

Socialistische versus burgerlijke pedagogiek

Niet-convergerende waardesystemen in het onderwijs

J. DE REUS

1. Inleiding

In het begin van 1972 verscheen een discussiestuk van een werkgroep van de Akademie van Pedagogische Wetenschappen in Moskou in het belangrijkste Russische vakblad op het gebied van de pedagogiek. Het stuk dat stond onder de redactie van de inmiddels overleden voorzitter van de Akademie, Prof. W. M. Chvostov, diende o.a. als uitgangspunt voor een eerder gehouden studiekonferentie in Berlijn (DDR) van Russische en Oost-Duitse pedagogen.¹

Ook in ons land neemt de belangstelling voor het onderwijs in de Oost-Europese landen toe. Dit blijkt uit de recente verschijning van het belangrijke werk van Van Parreren en Carpay over de Russische leerpsychologie, van een vergelijkende studie over het Amerikaanse en Russische onderwijs² en tenslotte van diverse publikaties en artikelen in de vakpers over het polytechnisch onderwijs in de DDR en de Sovjetunie. De in dit artikel gebruikte marxistische terminologie zal wellicht een deel van de lezers afschrikken, maar een ander deel reeds vertrouwd in de oren klinken. De belangstelling voor de marxistische opvattingen omtrent rol en functie van het onderwijs komt tot uitdrukking in de vele publikaties die over dit onderwerp zijn verschenen bij o.a. de Socialistische Uitgeverij in Nijmegen. Dit alles betekent dat langzamerhand de bewuste afstoting van informatie uit de landen van Oost-Europa begint plaats te maken voor een steeds grotere receptiviteit. Ook de vele vertalingen uit het Russisch, die in de DDR worden verricht, waaronder bijv. de verzamelde werken van Krupskaja, van Makaren'ko e.a., vinden nu een gemakkelij-

ker entree in Nederland.

Waarom een bilaterale studiekonferentie gewijd aan een ideologische bezinning over het onderwijs? De samenstellers van het discussiestuk merken op dat de verschuiving van de politieke krachten in de wereld ten gunste van het socialisme de kans op directe militaire konfrontaties hebben verminderd. Aan de jacht op grondstoffen en/of nieuwe markten door de imperialistische mogendheden wordt paal en perk gesteld: enerzijds door de politieke en militaire macht van die landen waar zich een sociale revolutie heeft voltrokken, anderzijds vooral in de derde wereld door de opkomst van de nationale bevrijdingsbewegingen, die zich keren tegen neokolonialistische uitbuiting. Dit evenwel betekent, dat de gigantische multinationale ondernemingen, die voor hun voortbestaan afhankelijk zijn van een grotere voorziening van grondstoffen en van een expansie van markten, op alle mogelijke wijzen proberen om 'het rode stoplicht' weer op groen te zetten ten bate van ongebreidelde ondernemerspraktijken. Dit doen zij met behulp van hun 'burgerlijke' staatsapparaten, die volgens de marxistische visie, als een soort 'agenturen' deze ondernemersbelangen ondersteunen.

Nu evenwel een militaire konfrontatie (Hitler 1933, Griekenland 1947, Korea 1953, Cuba 1961, Vietnam 1973) steeds moeilijker wordt, nemen de leidende kapitalistische staten hun toevlucht tot andere middelen die het socialisme zouden kunnen verzwakken. Een ervan is een verhevigde ideologische strijd. Zo schreef een invloedrijk Amerikaans politikus, W. Rostow: 'wij proberen met alle mogelijke flexibiliteit en verstand om de landen die zich nu onder het kommunistische regime bevinden, weer binnen de vrije wereld te

krijgen'. Onder 'flexibiliteit' en 'verstand' wordt dan een systeem van methoden en handelwijzen verstaan, dat gericht is op de ideologische 'ontbinding' en 'ontkrachting' van het socialisme. Via extreem linkse en extreem rechtse aanvallen op het kommunisme, zo lezen we in het rapport, trachten de toonaangevende klassen in de kapitalistische wereld hun macht te handhaven. En hier komt nu het onderwijs in het beeld. Immers bij alle historische processen in de maatschappij plegen pedagogiek, school en onderwijs een belangrijke rol te spelen. Zowel voor de economische groei als voor de ideologische beïnvloeding van de opgroeiende generatie wordt deze rol steeds belangrijker. Duidelijk wordt dit verwoord door de Amerikaanse onderwijsfilosoof Th. Brameld in zijn werk 'Education in the Age of Criticism'. Vele miljoenen van opgroeiende jongeren, zo merkt hij op, beginnen te twijfelen aan het doel van de westerse beschaving.

Als enige oplossing ziet hij: 'het ontwikkelen van leerplannen, doelen en theorieën, die aantrekkelijker zijn en meer geschikt om het enthousiasme van de mensen te vangen, dan de politieke, sociale en economische doelen welke het kommunisme voorstaat'.

Een duidelijk voorbeeld van de samenhang tussen waardetheorieën en onderwijs. In een ander werk erkent dezelfde auteur volmondig, dat het onderwijs altijd een normatief karakter bezit: 'It is always governed by norms deriving their own meaning from values inherent in the life of people organized in cultures'.³ Wat duidelijker en heftiger zegt Lenin in een toespraak voor het eerste Russische Onderwijskongres: 'Het is een leugen en huichelarij wanneer we zeggen, dat de school naast het dagelijkse leven en de politiek staat'.

De strijd over deze verschillende waardetheorieën vindt zijn weerslag in de volgende uiteenzetting.

2. *Filosofisch idealisme en burgerlijke pedagogiek*

De niet-marxistische pedagogie, zo merkt de werkgroep op, baseert haar methodologie nog

steeds op de traditionele idealistische filosofie. Daarom dient een kritische analyse zich in eerste instantie te richten op de vormen en wegen waarlangs dit filosofisch idealisme haar invloed op allerlei pedagogische opvattingen en theorieën uitoefent. Dit is vaak niet eenvoudig, omdat belangrijke burgerlijke pedagogen maar al te vaak verzekeren dat zij zich niet bezighouden met filosofische speculaties. Zij zeggen dan de voorkeur te geven aan zuiver empirisch onderzoek en gaan 'pragmatisch' te werk. Maar deze keuze is gebaseerd op een kunstmatige tegenstelling tussen ideologie en wetenschap, een tegenstelling die vooral door het positivisme werd gepoetst. Volgens de positivisten is de wetenschap objectief en ideologie niet, omdat deze laatste door politieke voorkeuren of belangen een verkeerd beeld van de werkelijkheid geeft. Volgens hen is een 'objectief wetenschappelijke' opvoedingstheorie alleen mogelijk wanneer we ons los maken van elke ideologische oriëntatie.

Deze opvatting nu, wordt door de Russische pedagogen verworpen, omdat dit zou neerkomen op een 'ent-ideologisering'. Er bestaat juist een directe relatie tussen filosofie en pedagogie. Algemene pedagogische problemen zoals de opvoedingsdoelen, de theoretische grondslagen van het leerplan, de leerplanontwikkeling, de belangrijkste principes van het leerproces enz. zijn niet los te maken van een algemene wereldbeschouwing. Ze zijn zelfs ondenkbaar zonder een filosofisch fundament. Het verwerpen van 'elke filosofie' is in feite ook een filosofische stellingname.

De invloed van de filosofie op de pedagogie en het onderwijs vindt plaats in allerlei vorm en intensiteit, waarbij veel afhangt van het ideologische klimaat in een bepaald land. Pedagogische denkbeelden van moderne, niet-marxistische filosofen vinden via de massa-media op ruime schaal hun weg naar de massa. Daarbij worden ze dan 'vertaald' in meer populaire taal en worden zo als het ware een deel van het bewustzijn en tot een denkmodel voor pedagogen en didactici. Deze indirecte invloed van filosofische opvattingen is vaak even belangrijk als die van

filosofisch-pedagogische systemen.

Binnen de diverse stromingen van het filosofisch idealisme bestaan ook een aantal reële verschillen in de manier waarop zij pedagogische problemen benaderen. De trends van de burgerlijke pedagogiek worden duidelijker wanneer men de polemiek tussen deze stromingen volgt. Van grote invloed en nog steeds erg aktueel is de pragmatische onderwijsfilosofie, waarvan John Dewey de grondlegger was. Zijn felle kritiek op de fouten van de klassieke pedagogiek en de onderwijspraktijk aan het einde van de vorige eeuw wordt door de Russische pedagogen als een positieve bijdrage gewaardeerd. Ook zijn opvattingen over de relatie tussen school en maatschappij, over het ontwikkelen van de zelfwerkzaamheid bij kinderen, over de rol van praktische kennis enz. vinden bij hen een positief gehoor. Maar Dewey's pragmatische pedagogie had zijn wortels in een subjektief idealisme (nl. het ontkennen van een objektieve waarheid): subjektieve ervaring werd verabsoluteerd en per saldo waren zijn burgerlijke en sociaal-politieke opvattingen gericht op het behoud van het kapitalisme. Kenmerkend voor een groot aantal denkbeelden van deze richting waren o.a. een verregaand utilitarisme, een geringschatting van theoretische kennis, een heilig respect voor direkte en puur praktische leerresultaten. Wat aan het individu maatschappelijk succes verzekert, is volgens deze opvattingen ook ethisch gerechtvaardigd. De werkgroep wijst er op hoe nauw deze pedagogiek aansluit op de mentaliteit van het ondernemerschap.

De opvolgers van Dewey, de zgn. neo-pragmatici zoals Th. Brameld, G. Ragg, E. Kelly e.a., zijn vaak veel minder progressief dan hun illustere voorganger. Brameld tracht aan te tonen hoe het onderwijs een bijdrage zou kunnen leveren in, wat hij noemt, de destratifikatie van de samenleving. Alle tegenstellingen en gebreken zouden dan zonder sociale revolutie kunnen worden opgelost.

Naast allerlei subjektivistische argumenten, die ook de 'klassieke' pragmatici hanteerden, zoeken de neo-pragmatici vaak hun heil in het irrationa-

lisme, waarbij zij bijzonder veel waarde hechten aan de rol van het onbewuste.

Een van de meest invloedrijke richtingen in de huidige Anglo-Amerikaanse filosofie, het neopositivisme, heeft nauw verband met de pragmatische pedagogie. De aktuele burgerlijke pedagogiek wordt hierdoor sterk beïnvloed. In talloze pedagogische geschriften die in de Verenigde Staten, West-Duitsland en Engeland verschijnen, vinden we citaten van B. Russell, L. Wittgenstein, D. Moore en andere neo-positivisten. Voorstanders van deze filosofie (Brezinka in Duitsland, Peters en Hurst in Engeland, Legrand in Frankrijk) negeren daarmee de wereldbeschouwelijke aspecten van de wetenschap; zij baseren zich op een primitief empiricisme en beperken de theoretische funktie van de filosofie tot een logisch-semantische analyse. We vinden dit duidelijk terug in hun theoretisch-pedagogische konstrukties, die uiteindelijk weer een weerslag vinden in de schoolpraktijk.

Volgens de Russische onderwijskundigen hechten de neopositivisten te weinig waarde aan de rol van theoretische kennis, zij overschatten de waarde van empirisch materiaal in de curricula en leggen anderzijds weer te grote nadruk op het ontdekken door de leerling zelf, waarbij de systematische kennisverwerving wordt verwaarloosd. Met betrekking tot de ethiek ontkent het neopositivisme dat er objektieve wetten bestaan die de moraal vanuit de sociale relaties bepalen. Via de pedagogiek dringen dit soort opvattingen de scholen binnen en beïnvloeden de jeugd.

Ook het existentialisme baseert zich volgens de Russische pedagogen op een extreem individualisme, waarbij vooral de nadruk wordt gelegd op de tegenstelling individu - maatschappij/kollektiviteit. Gemeenschapszin wordt daarbij vaak gelijkgesteld met 'het instinkt van het kuddedier'.

Existentialisten van allerlei pluimage vinden het de taak van een 'humanistische pedagogie' om het onderwijsleerproces zoveel mogelijk te individualiseren. Dientengevolge wordt de rol van het kollektief en van kollektieve arbeid tot een minimum gereduceerd.

Het existentialisme vormt op zichzelf een tamelijk bont geheel. De existentialisten hebben ook diverse sociaal-politieke opvattingen, hetgeen bijvoorbeeld blijkt uit de verschillende wijzen waarop zij pedagogische vraagstukken benaderen.

De 'christelijke' existentialist Gabriel Marcel komt er openlijk voor uit, dat hij individualistisch onderwijs gebruikt als basis voor zijn elitaire opvatting over opvoeding en voor het propageren van anti-kommunistische ideeën. De Amerikaanse pedagoog Neller neemt een soortgelijk standpunt in, wanneer hij te kennen geeft dat de opvoeding in de geest van het individualisme van groot belang is 'voor de krachten-konfrontatie met het Sovjet-kommunisme'.

Ook de pedagogische opvattingen van de Duitse existentialisten zowel van de 'klassieke' richting zoals Jaspers, als van zijn allerlaatste 'optimistische' variant (Bolnow e.a.) demonstren een duidelijk antikommunisme. Anderzijds spreken Sartre en zijn volgelingen voortdurend over het belang van een individualistische opvoeding als middel om de totalitaire tendenzen van de moderne kapitalistische maatschappij tegen te gaan.

De subjektieve bedoelingen van de existentialisten en het door hen gepredikte 'pedagogisch individualisme' geven, volgens de Russische onderzoekers, een verwrongen beeld van het individuele belang en van de werkelijke problemen van het onderwijsleerproces op school. Immers ten onrechte wordt steeds het individu gesteld tegenover de samenleving. Ook het 'moreel relativisme', dat het existentialisme zou kenmerken, wordt bekritiseerd; de Russische pedagogen verklaren dit uit het feit dat de existentialisten het bestaan van objectieve wetten van het menselijk gedrag ontkennen; zedelijke normen worden dan slechts beschouwd als een 'zelfbezinging', als de uitdrukking van een absoluut 'vrije wil', zonder enige relatie met de eisen van de samenleving.

De werkgroep wijst er op, dat dit soort opvattingen nogal populair is bij sommige groepen van de intelligentia en studenten. Het grote gevaar is

volgens hen, dat dit leidt tot sociaal-politieke passiviteit óf anarchistische pseudo-linkse opstandigheid. In beide gevallen evenwel verzwakken ze de georganiseerde revolutionaire beweging. Om die reden dienen existentialistische ideeën te worden bestreden, aldus lezen we in het rapport.

Uitvoerig wordt ingegaan op de invloed van het neo-thomisme op de huidige burgerlijke pedagogiek. Het wordt gezien als de katholieke filosofie 'die pretendeert uit naam van de gehele christenheid de theoretische basis te moeten leggen voor alle problemen van vorming en onderwijs'.

De neo-thomistische pedagogen hechten wel veel belang aan de staatsrechtelijke en de morele vorming van de burger en zij tonen zich meestal geen openlijke voorstanders van het kapitalisme. Zij brengen zelfs ernstige bedenkingen tegen allerlei kontradikties in de maatschappij tot uitdrukking. Ook zijn zij verontrust, aldus het rapport, over de morele ontredde van de jeugd, de groei van de jeugdcriminaliteit, het groeiende pessimisme, scepticisme en nihilisme. Maar voor het oplossen van deze problemen zouden zij dan hun heil zoeken in mystifikatie. De 'krisis van de moderne beschaving' is volgens hen niet uniek voor de kapitalistische maatschappij, neen, de gehele mensheid wordt hierdoor getroffen. Zij zoeken de oorzaak voor 'deze totale crisis' niet zo zeer bij het uitbuitingskarakter van een bepaalde maatschappijvorm, maar bij de omstandigheid dat de arbeider of burger zich alleen maar bekommert om 'materialistische', 'aardse' behoeften en zijn 'zieleheil' verwaarloost. Buiten de religie bestaat er volgens de neo-thomisten geen moraal en dus vinden zij dat de morele opvoeding op de religieuze ethiek gebaseerd moet zijn. Met het argument dat de kerk als eeuwig en de staat slechts als vergankelijk instituut fungeert, trachten zij hun claim op de leidende rol binnen het onderwijs theoretisch aan te tonen: 'de opvoedkundige taken worden door transcendente eisen bepaald'. Tegen de democratische eisen om de school definitief uit de greep van de kerk los te maken, stellen zij de reactionaire eis: 'de school los van de staat'.

De Russische pedagogen verklaren de belangrijke invloed van de neothomisten op het onderwijs uit hun resolute optreden tegen het morele nihilisme van de desintegrerende burgerlijke samenleving, evenals uit hun verzet tegen de 'kind-gecentreerde' stromingen binnen een groot aantal gangbare pedagogische theorieën. De neothomisten benadrukken de leidende rol van de leraar in het onderwijs/opvoedingsproces, omdat zij in de leraar tevens vertegenwoordiger van de kerk zien. In de persoon van de leraar zien zij dan een tegenwicht tegen 'destruktieve', materialistische en atheïstische denkbeelden; de leraar dient het geloof in God te verstevigen. De Russische pedagogen konkluderen hieruit, dat de neothomisten zich als doel stellen om de jeugd in de ban te houden van religieuze vooroordelen en dogmata, waarbij ze haar gelijktijdig afhouden van brandende sociale vraagstukken en van hun participatie aan een revolutionaire beweging.

Ondanks hun gerechtvaardigde kritiek op het morele verval van de huidige kapitalistische maatschappij, zo lezen we in het rapport, streeft de neothomistische pedagogiek naar de instandhouding en de veiligstelling van de burgerlijke structuur.

3. Burgerlijke sociologie en het anti-kommunisme in de pedagogiek

De idealistische filosofie en de burgerlijke sociologie zijn de bronnen waaruit de anti-kommunistische pedagogiek haar ideeën en argumenten put ten bate van haar theoretische modellen. Vooral verzet men zich tegen de marxistisch-leninistische stelling met betrekking tot de uiteindelijke ondergang van het kapitalisme als politiek-ekonomisch verschijnsel. In allerlei varianten kan men in de kapitalistische wereld theorieën tegenkomen over de mogelijkheden om de maatschappij langs niet-revolutionaire weg te veranderen, over 'het konvergeren', het naar elkaar toegroeien van kommunisme en kapitalisme in een nieuw soort industriële samenleving.

Men spreekt dan graag over een post-industri-

ële, een cybernetisch-elektronische maatschappij, waar de sociale verschillen als vanzelf zullen verdwijnen. De macht binnen deze samenleving zou dan worden overgeheveld van het kapitaal naar een soort 'georganiseerde kennis'. Deze theorieën worden ook door sommige pedagogen in hun eigen vakgebied verder uitgewerkt en geabsorbeerd. Zo bijv. de Amerikaanse neopragmatist Th. Brameld, de Engelsman J. Lauwerys en de Franse pedagoog L. Cros, die beweren dat het mogelijk is om de klassetegstellingen door een goed onderwijssysteem uit de weg te ruimen.

In hun strijd tegen het kommunisme beroepen burgerlijke pedagogen zich ook graag op de zgn. onwetenschappelijkheid van het marxisme, dat 'verouderd' zou zijn.

Vooraf de methodologische uitgangsprincipes van het kommunistische onderwijs moeten het bij de burgerlijke pedagogen ontgelden, i.h.b. het op de arbeid en het kollektief gerichte onderwijs. Zij verabsolutiseren in feite het konflikt tussen het individu en de burgerlijke samenleving – dat inderdaad bestaat en niet kan worden opgelost binnen het kader van het kapitalisme – en interpreteren dit konflikt als een eeuwig gegeven grootheid, inherent aan het menselijk bestaan.

4. De burgerlijke pedagogiek gekonfronteerd met de wetenschappelijk-technische vooruitgang

In een aantal landen zoals Engeland, de Verenigde Staten, Frankrijk, Zweden, Japan, worden evenwel stappen ondernomen om het onderwijs te demokratiseren. In vergelijking met wat in de socialistische landen op dit gebied werd gepresteerd moeten we konstateren dat het hier gaat om hervormingen op zeer bescheiden schaal, ondanks alle propaganda die hierover wordt rondgestrooid. Wat dat betreft geldt nog steeds de uitspraak van Engels: 'Indien de bourgeoisie bezorgd is over de situatie van de werkende klasse, dan is dat uitsluitend voor zover zij er zelf belang bij heeft, hetgeen ook betrekking heeft op het onderwijs'.

De schoolhervormers in West-Duitsland nemen

bij hun pogingen om een nieuw type Gesamtschule in te voeren graag de Amerikaanse comprehensive scholen tot voorbeeld. Door hun overdreven opvattingen over het belang van individuele keuzevakken verhullen deze scholen vaak de traditionele scheiding tussen de intellectueel en de praktisch begaafden. Daarmee wordt echter een nieuw selectiesysteem geboren en het blijkt dan ook, dat de groep praktisch begaafden hoofdzakelijk gerekruteerd wordt uit de arbeidersklasse.

De foutieve methodologische uitgangspunten van de burgerlijke pedagogiek vormen ook een ernstige belemmering voor de modernisering van de leerstof. Steeds duidelijker komt aan het licht hoezeer de leerstof is achtergebleven bij wetenschap en techniek, hoe groot de kloof is geworden tussen deze en de behoeften van de maatschappij. Zo vonden Amerikaanse geleerden in een onderzoek dat zij in de vijftiger jaren verrichtten, dat de leerstof voor biologie ongeveer 100 jaar achterstand vertoonde.

In de zestiger jaren realiseerden vele Amerikanen zich plotseling welke grote achterstand het onderwijs vertoonde ten opzichte van dat in de Sovjetunie en de andere socialistische landen. Men sprak toen wel van het Sputnik-effekt, hetgeen betekende dat men op grote schaal via allerlei commissies leerplannen onder de loep ging nemen. Vooral Bruner speelde hierin een grote rol met zijn leertheorie, die veel ontleende aan het werk van Sovjet-psychologen zoals Vygotski, Ivanov-Smolenski en Lurija.

Bij deze innovaties in de curricula, zo merken de Russische pedagogen op, werd onvoldoende rekening gehouden met de positieve aspecten van Bruners theorie. Daarentegen richtte men zich vrij eenzijdig op zijn opvattingen over het aanleren van een aantal fundamentele begrippen en over het leerproces als 'discovery'.

Deze stellig belangrijke opvattingen werden evenwel omgevormd tot een categorische stelregel volgens welke het voornaamste doel van het onderwijs niet zozeer het aankweken van kennis is, als wel het beheersen van de methode om deze te verwerven.

De sterke benadrukking van deze beide as-

pekten van Bruners theorie leidde tot een verwaarlozing van een aantal andere, niet minder belangrijke, elementen van het onderwijsleerproces. Het blijkt dan ook dat de ijver waarmee in de zestiger jaren schoolhervormingen werden doorgevoerd weinig vruchtbaar is geweest. In tegenstelling tot wat de hervormers hadden beloofd daalde bijvoorbeeld het aantal leerlingen dat de natuurwetenschappelijke richtingen koos. Psychologen en sociologen konkludeerden dat het eenzijdige aksent op de beheersing van de grondstructuren en de al te geringe aandacht voor 'georganiseerde kennis', d.w.z. voor *het zich eigen maken van de basis van de wetenschappen als een coherent systeem* – het kenmerk van elke wetenschap – onjuist is gebleken en tot mislukking heeft geleid. Dit mislukken van onderwijsvernieuwingen was geen toeval. Het werd veroorzaakt doordat men zich teveel oriënteerde op een intellectuele elite en te geringe aandacht had voor de verhoging van het vormingsniveau van de grote massa van leerlingen. Ten gevolge van het typische klassekarakter van deze eenzijdigheid in de onderwijsvernieuwingen, werd de kloof tussen 'akademisch begaafden' en 'praktische denkers' alleen maar groter. Dit leidde tot nog meer selectie en differentiatie, hetgeen het onderwijs slechts schade heeft berokkend.

5. De differentiatie van het leerproces

De differentiatie is het derde probleem, dat de onmacht van de burgerlijke pedagogie duidelijk illustreert. De pedagogie houdt zich bezig met de vorming van het kind. Zij erkent de individualiteit en de niet-herhaalbaarheid, het unieke van een aantal elementen binnen elk mens. Hieruit volgt een van de belangrijkste pedagogische principes: *het principe van de individuele benadering van de leerling* en de differentiatie van het onderwijsleerproces op school. Differentiatie, op de juiste wijze toegepast, kan niet alleen de individuele belangstelling of de speciale aanleg van een leerling opwekken en ontwikkelen, maar differentiatie beantwoordt tevens aan de eisen van de moderne industrie, die vraagt naar gespecialiseerde werkers. Zowel de socialistische als de

burgerlijke pedagogie huldigen het principe van de differentiatie; de criteria zijn echter zeer verschillend.

Het onderwijs in de burgerlijke maatschappij begint al heel vroeg met de differentiatie, vaak reeds in het aanvangsstadium, wanneer de aanleg of vaardigheden van het kind nog nauwelijks zichtbaar of ontwikkeld zijn. Aan deze differentiatie liggen vaak alle mogelijke onwetenschappelijke theorieën ten grondslag, die pogen aan te tonen dat slechts groepjes van begaafde minderheden in staat zijn tot het bereiken van een hoge ontwikkelingsgraad. Door deze vorm van differentiatie wordt in de praktijk slechts het privilege op onderwijs voor de heersende klasse bevestigd. Het doel van het onderwijs blijft daarbij een vroegtijdige specialisatie voor het overgrote deel van de leerlingen. De burgerlijke pedagogen noemen deze differentiatie vaak een middel voor de individuele ontplooiing. In de Verenigde Staten en een aantal andere kapitalistische landen vindt de opvatting nog ruime aanhang volgens welke erfelijke factoren de oorzaak zijn van individuele onveranderlijke begaafdheid. Dit resulteert dan weer in de kategorische eis, dat er op school geen sprake mag zijn van een eenheidsprogramma en dat er aan de leerlingen niet dezelfde eisen mogen worden gesteld. Het leren is, volgens die opvatting, een individueel proces, waarbij elk op zijn eigen wijze moet leren. Een buitensporige individualisatie – een mode bij sommige burgerlijke onderwijsvernieuwers – leidt evenwel tot verbreking van het klassikale systeem en maakt het groepswerk moeilijker, hoewel dit juist een belangrijke stimulus voor het leren kan zijn. We spreken dan nog maar niet over de grote mate van egocentrisme dat uit een dergelijk onderwijs kan voortkomen.

De Sovjet-pedagogen zijn van oordeel dat de burgerlijke pedagogie er niet in zal slagen om de crisis in het onderwijs langs deze paden op te lossen. In hun pogingen, zo schrijven zij, om een oplossing te vinden voor deze ingewikkelde problemen waarvoor zij zich gesteld zien, trachten de onderwijskundigen in de kapitalistische wereld soms inspiratie te vinden in het onderwijs zoals dit is ontwikkeld in de socialistische landen.

Maar om hieruit optimale resultaten te kunnen halen is het nu eenmaal nodig, dat aan een aantal sociale voorwaarden wordt voldaan, en wel: de socialisatie van de produktiemiddelen en het opheffen van de uitbuiting van de mens en de sociale ongelijkheid. Deze essentiële randvoorwaarden ontbreken onder het kapitalisme.

Alle onderwijshervormingen die men sedert de zestiger jaren tracht door te voeren zijn er niet in geslaagd om de actuele problemen op te lossen.

De krisissituatie op de scholen spitst zich daarentegen steeds meer toe. Dit is dan de finale van een weinig konsekwente en een eenzijdige onderwijspolitiek van de burgerlijke overheid, die eigenlijk niet geïnteresseerd is in een wezenlijke democratisering van het onderwijs, waarnaar de werkende klasse streeft.

Het onderwijs in de kapitalistische wereld maakt een zware crisis door. Deze is een deelverschijnsel van de algemene crisis waarin het kapitalisme zich bevindt. Het wezen van deze crisis bestaat uit de gebrekkige aanpassing van het onderwijs aan de eisen van de tijd, haar onvermogen om te voorzien in de noden van de werkende klasse, die inmiddels steeds actiever wordt, ook met betrekking tot het onderwijs.

De belangrijke invloed van de grote monopolistische ondernemingen op het staatsbestel betekent voor het onderwijs een enorm obstakel, omdat het ondergeschikt wordt gemaakt aan winstbelangen, die weer een hindernis vormen voor een veelzijdige ontplooiing van de kinderen van de grootste bevolkingsgroep.

6. De strijd van de arbeiders voor de democratisering van het onderwijs

Deze conservatieve onderwijspolitiek stuit op steeds meer verzet van de kant van alle categorieën van werkers. De arbeiders leggen zich niet meer neer bij een systeem van sociale diskriminatie in het onderwijs en zij komen op voor een werkelijke externe democratisering. In talloze kapitalistische landen zien we manifestaties en

stakingen ten bate van beter onderwijs. Niet alleen de leraren en studenten, maar ook scholieren van middelbare scholen nemen deel aan deze manifestaties. Zo vonden er in de Verenigde Staten op 59% van alle middelbare scholen protestdemonstraties plaats. In 1968 en zeer recentelijk vonden soortgelijke demonstraties plaats in Frankrijk. Een belangrijke rol bij deze demonstraties werd vervuld door de werkende klasse en haar politieke organisaties.

In het bijzonder strijden de verschillende kommunistische partijen voor een grotere democratisering, waarbij zij er steeds op hameren, dat een werkelijke democratisering pas mogelijk wordt in het kader van een socialistische maatschappij. Toch wensen de kommunistische partijen, dat er directe hervormingen worden ingevoerd, zoals bijvoorbeeld een leerplicht tot 16-18 jaar op een school met een zoveel mogelijk gelijk programma.

In diverse landen stellen zij ook de eis dat er maatregelen worden genomen om invloed op het onderwijs van de grote monopoliebedrijven en van het klerikalisme tegen te gaan, terwijl zij meer geld vragen voor beter onderwijs.

De groeiende strijd voor de democratisering van het onderwijs heeft niet nagelaten zijn invloed uit te oefenen op de ontwikkeling van het onderwijskundig denken. Nog steeds overheersen in de kapitalistische landen de burgerlijke theorieën over opvoedkunde en onderwijs. Maar het tijdperk van hun onbepaalde macht is voorbij. De invloed van het marxisme en het leninisme wordt in onze tijd steeds groter op allerlei gebieden, daaronder ook op het gebied van het onderwijs.

Een aantal kommunistische partijen in de kapitalistische wereld beschikt over wetenschappelijke instituten van onderwijsresearch. Vanuit een politieke visie worden daar oplossingen geboden voor belangrijke onderwijsvraagstukken. De marxisten vestigen daarbij steeds weer de aandacht op het klassekarakter en de reaktionaire kern van de burgerlijke onderwijskunde, op de fundamentele methodologische fouten en de a priori vijandelijke instelling ten opzichte van

marxistische wetenschap en ontwikkelingen. Vooral in de Verenigde Staten zijn vele progressieve mensen bijzonder verontrust over de rampzalige gevolgen van de pragmatische theorieën in het onderwijs; deze komen in wezen neer op een enorm cynisme in de wetenschap. Marxisten wijzen ook vaak op de eigenlijke betekenis van theorieën, die altijd praten over 'het kind centraal stellen'. Dit soort oproepen tot 'bevrijding' van het kind, het ruimte laten voor zijn 'spontane ontwikkeling' en het delegeren van het onderwijsleerproces aan het kind zelf, dragen duidelijk de kenmerken van een burgerlijk-anarchistische opvatting. Het opvoeden tot individualist, het losmaken van de groep, van de massa en van de gezamenlijke klassestrijd - dit soort 'moderne opvoeding' is bijzonder strijdig met het klassebelang van de werkende mensen.

De rol van de leraar in het opvoedingsproces wordt door de Sovjet-pedagogen zeer belangrijk gevonden; zij beroepen zich o.a. op de Franse psycholoog Zazzo, die er ook op wijst dat men zich zeker niet mag verlaten op de spontane belangstelling van de leerling. Zazzo noemt het een tweeledig proces: enerzijds een grotere aanpassing van de leerling aan het onderwijs en anderzijds een verbetering van het leidinggeven van de kant van het onderwijs aan de leerling. Het gaat hier echter niet om een soort metafysische tegenstelling tussen kind en sociaal milieu, tussen kind en samenleving.

De marxisten ontkennen zeker niet de grote betekenis van de erfelijkheidsfactoren en van de laatste ontwikkelingen op het gebied van de genetica. Maar zij vinden toch, dat de maatschappelijke levensvoorwaarden - en daartoe hoort een doelgerichte pedagogische activiteit - van doorslaggevende betekenis zijn voor de vorming van het individu, van zijn natuurlijke talenten, vaardigheden, praktische bekwaamheid en belangstelling.

7. . . . *Met vereende krachten op tegen reaktionaire theorieën van de burgerlijke pedagogiek*

In de konklusie van het discussiestuk wordt,

volgens de marxistische traditie, de relatie weer gelegd met de konkrete politieke situatie in de wereld en in eigen land. Hierbij is natuurlijk een uitspraak op het laatste partijkongres maatgevend. Brežnev citerend: 'Wij leven in de situatie van een niet aflatende ideologische oorlog, een oorlog gericht tegen ons land, tegen de socialistische wereld. Deze wordt gevoerd door de imperialistische propaganda, welke gebruik maakt van de meest geraffineerde methoden en machtige technische hulpmiddelen. Heel het instrumentarium, dat kan inwerken op de menselijke geest - drukpers, radio, televisie - is gemobiliseerd om de mensen in verwarring te brengen, om hen min of meer in te hameren dat het vrije marktstelsel van het kapitalisme een soort paradijselijke toestand is, waarbij dan gelijktijdig het socialisme van alle kanten verdacht wordt gemaakt. Het is de plicht van onze werkers op het terrein van de voorlichting om gepast, beslissend en effectief deze ideologische aantijgingen te ontzenuwen. Zij dienen aan honderden miljoenen mensen de waarheid te vertellen over de socialistische maatschappij, over het leven van de Sovjetmensen en de opbouw van het kommunisme in die maatschappij', zo wordt het citaat besloten.

Deze uitspraak van Brežnev wordt nu geëxtrapoleerd naar de situatie in het onderwijs. De auteurs schrijven: 'Onze ideologische tegenstanders pogen het socialistische onderwijssysteem in een kwaad daglicht te stellen, de marxistisch-leninistische opvoedingstheorie te revideren en de klasseprincipes waarop het berust te verwringen'.

Konklusie: '... kracht zetten achter onze aanval op de burgerlijke ideologie, het reaktionaire klassekarakter van de burgerlijke pedagogie nog beter ontmaskeren, ... wijzen op het feit dat de onderwijs-politiek afhankelijk is van een staat, die gebaseerd is op het monopoliekapitaal, ... zorgen voor methodologische zuiverheid in het pedagogisch-didactisch denken.

Uit toon en inhoud van het hier weergegeven discussiestuk blijkt nog eens hoeveel energie er in de socialistische landen besteed moet worden

aan het voeren van een ideologische polemiek, ook op het terrein van de opvoedingswetenschappen. Deze polemiek moeten we steeds plaatsen in de konkrete sociaal-politieke wereld waarin wij leven. De polarisatie tussen twee verschillende maatschappelijke stelsels schrijdt voort. 'Konvergentie' een wensdroom voor wereldverbeteraars in het westelijke blok - 'vreedzame koexistentie' - een politiek beleid voor de meeste staten van het oostelijk blok. We dienen deze term evenwel zeer restrictief te interpreteren; immers de ideologische konfrontatie zal in kracht toenemen.

De pedagogen in Oost-Europa worden opgeroepen om deze strijd nog meer in onderlinge samenwerking te voeren tegen revisionisten, reformisten en kapitalisten. Meer samenwerking tussen pedagogische centra, uitwisseling van wetenschappelijke stagiaires, probleemgerichte symposia, gecoördineerd wetenschappelijk onderzoek, etc. Ook wenst men hierbij marxistische onderwijskundigen uit de kapitalistische landen en de derde wereld te gaan betrekken.

Aan het slot van het artikel wordt de wens uitgesproken, dat de conferentie, die gewijd was aan de ontmaskering van de moderne burgerlijke en anticommunistische opvattingen in de pedagogiek, een verdere stap moge zijn in de ontwikkeling van de socialistische pedagogiek.

Noten

1. V. M. Chvostov, Opgaven van de socialistische pedagogiek in de strijd tegen de burgerlijke onderwijs- en opvoedingstheorieën. *Sovetskaja Pedagogika* 1972, no. 1.
2. C. F. van Parreren & J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen aan het woord*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1972.
U. Bronfenbrenner, *Kind en gezin en groep in de Verenigde Staten en de Sovjetunie*. Van Veen, Wageningen 1972.
3. Th. Brameld, *Cultural foundations of Education*. Harper and Brothers, New York 1957.