

VERMAATSCHAPPELIJING VAN HET ONDERWIJS II

(Een niet aanvaarde uitdaging)

J. H. N. GRANDIA

Inleidende opmerking

De bespreking van de ministeriële nota, over democratisering van het onderwijs in het vorige nummer van Paedagogische Studiën, is uitmond in een drietal kritische opmerkingen:

1. ten aanzien van deze problematiek wordt door de Minister een pas op de plaats gemaakt.
2. een duidelijk beeld van het gevoerde en nog te voeren onderwijsbeleid, dat mede tot strekking heeft de democratisering van het onderwijs te bevorderen, wordt niet gegeven.
3. de verantwoordelijkheid voor een voortgaande democratisering van het onderwijs wordt in sterke mate gelegd op het gezin c.q. de moeder.

Het is dan ook niet onjuist te concluderen dat de Minister de uitdaging, het bevorderen van een vermaatschappelijking van het onderwijs omwille der sociale gerechtigheid, kennelijk niet heeft willen of kunnen aanvaarden.

Terminologie

In de nota wordt een onderscheid gemaakt tussen interne en externe democratisering van het onderwijs. Onder interne democratisering wordt verstaan de inspraak van alle bij het onderwijs betrokkenen over structuur en inhoud van het onderwijs. De externe democratisering heeft daarentegen betrekking op het bevorderen van schoolgeschiktheid en een verhoogde doorstroming naar hogere vormen van voortgezet onderwijs.

Gezien het gegeven dat in de literatuur de term „democratisering van het onderwijs” veelal ongenueanceerd wordt gebruikt, is de onderscheiding interne en externe democratisering reeds een verbetering. Uit taalkundige overwegingen is het evenwel wenselijker om te spreken van democratisering en van vermaatschappelijking van het onderwijs. Democratisering is afgeleid van *dēmokratia*. Dit woord is samengesteld uit *dēmos* = volk en *krateo* = heersen. Onder democratie (volksregering) wordt derhalve verstaan een staatsinrichting waarbij niet indivi-

duen of groepen, maar het volk als geheel drager is van de politieke macht, hetgeen tot uitdrukking komt in het oppertoezicht van het soevereine volk op wetgevende, uitvoerende en rechtsprekende macht door middel van de wet, aan welke alle uitoefening van gezag gebonden is. Men zou dus kunnen spreken over democratisering van het onderwijs indien het gaat om bezinnen, mee-beraadslagen, mee-beslissen van hen, die onderwijs geven of ontvangen en die, voor wat de laatste groep betreft, voor deze vorm van medeverantwoordelijkheid een zekere rijpheid heeft bereikt. Voornoemde zienswijze sluit aan bij wat ter zake in „Het Sociale Leven”, een sociologisch handboek en naslagwerk, is geformuleerd. Daar wordt onder democratisering onder meer verstaan het in denken en handelen betrekken of betrokken worden bij de gang van zaken in eigen milieu of groepering van individuen, die voorheen passief en ongeïnteresseerd waren.

Over vermaatschappelijking van het onderwijs zou men moeten spreken indien er naar wordt gestreefd het onderwijs aan de gehele bevolking ten goede te doen komen. Vermaatschappelijken wil namelijk zeggen het onttrekken aan de individuele sfeer of het groepsbelang ten gunste van het algemeen belang.

Gezien vorenstaande overwegingen zal dan ook in het vervolg van deze studie worden gesproken over vermaatschappelijking van het onderwijs indien het gaat om het bevorderen van een toenemende deelname aan het voortgezet, hoger en universitair onderwijs door jeugdigen, afkomstig uit de sociaal lagere milieus van onze samenleving.

Het maatschappelijk achterblijven

In het bijzonder zijn het de jeugdigen, die opgroeien en volwassen worden in de maatschappelijke achterhoede der stedelijke bevolking die, uitzonderingen daargelaten, onderontwikkeld zullen blijven daar zij de in aanleg meegekregen talenten onvoldoende tot ontplooiing vermogen te brengen ten gevolge van sociaal geconditioneerde pedagogische tekorten van gezin en school. Ter toelichting moge dienen dat met maatschappelijke achterhoede diegenen in onze samenleving worden aangeduid, die sociaal en cultureel min of meer afgezonderd in de volkswijken en achterbuurten der steden wonen, door hun levensstijl, mentaliteit en beroepsuitoefening geen of weinig maatschappelijk aanzien genieten en waar de in hun gezinnen opgroeiende kinderen te weinig coherente steun voor het volwassen- worden geboden wordt. De ouders zijn namelijk — ten gevolge van erfelijke dispositie, pedagogische verwaarlozing in hun kindertijd en jeugdijaren en hun maatschap-

pelijke situatie — niet of zeer moeilijk in staat geheel zelfstandig hun plichten en verantwoordelijkheden na te komen ten opzichte van de opvoeding van hun kinderen. Tot deze maatschappelijke achterhoede kunnen onder meer behoren ongeschoolde en geoefende arbeiders, daar in het algemeen hun ontwikkeling beperkt is.

Nu is, vanuit pedagogische gezichtspunten bezien, de relevantie van het beroepsniveau van de vader slechts betrekkelijk. De verhoudingen waaronder wordt geleefd, de omgang in het gezin, het toekomstperspectief dat het kind daar geboden wordt, de persoonlijke interesse van de ouders voor het onderwijs en de ontplooiingsmogelijkheden voor hun kinderen zijn namelijk van meer wezenlijke betekenis voor de opvoedingssituatie. Daarentegen is, op grond van sociaal-pedagogische overwegingen, het beroepsniveau van de vader wel intrigerend daar het van niet geringe betekenis wordt geacht voor het aan zijn kinderen te bieden maatschappelijk perspectief.

Pedagogische tekorten van het gezinsmilieu

Zij, die behoren tot de maatschappelijke achterhoede der stedelijke samenleving, zijn gehuisvest in woonwijken die in de tweede helft der negentiende eeuw zijn gebouwd. De woningen zijn bekrompen, hebben onvoldoende sanitair en worden in het algemeen door de particuliere huiseigenaren slecht onderhouden.

De woning biedt, door de te beperkte woonruimte, het kind onvoldoende gelegenheid tot spelen. Dit betekent dat het opgroeit in een milieu, dat zijn natuurlijke drang tot activiteit belemmert. Het is niet denkbeeldig dat de geestelijke armoede van deze jeugdigen, gezien hun zeer beperkte en oppervlakkige belangstelling, meer een gevolg is van het niet geborgen zijn in hun kinderjaren — daar zij feitelijk tot de „onbehuisden” behoren — dan van een inferieure aanleg. Zij hebben namelijk in hun kleuterperiode en ook daarna onvoldoende gelegenheid gekregen te exploreren, waardoor eigenschappen als fantasie, inzicht, concentratie, etc. niet of onvoldoende zijn geactiveerd en ontwikkeld.

Problematisch is voorts dat de te bekrompen woning geen gelegenheid biedt een rustige en intieme sfeer te scheppen voor de bewoners. Het met vader, moeder en een aantal broertjes en zusjes te moeten leven in een beperkte ruimte veroorzaakt drukte, onrust, rumoer, lawaai, wanorde. Er is dan ook geen gelegenheid om rustig hun huiswerk voor de school te maken. Ook verhindert de te bekrompen woonruimte het kind en de jeugdige mens zich een eigen leefwereld te creëren. De in-

dividualisering van de opvoeding, noodzakelijk voor een gedifferentieerde persoonlijkheidsstructuur, vindt dan ook onvoldoende plaats. Nu vereist het volwassen worden, in de zin van het komen tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling, een persoonlijkheidsstructuur zodanig gedifferentieerd, dat men komt tot overwegen, oordelen, beslissen, waardoor men in staat is zich een toekomst te ontwerpen door „vooruit te zien” en zich daarvoor inspanningen en financiële offers te getroosten, bijvoorbeeld door avondstudie. Aan dit beeld van de volwassenheid komt de jeugdige mens, die in de maatschappelijke achterhoede is opgegroeid, in het algemeen niet toe. Zijn beeld van het leven heeft hij ontleend aan het milieu waarin hij is opgegroeid. Niet alleen zijn ouders maar ook de burens, zijn kennissen, vrienden of familieleden hebben geen of een zeer vaag toekomstperspectief. In de maatschappelijke achterhoede wordt veelal bij de dag geleefd. Men komt er niet toe om na te denken over de zin van het leven in het algemeen en het eigen bestaan in het bijzonder. Ook is men niet in staat afstand te nemen van de situatie waarin men leeft en verkeert. Het is als het ware of de mens uit de maatschappelijke achterhoede volstrekt in zijn milieu is opgenomen; hij vormt deze niet, maar hij is het.

Het milieu nu, waarin het kind volwassen wordt, bepaalt diens maatschappelijke start. Wat biedt dit milieu nu in feite? Niet meer dan waarover de ouders zelf beschikken aan gewoonten, opvattingen en tradities, die zij indertijd van hun moeder en vader hebben meegekregen, aangevuld met opgedane scholing en ervaring, al of niet juist verwerkt, uit hun kinder-, jeugd- en adolescentieperiode. Een pedagogisch schraal gezinsmilieu moet dan ook als een ernstige belemmering worden onderkend voor de persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke toekomst van de aldaar opgroeiende kinderen.

Sociaal-pedagogische tekorten van de school

Onderzoekingen hebben aangetoond dat in de sociaal lagere milieus, en in het bijzonder wat de maatschappelijke achterhoede betreft, onvoldoende aandacht bestaat voor en te weinig waarde wordt gehecht aan het volgen van onderwijs. Intellectuele capaciteiten worden dan ook niet benut en talenten gaan verloren daar het buurtmilieu in het algemeen en het gezinsleven in het bijzonder het kind kunnen belemmeren in zijn verstandelijke en psychische ontplooiing zodat het de school nolens volens bezoekt en afwijzend staat ten aanzien van het uitvoeren van leeropdrachten. De leerkracht is evenwel onmachtig om zonder hulp dit kind zodanig te onderwijzen, dat de grondslag wordt gelegd

voor een voortgezette school- en beroepsopleiding. Medewerking der ouders is onder meer nodig en daarom dient de hulp aan het gezin te worden uitgebreid om zijn kinderen betere schoolkansen te verschaffen.

Sinds de invoering van de leerplicht heeft de school zich dermate geinstitutionaliseerd, dat zij een zelfstandig bestaan in de maatschappij is gaan voeren en zich tot een instelling heeft kunnen ontwikkelen, die de maatschappelijke intrede van het kind voorbereidt en voor een niet gering deel de maatschappelijke toekomst van het kind bepaalt. Vandaar dat de plaats van de school is gesitueerd tussen het gezin enerzijds en de maatschappij anderzijds. Met beide belangen heeft de school rekening te houden. Voorts wordt de zelfstandigheid van het schoolwezen versterkt daar de leerkrachten de school in het algemeen onderkennen als een instelling die hun alleen aangaat. Deze houding is bij nader inzien niet zo vreemd daar het onderwijzen een grote mate van deskundigheid en praktische ervaring veronderstelt. Voor buitenstaanders is het dan ook in het algemeen bezwaarlijk zich terzake inzicht te verschaffen. De leerkrachten zien dan ook geen basis waarop een gesprek te voeren is dat verder gaat dan het verstrekken van enige algemene inlichtingen aan de ouders over leergedrag en leervorderingen van hun kind. Dit is te betreuren daar samenwerking tussen school en gezin van didactische en pedagogische betekenis voor het kind kan zijn. Deze samenwerking is ook van sociaal-pedagogische betekenis daar in de kringen van de geschoolde arbeiders en lager administratief personeel meer belangstelling is ontstaan naar voortgezet onderwijs voor hun kinderen. Deze belangstelling is evenwel nog weinig gericht door onzekerheid inzake te nemen besluiten over schoolkeuze en onvoldoende informatie ten aanzien van de mogelijkheden, die de diverse schoolopleidingen het kind kunnen bieden.

Een sociaal-pedagogisch tekort van de school, die zijn leerlingen uit de maatschappelijke achterhoede betreft, is voorts dat de algemene verwachting van leerkrachten en andere onderwijskundigen is, dat de leerlingen maar weinig kan worden bijgebracht. Deze geringe verwachtingen van de leerkracht zijn voor het kind ontmoedigend zodat bij hem al bij voorbaat het gevoel ontstaat van niet te kunnen leren en tekort te schieten. Leerkrachten, die evenwel het zelfvertrouwen van deze leerlingen schragen en hen weten te interesseren voor het onderwijs, bereiken dat het intelligentieniveau van deze leerlingen niet onaanzienlijk stijgt en dat hun leerprestaties dienovereenkomstig toemen. Belangstelling voor het onderwijs kan worden gewekt indien

de leerstof voor deze leerlingen functioneel wordt gemaakt. Het zogenaamde projectonderwijs biedt daartoe uitstekende mogelijkheden. Voorts zij nog opgemerkt, dat de leerkrachten in hun didactische taak ernstig kunnen worden belemmerd door een te hoge klassebezetting en het gegeven dat in het bijzonder de kinderen uit de sociaal lagere milieus nog onvoldoende schoolgeschikt zijn bij het bereiken van de leerplichtige leeftijd.

Leerprestaties en maatschappelijke afkomst

In verscheidene onderzoekingen is aangetoond, dat de leerprestaties van kinderen uit de sociaal lagere milieus minder zijn dan van de kinderen, die afkomstig zijn uit de sociaal hogere milieus. Terecht wordt in de nota van de Minister er op gewezen, dat diverse experimenten hebben aangetoond dat het leerniveau van de kinderen, die in de sociaal lagere milieus opgroeien, is op te voeren. Om een beter leerniveau voor deze kinderen mogelijk te maken zijn evenwel voorzieningen van sociaal-pedagogische en didactische aard nodig en verder dient rekening te worden gehouden met de psychische gearedheid en culturele achtergrond van deze leerlingen.

Vorenstaand gezichtspunt heeft tot de vraag geleid welke nu eigenlijk de factoren zijn die de leerprestaties van het kind beïnvloeden. Om deze factoren op te sporen zijn 50 publicaties geraadpleegd over 10 Nederlandse en 40 buitenlandse onderzoekingen, gehouden in de periode 1929 tot 1964. In deze onderzoeken zijn nagegaan de sociale en persoonlijke omstandigheden waaronder kinderen leren, het niveau van de leerprestaties, de wijze waarop deze worden bereikt, de verhoudingen in de school en de opvattingen en het optreden der leerkrachten. Na analyse van deze studies is het volgende staatje daaruit samengesteld:

Factoren, die de leerprestaties van het kind kunnen beïnvloeden

1. beroepsniveau van de vader,
2. buurtmilieu,
3. woongerief,
4. verhoudingen in het gezin,
5. gezinsgrootte,
6. financiële omstandigheden van het gezin,
7. culturele belangstelling der ouders,
8. taalgebruik in het gezin,
9. discipline in het gezin,
10. de opvattingen der ouders over het onderwijs,

11. de houding der ouders t.a.v. de door het kind te verrichten schooltaken,
12. contact tussen gezin en school,
13. het bezocht hebben van een kleuterschool,
14. de motivatie van de leerling,
15. de psychische ontwikkeling van de leerling,
16. verstandelijke aanleg van de leerling,
17. werkhouding van de leerling,
18. het contact met de medeleerlingen,
19. de verstandhouding tussen leerlingen en leerkrachten,
20. didactische bekwaamheid van de leerkracht,
21. de persoonlijke aandacht en belangstelling van de leerkracht voor de individuele leerling,
22. de houding der leerkrachten tegenover de leerlingen uit de sociaal lagere milieus.

De resultaten van deze literatuurstudie maken duidelijk dat enerzijds vele factoren de leerprestaties van het kind kunnen drukken en dat anderzijds een aantal factoren moeten samenwerken om het leerniveau op te voeren.

De factoren, die de leerprestaties van het kind bepalen, zijn in de volgende drie rubrieken onder te brengen:

- a. de disposities van het kind,
- b. de leerkrachten en de school,
- c. de milieu-omstandigheden van de leerling.

In het bijzonder hebben onderwijsexperimenten in Amerika en Israël aangetoond dat goede leerprestaties en het deelnemen aan hogere vormen van voortgezet onderwijs mogelijk zijn ondanks dat de kinderen opgroeien in een taal-arm milieu en ouders hebben, die weinig of geen belangstelling tonen voor de leerprestaties en het schoolleven van hun kind.

De situatie, dat grote groepen jongeren niet of onvoldoende toekomen aan hogere vormen van voortgezet onderwijs, is evenwel te doorbreken mits voorzieningen van sociaal-pedagogische en didactische aard worden getroffen. Daarover in het derde en laatste artikel.