

# Misverstanden rondom de middenschool

L. VAN GELDER en J. F. VOS.

*Instituut voor Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.*

## *Argumenten voldoende bekend.*

Het lijkt ogenschijnlijk weinig zin te hebben om nog weer eens een apologie voor de middenschool te schrijven. Immers, de informatie over doelstellingen, structuren en inhouden is in de vakpers in grote hoeveelheid verstrekt en kan als voldoende bekend worden verondersteld. Recente samenvattingen hiervan is te vinden in de studie van Ris<sup>1</sup> en in het laatste nummer van Info, een uitgave van het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen<sup>2</sup>. Gezien de grote hoeveelheid literatuur aan de middenschool gewijd, lijkt het niet erg zinvol om hier deze informatie nog eens te gaan herhalen.

Wat in dit stadium echter wel van belang is, is een bezinning op de kwaliteit om de, soms nogal wat verwarde en emotionele, discussies rond de middenschool. Deze emotionaliteit is begrijpelijk en terecht, omdat het hier niet gaat om louter praktisch-didactische of onderwijsorganisatorische problemen.

Het vraagstuk van de middenschool is immers vooral een onderwijskundig-maatschappelijk probleem, waarbij primair de doelstellingen van ons gehele onderwijs in het geding zijn. Gezien deze emotionaliteit, die de discussie rond de middenschool heeft doortrokken, is het relevant om na te gaan, of in deze discussie de wetenschappelijke argumenten voor de middenschool in redelijke mate zijn overgekomen. Het heeft er helaas de schijn van, dat dit laatste op te bescheiden wijze is gebeurd. De middenschool-discussie dreigt zodoende vast te lopen in een dissonantieproces.

## *Onduidelijkheid.*

Dit komt pregnant naar voren uit het feit, dat het tegenwoordig in de discussie nogal onduidelijk begint te worden wat nu precies onder een middenschool dient te worden verstaan. Enige voorbeelden: enerzijds zijn er de met elkaar overeenstemmende structuurvoorstellen van Van Lieshout, Velema en Van Gelder<sup>3</sup>, anderzijds wordt in 'De Middenschool nu' een tweejarige brugperiode als middenschool getaleerd<sup>4</sup>, terwijl Dodde zelfs een voorstel doet om het kategoriaal- of zuilsysteem in vereenvoudigde vorm te handhaven door drie verschillende typen 'middenschool' aan te prijzen<sup>5</sup>. Na ongeveer zes jaar discussiëren lijkt het resultaat niet erg hoopgevend. Dit geldt niet alleen voor Nederland, ook in Duitsland is dit het geval. Het begrip middenschool is in de discussie geraakt in een net van misverstanden, waardoor in onderwijskundig opzicht de situatie nogal onduidelijk is geworden.

Immers, toen omstreeks 1964/1965 door onderwijskundigen de discussie over de middenschool werd gestart, stond hen vrij duidelijk voor ogen wat met het begrip middenschool werd bedoeld. We zien ook dat de heropleving van het-aloude-middenschool-denken vooral plaats vond in landen, die zich nog in het weinig gelukkige bezit van een kategoriaal- of zuilsysteem mochten verheugen: Duitsland, Nederland. Zowel in Nederland als in Duitsland treffen we in de jaren vóór 1964 het begrip middenschool of Gesamtschule in de vakliteratuur nauwelijks aan. In de toen begonnen discussie stond de totale structuur van het schoolwezen centraal: te denken valt hier o.a. aan de reacties op het

in 1959 gepubliceerde Rahmenplan. Het pleidooi van onderwijskundigen voor een middenschool was gebaseerd op vergelijkend-onderwijskundige analyses van schoolsystemen. De middenschool werd zodoende beschouwd als een middel om het traditionele, elitaire zuijsysteem om te bouwen tot een democratisch, horizontaal systeem. Het ging de voorstanders om de middenschool, ook in Nederland vanaf het begin om het bewerkstellingen van een systeemovergang<sup>6</sup>. Het pleidooi voor de middenschool betreft dus niet zozeer, zoals wel wordt gedacht, het willen samenvoegen om bepaalde typen voortgezet onderwijs, maar het willen afschaffen van een specifiek type onderwijssystem: het zuijsysteem<sup>7</sup>.

Gezien de huidige onduidelijkheid in de discussie, blijkt deze gedachte bij velen niet voldoende te zijn overgekomen. Zo blijkt uit een recent overzicht van Lowijck betreffende de hedendaagse middenschooldiscussie in Duitsland, dat men hier reeds de keuze heeft uit drie 'grondtypen', waaronder zelfs een zgn. 'berufliche Gesamtschule'<sup>8</sup>. Het is duidelijk dat zeker met deze laatste definiëring het begrip middenschool uit zijn wetenschappelijke context wordt gelicht, - d.i. de vergelijkende analyse om onderwijssystemen naar specifieke criteria - zodat het een min of meer lege term wordt, waarmee op tamelijk willekeurige wijze kan worden gemanipuleerd.

Uit het bovenstaande blijkt dat in de middenschooldiscussie het begrip middenschool een bron van misverstand is geworden, omdat door middel van herinterpretatie van het begrip de oorspronkelijke bedoeling ervan - de systeemovergang - alswel het wetenschappelijk fundament, waarop dit is gebaseerd, vrij gemakkelijk verloren kan gaan, waardoor een onduidelijke en vrijblijvende situatie ontstaat, waarmee de onderwijsvernieuwing bepaald weinig is gediend.

#### *De kritiek uit de 'Pädagogische Provinz'.*

Met de gesignaleerde onduidelijkheid in de

discussie zou men meer vrede kunnen hebben, als dit slechts een communicatiestoornis betrof tussen onderwijskundigen en onderwijspractici. Dan zou enerzijds gewezen kunnen worden op weerstanden, die een vernieuwingsproces kunnen remmen (Matthysen) en anderzijds op de moeilijke ontmoeting tussen praktijk en wetenschap. Want dit laatste is met de onderwijskunde zeker het geval. Dit hangt vooral samen met de aard van het object, dat een wetenschap bestudeert. Analooq aan de denkwijze van Linschoten kan worden gesteld, dat de grenslijn tussen de alledaagse- en de wetenschappelijke onderwijskunde bijzonder smal is. Bijzonder fraai schetst Linschoten de moeilijkheid waarmee de psycholoog te maken heeft: hij spreekt n.l. over zaken, waarmee iedereen vertrouwd is (bijvoorbeeld duimzuigen) en waarover men zich in de alledaagse praktijk een oordeel heeft gevormd. Doordat de psycholoog spreekt over dingen, waarover ieder wel omlinnende opvattingen heeft, is zijn rol van nature bijzonder moeilijk<sup>9</sup>. Dit geldt ook voor de onderwijskundige en de onderwijskunde. Ook deze smaakt het twijfelachtige genoeg een terrein te bestuderen, waarop vrijwel een ieder zich redelijk bevoegd acht. Zo heeft per slot van rekening ieder een aantal jaren van zijn leven in de schoolbanken gesleten, en kan hij daarover meepraten. Het ligt zodoende voor de hand dat inzichten, in de onderwijskunde verworven, in de dagelijkse praktijk de kans lopen niet zo snel geaccepteerd te worden, alsdat dit bijvoorbeeld het geval zou zijn met nieuwe opvattingen in de natuur- of wiskunde. Deze situatie wordt nog verscherpt, doordat juist in de onderwijskunde is gesteld, dat deze wetenschap zich niet moet opbergen in een ivoren toren, maar bedreven moet worden vanuit de spanning tussen deelname en distantie<sup>10</sup>. Ook een volgende factor kan een rol spelen in de ontmoeting tussen wetenschap en praktijk, n.l. het imago dat een wetenschap bij de practici heeft. Zo zijn de sociologen zich er bijzonder goed van bewust, dat bij het publiek de sociologie als een progressieve of „linkse" wetenschap te boek staat. De sociologen hebben het zodoende de moeite waard geacht zich op de mogelijke oorzaken van dit imago te bezinnen-

in 1968 op het congres 'de linkse sociologie?' In de inleiding tot het congres heeft De Valk gepoogd dit tamelijk persistente en vervelende fenomeen te verklaren: een verklaring die o.i. van toepassing is op de gehele sociale wetenschappen, dus ook de onderwijskunde.

Immers, de sociale wetenschappen bezien, tegelijkertijd met een besef van de moeilijke veranderbaarheid van structuren, de 'sociale welkelijheid op wetenschappelijke wijze, dus per definitie kritisch. Zij proberen door de uiterlijke schijn heen te zien, de werkelijke machtsverhoudingen achter de fraaie gevel te ontwaren. Zij ontmaskeren ideologieën en sociale mythen; zij kennen geen heilige huisjes; zij zien het bestaande niet als vanzelfsprekend, doch als betrekkelijk en eventueel voor verandering of verbetering vatbaar. Bovendien vertonen zij vaak de neiging om de maatschappij niet vanuit de officiële standpunten (die de standpunten van de bovenlaag zijn) te bezien, maar juist van onderaf, 'from the bottom of the barrel', zoals men wel heeft uitgedrukt. In dit verband citeert De Valk Max Weber, die eens gezegd heeft dat het de taak van de wetenschap in het algemeen is om onaangename feiten aan te dragen<sup>11</sup>.

De teneur ligt voor de hand. Heeft de onderwijskunde in zijn ontmoeting met de praktijk enerzijds te maken met een studieobject, waarover elke practicus zijn mening heeft, en draagt de onderwijskunde over dit object inderdaad onaangename feiten aan – zo is bijvoorbeeld het pleidooi voor de middenschool immers in sterke mate gebaseerd op de analyse van de werking van het zuijsysteem – dan ligt de weg naar dissonantie wagenwijd open. In de discussiepraktijk zien we dit ook gebeuren. De voorstellen van voorstanders van de middenschool kunnen dan worden afgedaan als utopisch, te theoretisch, niet serieus te nemen, onderwijskundige Spielerei, progressief e.d. Misschien moeten de onderwijskundigen ook eens zo'n congres organiseren . . .

Waar het ons hier om gaat is, dat we ons in de communicatie met de praktijk door misverstanden en onduidelijkheden niet te snel moeten laten ontmoedigen, omdat dergelijke zaken

in hoge mate inherent zijn aan de ontmoeting tussen onderwijswetenschap en onderwijspraktijk. Wel is het zaak dat de onderwijskundige probeert – bijvoorbeeld in zijn pleidooi voor de middenschool – steeds zo duidelijk mogelijk te formuleren wat hem bezielt en waarom het hem gaat. Een geheel andere zaak is echter de kritiek uit de 'Pädagogische Provinz' zelf.

De bovenstaande factoren zijn, naar we hopen, op dergelijke critici niet van toepassing, omdat dit zou impliceren dat men zijn sociaal-wetenschappelijk instrumentarium niet zou beheersen.

Dit houdt echter wel in dat juist de op- en aanmerkingen uit deze 'Pädagogische Provinz' zelf bijzonder serieus dienen te worden genomen. Nu kan echter o.i. worden gesteld, dat de bovengeschreven onduidelijkheid rond het begrip middenschool in de middenschooldiskussie niet slechts veroorzaakt wordt door de moeizame ontmoeting tussen wetenschap en praktijk, maar vooral door de kritiek van pedagogen op de voorstellen van de onderwijskundigen betreffende de middenschool.

In een bezinning op de kwaliteit van de middenschooldiskussie kan deze kritiek daarom niet worden verwaarloosd. Er zijn meer redenen om op deze kritiek in te gaan. Ten eerste dus het feit, dat deze afkomstig is uit de 'Pädagogische Provinz' zelf.

Ten tweede, dat deze kritiek – ongeacht haar relevantie – de moeilijke dialoog tussen onderwijskunde en onderwijspractici bijzonder kan verstoren. Zo zouden practici uit de kritiek kunnen destilleren, dat de voorstanders van de middenschool weinig serieuze mensen zijn, wier denkbeelden van elk realisme zijn gespeend, zodat kennisname overbodig is. Ten derde dat de uitgebrachte kritiek bijzonder hard en scherp is: van de omstreeks 1964/1965 begonnen arbeid blijft weinig heel.

Ten vierde dat we de middenschoolproblematiek te fundamenteel achten om op de kritiek niet in te gaan. Waar het ons dus hier om gaat, is niet zozeer de kritiek, die de wijze waarop de middenschool zal moeten worden gerealiseerd, betreft. Het is duidelijk dat dit niet zo een-twee-drie kan. Wel dat er kennis voldoende aanwezig

is om de research in dezen onmiddellijk te beginnen (12, 41). Het gaat ons hier om de kritiek op de middenschool zelf, d.i. op de voorgestelde structuur van het onderwijssysteem.

### *Voor- en tegenstanders.*

#### *Kritiek*

Reeds genoemd is de brochure 'De Middenschool nu', waarin – zij het nogal indirekt – de voorstellen van de voorstanders van de middenschool, getuige de eigen uitwerking, als wat te vergaand worden beoordeeld.

Het meest expliciet is echter de kritiek van Dodde<sup>5</sup>.

Het artikel van Dodde is juist daarom van belang, omdat het probeert een overzicht te geven van de standpunten in de middenschool-discussie in Nederland. Dodde geeft een verdienstelijk overzicht van de argumenten van de voor- en tegenstanders van de middenschool. Bij het nader bezien van de aard der argumenten blijkt, dat de argumenten van de voorstanders vnl. onderwijskundig van aard zijn (dit zijn dus de onderwijskundigen), terwijl de argumenten van de tegenstanders sterk praktisch van aard zijn (dit zijn dus de practici). Het is significant dat Dodde de twee groeperingen als progressieven en conservatieven betitelt. Voordat hij echter de argumenten van voor- en tegenstanders op een rijtje zet, geeft hij wel aan dat beide groeperingen ernaast schieten: '... gesproken kan worden van zowel halsstarrige progressieven als conservatieven, die beiden eerder vanuit hun denkbeelden spreken en schrijven dan dat hun inzichten op systematisch en methodologisch verantwoorde wijze verricht onderzoek steunen'<sup>13</sup>. Het verwijt is niet mis: zo wordt de voorstanders van de middenschool (dus ook de onderwijskundigen) verweten onwetenschappelijk te werk te gaan.

Maar ook voor de tegenstanders is de kritiek weinig vlelend. Maar deze hebben toch wat méér gelijk, daar Dodde de conservatieven beschrijft als de 'verdedigers van de goede en op dit ogenblik nog onmisbaar geachte elementen in het

voortgezet onderwijs ...'<sup>13</sup>. Deze halsstarrige verdedigers van het ware, het goede en het schone hebben het bovendien moeilijk, omdat ze enerzijds een radicalisering moeten bevechten, 'die in de huidige samenleving bon ton geworden is', terwijl anderzijds hun inzichten over het onderwijs niet al te serieus worden genomen. Goede inzichten hebben ze wel degelijk (hetgeen van de zijde van onderwijskundigen nooit is ontkend): Dodde geeft er, in de vorm van hun bezwaren tegen de middenschool, een uitgebreide opsomming van<sup>13</sup>. Volledig ongelijk hebben hun antipoden, de voorstanders van de middenschool. Over de denkbeelden van deze progressieven, radicalen, voorstanders van een revolutie (aldus Dodde) is zijn oordeel scherp.

Dodde sluit zijn analyse van de middenschool-discussie met de volgende kenschets van de voorstanders van de middenschool af: 'Het heeft namelijk bijzonder weinig zin, hetgeen in kringen van pedagogen en didactici veelvuldig geschiedt, plannen te ontwerpen die met de werkelijkheid vrijwel geen enige relatie hebben; de kansen van verwerkelijking worden, omdat men de opstellers van denkbeelden in dat geval niet steeds serieus kan nemen, tot nul gereduceerd'<sup>14</sup>.

Het oordeel van de schrijver over de arbeid van de voorstanders van de middenschool (hun inzichten steunen niet op systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek, hun voorstellen hebben geen relatie met de werkelijkheid, hun denkbeelden kan men daarom niet steeds serieus nemen) is dermate geprononceerd en hard (terwijl het bovendien niet geadstrueerd wordt), dat een weerwoord hier volledig op zijn plaats is.

Bovendien geeft de zwart-wit-tekening de schrijver de gelegenheid met een middenschoolplan te komen, waardoor het de niet onderwijskundig geschoolde leek wel helemaal onduidelijk moet worden wat nu wel een middenschool is: in het voorstel wordt nl. een vereenvoudigd kategoraal- of zuilsysteem als middenschoolplan gepresenteerd. Hiermee is de 'Umwertung aller Werte' voltrokken. Ook hier is de middenschool-discussie weinig mee gediend, daar zodoende de

vrijblijvende onduidelijkheid ten top wordt gevoerd.

Ons antwoord op de analyse van Dodde bestaat uit twee gedeelten. In het eerste gedeelte wordt de werkwijze, aan de hand waarvan de schrijver de middenschooldiscussie in Nederland in kaart brengt en waarop hij tot zijn conclusies komt, aan de orde gesteld. Nu gaat het ons bij de analyse van deze werkwijze niet alleen om het feit, dat Dodde deze toepast in zijn beschrijving van een stukje 'historia hodierna', maar bovendien omdat we kunnen constateren, dat een dergelijke werkwijze vaak met graagte wordt toegepast bij het beoordelen van vernieuwingsbewegingen, van welke aard dan ook. Gezien de band, die de onderwijskunde als wetenschap met de onderwijsvernieuwingsbeweging heeft, kan een dergelijke analyse nuttig zijn. Het artikel van Dodde biedt zodoende hiervoor een bruikbaar uitgangspunt.

In aansluiting hierop wordt in een tweede gedeelte ingegaan op de bezwaren, die tegen de middenschool in de discussie zijn ingebracht, waarbij eveneens gebruik gemaakt wordt van de door Dodde gegeven opsomming.

#### 'Mythische Modelle'.

De onderwijskundige discussies hebben zich, tot in het recente verleden, eigenlijk te weinig ontwikkeld binnen het kader van de sociale wetenschappen. De vroegere pedagogiek, vaak sterk theoretisch gericht, bepaalde in sterke mate de argumentatie. Deze periode is voorbij. Onderwijskunde als sociale wetenschap zal zo duidelijk mogelijk de konsekventies moeten trekken van de wetenschappelijk ontwikkeling in de sociale wetenschappen, met name wat betreft de methodologie en de kentheorie. Dit ter toelichting dat als inleiding op dit eerste gedeelte van ons antwoord een bescheiden stukje uit de wetenschapsleer wordt gelicht om de door ons te analyseren werkwijze exemplarisch toe te lichten.

Het werk van de kentheoreticus Topitsch is b.v. voor een belangrijk deel gewijd aan de analyse

van wat hij noemt 'mythische Modelle in der Erkenntnislehre'.

Volgens Topitsch leeft het werken met dergelijke modellen nog steeds door in de wetenschapsbeoefening, zonder dat dit als zodanig wordt herkend. Echter, door het hanteren van dergelijke modellen wordt, aldus Topitsch, de wetenschapsbeoefening gedevalueerd tot een idealistische 'Erkenntnistheologie'<sup>15</sup>.

Een bijzonder kenmerkende residu uit het methodologisch verleden is het abstracte free-wheelen met de dialektiek in het beschrijven van de sociale werkelijkheid.

De dialektiek wordt dan gebruikt als een abstract sjabloon – de triade –, die altijd toepasbaar is en aan de hand waarvan de hanteerder bewijzen kan, wat hij maar wil. Het is begrijpelijk, dat een dergelijke werkwijze, als een soort 'heuristische Hilfe' in de vroegere wetenschapsbeoefening bij gebrek aan beter, werd gevolgd<sup>16</sup>. Bij de tegenwoordige stand van zaken is dit, aldus Topitsch, niet meer geoorloofd. In kentheoretisch opzicht is het oeroude<sup>17</sup>, drieritmige schema – Urzustand, Enttäusserung, Rücknahme; Urzustand, Negation, Negation der Negation; these, antithese, synthese – in haar abstracte toepassing niet meer dan een 'Leerformel'<sup>18</sup>. Voor de gebruiker van deze 'Leerformel' biedt deze echter duidelijke 'voordelen'. Ten eerste is ze altijd toepasbaar. Topitsch: 'Hegel und andere Denker haben es ausgezeichnet verstanden, jenen Rhythmus überall aufzufinden'. Uit deze universele toepasbaarheid mag echter niet geconcludeerd worden dat de werkwijze juist is – helaas: 'aber diese universelle Anwendbarkeit der Dialektik ist bloss eine scheinbare, denn sie beruht in Wirklichkeit auf der ausserordentlichen Unbestimmtheit dessen, was man als dialektisch betrachtet, vor allem jedoch auf dem ganz vagen Gebrauch des Ausdrucks "Negation"<sup>19</sup>.

Hiermee is eveneens het tweede voordeel naar voren gekomen: de gebruiker kan aan de hand van het schema de te beschrijven werkelijkheid op willekeurige wijze manipuleren. Dit is in de wetenschappelijke praktijk ook gebeurd: 'Was freilich im konkreten Falle als Übel und was als

Heil angesehen wird, hat auf das allgemeine Schema von (relativ) guten Urzustand, schuldhaftem oder notwendigem Fall und letztlich sicherer Erlösung keinen Einfluss. So konnte man im Laufe der Jahrhunderte alles, was jeweils als unerwünscht, unvolkommen oder böse empfunden wurde, in jenes Schema einordnen und sich dadurch die beglückende Überzeugung verschaffen, schliesslich der Überwindung jenes Negativen sicher zu sein<sup>20</sup>.

Het derde voordeel ligt hiermee voor de hand: is datgene, waarmee de hanteerder van het schema bijvoorbeeld volledig oneens is, als antithese of negatie ingedeeld (zonder verder de argumenten van degenen, die hieronder worden gerangschikt, op hun wetenschappelijke waarde behoeven te toetsen – een beoordeling is voldoende . . .), dan smaakt de gebruiker het onverdeelde genoegen vervolgens als reddende engel, hogepriester of realist op te moeten treden. Ook dit is inherent aan het schema, nl. een logisch gevolg van het gebruik ervan. Mogelijk maakt ook dit deze werkwijze zo aantrekkelijk.

Resumerend: kentheoretici zijn het onderling eens betreffende de toepassing van deze Leerformel, de abstracte triade; als zodanig gaat het hier niet "um eine Methode der wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern um eine Form werthafter Dramatisierung der Welt und des eigenen Selbst, welche in den Dienst jeder beliebigen gefühlsmässigen oder praktisch-politischen Grundhaltung und Zielsetzung gestellt werden kann"<sup>21</sup>. Topitsch citeert ook Rignoni, die in zijn 'Psychology of reasoning' over de toepassing van de triade opmerkte: 'Now it is evident that this classification or >framing< of successive phenomena of reality in thesis, anti-thesis, and synthesis, is always possible, owing precisely to the great vagueness of these concepts. So that, even if the evaluation of the world had followed another course, the same classification would still have adapted itself without any difficulty'<sup>22</sup>.

*Noam Chomsky.*

Gezien echter de wijdse mogelijkheden, die deze

werkwijze de gebruiker biedt, is het begrijpelijk dat ze nog steeds met graagte wordt toegepast, en wel vooral in discussies rondom een bijzonder omstreden en emotionele zaak.

Voor we dit kunnen adstrueren aan de Nederlandse discussie over de middenschool, is het misschien nuttig te wijzen op de toepassing van de werkwijze in een andere discussie, nl. die in de Verenigde Staten over de Vietnampolitiek. Om sommige lezers niet al te zeer te veront-rusten, wijzen we er op dat het ons hier niet gaat om een standpunt in deze discussie in te nemen, maar slechts om aan te tonen – d.m.v. dit voorbeeld – waar het gebruiken van deze werkwijze in de discussie in feite toe leidt.

De analyse van de Vietnam-discussie dient dus hier als een concreet voorbeeld.

Het is de verdienste van Noam Chomsky, dat hij in zijn politiek gerichte essays op de toepassing van deze techniek in de discussie rond Vietnam, zij het in wat andere bewoordingen, heeft geattendeerd. Zo merkt hij in zijn beroemd geworden essay 'De verantwoordelijkheid van intellectuelen' het volgende op:

'Opvallend was bij het onlangs gehouden debat over de Zuidoostaziatische politiek het gebruikelijke onderscheid dat men maakte tussen 'verantwoorde kritiek' enerzijds en 'sentimentele' of 'emotionele' of 'hysterische' kritiek anderzijds. Er valt veel te leren uit een zorgvuldige bestudering van de termen, waarin men dit onderscheid uitdrukt. De 'hysterische critici' kan men blijkbaar herkennen aan hun onredelijke weigering om een van de fundamentele politieke axioma's te aanvaarden, namelijk dat de Verenigde Staten het recht hebben hun macht en heerschappij onbeperkt uit te breiden, voor zover dat mogelijk is. Verantwoorde kritiek trekt dit axioma niet in twijfel, maar betoogt slechts dat we het waarschijnlijk op dit bepaalde moment en op deze plaats 'niet kunnen halen'<sup>23</sup>. Chomsky illustreert de techniek aan de hand van een analyse van de politicoloog Irving Kristol. Ten eerste, aldus Kristol, is er de ongelukkige situatie in Vietnam. Hierop is veel kritiek uitgebracht. Deze kritiek is onder te verdelen in twee soorten. De eerste is de felle, 'onredelijke' kritiek (de

antithese). Deze is het meest opvallend; het zijn 'de praatjes van de "onredelijke ideologische types"' van de teach-in beweging, die vaak gedreven schijnen te worden door absurditeiten als een simpel, braaf 'anti-imperialisme', die oeren over de 'machtsstructuur', en die soms zelfs zo diep gezonken zijn dat ze artikelen en verslagen lezen over de Amerikaanse aanwezigheid in Vietnam in de buitenlandse pers'. Overigens zijn die vaak ongere types dan nog vaak psychologen, wiskundigen, chemici of filosofen (zoals ook in de Sowjet-Unie degenen die het hardst schreeuwen meestal natuurkundigen zijn of literatoren en andere figuren ...<sup>23</sup>. Een andere karakteristiek van de critici der onredelijkheid: '... onverantwoordelijke "ideologische" figuren "oeren" over principes en maken zich druk over morele kwesties en menselijke rechten, of over de traditionele problemen van mens en maatschappij ...<sup>24</sup>.

Is de krachttoer, van de hand van enige welgekozen termen (hysterisch, utopisch, onredelijk, onhaalbaar, ideologisch etc.) – waardoor men zich eveneens de moeite kan besparen op de argumenten hier uitgebracht in te gaan – tot zover voltrokken, dan is het werk vrijwel gedaan. Men kan nu gaan optreden als hogepriester der redelijkheid, en de zelfgekozen synthese construeren: de kritiek der redelijkheid, die zich baseert op deskundigheid en zich niet laat verleiden door onhaalbare utopieën; het standpunt der Realpolitiek<sup>23</sup>: 'Verantwoord denkende experts, geen ideologen, zullen advies geven in kwesties van tactiek'. Chomsky's oordeel over het toepassen van deze werkwijze in de discussie is weinig vleidend: volgens hem is het in wezen een 'pseudo-wetenschappelijke pose'<sup>24</sup>. Onder het mom van redelijke of verantwoorde kritiek wordt een voorgekookte visie uit de hoed getoverd. Wat je met dialectiek wel niet kunt bereiken!

### *De hegelarij met de middenschool.*

Aan de hand van het bovenstaande voorbeeld is nu ook de toepassing van de werkwijze in de

middenschooldiscussie hier meer doorzichtig te maken.

Bijzonder illustratief voor deze werkwijze is de analyse van de middenschooldiscussie van Dodde. Ook zijn overzicht is keurig ingedeeld aan de hand van het –lege– triademodel. Het is dan ook weinig verwonderlijk dat aan het slot van zijn analyse, in naam van de kritiek der redelijkheid, een eigen middenschoolplan wordt voorgesteld: dit is immers een logisch gevolg van de gevolgde werkwijze.

De these van de schrijver betreft de praktische situatie in het voortgezet onderwijs. De practici hebben het hierin moeilijk. Zij zijn voorstanders van evolutie en zijn de 'verdedigers van de goede en op dit ogenblik nog onmisbaar geachte elementen in het voortgezet onderwijs ...'. Tot zover kunnen we met de schrijver meegaan: inderdaad hebben de leerkrachten in het voortgezet onderwijs het niet gemakkelijk. Wel zijn we nieuwsgierig naar wat nu precies de goede en onmisbare elementen in het voortgezet onderwijs zijn, maar hierover worden we niet verder ingelicht.

Vervolgens kan de antithese worden geconstrueerd. Lijnrecht tegenover de conservatieven staan de progressieven, de voorstanders van de middenschool. Tegenover de voorstanders van de evolutie die der revolutie. 'De radicale onderwijsvernieuwers wensen te veel revolutionair te zijn en wijzen al te graag evolutie als te traag af'<sup>13</sup>. Uiteraard zijn hun 'radicale' voorstellen onredelijk en onhaalbaar. Hun denkbeelden zijn irreële gedachtenspingsels, die niet wetenschappelijk zijn gefundeerd, ze hebben vrijwel geen relatie met de werkelijkheid en behoeven niet bijzonder serieus te worden genomen<sup>14</sup>. Het is, kort gezegd, de kritiek der onredelijkheid.

Als dergelijke oordelen zijn uitgesproken, rest de dankbare taak om een synthese te construeren, het inzicht van de redelijkheid. Als haalbaar en realistisch alternatief wordt een geheel van drie middenscholen aangeprezen: 'Genoemde opzet kan zeker realiseerbaar geacht worden'<sup>14</sup>. De voordelen van deze hegelarij met de midden-

school komen uit de analyse van de schrijver duidelijk naar voren.

Ten eerste vinden we in het overzicht van de middenschooldiscussie een opsomming van de argumenten pro en contra. Een toetsing van de wetenschappelijke houdbaarheid hiervan ontbreekt echter volledig. Maar dit behoeft immers ook niet: in het triademodel zijn zowel these als antithese bijvoorbeeld onjuist. Conform hieraan kondigt de schrijver dan ook voor de opsomming der argumenten reeds aan, dat de aanhangers van de beide polen spreken en schrijven vanuit hun denkbeelden, die niet gebaseerd zijn op wetenschappelijk verantwoorde kennis<sup>13</sup>.

Ten tweede geeft de werkwijze ook de mogelijkheid beoordelingen uit te spreken zonder deze verder behoeven te expliciteren. Zo worden de denkbeelden van de voorstanders bijzonder onredelijk geacht. Ook dit is niet verbazingwekkend: door de structurering ligt de zaak reeds van te voren vast. Het wachten is op het verlossende woord van de dialektikus. Deze komt dan ook. De hanteerder van de techniek is geroepen in een baaiert van onbegrip het verlossende woord te moeten spreken. Topitsch heeft ons al gewaarschuwd dat een dergelijke synthese met de werkelijk problematiek, waarom het gaat, weinig behoeft te maken te hebben. Het betreft veelal een 'wishful thinking reinster Form'<sup>22</sup>. Zo ook de 'realiseerbare opzet' van de schrijver: een typisch categoriaal- of zuilsysteem wordt als middenschoolsysteem aan de man gebracht.

Reeds eerder is gesteld, dat het ons in dit artikel niet alleen gaat om bezwaar aan te tekenen tegen een wijze, waarop de middenschooldiscussie wordt weergegeven. Het gaat ons ook om het signaleren van de mogelijkheid dat in een periode, waarin de onderwijsvernieuwing in brede kring weer grote belangstelling ondervindt en de vernieuwing van het onderwijs als een maatschappelijke noodzaak wordt gevoeld, vernieuwingsvoorstellen aan de hand van een specifieke werkwijze – die veelal argeloos wordt toegepast – als irreeël, utopisch, te theoretisch e.d. kunnen worden afgedaan, zonder deze op

hun wetenschappelijke merites te toetsen. Dit moeten we niet gaan doen.

#### *Antwoorden op bezwaren tegen de middenschool.*

Gezien de vele misverstanden rond het begrip middenschool is het toch van belang weer eens in te gaan op bezwaren, die tegen de middenschool zijn geuit. Aangezien de beantwoording van dergelijke bezwaren nogal wat ruimte vraagt, moeten we ons wel in deze engszins beperken. We zullen juist die bezwaren gaan beantwoorden, waardoor het tegelijkertijd duidelijk zal worden wat de voorstanders van de middenschool eigenlijk bezielt. De bezwaren zijn de volgende:

1. de conceptie van de middenschool is te theoretisch; 2. door de voorstanders van de middenschool wordt de onderwijs-continuïteit uit het oog verloren; 3. de middenschool leidt tot nivellering en mediocriciteit; 4. de mogelijkheid tot sociale conflicten in de middenschool; 5. het bezwaar t.a.v. de achterstanden, waar de middenschool geen oplossing voor biedt. Aansluitend hieraan wordt nog een veel voorkomend bezwaar besproken: de angst voor experimenten.

1. Het eerste bezwaar wordt door Dodde als volgt onder woorden gebracht: 'De tegenstanders van de middenschool vinden overigens de denkbeelden daaromtrent veelal te bedacht. Men heeft het idee, dat de plannen die een wijziging in het voortgezet onderwijs moeten bewerkstelligen, te zeer geconcipeerd zijn vanuit een theoretische beschouwingwijze en te weinig gebaseerd zijn op een analyse van de – althans Nederlandse – werkelijkheid'<sup>13</sup>. O.i. is dit een bezwaar dat in hoge mate voortkomt uit een communicatie-stoornis tussen wetenschappers en practici, wetenschap en praktijk. In de onderwijskunde is het vanaf haar begin gewoonte geweest zowel de interne (het didactisch proces) als de externe vormgeving het onderwijs als een specifiek type systeem te bestuderen. Het systeemkarakter van het onderwijs en de gevolgen hiervan, komt met



name aan de orde in de algemene en vergelijkende onderwijskunde. Nu is het mogelijk de gangbare systemen onder te brengen in een typologie.

Zo wordt door Robinson en Thomas in hun studie over het functioneren om de verschillende systemen in verschillende industriële landen vijf typen onderscheiden, met elk een eigen institutionele differentiatievorm op secundair niveau<sup>25</sup>. Het meest voor ons interessant is de typologie van Bühl, vooral omdat deze zich baseert op meer logische kenmerken<sup>26</sup>. Bühl onderscheidt twee hoofdtypen, die hij zuilsysteem en eenheids-systeem noemt. (We zouden ook kunnen spreken over een horizontaal – en verticaal (of kategoriaal) systeem. Deze twee hoofdtypen worden door Bühl elk weer onderverdeeld in twee subtypen. Deze vier typen kunnen we als volgt kort omschrijven<sup>27</sup>.

a. De 'leistungsindifferente Säulenschule'. Dit type zuilsysteem troffen we vroeger aan in de moderne landen, en is tegenwoordig vooral te vinden in de ontwikkelingslanden, alswel Spanje, Portugal, Kenmerkend ervoor is dat de schooltypen expliciet gekoppeld zijn aan sociale standen, terwijl begraafde een zeer kleine rol speelt. De afkomst is volledig beslissend voor het type school, dat bezocht wordt.

b. De 'leistungsdifferenzierende Säulenschule'. Dit systeem is een uitgroei van het eerste systeem (door de wetgeving in de 19e eeuw). Kenmerkend ervoor is dat na een gemeenschappelijke basisschool al spoedig een differentiatie naar schooltypen plaatsvindt (op 11 à 12 jarige leeftijd).

In het systeem wordt dus al vroeg geselecteerd, de mogelijkheden tot horizontale doorstroming zijn zeer beperkt, we zien een breuk tussen het algemeenvormend en beroepsonderwijs (hetgeen weer impliceert een onderscheid in een theoretische en praktische kant, een lange en een korte opleidingsduur, wel en geen coëducatie).

In dit systeem wordt wel geprobeerd door objectieve selectiemethoden de selectie op sociale criteria – waarop deze onderwijsstructuur is gebaseerd – zo veel mogelijk uit te schakelen. Dit systeem vinden we in verschillende 'traditionele' Westeuropese landen: Engeland, Duitsland, België, Nederland, Frankrijk.

c. De 'leistungsindifferente Einheitsschule'. (Japan, U.S.A.). In dit model zijn de van de verschillende standen afgeleide typen voortgezet onderwijs geïntegreerd in een middenschool, waardoor dus een geheel ander type onderwijssysteem ontstaat. Het prestatie-indifferente model vinden we vooral in de Verenigde Staten (met de zo beroemde 'highschool'). Hiervoor is het niet-selektieve karakter kenmerkend (de leerling is nogal vrij in het samenstellen van zijn studiepakket). Zodoende weet men in de Verenigde Staten 91.4% van de 17-jarigen in eenzelfde onderwijstype, de 'comprehensive highschool', te houden.

d. De 'leistungsdifferenzierende Einheitschule'. Een goed voorbeeld hiervan is vlg. Bühl het Zweedse systeem. In dit horizontale model wordt sterker geselecteerd dan in het Amerikaanse systeem, hetgeen de doorstroming weer ten goede blijkt te komen.

De typen C. en D. zijn dus horizontaal ge-laagd opgebouwd, d.w.z. een systeem bestaande uit het voorschoolse onderwijs, het basisonderwijs, een middenschool (waar-aan al dan niet een bovenschol kan zijn gekoppeld) en het hoger onderwijs. In de typologie van Bühl zijn de Oosteuropese systemen niet opgenomen. Deze zijn echter ook horizontaal opgebouwd, en zijn nogal intern-selektief van aard: ze zouden dus het beste onder D. kunnen worden onderge-bracht.

Uit het bovenstaande typologie wordt bij-zonder duidelijk, dat de voorstanders ons de

middenschool in feite de overgang van het aloude zuilsysteem naar het horizontale systeem voorstaan: door de introductie van de middenschool kan deze overgang worden voltrokken. Gezien het overzicht lijkt het ons nogal moeilijk om staande te houden, dat het denkbeeld van een middenschool te veel gebaseerd is op een theoretische beschouwingswijze en weinig rekening houdt met de onderwijswerkelijkheid, ook de Nederlandse. Zij is juist op de analyse hiervan gebaseerd.

Doordat echter, zowel in de leraren- als onderwijzersopleiding, dergelijke kennis niet wordt onderwezen is het voor de hand liggend dat tussen onderwijskunde en praktijk communicatiemoeilijkheden ontstaan. Men gaat n.l. vernieuwingsplannen als 'vreemd', 'theoretisch' e.d. beleven, omdat men het systeem, waarin men werkt, als min of meer vanzelfsprekend is gaan beschouwen.

2. Het tweede bezwaar van de practici is dat men van oordeel is dat door de voorstanders van een systeemovergang (de voorstanders van de middenschool) de 'continuïteit uit het oog verloren wordt. De radicale onderwijsvernieuwers wensen veel te revolutionair te zijn en wijzen al te graag evolutie als traag af'<sup>13</sup>. Of dit bezwaar hout snijdt kunnen we ons bewust worden door de evolutie van het onderwijs als systeem te bezien. Bühl is van mening dat deze evolutie verloopt van A, B (het zuilsysteem) naar het horizontale eenheidsprobleem (C, D), waarbij het z.i. vooral zaak is de meest voordelige vorm van de laatste te kiezen: volgens zijn analyse is dit systeem D<sup>28</sup>. Uit de vergelijkende analyse van Bowles, die 99 systemen onder de loep nam, blijkt deze trend bijzonder duidelijk. Van de 99 onderzochte systemen was in 1950 het aantal horizontale systemen slechts 7, de overige systemen waren zuil-systemen. In 1959 reeds bedroeg het aantal horizontale structuren uit deze 99 systemen 37<sup>29</sup>. Uit andere analyses komt dezelfde

trend naar voren<sup>30</sup>. Anweiler kan zodoende ook terecht concluderen dat de gehele ontwikkeling, wat de systeemopbouw van het onderwijs betreft, duidelijk tendeert naar een flexibel, horizontaal systeem, dus een systeem met een middenschool<sup>31</sup>.

Op grond van deze gegevens lijkt ons het bezwaar, dat door de voorstanders van de middenschool de continuïteit uit het oog verloren wordt, niet relevant te zijn. Er is in tegendeel juist een duidelijke continuïteit te zien in de evolutie naar een horizontaal gelaagd systeem. Zodoende zijn de voorstanders van een middenschool ook minder 'radicaal en revolutionair', als men de lezers wel wenst te laten geloven.

3. De onder punt 2 omschreven ontwikkeling is niet een vorm van onderwijskundig historicisme, een noodzakelijke ontwikkeling in het onderwijs. Zij is echter tot stand gekomen op grond van een reeks onderwijskundige overwegingen. Hiermee komen we aan het volgende bezwaar, n.l. de mening dat de invoering van de middenschool nivellering als gevolg zal hebben.

'Men verwacht, dat in de toekomst de mediocriteit de overhand zal krijgen'.<sup>13</sup> Het is dit argument, dat vaak wordt gebezigd zodat het de moeite loont hierop in te gaan. Reeds enige jaren geleden is in de studie om Van Heek, Het verborgen talent, deze opvatting ontzenuwt als zijnde onjuist (De analyse van o.a. Van Calcar). Desondanks schijnt ze toch voort te leven. De recente studie van Bühl echter geeft een voortreffelijke vergelijking van de werking van de 4 verschillende systemen t.a.v. enige criteria. Bühl vergelijkt deze aan de hand van de 'Beschulungsgrad' (het percentage leerlingen van een zekere leeftijd dat nog aan het onderwijs deelneemt), de 'Rekrutierungsindex der Arbeiter' (de doorstroming van de kinderen uit de arbeidersklasse) en de 'Begabungsnutzung' (het percentage potentieel talent wat werkelijk

benut wordt). Zijn bevindingen heeft hij ondergebracht in het volgende overzicht. In dit overzicht ziet u onder A het horizontale systeem, zoals dit in Stockholm functioneert; onder B het Amerikaanse, horizontale systeem; C en D zijn de zuilsystemen, waarvan

D die uit de ontwikkelingslanden, Spanje, Portugal, en C die van de Westeuropese landen. (Nederland, België, Duitsland, Engeland e.d.). De resultaten spreken hier voor zichzelf<sup>32</sup>.

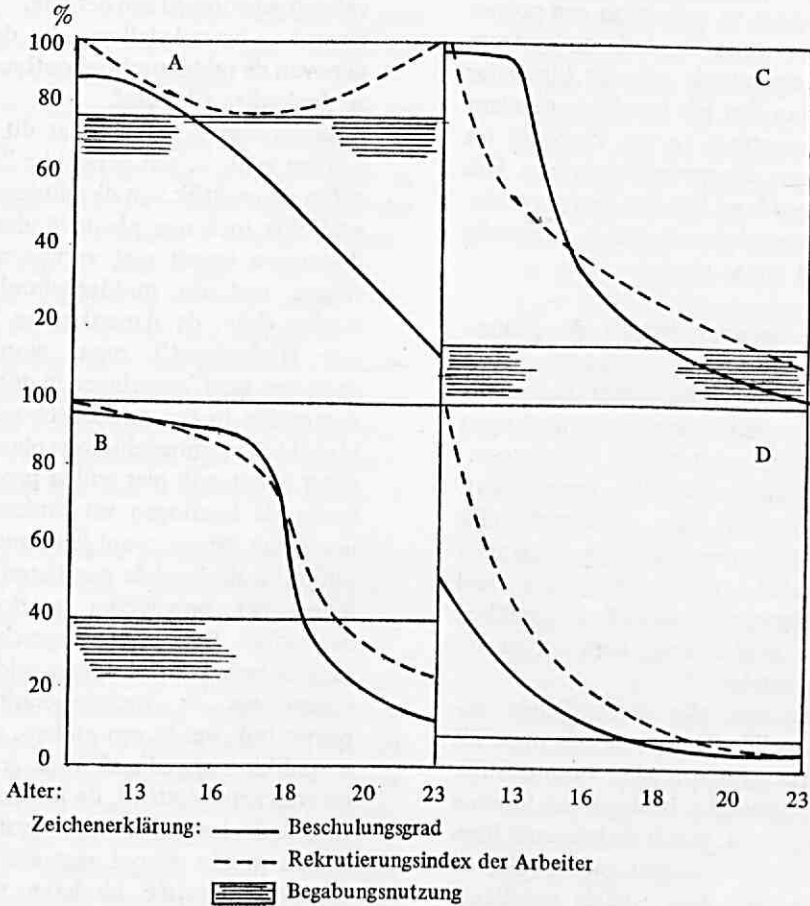


Fig. 1. Verlaufscurven der Beschulung in den verschiedenen Typen von Schulsystemen. (Ontleend aan: W. Bühl, *Schule und gesellschaftlicher Wandel*, Stuttgart 1968, p. 194).

Aangezien het hier gaat over de bezwaren tegen de middenschool, beperken we ons hier tot het vergelijken van de zuilsystemen met de horizontale eenheidssystemen (dus de systemen waarin het voortgezet onderwijs is opgezet als een middenschool). Bijzonder

duidelijk komt dus de superioriteit van de horizontale systemen t.a.v. de drie criteria naar voren. Bühl is dus ook de mening toegedaan, dat de grote achterstand, die de zuilsystemen te zien geven t.a.v. de drie criteria, het gevolg is van de systeemopbouw ervan:

het zijn als 't ware systeemprodukten. De van een middenschool voorziene systemen zijn duidelijk beter wat de drie criteria betreft<sup>33</sup>.

Het bezwaar, dat bij de invoering van een middenschool de mediocriteit hoogtij zou gaan vieren, berust in wezen op een gebrek aan informatie. Juist in het zuilsysteem wordt, door de structurele opbouw, bijzonder slordig omgegaan met het beschikbare talent en wordt de doorstroming van kinderen uit de arbeidersklasse structureel belemmert. Het is de vraag, of een land het zich kan permitteren, en of het moreel geoorloofd is, zo slordig met haar jeugd om te gaan.

4. Het volgende bezwaar betreft de grotere mogelijkheid tot sociale conflicten in de middenschool. 'De vraag wordt bovendien gesteld of het samenbrengen van leerlingen uit diverse milieu's het aantal sociale conflicten niet eerder onnodig vermeerdert. Vervolgens betwijfelt men - waarschijnlijk daarbij denkend aan de negatieve ervaringen in de woonsector - of de engszins sociaal mindere leerlingen zich wel zullen optrekken aan de hoger geplaatsten; men vreest nl. het tegenovergestelde'<sup>13</sup>.

Tegen dit bezwaar zijn verschillende bedenkingen mogelijk. Ten eerste zou men, als het bezwaar relevant zou zijn, onmiddellijk de gemeenschappelijke basisschool kunnen afschaffen. Waarom wordt de gemeenschappelijke basisschool normaal geoordeeld, en is men opeens bang voor sociale conflicten op secundair niveau? De tweede bedenking betreft het 'optrekken van de sociaal mindere leerlingen aan de hoger geplaatsten'. Nu heeft Brands in zijn kritiek op de vooronderstellingen van compensatieprogramma's opgemerkt, dat hierin het taalgebruik - de 'elaborated code' van de 'middle class' - stilzwijgend en als vanzelfsprekend als norm wordt gehanteerd, een norm tot welke de kinderen uit het arbeidersmilieu dienen te worden opgevoed<sup>34</sup>. Een analoge denkwijze

vinden we in bovenstaand bezwaar. Als vanzelfsprekend wordt een specifieke wijze van sociaal functioneren als norm gesteld, waaraan de 'sociaal mindere leerlingen' zich maar moeten optrekken.

Het bezwaar gaat echter nog verder. Wordt met de compensatieprogramma's in elk geval nog geprobeerd een dergelijk "optrekken" bewust te bewerkstelligen, bij de tegenstanders van de middenschool ontbreekt voor deze denkwijze elk besef.

A-priori wordt gesteld, dat dit een twijfelachtige zaak is, een dergelijke "optrekking" zal in de praktijk van de middenschool waarschijnlijk toch niet plaats vinden. Om dit te illustreren wordt niet verwezen naar ervaringen met de middenschool in andere landen (bijv. de Amerikaanse 'comprehensive Highschool'), maar wordt zijdelings verwezen naar 'ervaringen in de woonsector'. Aangezien in een middenschool de 'optrekking' tóch vermoedelijk niet plaats zal vinden, moet je het ook niet willen proberen. Ergo: breng de leerlingen uit onderscheiden milieu's niet samen, want je vermeerdert waarschijnlijk de 'sociale conflicten'. Een dergelijke, met onbewezen a-priori's beladen denkwijze lijkt ons ongeschikt om als serieus bezwaar te kunnen gelden. Het probleem van de 'sociale conflicten' wordt echter ook wel in een andere, meer humane verpakking opgediend. Zou, zo vraagt men, de concurrentiestrijd, de jaloezie, de afgunst tussen de leerlingen niet versterkt worden, indien in één school zeer knappe kinderen met zeer domme kinderen verenigd zijn, zodat zij die verschillen direkt ervaren? Aan deze opmerking ligt het sociaalpsychologisch verschijnsel van de rangordebepaling in elke groep ten grondslag: de beroemde Hackliste van de kippen van Schjelderup. Uit deze visie zijn elitegroepen als studentencorpora e.d. voortgekomen. Maar juist een isolering versterkt tegenstellingen, terwijl het contact, het vervullen van gemeenschappelijke taken de mogelijkheid biedt tot correctie van beeldvorming, tot relativering van ver-

meende meerder- of minderwaardigheid. Juist het Amerikaanse schoolsysteem is op deze visie gebaseerd<sup>35</sup>.

Het meest kenmerkend voor dit bezwaar is o.i. dat het bovendien een pregnante expressie is van een specifieke onderwijsfilosofie, nl. de filosofie die ten grondslag ligt aan het kategoriaal- of zuilsysteem. Om dit te illustreren is een korte duik in de geschiedenis van het onderwijs noodzakelijk.

De sociale filosofie, die pate stond voor het ontstaan van ons kategoriale systeem in de vorige eeuw, vinden we in fraaie vorm bij de schepper van het middelbaar onderwijs, Thorbecke. Thorbecke's sociale filosofie ging uit van de 'drie kringen'. Er zijn verschillende standen te onderscheiden, aldus Thorbecke, die verschillend leefden en dachten en die dus van elkaar gescheiden dienden gehouden te worden in de opbouw van instituties. Dit statisch-hiërarchische maatschappijbeeld van Thorbecke had voor de externe organisatie van ons schoolwezen grote gevolgen.

Idenburg heeft deze gevolgen als volgt onder woorden gebracht: 'Thorbecke onderkende in de maatschappij een hiërarchieke standenstructuur.

Het onderwijs zou zich daarbij moeten aanpassen. De Middelbaar onderwijswet zou er zijn voor 'de vorming van die talrijke burgerij, welke het lager onderwijs te boven, naar algemene kennis, beschaving en voorbereiding van de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij tracht' (Memorie van Toelichting). Een middengroep. Boven hen is het zeer kleine getal te vinden van hen, die hoger onderwijs gaan genieten; de wetenschappelijke elite, de geleerdestand, waarvan 'weldadige stralen' naar de rest van de bevolking uitgaan. Zij werd door het hoger onderwijs op gymnasium en universiteit opgeleid. Beneden de beoogde bevolkingscategorie bevindt zich de grote menigte: de arbeidersklasse en het 'gemeen.' Voor deze bevolkingscategorie kan vooralsnog met, lager onderwijs worden volstaan<sup>36</sup>. Voorals-

nog, want later zou deze groep, in aansluiting bij de systeemconceptie van Thorbecke, haar eigen, geïsoleerde zuil krijgen: het lager beroepsonderwijs.

Door toedoen van deze visie op de samenleving werd deze grondvorm van het zuilsysteem gelegaliseerd. Dit gebeurde echter niet zonder slag of stoot. Reeds toen waren er mensen die bezwaar hadden tegen deze visie en haar gevolgen voor de onderwijsstructuur. Zo vroeg men zich in de Tweede Kamer o.a. het volgende af: 'Is deze onderscheiding der standen wel in de geest der eeuw? En is dit geen terugtred op de weg, die men voor 1848 heeft ingeslagen?' En in de Eerste Kamer werd door een der leden t.a.v. de door Thorbecke voorgestelde structuur gesteld: 'Ik heb in de ontwikkeling van de Minister met leedwezen gezien de scherpe afscheiding van de grote massa der burgerij, van de burgerstanden, en van de geleerde stand'. Het lid vroeg zich zodoende ook af, of 'de wet die zoveel mogelijk de slagboom ophief, niet nuttiger (zou) zijn, dan de wet die ten gevolge hebben zal dat de slagboom wordt versterkt?'<sup>37</sup>

Deze naweeën van de opvattingen over de structuur van het onderwijssysteem uit de Nederlandse Aufklärung mochten echter weinig baten. Een amendement, waarin het middelbaar onderwijs werd beschreven als 'de voortzetting van het lager- en de voorbereiding van het hoger onderwijs'<sup>37</sup> – dus in principe een middenschoolconceptie – werd helaas afgewezen.

Zo zien we omstreeks de helft van de 19e eeuw in Nederland het zuilsysteem, in een nog weinig gedifferentieerde vorm, ontstaan. Nederland stond hierin echter niet alleen. Een zelfde onderwijsrestauratie vond plaats in andere Europese landen: Duitsland<sup>38</sup>, Frankrijk<sup>39</sup>.

Dit systeem bood de mogelijkheid – d.m.v. de creatie van nieuwe zuilen of schooltypen – tot steeds verdergaande differentiatie. In Nederland eindigt dit differentiatie-

proces wat ambivalent in de Mammoetwet.

De sociale filosofie, die hte uitgangspunt vormde voor de opzet van het kategoriaal- of zuilsysteem, is in onze moderne samenleving reeds lang achterhaald. Vele discriminatieve elementen uit de vorige eeuw (kinderarbeid, censuskiesrecht etc.) zijn gelukkig verdwenen.

Het zuilsysteem bestaat echter, als een relict uit dit verleden, nog steeds. Het probleem rijst dus dat dit systeem dat de institutionele resultante is om een specifieke visie op de samenleving, een eigen en zelfstandig leven is gaan leiden. De sociale filosofie, die eraan ten grondslag ligt, wordt niet meer herkend, en het systeem wordt als 'vanzelfsprekend' ervaren. De in het verleden gegroeide institutionele ongelijkheid, die doorleeft in het heden, wordt door velen niet of nauwelijks beseft. Juist een analyse van de ontwikkeling van een institutie in haar historiciteit – vanuit een sociaal-wetenschappelijke vraagstelling – kan inzicht geven in de systematische privilegering en deprivilegering van bepaalde groeperingen in onze samenleving door de structuur van een institutie, zoals deze tot vandaag de dag – als vanzelfsprekend – kan zijn gehandhaafd<sup>40</sup>.

Degenen, die op grond van de mening, dat standen d.m.v. de institutionele vormgeving van het onderwijs van elkaar moeten worden geïsoleerd (vanwege 'sociale conflicten', 'sociale devaluatie', of omdat dit simpelweg een normale situatie gevonden wordt), en op grond van deze visie bezwaren hebben tegen een institutionele reorganisatie van ons onderwijssysteem in horizontale zin, zouden we nogmaals de vraag van het Tweede Kamerlid uit 1863 willen voorleggen: 'Is deze onderscheiding der standen wel in de geest der eeuw? En is dit geen terugtrek op de weg, die men vóór 1848 heeft ingeslagen?'

Het is bovendien een stukje ironie der ge-

schiedenis (Deutscher) als we zien dat vandaag de dag, in het voorstel van de drie middenschoolen, een poging gedaan wordt de na 1863 op gang gekomen differentiatie van het zuilsysteem weer terug te draaien tot haar meer eenvoudige grondvorm.

In het voorstel van de drie middenschoolen wordt, evenals dit met het veel gekritiseerde Rahmenplan het geval was, de institutionele onderwijsvormgeving uit de vorige eeuw onverkort gehandhaafd.

5. Het vijfde bezwaar tegen de middenschool betreft de zgn. achterstanden: 'Ook meent men, dat het ongedaan maken van de achterstanden, onder andere in de taalverwerving en taalontwikkeling, mogelijk eerder een aangelegenheid is voor het gezin, waarin het kind tenslotte dagelijks terugkeert, en voor de kleuter- en basisschool dan voor de middenschool'<sup>13</sup>.

Wat de taalachterstanden betreft: deze zijn naar ons weten nooit gehanteerd in de pleidooien voor de middenschool. Anders ligt het met de achterstanden in het algemeen. Ook uit dit bezwaar blijkt, hoe weinig men ook heeft voor het systeemkarakter voor ons onderwijs. Nu is een der meest kenmerkende eigenschappen van het kategoriaal- of zuilsysteem de vroegtijdige selectie: deze valt steeds omstreeks 11 à 12 jarige leeftijd. Gebleken is dat dergelijke systeemopbouw de ontwikkeling van leerlingen, die achterstanden hebben (bijvoorbeeld kinderen uit de klasse der handarbeiders) wordt ingeperkt, vanwege een té vroegtijdige externe differentiatie. Duidelijk komt dit naar voren uit het overzicht van Bühl. Een flexibel, horizontaal systeem biedt de leerling meer tijd en ruimte om eventuele achterstanden in te halen. Zo zien we in zijn weergave van Zwen (Stockholm), wat betreft de Rekrutierungsindex der Arbeiter, omstreeks het 16e à 17e jaar een stijging van het percentage leerlingen uit deze groepering, dat aan het onderwijs deelneemt. Deze stijging valt vlg.

Bühl te verklaren uit de horizontale organisatie van het schoolwezen, dat door zijn flexibiliteit en openheid de leerlingen uit deze categorie de mogelijkheid biedt eventuele achterstanden te compenseren<sup>32, 33</sup>.

Zodoende is de horizontale opbouw van het schoolwezen, zonder de te vroegtijdige externe differentiatie van de leerlingen, een voorwaarde voor een meer optimale ontplooiing van aanwezig talent. Het gaat de voorstanders van de middenschool er dus niet om, of het wegwerken van (taal)achterstanden een opgave is voor het gezin of de basisschool.

Het gaat hen om een zodanige structurele vormgeving van het onderwijs, waarin de aanwezige talenten de tijd en de ruimte hebben om te kunnen worden ontwikkeld, een vormgeving waarin de realisatie van pedagogische- en onderwijskundige doelstellingen niet reeds van te voren wordt belemmerd door de structuur van het systeem.

6. Een veelgehoord bezwaar, dat we overigens in de opsomming van Dodde niet expliciet vinden, is de mening dat we nog te weinig weten om aan het werk te kunnen gaan. Mogelijk ligt dit denkbeeld wel ten grondslag aan de door Dodde gesignaleerde angst voor experimenten, waarbij de leerlingen de dupe zouden kunnen worden<sup>13</sup>. Afgezien van het feit, dat het hier nogal onduidelijk is welk beeld men van een wetenschappelijk geleid experiment heeft, is het toch de moeite waard op deze opvatting nader in te gaan. Weten we inderdaad te weinig?

Dit denkbeeld is reeds enige jaren geleden op o.i. afdoende wijze beantwoord door Klafki in zijn essay 'Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch'<sup>41</sup>. Hierin geeft Klafki antwoord op de vraag, in welke mate men bij de experimentele realisering van een middenschool de beschikking heeft over 'wissenschaftlich erwissenen Fakten' . . . :  
... in welchem Grade lassen sich diese Forderungen bzw. Planungen mit wissenschaftlichen Argumenten rechtfertigen oder

stützen?'<sup>42</sup>. Klafki komt vervolgens tot de conclusie dat er, in wetenschappelijk opzicht, geen enkele reden is om niet met de middenschool op gepaste wijze een aanvang te maken.

Dit is volgens Klafki niet alleen wetenschappelijk verantwoord, maar zelfs bitter noodzakelijk: 'Schulversuche mit integrierte Gesamtschulen sind nach dem heutigen Stand unseres Wissens nicht nur erziehungswissenschaftlich verantwortbar, sie sind notwendig . . .'<sup>43</sup>.

Sinds dit essay is de beschikbare wetenschappelijke informatie, die benodigd is bij de realisatie van de middenschool, op nog meer systematischer wijze geordend: te denken valt hier vooral aan het vele werk, dat voorafgegaan is aan het Strukturplan für das Bildungswesen (1970)<sup>44</sup>.

Bijzonder belangwekkend is in dit verband de studie van Heinrich Roth (hrsg), 'Begabung und Lernen; Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen'<sup>45</sup>.

#### *Daarom de middenschool*

Het komt ons voor, dat we – door in te gaan op bovengenoemde bezwaren tegen de middenschool – er redelijk in geslaagd zijn duidelijk te maken, dat het pleidooi vanuit de onderwijskunde voor de middenschool met niet serieus te nemen hobbyisme e.d., zoals in de middenschooldiscussie wel wordt gesteld, weinig te maken heeft. Het gaat hier om een andere institutionele vormgeving om ons schoolwezen. Het kategoriaal- of zuilsysteem is een achterhaald systeem. Dit systeem heeft zodanige systeemeigenschappen, dat het vandaag de dag weinig realistisch is om het te willen handhaven. Bühl sluit zijn vergelijkend-onderwijskundige analyse van de verschillende onderwijssystemen dan ook als volgt af:

'Dieses System ist wegen seiner permanenten sozialen Ungleichheiten in einer demokratischen Gesellschaftsordnung, auch wenn sich inzwischen die Schulungszahlen erhöht haben, illegitim geworden.

Insofern in diesem System immer nur ein vorzeitig abgetrennter Bruchteil der wahrscheinlich befähigten Schüler nach sozialständischen Kriterien oder nach erschreckend oberflächlichen Leistungskriterien ausgelesen wird, bleibt diese Schule, auch und gerade bei erhöhter Selektivität, in begabungsmässiger wie in Schulorganisatorischer Hinsicht ineffektiv.

Diese Schule steht einer gesellschaftlichen Modernisierung, die als Demokratisierung, als soziale Mobilisierung und als Industrialisierung nachweislich eng an den Wandel des Schulsystems gebunden ist, unbestreitbar im Wege.

Schon politisch gesehen, vom Standpunkt der demokratischen Gesellschaft mit ihrer starken Betonung der Gleichheitswerte und der Leistungslegitimation, bietet sich das horizontal gegliederte Einheitsschulsystem als beste Lösung an . . . '46. Daarom de middenschool.

#### Literatuur

1. B. G. Ris - Plaats en functie van het huidige lager technisch onderwijs in nieuwe onderwijsstructuren. Uitg. K. P. C., sectie technisch onderwijs, 1971, pag. 91-106.
2. Info - Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der R.U. te Groningen, 2e jrg. nr. 8, maart 1971.
3. Zie Ris, pag. 99.
4. In: De Middenschool nu, K.P.C., sectie H.N.O., 1971.
5. N. L. Dodde - De middenschool. In: Intermediair, 7e jrg. no. 14, 9 april 1971, pag. 49, 53.
6. Conform de kritiek van Van Gelder in 1964 op het Rahmenplan. Zie: Deelname en Distantie, Groningen 1964, pag. 11. Vervolgens kwam hierna op de markt het rapport van de N.O.V., 'Nieuwe onderwijsvormen', waarin een - zij het bescheiden - begin gemaakt werd met het ontwikkelen van een horizontale structuur.
7. Zie J. F. Vos - Wat is nu eigenlijk een middenschool? In: Info, nr. 8, 1971, pag. 139.
8. J. Lowijck - De Gesamtschule in de Duitse Bondsrepubliek. In: Tijdschrift voor Opvoedkunde, 16e jrg. no. 2, pag. 99.
9. J. Linschoten - Idolen van de psycholoog. Bijleveld 1964, pag. 16 en 17.
10. L. van Gelder - Deelname en Distantie. Zie voetnoot 6.
11. J. M. M. de Valk - Een linkse wetenschap? In: De linkse sociologie? Bijleveld 1968, pag. 9, 12, 13.
12. Zie Ris, pag. 106.
13. Dodde, pag. 49.
14. Dodde, pag. 53.
15. E. Topitsch - Entfremdung und Ideologie. In: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, Luchterhand 1966, pag. 309 e.v.
16. Topitsch - Entfremdung und Ideologie, pag. 322, 323.
17. Topitsch - Marxismus und Gnosis. In: zie voetnoot 15, pag. 261 e.v.
18. Topitsch - Marxismus und Gnosis, pag. 284, 285.
19. Topitsch - Marxismus und Gnosis, pag. 284.
20. Topitsch - Marxismus und Gnosis, pag. 271.
21. Topitsch - Marxismus und Gnosis, pag. 291.
22. Topitsch - Marxismus und Gnosis, pag. 294.
23. Noam Chomsky - De verantwoordelijkheid van intellectuelen. In: De macht van Amerika en de nieuwe mandarijnen. Bruna 1970, pag. 262, 263.
24. Noam Chomsky, pag. 267.
25. S. B. Robinsohn, H. Thomas - Differenzierung in Sekundarschulwesen, Stuttgart 1969.
26. W. Bühl - Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968, pag. 184 e.v.
27. Zie J. F. Vos, pag. 139, 140.
28. Bühl, pag. 196.
29. F. Bowles - Access to Higher Education. Unesco, Vol. I, Parijs, pag. 108 e.v.
30. Gewezen kan hier worden op de studie van R. Poignant; Das Bildungswesen in den Ländern der E.W.G., Diesterweg 1966. Eveneens de uitgaven van de Unesco, de zgn. World Trends in Secondary Education (Parijs).
31. Zie: Oskar Anweiler: Bildungswettstreit zwischen West und Ost. In: Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Quelle und Meyer 1968, pag. 182.
32. Bühl, pag. 194.
33. Bühl, pag. 195, 196.
34. J. Brands - Over de betekenis van onderwijskompensatieprogramma's voor arbeiderskinderen - pleidooi voor een alternatief -. Intern paper van het Sociologisch Instituut der Rijksuniversiteit te Leiden. Binnenkort te publiceren (of inmiddels reeds gepubliceerd) in het tijdschrift Link.



35. Zie J. B. Conant - *The American Highschool today*. New York 1959.
36. Ph. J. Idenburg - Thorbecke's Middelbaar onderwijswet. In: 1863-1963. Een eeuw middelbaar onderwijswet herdacht. Groningen 1963, pag. 4.
37. Idenburg, pag. 6, 7.
38. Zie hiervoor de studie van W. Roessler: *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1971.  
Voor een sterk kritisch-onderwijssociologisch gerichte studie over de wording van het categoriaal- of zuilsysteem in de vorige eeuw in Duitsland leze men M. Baetghe: *Ausbildung und Herrschaft*. Studienreihe des soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Frankfurt 1970.
39. Zie bijvoorbeeld Antoine Prost: *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Parijs 1968. Verder: I. N. Thut, D. Adams, *Educational Patterns in Contemporary Societies*, Mc. Graw Hill 1964, pag. 110-137 ('French Education: Developing an Intellectual Elite').
40. Baetghe, pag. 10, 11 (zie voetnoot 38).
41. Gepubliceerd in het *Zeitschrift für Pädagogik*, 14e jrg. 1968, no. I, pag. 521-581.
42. Klafki, pag. 522.
43. Klafki, pag. 579, 580.
44. Zie L. van Gelder: *De middenschool als object van onderwijsplanning*. *Info*, nr. 8, 1971, pag. 126, 127.
45. H. Roth: *Begabung und Lernen*. Stuttgart 1969. Zie eveneens onder 44.
46. Bühl, pag. 184-185, 193, 194.