoonlijkheid geaardheid (om een gangbare, maar grove tweedeling te gebruiken). Maar het optimaliseren van het te bereiken 'kundighedsniveau' is iets heel anders dan het bevorderen der 'zelfontplooiing'. Volgens sommigen kan het er zelfs strijdig mee zijn, zo bijv. volgens de opstellers van C, die menen dat het speciaal bevorderen van de intellectuele en technische kundigheden leidt tot een 'verschraling van de persoonlijke ontplooiing' (C, pag. 13). Een minder welwillende criticus zou het vermoeden kunnen uiten, dat de 'zelfontplooiing' niet erg intelligent, maar wel 'mondig' (C, *passim*), d.w.z. welbespraakt is. Als men deze omschrijving zou hanteren, dan zou reeds het huidige onderwijs talrijke 'ontplooiden' afleveren.

Zo onwelwillend ben ik echter niet. Ik zou liever onder 'mondig' willen verstaan: in staat tot het gefundeerd en weloverwogen naar voren brengen van argumenten *en* het taxeren van andermans argumenten en voorstellen op hun gehalte en houdbaarheid. Daarom moet ik bekennen dat het mij, ondanks al mijn bezwaren, toch eigenlijk wel spijet dat de huidige generatie nog niet, volgens de in C geschetste aanpak, tot mondigheid blijkt te zijn opgevoed. Want in een 'mondige' maatschappij zou een ongefundeerde, niet door argumenten gestaafde voorkeur voor een veelszins aanvechtbare psychologische theorie niet in officiële stukken tot uiting zijn gebracht, noch ook door de lezers van die stukken *au sérieux* zijn genomen.

Juist *omdat* er een leerplicht bestaat dient een zichzelf als 'democratisch' bestempelende overheid zich m.i. te beperken bij de vaststelling van de 'officiële' oogmerken van het onderwijs. De leerplicht dient niet gebruikt te worden voor het nastreven van even pretentieuze als ongefundeerde doelstellingen, die naar believen door iedereen op eigen wijze kunnen worden uitgelegd, omdat zij zich aan een redelijke toetsing onttrekken. Wie de leerplicht, d.w.z. de staatsmacht, gebruikt om de 'per-

soonlijkheid' der leerlingen te 'vormen', resp. te 'ontplooiën' handelt niet democratisch, doch totalitair. Dit is het gevaar dat achter de omvorming der school tot een 'total institution' steekt, en achter het vermelden van de 'zelfontplooiing' als *primair* doel van het onderwijs. De ideologie, die achter deze vermelding steekt, moet m.i. dan ook als een totalitaire worden gekenschetst.

Eerder heb ik al opgemerkt, dat een ideologie o.a. gekenmerkt is door innerlijke tegenstrijdigheden. Een enkele daarvan heb ik in verband met de 'zelfontplooiing' reeds gesignaleerd. Ik noem nu nog een andere.

In C wordt een onderscheid gemaakt tussen 'leerplicht' (globaal genomen voor jongeren) en 'leerrecht' (globaal genomen voor ouderen). Indien men enige betekenis hecht aan termen als 'zelfontplooiing' of 'zelfverwerkelijking' zou men hier hoogstens van zekere *rechten* mogen spreken, waarop ieder mens aanspraak kan maken. Het lijkt mij nogal absurd om iemand (een leerling bijv.) te *verplichten* zichzelf te verwerkelijken; het is daarentegen geenszins absurd om leerlingen te verplichten zekere maatschappelijk onmisbare kundigheden te verwerven.

Het koppelen van 'zelfontplooiing' aan leerplicht, het noemen van 'zelfontplooiing' als het belangrijkste doel van het verplichte onderwijs, is derhalve een oneigenlijk gebruik van de leerplicht, en in zeker opzicht een 'détournement de pouvoir'. Dit geldt m.i. om te beginnen reeds wanneer de overheid aan *al* het onderwijs de 'persoonlijkheidsvorming' als primair doel oplegt; het geldt in nog sterker mate, wanneer dit doel als 'zelfontplooiing' wordt geformuleerd, omdat dan het gehele onderwijs gedwongen wordt een visie op de mens, en de menselijke ontwikkelingsgang, op de menselijke persoonlijkheid te aanvaarden die door talrijke en vooraanstaande beoefenaars der psychologie op goede gronden wordt bestreden. (Ik heb de indruk dat zij ook in strijd is met de in ons land overheersende religieuze overtuigingen, zodat ook het op confessionele basis gegeven onderwijs haar niet zou kunnen aanvaarden.)

De fraseologie der zelfontplooiing is aantrekkelijk en dus populair. Het is derhalve zeer waarschijnlijk dat de overheid voor haar onderwijsplannen, waarin dit begrip zo'n sleutelrol vervult, de steun krijgt van de massamedia en de volksvertegenwoordiging. Dat het verheffen van 'zelfontplooiing' tot een der voornaamste doelstellingen van het onderwijs berust op een onhoudbare vooronderstelling, nl. dat men een wetenschappelijk gefundeerd oordeel zou kunnen uitspreken over de kwaliteit van een menselijk leven, zal deze overheid dan ook noch verontrusten, noch

belemmeren bij de verwezenlijking van haar ambitieuze voornemens. Niet op kennis immers berust de politiek, doch op macht.

Geciteerde literatuur

1. H. C. J. Duijker, 1975. *Norm en descriptie in de psychologie*. Amsterdam, Noord-Holl. Uitg. Mij.
2. H. C. J. Duijker, 1976. In: H. C. J. Duijker en A. C. Dudink, *Leerboek der psychologie*. Groningen, Wolters-Noordhoff (ter perse).
3. E. Fromm, 1955, *The sane society*. New York, Rinehart.
4. E. Goffman, 1968, *Asylums*, Harmondsworth, Penguin Books.
5. S. M. Jourard, 1975, *Healthy Personality*, New York, MacMillan.

6. A. H. Maslow, 1970, *Motivation and Personality*, New York, Harper Row.
7. C. R. Rogers, 1952, *Client-centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin.
8. P. Vroon, 1976, *Bewustzijn, hersenen en gedrag*, Baarn, Ambo.

Curriculum vitae

H. C. J. Duijker (geb. 1912) promoveerde in 1946 op een taal-psychologisch proefschrift. Is sedert 1948 hoogleraar in de psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Is mede-auteur van het 'Leerboek der Psychologie'. Was eertijds redacteur van 'Acta Psychologica' en lange tijd redactielid van het Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie. Maakte deel uit van het bestuur van het N.I.P., gedurende enige jaren als voorzitter. Bekleedt sinds ruim 10 jaar het voorzitterschap van de Raad voor de Beroepskeuzevoorzichting.