

Een voorstel tot alternatief onderwijsbeleid (1)

D. KALLEN

Pedagogisch-didactisch Instituut, Universiteit van Amsterdam.

Recurrent education

Van de in omloop zijnde voorstellen tot een algehele koerswijziging in het onderwijsbeleid is 'recurrent education'¹ de minst algemeen bekende. Het begrip heeft veel gemeen met meer vertrouwde concepten als 'éducation permanente' en 'continuing education'. De vraag is gerechtigd of het wel nodig was, een nieuwe term in de toch al complexe discussie omtrent beleidsalternatieven in te voeren.

In de internationale discussie is de term 'recurrent education' het eerst gebruikt op de Conferentie van Europese Ministers van Onderwijs te Versailles in 1969, door de toenmalige Zweedse Minister van Onderwijs, Olof Palme. Daarna is het concept vooral verder ontwikkeld door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) te Parijs, in een door mij geleid projekt van het aan de OESO verbonden Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

Alvorens duidelijk te maken, in welk opzicht 'recurrent education' verschilt van wat gewoonlijk onder 'éducation permanente' en aanverwante begrippen verstaan wordt, lijkt het me nuttig de functie van dit soort begrippen in de onderwijsdiskussie te verhelderen. Belichaamt 'recurrent education' voor wat betreft de toekomst van het onderwijs, dat 'waarop ons verlangen en ons handelen zich kan richten, in de beschrijving van een andere wijze van bestaan'² en is het dus een onderwijsutopie met alle implicaties van dien t.a.v. nieuwe educatieve en maatschappelijke doelstellingen? Of is het slechts een 'long term planning strategy', d.w.z. een nieuwe strategie om reeds bekende en aanvaarde

doeleinden te verwezenlijken?

In het eerste geval heeft het een sterk normatieve inslag, maar is op de verwijderde toekomst gericht. Het houdt geen voorschriften in voor het ombuigen van het beleid in de gewenste richting. In het tweede geval is het concept van direkt nut voor planning en beleid maar houdt niet de belofte in van een nieuwe toekomst.

'Recurrent education' zoals het in dit en een volgend artikel wordt geïnterpreteerd maakt er aanspraak op de belofte van de utopie aangaande een nieuwe toekomst te belichamen. Maar tezelfdertijd geeft het de grote lijnen aan van het beleid dat nodig zal zijn om van het heden naar de gewenste toekomst te evolueren. Op de lange termijn biedt het een radikaal alternatief aan voor het gangbare onderwijsbeleid, maar het is tevens een innovatie-strategie voor de ontwikkeling van het bestaande stelsel naar de gewenste toekomst. Het is in eerste instantie een 'alternative educational future'. Maar het gaat uit van de veronderstelling dat deze alternatieve educatieve toekomst slechts te realiseren is in het bredere kader van een alternatieve maatschappelijke toekomst.

Vooralsnog is 'recurrent education' niet méér dan een pretentieuze voorstel tot educatieve en maatschappelijke vernieuwing. Zijn belang voor het toekomstige onderwijsbeleid ligt in zijn omvattendheid. In afwijking van de gangbare ideeën t.a.v. 'éducation permanente' en 'continuing education' heeft het betrekking op het totale aanbod aan onderwijs, formeel en informeel, voor jeugdigen en voor volwassenen, algemeenvormend en beroepsvoorbereidend, full- en parttime, schools en buitenschools. Het is niet een voorstel tot het invoeren van een apart

onderwijsbeleid voor volwassenen, parallel aan dat voor jeugdigen, maar tot het onderbrengen in één omvattend beleid van de onderwijsvoorzieningen voor alle leeftijden. Zijn omvattendheid betreft voorts de rol van het onderwijs in het leven van het individu: het plaatst het georganiseerde leren, d.i. het onderwijs, in het bredere verband van het totale leerproces, in de *breedte* door het leren in onderwijssituaties te relateren aan het 'toevallige' en ongeorganiseerde leren dat in alle menselijke levenssituaties plaatsvindt. In de *diepte* door het tegenwoordige 'front-end load model'³ te vervangen door over de gehele levensduur gespreide onderwijsmogelijkheden.

Het wil voorts het isolement van de school doorbreken door de onderwijsvoorzieningen waar mogelijk los te weken uit het schoolverband en door het onderwijsbeleid nauw te coördineren met het sociale, culturele en economische beleid.

De vergelijking met Ivan Illich's voorstel tot 'deschooling' dringt zich op. Er zijn belangrijke punten van overeenkomst tussen de diagnoses die aan beide thesen ten grondslag liggen. Beide verwachten een negatief effect van een verdere verlenging van de tijd die de jeugd op school doorbrengt alvorens maatschappelijke verantwoordelijkheid op zich te nemen. Beide signaleren bij een groot gedeelte van de schooljeugd ongewenste bijverschijnselen van het huidige schoolstelsel: verveling, ontmoediging en, vooral, negatieve motivering voor verdere studie. Beide betreuren ook het ongebruikt laten van het educatieve potentieel dat in de gemeenschap buiten de school voorhanden is.

Maar de uitgangspunten van 'deschooling' en van 'recurrent education' zijn zeer verschillend wanneer het er om gaat een alternatief beleid voor te stellen. De 'deschooler' stelt een vrijwel onbeperkt vertrouwen in het vermogen van het van de school bevrijde individu om de hem op de vrije markt geboden kansen tot leren en vorming te benutten. 'Recurrent education' daarentegen hecht groot belang aan een gericht sociaal, economisch en educatief beleid om de sociaal en cultureel zwakkeren zover te brengen

dat ze inderdaad van de aangeboden kansen tot verdere vorming profiteren.

Een verder punt van verschil betreft het vertrouwen in de media, d.w.z. in technologische hulpmiddelen als middel tot kennisoverdracht. Voor de 'deschooler' hoeven deze slechts voldoende ontwikkeld te worden om, buiten de verlamme banden van de school, een ruime toegankelijkheid tot kennis en cultuur te waarborgen. Voor de voorstanders van 'recurrent education' zullen ze de sociale ongelijkheden voor wat toegang tot kennis en cultuur aangaat enkel vergroten als ze niet zorgvuldig worden ingebouwd in een gevarieerd pakket van onderwijsvoorzieningen en als ze niet begeleid worden door culturele en sociaal-economische maatregelen.

In wezen gaat het hier om een sterk verschillende waardering van het vermogen van het onderwijs, op te voeden tot autonomie en tot het aangaan van creatieve relaties met milieu en medemens. De 'deschoolers' en de voorstanders van 'recurrent education' hebben wat dit betreft hetzelfde doel voor ogen. Maar ze verschillen van opvatting omtrent de middelen. Ik ben het volledig eens met de van diverse zijden⁴ op de door Illich voorgestelde remedie geuite kritiek. De 'deschooler' overschat het effect van een bevrijding uit de banden van de school. Gemis aan autonoom denken en handelen en aan creativiteit en verslaafdheid aan consumptiegoederen berusten niet alléén – en zelfs niet voornamelijk – op de duivelse manipulering door de kapitalistische instellingen. Het probleem wordt daarom ook niet opgelost door aan die manipulatie een eind te maken, daar ze in wezen een adequate reactie is op de beperkte keuzemogelijkheden die binnen deze maatschappij voorhanden zijn. Vrijmaking van het individu heeft slechts zin als de keuzemogelijkheden zelf verruimd worden. Maatregelen zoals de 'deschoolers' die voorstellen zullen daarom een averechts effect sorteren als ze niet ingebed zijn in een omvattend beleid tot hervorming van de 'basic economic institutions of society' (Gintis). Bevrijding van school- en consumptiebanden heeft geen zin in een wezenlijk onvrije maatschap-

pij, waarin voor zelfontplooiing, creativiteit en autonoom gedrag geen plaats is. Participatie is niet haalbaar in een hiërarchisch systeem, gelijkheid van kansen is een slag in de lucht in een op ongelijkheid en competitie gebaseerd sociaal stelsel.

In het vervolg van dit artikel zal ik nader ingaan op de consequenties die in 'recurrent education' hieruit worden getrokken. Hier zij slechts gezegd dat 'recurrent education' evenals 'deschooling' een desinstitutionalisering van de school voorstaat, maar geen ontmanteling van het onderwijsbeleid. 'Deschooling' behoort m.i. niet tot de werkelijkheidsgerichte onderwijs-utopieën en wijst niet de weg naar 'strategische concepten, die de uiteindelijke hoop en verwachting vertalen in aanwijzingen voor het beleid.'⁵

2. De inhoud van het begrip 'recurrent education'.

'Recurrent education' duidt op het spreiden van de kansen tot onderwijs over de gehele levensloop op basis van een terugkerend, herhaald aanbod. Dit in tegenstelling tot de continue maar eenmalige kans die in het tegenwoordige onderwijsstelsel geboden wordt. Met 'recurrent' wordt tevens aangeduid dat het niet gaat om een continu bezig zijn met georganiseerd leren, maar om perioden van onderwijs in afwisseling met andere bezigheden: werk, zowel als andere vormen van existentie zoals zorg voor het huishouden, opvoeding van de kinderen, vervroegd maar wellicht niet definitief pensioen (dat men dan beter 'sabbatical' kan noemen). Een dergelijke liberalisering van de orde waarin voor het overgrote deel van de mensheid onderwijs, werk en pensioen op elkaar volgen blijft uiteraard onderhevig aan biologische beperkingen. Maar ook binnen deze beperkingen is er ongetwijfeld ruimte voor heel wat variatie. Het idee van een doorbreken van de rigoreuze volgorde jeugd/onderwijs, volwassenheid/werk, ouderdom/pensioen vindt met name steun bij veel futurologen. Zij zien er o.a. een middel in om te komen tot een meer rechtvaardige verdeling van de taken tussen de sexen

en een grotere variatie in levenservaring in een maatschappij waarin voor grote groepen de verveling een onoplosbaar probleem dreigt te worden.

Het idee van een spreiding van de onderwijskansen over de levensloop krijgt sinds korte tijd ook steun vanuit een geheel andere hoek, namelijk bij de arbeidsmarkt. Onder de term 'flexibility in working life' duidt men een complex van nieuwe werkvoorwaarden aan die een grote vrijheid toelaten voor wat betreft keuze van werkuren, vrije dagen en langere perioden 'vrijaf', met behoud van loon⁶. Aldus worden de mogelijkheden tot deelname aan onderwijsprogramma's wezenlijk verruimd en worden deze met name toegankelijk voor de grote massa van economisch actieve volwassenen.

In het concept 'recurrent education' ligt voorts verrat het principe van interactie en bevruchting tussen deze diverse afwisselende activiteiten. Ze dienen op elkaar voor te bereiden, de gelegenheid te bieden de in de voorgaande periode opgedane ervaring uit te diepen ofwel in de praktijk toe te passen wat in de voorgaande periode van studie geleerd is. Op zijn beurt heeft dit consequenties voor toelatingseisen, studieprogramma's en evaluatie van studieresultaten.

Het idee van herhaalde, niet aan leeftijd gebonden kansen staat ook centraal in 'éducation permanente'. Men pleit er voor een 'continuité dans le temps' van het onderwijs in het leven van het individu, voor een stelsel dat iedereen in staat stelt 'to take up his education again at any time at the point where he left off', en voor continuïteit tussen de onderwijsvoorzieningen voor jeugdigen en volwassenen. Vooral in Noord-Amerika stellen universiteiten en colleges zich meer en meer open voor studenten met werkervaring en van oudere dan de gebruikelijke leeftijd. Anderzijds wordt de praktijk van een 'break' tussen high school en college en tussen college en universiteit, of tussen twee- en vierjarig college, aangemoedigd. Alom worden voorzieningen getroffen om een dergelijke 'entry and re-entry' mogelijk te maken. Overigens is in de Verenigde Staten en Canada de praktijk van een 'break' als boven bedoeld zich aan het

inburgeren voordat er een daarop gericht beleid is. Aldus zijn het Amerikaanse en Canadese hoger onderwijs, min of meer noodgedwongen, al een flink eind gevorderd met het aanpassen van hun voorzieningen, programma's, toelatings- en exameneisen aan een cliëntèle die onderwijs komt halen waar en wanneer het haar beleeft. Een cliëntèle ook die zich weinig aantrekt van tradities t.a.v. continuïteit van opleidingen en van de leeftijd waarop men ze gewoonlijk volgt.

Ten aanzien van de juist vermelde karakteristieken van de onderwijsvoorzieningen hoeft 'recurrent education' niet wezenlijk verschillend te zijn van 'éducation permanente' of 'continuing education'. Wat echter aan deze twee laatste begrippen ontbreekt is het beleidsraam waarin ze gerealiseerd kunnen worden. De essentiële elementen van een dergelijk beleid zijn met name:

- de eenheid en continuïteit van het leerproces over de gehele menselijke levensloop. Daarbij komt aan het leerproces in elke fase van het leven zijn eigen, specifieke functie toe. Voor het beleid houdt dit in dat het gehele onderwijs, inclusief, met name, het formele jeugdonderwijs tot en met het hoger onderwijs, het beleidsobject van 'recurrent education' is.
- de interactie tussen georganiseerd en incidenteel leren dient als richtlijn voor het formuleren van toelatingseisen en programma's genomen te worden.
- parallel aan het onderwijsbeleid dient een pakket van culturele, sociale en economische maatregelen genomen te worden om op deze andere terreinen de condities te scheppen waaronder het geplande onderwijsbeleid gerealiseerd kan worden.

Voor wat betreft het voor elk van deze drie terreinen te ontwikkelen beleid is nog veel werk nodig om het voorstel tot het invoeren van een beleid van 'recurrent education' tot wetenschappelijke en politieke rijpheid te brengen. Belangrijk is dat in dit werk de kwestie van de prioriteiten in het toekomstige educatieve en maatschappelijke beleid expliciet gesteld is. Met name de vraag, welk soort sociaal, economisch en

cultureel beleid verenigbaar is met de 'learning society' en met de maximale kansen tot kennisverwerving, zelfontplooiing en inspraak die deze impliceert.

3. *Motieven en doelstellingen.*

Als men uitspraken doet over doelstellingen is het nuttig zich af te vragen over *wiens* doelstellingen men het heeft. Green heeft er op gewezen dat het beleid geneigd is een beslissende rol toe te kennen aan de met 'managerial education' verbonden waarden. Onder 'managerial education' verstaat hij 'that system of education in which schools are assessed primarily by the utility of their 'product' to other institutions of society - most notably its economic and military institutions'⁷. Vooruitlopend op het vervolg van dit betoog zou ik willen stellen dat in het gangbare denken rond 'recurrent education' de nadruk wordt gelegd op doelstellingen die verbonden zijn met wat Green noemt 'humanistic education', d.w.z. 'that education in which the primary function of schools is to cultivate the 'independence' of each individual and to develop each person to the fullest'.

Green verwacht dat in de Verenigde Staten ook in de toekomst (hij spreekt over de periode tot 1990) het 'managerial' gezichtspunt de overhand zal hebben. Volwassenen-onderwijs is méér op het bereiken van humanistische doelstellingen gericht dan het formele onderwijs. Dit komt echter omdat het (óók in de V.St.) voornog slechts een 'marginal concern' van het beleid is.

Een 'massive redistribution of resources' ten gunste van een humanistisch gericht volwassenen onderwijs zou waarschijnlijk geen steun krijgen dáár waar de beslissingen t.a.v. onderwijsbeleid gewoonlijk genomen worden. Maar Green stelt ook dat 'one must acknowledge that if we attain a true leisure society in which cybernation renders jobs obsolete, then indeed there would come a substantial revolution in all of education'. Hij betwijfelt echter of deze revolutie nog in de komende kwart eeuw zal plaatsvinden.

Het dilemma voor 'recurrent education' is, als we een ogenblik Green's redenering volgen, dat het moet kiezen tussen Scylla en Charybdis: als het zijn humanistische oriëntatie wil behouden moet het 'marginaal' blijven, als het tot het kernstuk van het onderwijsbeleid wil worden moet het zich richten op 'managerial' waarden. Green's probleem is dat van iedereen die zich bezig houdt met planning op lange termijn – en 'recurrent education' is een typische lange-termijn planning strategie. Wil men zich niet beperken tot het extrapoleren van het gangbare beleid, dan is men gedwongen de *wenselijke* maatschappelijke toekomst in zijn overwegingen te betrekken en derhalve te werken met normatieve concepten.

Vanwege de vele onbekende variabelen die in het spel zijn is men anderzijds gedwongen zich te richten op globale toekomstperspektieven en royaal ruimte te laten voor alternatieven.

Het is niet verwonderlijk dat beleidslieden wat huiverig staan tegenover dit langetermijn werk, en dat ook internationale organisaties er slechts met tegenzin aan beginnen. De eerste groep werkt met korte ambtstermijnen en jaarlijkse budgets en heeft voor beleidsalternatieven slechts oog (of tenminste slechts een ambtelijk oog) voor zover ze binnen het kader van een voor x jaren vastgestelde beleidslijn passen.

De tweede groep opereert met een aantal landen met zeer verschillende maatschappelijke visies en voelt zich het meest op zijn gemak in een technisch-adviserende rol.

De stoot tot het denken rond 'recurrent education' is dan ook niet gegeven door departementen van onderwijs of door internationale organisaties, maar door personen en instellingen die geen directe beleidsverantwoordelijkheid dragen m.n. door futurologen en research-werkers in de sociale wetenschappen.

De zojuist gestelde vraag naar *wiens* doelstellingen wordt in dit licht weer sterk relevant. Een dergelijke drastische ombuiging van het beleid als voor 'recurrent education' nodig is is slechts haalbaar op grond van een brede consensus bij de politieke en maatschappelijke groeperingen. Het tegenwoordige onderwijs teert nog op een

over de eeuwen verworven goodwill. Die ontbreekt vooralsnog voor 'recurrent education'. Daarvandaan de noodzaak, de sociale partners van meet af aan bij overleg en planning te betrekken. In verschillende landen zijn op grond van deze overwegingen nieuwe planning-mechanismen opgezet om zich met de problematiek rond 'éducation permanente' en 'recurrent education' bezig te houden: in Zweden het 'U '68 Committee', in Noorwegen het Ottesen Committee (dat zijn resultaten enkele jaren geleden heeft gepubliceerd). In de Verenigde Staten vervult de Carnegie Commission de rol van een onafhankelijk van de administratie werkend maar er nauw voeling mee houdend orgaan voor de planning van het toekomstig hoger onderwijs. In Alberta heeft de Worth commissie (in het kader van de Human Resources Council), in Ontario de Commission on Post-Secondary Education soortgelijk werk verricht. In al deze gevallen is men tot de konklusie gekomen dat nieuwe structuren van overleg, besluitvorming en planning nodig zijn om een toekomstgericht beleid als dit te formuleren en vorm te geven. In die nieuwe structuren moeten alle sociale partners betrokken zijn en moeten deze van 'planned' tot 'planning' partners worden. Maar terwijl men daarbij in Noord-Amerika het oog vooral richt op de consumenten of de klanten (van het onderwijs) en op 'the public at large', betreft men er in Europa vooral de georganiseerde sociale partners bij: vakbonden, werkgeversorganisaties, consumentenbonden.

In de tot op heden gepubliceerde rapporten bestaat algemene overeenstemming over de *motieven* tot een beleidswijziging ten gunste van 'recurrent education', 'éducation permanente' of 'continuing education'. De toenemende 'educational apartheid', de groeiende institutionalisering van de school moet afgeremd worden. Jonge mensen moeten op betrekkelijk jeugdige leeftijd maatschappelijke verantwoordelijkheid krijgen. De relevantie van het onderwijs voor individu en maatschappij moet vergroot, de wisselwerking tussen onderwijs en andere maatschappelijke activiteiten worden versterkt. De band tussen verwerving en toepassing van kennis

dient nader te worden aangehaald. Men is het er algemeen over eens dat het absurd zou zijn het gangbare beleid van steeds verdere expansie van schools onderwijs en verdere verlenging van de gemiddelde onderwijsduur rechtlijnig voort te zetten.

Omtrent de modaliteiten en de uiteindelijke doelstellingen van een alternatief beleid bestaat echter nog weinig duidelijkheid en, voorzover men uit de beschikbare bronnen kan opmaken, weinig overeenstemming. Het o.l.v. Edgar Faure geredigeerde Unesco rapport 'Learning to be' rangschikt de 'common orientations which indicate that certain of the world's major ultimate aims coincide' onder de hoofden 'Towards a scientific humanism', 'For creativity', 'Towards social commitment' en 'Towards the complete man'. Hoewel over deze royale doelstellingen eensgezindheid bestond bleek deze moeilijker te bereiken waar het ging om het omzetten in beleidstermen. Het Russische commissielid betreurt in een voetnoot dat het secretariaat het niet nodig vond 'to adopt a very clearly differentiated approach to questions of educational development in countries with different socio-economic systems' en constateert dat het rapport 'systematically refers to the pedagogical concepts and educational systems characteristic of the capitalist countries'⁸. Hierachter ligt onmiskenbaar de kwestie van het soort maatschappij dat men uiteindelijk, mede met behulp van een nieuw onderwijsbeleid, wil verwezenlijken.

De twee meest uitgesproken maatschappelijke toekomst-alternatieven zijn wel aangeduid onder de termen 'second-phase industrial society' en 'person-centred society'⁹, waarbij in beide onderwijs een veel grotere rol zal gaan spelen dan in de huidige en het idee van 'lifelong learning' in beide centraal staat. In het eerste geval echter in dienst van een technocratische wereld waarin wat Green noemt 'managerial' waarden voorop staan. Die zijn het best gediend door een meritocratisch onderwijsstelsel. In het tweede geval is het allesoverheersende doel de 'cultivation and enrichment of all human beings' en is het ge-

durende de gehele levensduur beschikbare onderwijs gericht op het ontwikkelen van 'self-learning habits and skills . . . individuality, sound valuing capabilities', etc.

De onderwijsstrategieën ter bereiking van deze twee sterk verschillende doelstellingen worden veelal aangeduid als 'adaptative' en 'emancipatory'¹⁰. Onder het eerste wordt verstaan aanpassing aan de behoeften van de technisch-industriële maatschappij. Onder het tweede vrijmaking en emancipatie van het individu om hem in staat te stellen zelf te bepalen welke maatschappij hij wil creëren en voorts, aanpassing van de maatschappelijke realiteit aan de in het permanente onderwijs verworven competenties en verwachtingen. In concrete termen betekent dit dat het culturele, sociale en economische beleid zo moet worden ingericht dat de verworven kennis en vaardigheden tot emplooi kunnen komen en, voorts, dat het geëmancipeerde individu de kans krijgt actief deel te nemen aan beleidsvorming en beleidsuitvoering op alle niveaus.

De voorhanden literatuur over 'recurrent education' en 'éducation permanente' vertoont een duidelijke, zij het vaak voorzichtig uitgesproken, voorkeur voor de emancipatorische strategie en voor een 'person-centred society'. Maar alle auteurs waarschuwen tegen een te groot optimisme voor wat de kansen betreft om dit doel te bereiken. De toekomstige ontwikkeling zal niet een kwestie zijn van het een of het ander, maar van een merkbare verschuiving ten gunste van emancipatie of adaptatie. In het OESO-rapport over 'recurrent education' wordt gesproken van een 'shift towards a more emancipatory strategy'¹¹. Het rapport baseert zijn vertrouwen in de haalbaarheid van deze verschuiving op zijn voorstellen tot een gecoördineerd educatief en sociaal-economisch beleid. Het Unesco-rapport is voorzichtiger: '... it seems to us that through the knowledge it provides of the environment in which it operates education may help society to become aware of its problems and, provided that efforts are centred on training 'complete men' who will consciously seek their individual

and collective emancipation, it may greatly contribute to changing and humanizing societies.¹²

De weg waarlangs dit doel bereikt kan worden wordt betiteld als 'individual and social creativity and emancipation' (Unesco), of als: het individu in staat stellen, op elk moment van zijn leven zijn bestaan in eigen handen te nemen en aldus minder afhankelijk te zijn van anonieme krachten van de technologische en consumptieve maatschappij¹³.

Het valt buiten het kader van dit artikel, de argumenten af te wegen die pleiten voor en tegen de kansen van 'recurrent education' om deze brede doelstellingen te bereiken. De aard van die middelen en de verdeling van de controle over de middelen tussen de diverse groepen van belangstellenden zullen een beslissende invloed hebben op de bereikte doelstellingen.

In eerste instantie is het nodig zich te bezinnen over de inhoud van begrippen als 'person-centred society' en, derhalve, over het soort maatschappij waarop de energie van de geëmancipeerde volwassenen zich zal gaan richten. Dit wordt duidelijker zodra men de discussie verlegt naar het nationale vlak.

In Zweden wordt 'recurrent education' vooral gezien als een nieuwe strategie om de huidige educatieve en sociale doelstellingen van de Zweedse socialistische maatschappij te verwezenlijken – en dus niet zozeer als een instrument van fundamentele maatschappelijke vernieuwing. Aan het laatste bestaat daar blijkbaar betrekkelijk weinig behoefte. Het wordt echter als vanzelfsprekend aangenomen dat tot het bereiken van dit doel bevrijding van de banden van de technocratische en consumptieve maatschappij nodig is. Sterke nadruk wordt in de Zweedse discussie gelegd op een elders veel minder benadrukte doelstelling: het uit de weg ruimen van de ongelijkheid in onderwijsniveaus – en daarmee in maatschappelijke kansen – tussen de oudere en de jongere generatie¹⁴.

In Noorwegen heeft de Royal Commission for Post-Secondary Education (het zgn. Ottesen Committee) in haar rapport no. 4 ('On Recurrent

Education') de doelstelling van het bevorderen van een actieve deelname aan beslissingen omtrent maatschappelijke waarden op één lijn gesteld met die van het bevorderen van de capaciteit van het individu tot deelname in de industriële groei. De Commissie is van oordeel dat geen scherp onderscheid gemaakt kan worden tussen individuele ontwikkeling en emancipatie enerzijds en het bevorderen van maatschappelijke en industriële doeleinden anderzijds. Daarbij moet worden aangetekend dat in de Noorse visie deze doeleinden in dienst van het algemene maatschappelijke welzijn gesteld moeten worden. Hun verwezenlijking vereist actieve deelname in de beslissingen op alle niveaus van de produktie (de zgn. 'industrial democracy'). Desondanks hebben Marxistische groepen de konklusies van de Commissie heftig aangevallen. Zij vinden dat de Commissie het risico van vreemding in de industriële maatschappij onderschat. Ze verdoezelt het konflikt tussen de belangen van industrie en individu en maakt diens tengevolge 'recurrent education' tot een willig instrument in handen van industrie en kapitalisme om hun eigen doelstellingen beter te bereiken dan via het huidige onderwijs¹⁵.

In Joegoslavië is de notie van een fundamentele tegenstelling tussen individu en gemeenschap en tussen arbeider en industrie vrijwel geheel afwezig. Recurrent onderwijs wordt er beschouwd als een ideaal instrument tot het bereiken van de doelstellingen van de socialistische maatschappij. Het verwezenlijken van deze maatschappij is een kollektieve zaak. Ze wordt het best gediend door burgers met een brede algemene vorming en een adequate technische opleiding die hen in staat stelt op alle niveaus van maatschappelijk en industrieel leven actief deel te nemen aan 'self-government', het kernstuk van de Joegoslavische politiek¹⁶.

In de meeste andere landen ligt de situatie veel minder duidelijk. In de Duitse Bondsrepubliek zijn de ideologische tegenstellingen reeds bij de voorgevechten over 'Weiterbildung' duidelijk aan het licht getreden. De critici (linkse groeperingen maar ook stemmen uit de onderwijs-

wereld en uit de vakbonden) verwijten de overheid dat ze het 'Arbeitsförderungsgesetz' van 1969 heeft laten gebruiken ter bevordering van de belangen van de industrie, met name door een scheiding te maken tussen algemene en beroepsopleidingen en aan de laatste de voorkeur te geven¹⁷.

De Franse situatie is uitermate gecompliceerd, zowel wat betreft de discussie omtrent doelstellingen als wat betreft de reeds voorhanden middelen (sociale wetgeving en onderwijsvoorzieningen). De nobele principes van Faure's 'Loi d'Orientation' hebben slechts in enkele universiteiten (Vincennes en Grenoble 2) geleid tot een herstructurering van de programma's in de zin van een ware 'éducation permanente'. De toepassing van de 'Loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente' is nog slechts in een beginstadium. Over de criteria waarop studieverlof gegeven moet worden en de controle over programma's etc. bestaat nog geen overeenstemming. Iedereen – overheid, werkgevers, vakbonden – ziet in 'éducation permanente' de panacee voor wat hij beschouwt als de kwalen van het huidige onderwijs- en vormingsstelsel, maar hoedt zich er wel voor, duidelijk te maken wat hij er precies onder verstaat. De toekomst zal leren of de twee juist genoemde, in vele opzichten brillante stukken wetgeving dode letters zullen blijven en, zo niet, voor het bereiken van welke en van wiens doeleinden ze gebruikt zullen worden.

De discussie over ideologieën en over brede maatschappelijke doelstellingen schijnt echter een Europese specialiteit te zijn. De Angelsaksische landen zijn er trots op 'free and pluralistic' te zijn. Ze laten het aan het spel van de vrije markt over, aan de vraag naar onderwijs te voldoen. Pas sinds kort erkent men er dat het simpele spel van vraag en aanbod correctie behoeft door overheidsbeleid, willen tenminste maatschappelijke belangen als gelijkheid van kansen, vorming van reserves aan kennis en competentie voor onvoorziene toekomstige behoeften en training voor maatschappelijke ver-

antwoordelijkheid niet in het gedrang komen.

Zo stelt het reeds vermelde rapport van de 'Commission on Post-Secondary Education in Ontario' dat sociale vraag niet identiek is aan 'student-demand', maar dat ze gevoelig moet zijn voor de brede diversiteit aan sociale behoeften, inclusief de algemene behoefte aan kennis in de bevolking.

Het rapport ziet in cost-benefit analyse en manpower-projecties geen bruikbare kompassen voor onderwijsplanning. De spanning tussen vernieuwing en behoud, tussen verandering en continuïteit, beschouwt het als inherent aan de onderwijsdiskussie. De daaruit afgeleide doelstellingen kunnen tot conflicten leiden, maar zijn niet tegenstrijdig. 'The constant problem is, of course, to decide on the degree of mix of conservation and innovation'¹⁸.

Dat is politiek gezien een wijze doodoener en helpt de discussie niet veel verder. In de Verenigde Staten is men het er, evenals in Canada, over eens dat 'education should be open to every boy and girl . . . up to the highest level which he or she is able to master' en dat onderwijs niet enkel dient tot het bereiken van een hoger beroeps- en inkomensniveau maar ook tot 'self-fulfilment'. Het beslissende argument ten gunste van 'recurrent education' is niet dat het tot nieuwe doelstellingen leidt, maar dat het een meer efficiënte besteding van resources en talent mogelijk zal maken. Newman vindt het argument van de ongelijkheid tussen leeftijdsgroepen dat in Europa opgeld doet voor Amerika niet relevant. Zijn trefwoord voor een stelsel van 'recurrent education' voorzieningen is: optimale diversiteit van programma's om aan de meest gevarieerde behoeften te kunnen voldoen¹⁹. Anderen echter vrezen dat dit Noord-Amerikaanse pragmatisme alle ruimte openlaat voor het bereiken van tegenstrijdige doelstellingen²⁰. In de ogen van de meeste Europese voorstanders van 'recurrent education' is het noodzakelijk de nagestreefde maatschappelijke doelstellingen duidelijk te formuleren en als het ware zijn politieke kaarten op tafel te leggen, wil men vermijden dat de voorgespiegelde optimalisering van de persoonlijke ontwikkelingskansen uitdraait op

een bredere dienstbaarmaking van het onderwijs aan sectarische maatschappelijke belangen.

In Europese ogen is het niet voldoende, de doelstellingen-diskussie te beperken tot het individu. Het individu en zijn ontwikkeling zijn geplaatst in een maatschappelijk krachtenveld. Doelstellingen als 'optimalisering van individuele ontwikkelingsmogelijkheden' zijn zonder inhoud als ze niet gerelateerd worden aan de maatschappelijke context waardoor hun ontplooiing mogelijk gemaakt wordt en waarop ze gericht is. 'Onderwijsrecht' is een gevaarlijke formule als ze niet deel uitmaakt van een pakket van educatieve, sociale, culturele en arbeidsmarktvoorzieningen dat een reëel gebruik maken van dat recht mogelijk maakt.

Uit deze onderlinge afhankelijkheid zijn dwingende consequenties te trekken voor het te volgen beleid. In het huidige formele onderwijs zijn gezin, peer-group en buurt de voornaamste maatschappelijke factoren waarmee de school rekening moet houden. In het volwassenen-onderwijs is de werksituatie een uiterst belangrijke en zelfs dominerende factor. De te nemen beleidsmaatregelen moeten daarmee rekening houden: beleid voor 'recurrent education' houdt niet alleen in het scheppen van aan de specifieke situatie en behoeften van volwassenen aangepaste onderwijsmogelijkheden, maar ook het scheppen van gezins-, woon-, vrijetijds- en vooral werkcondities die het deelnemen aan onderwijs stimuleren en waarin, aan de 'output'-zijde, het geleerde zinvolle toepassing kan vinden. In een volgend artikel zal nader worden ingegaan op deze wenselijke beleidsmaatregelen en op de consequenties die daaruit in het te voeren onderwijsbeleid te trekken zijn.

Noten

1. Een algemeen aanvaarde Nederlandse vertaling ontbreekt nog. Prof. Idenburg sprak in zijn afscheidsrede als hoogleraar te Amsterdam van 'wederkerend onderwijs', dra. G. Linker in Vrij Nederland van 22 jan. 1972 van 'hervat onderwijs'. Men zou ook van 'alternerend onderwijs'

kunnen spreken. Termen als 'participatie-onderwijs' en 'open onderwijs' geven wellicht beter weer wat met 'recurrent education' bedoeld wordt.

2. Prof. Idenburg, in zijn afscheidsrede, herdrukt in Pedagogische Studiën, 4, 1972.
3. Aldus wordt 'recurrent education' getypeerd door Bruno Stein en S. M. Miller in hun onder no. 5 van de literatuurlijst genoemde artikel.
4. Met name door Herbert Gintis in het in de literatuurlijst onder 7. genoemde artikel.
5. Prof. Idenburg, in zijn reeds geciteerde afscheidsrede.
6. De OESO heeft over deze problemen in 1972 een internationale conferentie gehouden onder de titel 'Flexibility in Working Life'. De proceedings van deze bijeenkomst zullen binnenkort in druk verschijnen.
7. Zie p. 232 van het onder no. 15 van de literatuurlijst genoemde artikel.
8. P. 231 van het onder no. 8 in de literatuurlijst genoemde rapport.
9. Zie Willis Harman's artikel in het onder no. 4 van de literatuurlijst genoemde boek.
10. Zie m.n. het onder no. 2 in de literatuurlijst genoemde OESO rapport en voorts het binnenkort verschijnende rapport van de studie 'Europe in the Year 2000' van de European Cultural Foundation.
11. Zie hierover m.n. Chapter II 'Recurrent Education and Educational Objectives' in Part I van het onder no. 2 in de literatuurlijst genoemde OESO rapport.
12. P. 56 van het onder no. 8 in de literatuurlijst genoemde rapport.
13. Dit is de teneur van het onder no. 7 in de literatuurlijst genoemde artikel van de hand van Gintis en ook, zij het in meer bedekte termen, van het onder no. 2 genoemde OESO rapport.
14. Zie m.n. hoofdstuk 3 'The Objectives of Recurrent Education' in het onder no. 17 van de literatuurlijst genoemde rapport.
15. Zie m.n. de sectie 3.9.2. 'The general political perspective' in het onder no. 18 van de literatuurlijst genoemde rapport.
16. Passim, in het onder no. 19 van de literatuurlijst genoemde rapport.

17. Zie hierover sectie 1.3.1. 'Labour Promotion Act' in het onder no. 20 van de literatuurlijst genoemde rapport.
18. P. 29 van het onder no. 21 van de literatuurlijst genoemde rapport.
19. Frank Newman, 'The Social Considerations of Recurrent Education', een paper gepresenteerd op de in maart 1973 te Washington door CERI/OESO en het Department of Health, Education and Welfare georganiseerde conferentie over 'Recurrent Education'. De proceedings van de conferentie zullen gezamenlijk door de OESO en het DHEW worden gepubliceerd.
20. Zie het belangwekkende artikel van A. H. Halsey getiteld 'Recurrent Education' in Times Higher Education Supplement, 30 March, 1973.

Curriculum vitae

D. B. P. Kallen, geb. 1928, studeerde sociale psychologie te Nijmegen. Wetenschappelijke medewerker bij de Sozialforschungsstelle an der Universität Münster te Dortmund, Terrein: psychologische inbreng in sociologisch onderzoek, 1959-1961. Medewerker aan het project International Study of University Admission van de Unesco en de International Association of Universities te Parijs, van midden 1961 tot eind 1962. Vanaf eind 1962 in diverse functies werkzaam bij het Directorate for Scientific Affairs van de OESO te Parijs, eerst enkele jaren als consultant voor problemen van onderwijsstructuren en kwalitatieve aspecten van onderwijsplanning, daarna tot 1970 als leidinggevend staflid van projecten betr. het secundaire onderwijs, curriculum-reform en beleid voor onderwijsresearch. Vanaf 1970 hoofdmedewerker van het Centre for Educational Research and Innovation van de OESO, waarbij met name belast met de leiding van het project 'recurrent education'. Thans hoogleraar in de Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Prinsengracht 225.

436