

ER VERANDERT GEEN 'MOER' AAN DE SCHOOLINHOUD, ZOLANG NIET DE FUNCTIE VAN DE SCHOOL VERANDERT IS

Of: het intrappen van *open* deuren *met*, en het forceren van *gesloten* deuren *voor*
Martin Bartling

Loek Zonneveld

Was ein Kind gesagt bekommt

Der liebe Gott sieht alles.
Man spart für den Fall des Falles.
Die werden nichts, die nichts taugen.
Schmökern is schlecht für die Augen.
Kohlentragen stärkt die Glieder.
Die schönste Kinderzeit, die kommt nicht wieder.
Man lacht nicht über ein Gebrechen.
Du sollst Erwachsenen nicht widersprechen.
Man greift nicht zuerst in die Schüssel bei Tisch.
Sonntagsspaziergang macht frisch.
Zum Alter ist man ehrerbötig.
Süssigkeiten sind für den Körper nicht nötig.
Kartoffeln sind gesund.
Ein Kind hält den Mund.

Bertolt Brecht

De redactie van MOER heeft me gevraagd te reageren op het wereldoriëntatienummer van dit tijdschrift (2/1973) - en wel speciaal op het hoofdartikel daarin van Martin Bartling, *Voor een kind is de wereld niet in vakken gescheiden*. Die vraag zal ongetwijfeld voortgekomen zijn uit het feit, dat ik wel eens vaker iets over wereldoriëntatie heb opgemerkt en geschreven. In die stukken heb ik echter steeds een zeer uitgesproken mening geventileerd en opgeschreven.¹ Ik zal niet nalaten dat nu weer te doen, waardoor mijn reactie vooral zal inhaken op het visie-loze karakter van Bartlings verhaal. Voor ik begin dit: ik ben geen groot liefhebber van polemieken. Er ontstaat immers in een vloek en een zucht de vooronderstelling dat de kritiek uit de polemieken gericht is tegen die en die *persoon*. Ik wil echter proberen de kritiek op Bartlings stuk als een veralgemening te schrijven, ingaand op de algemene basis van dit essay: het terugbrengen van de veranderingen in de inhoud van het onderwijs tot *methodische* suggesties, waardoor zo'n 'veranderings-beweging' - zich aandiendend als tamelijk fundamenteel - in feite aansluit bij de heersende 'hervormingsbeweging' in het onderwijs, en deze - voornamelijk van bovenaf opgelegde hervormingen - bevestigt. De als vernieuwing van het onderwijs geannonceerde hervormingen kunnen door de

Voor ik begin dit: ik ben geen groot liefhebber van polemieken. Er ontstaat immers in een vloek en een zucht de vooronderstelling dat de kritiek uit de polemiek gericht is tegen die en die *persoon*. Ik wil echter proberen de kritiek op Bartlings stuk als een veralgemening te schrijven, ingaand op de algemene basis van dit essay: het terugbrengen van de veranderingen in de inhoud van het onderwijs tot *methodische* suggesties, waardoor zo'n 'veranderings-beweging' - zich aandiendend als tamelijk fundamenteel - in feite aansluit bij de heersende 'hervormingsbeweging' in het onderwijs, en deze - voornamelijk van bovenaf opgelegde hervormingen - bevestigt.

De als vernieuwing van het onderwijs geannonceerde hervormingen kunnen door de heersende planningsinstanties - de staat - des te gemakkelijker gekanaliseerd worden als ze conservatieve, methodische planning en vaag-progressieve inhoudelijke 'frisheid' in zich verenigen.

Dat dit het geval is met de conceptie van Bartling wil het navolgende preciseren.

OVER DE ONTMOEDIGENDE OVERVLOED VAN METHODISCHE SUGGESTIES

Het verhaal van Bartling onderscheidt zich in eigenlijk vrijwel niets van de 'dertien-in-een-dozijn'-artikelen die de laatste jaren over het mode-verschijnsel inhoudelijke onderwijsvernieuwing middel wereldoriëntatie' zijn geschreven.

Het richt zich nl. ook vrijwel geheel op de *methodiek* - hetgeen een (politieke) uitdrukking is van het ontbreken van een gerichte visie op het aspect 'wereldoriëntatie', zowel wat betreft 't inhoud geven aan het begrip *wereld*, als aan de activiteit '*oriëntatie*'. Het artikel begint bemoedigend:

'(. . .) Bij het basisonderwijs wordt al enkele jaren geschreven en gesproken over wereldoriëntatie. Daarmee werd dan meestal de integratie van de zaakvakken - aardrijkskunde, geschiedenis, biologie etc.) bedoeld. Vaak veranderde er weinig. Onderwerpen werden centraal gesteld en bekeken uit de verschillende disciplines. Soms werden er andere werkvormen gebruikt, maar inhoudelijk bleef alles ongeveer bij het oude. De onderwijsuitgeverijen sloten snel bij deze ontwikkelingen aan en brachten een 'ontmoedigende overvloed' aan materialen op de markt. Daaronder was een flink aantal methoden wereldoriëntatie, die veelal dezelfde leerstof als vroeger inhielden. Er was alleen hier en daar wat weggelaten of de stof was anders ingedeeld. De vraag of een methode wel wenselijk was, werd niet gesteld.' (p. 32)

De tragiek van het artikel van Bartling zit eigenlijk vooral in dit citaat. Het geeft aan wat Bartling zou willen: zich verzetten tegen de *ontmoedigende overvloed* van methodische veranderingen. De vraag is, zo stelt hij, of je wel moet denken aan methodes wanneer je je met wereldoriëntatie bezighoudt. Een fris geluid, denk je dan. Eindelijk iemand die afstapt van de ongeschreven wet van Meden en Persen dat veranderingen in het onderwijs altijd het duidelijkst zichtbaar moeten worden in de aanpak van 'laten-we-het-eens-anders-proberen'.

Zo'n verzet tegen die aanpak - eigenlijk is dat: verzet tegen de heersende denkbeelden over 'onderwijshervormingen' - heeft als consequentie een paar essentiële vragen, zoals: waarom doe je eigenlijk wereldoriëntatie, wat houdt zo'n vakkencomplex in, wat wil de school ermee en wat wil de leerkracht ermee. En willen de kinderen er misschien ook nog iets mee?

Bartling besteedt aan die vragen inderdaad aandacht. De school - waar hij werkt en waar hij over schrijft - wilde er bijvoorbeeld het volgende mee: *'kinderen moeten hun eigen leven kunnen benoemen en zingeven'*.

Persoonlijk bekruipt mij het horen van deze slogans alweer de ijspegels der vrijblijvendheid. Maar ik doe niet rot en lees verder; Martin Bartling maakt gebruik van een VON-stuk over 'bewustwording' en daarmee schrijft hij de bovenvermelde bedoeling wat meer uit:

'(. . .) Leraren moeten zich bewust worden van hun positie en van (die van) hun leerlingen tegenover de maatschappij. Onvrede met de huidige situatie betekent ook dat men de mogelijkheden moet aangeven daar wat aan te doen. Die mogelijkheden tot veranderingen liggen in een kritisch bewustzijn, dat is een 'analyse van de situatie waarin men zich bevindt', van hetgeen men wil bereiken en in hoeverre men dat kan bereiken binnen de grenzen die er zijn. (bijv. de klasse-situatie).'

De 'werkelijkheid' van de kinderen moet steeds 'geproblematiseerd' worden en in dialoog ('gedeelde werkelijkheids-ervaring') worden besproken.

Na deze twee pagina's 'uitleg' over de bedoelingen - waarbij de lezer sterk de indruk krijgt dat die bedoelingen ernstig 'geproblematiseerd' worden - gaan de andere acht pagina's uitleg over de praktijk, over de methodieken, met tussen de regels enkele opmerkingen over de inhoud.

Het is geenszins mijn bedoeling de kritiek op Bartlings verhaal in de kwantitatieve en statistische sfeer te trekken. Toegevoegd zij slechts dat verhoudingsgewijs de methodische praktijksuggesties de inhoudelijke noties verre overtreffen. Toegevoegd moet doen ook worden, dat betreffende praktijknotities allesbehalve verbazingwekkende informaties bevatten. Ik wil zelfs zover gaan dat er in die notities weinig wordt toegevoegd aan het braaf-sleutelende geklooi van allerlei didactische toegiften verstreckende onderwijsvernieuwers.

DE JONGE MENS EN DE NOODZAAK ZICH TE IDENTIFICEREN MET HET BESTAANDE MAATSCHAPPELIJK SYSTEEM; EEN KORTE INLEIDING

Waarom toch die nadruk op de bedoelingen en de uitwerking dáárvan, zo zult U vragen. Wel, de VON is niet zomaar een club, zeg ik dan. De groep, de vereniging is opgericht als een voorhoede organisatie binnen de leraren Nederlands. Dat meen ik uit alles wat ze sinds hun oprichting hebben gedaan wel te mogen concluderen, en ik heb de ontwikkelingen nauwkeurig gevolgd (weliswaar van een afstand). Dat ze zich ook met wereldoriëntatie bezig willen houden is volkomen terecht. Taal en oriëntatie op de wereld zijn niet scheiden begrippen.

Maar je verwacht dan van de VON een voorhoede-opstelling, een oppositionele opstelling bijna, en niet een rigide aansluiting bij de methodologie-obsessie die het onderwijs ontsiert. Niks hoor! Nu was zoiets ook al aan de hand met het LBO-nummer van MOER, wat een tegenvaller van allure was. Maar daar gaat het hier niet over. Oppositioneel bezig zijn betekent (m.i.) het stellen van *politieke* vragen, ook binnen het onderwijs.

Die vragen zouden - in deze volgorde - kunnen zijn:

1. op grond van welke funties die het onderwijs vervult is de inhoud van het onderwijs zo en zo?

2. vanuit welk maatschappijbeeld - en dus ook schoolbeeld - wil je daaraan veranderingen aanbrengen?
3. zal het aanbrengen van die veranderingen je lukken binnen de grenzen van de bestaande situatie? Zijn die grenzen overigens statisch, stabiel?
4. hoe zal je de veranderingen in de concrete praktijk uitvoeren? Welke methodische, organisatorische en welke politieke consequenties zitten daaraan vast?

Die vier vragen zullen hier - summier - aan de orde komen; eraan vooraf gaat echter de kernvraag, nl.: op wat voor een wereld oriënteren de kinderen (lees: oriënteert de school) zich nú eigenlijk?

ALS DE HAAIEN MENSEN WAREN; EEN PARABEL OVER ONZE SAMENLEVING

Als op de lagere school de meester of de juf iets belangrijks te vertellen heeft, dan beginnen ze daar vaak met een spannend verhaal. Wij vinden dat best een aardige didactische truc, die we hier ook gaan toepassen.

Daarom beginnen we met een parabel over onze maatschappelijke werkelijkheid, een boosaardig verhaaltje van de Duitse dichter, toneelschrijver en grote theoreticus van het politiek theater en de politieke kunst, Bertolt Brecht.²

De parabel heet: *'Als de haaien mensen waren . . .'*

Het dochtertje van de hospita vroeg aan meneer K: 'Als haaien mensen waren, zouden ze dan aardiger zijn voor de kleine vissen?' 'Natuurlijk', antwoordde hij, 'Als haaien mensen waren, zouden ze sterke hokken in de zee gebouwd hebben voor de kleine vissen. Daar zouden ze ook allerhande voedsel, planten en kleine dieren in leggen. Ze zouden er voor zorgen dat er altijd vers water in de hokken was en zij zouden zeker alle mogelijke sanitaire voorzieningen treffen. Wanneer een kleine vis bijvoorbeeld een vin bezeerd zou hebben, zouden ze hem onmiddellijk verbinden, zodat hij niet voortijdig door de haaien zou worden opgegeten. Verder zouden ze van tijd tot tijd grote waterpartijen organiseren, opdat de kleine vissen nooit verdrietig zouden zijn; want gelukkige vissen smaken beter dan treurige. In de hokken zouden ook scholen aanwezig zijn. Daar zouden de kleine vissen leren hoe ze de bek van een haai binnen moeten zwemmen. Zij zouden bijvoorbeeld aardrijkskunde moeten leren om de haaien die ergens in zee rondzwemmen gemakkelijk te kunnen vinden.

Het belangrijkste zou natuurlijk de morele opvoeding van de kleine vissen zijn. Hun zou geleerd moeten worden dat het mooiste wat een kleine vis in het leven kan bereiken is zich blijmoedig op te offeren. En verder dat ze allemaal in haaien moeten geloven, vooral wanneer die beweren dat zij voor een gelukkige toekomst zullen zorgen. Men zou de kleine vissen aan het verstandbrengen dat zo'n toekomst alleen verzekerd is, wanneer zij leren gehoorzaam te zijn. Zij dienen zich verre te houden van allerlei lage, materialistische en marxistische neigingen en zij moeten de haaien onmiddellijk waarschuwen zodra een van hen zulke neigingen zou vertonen. Wanneer haaien mensen zijn zou er vanzelfsprekend ook kunst bestaan. Er zijn zulke mooie schilderijen dan, allemaal in prachtige kleuren, van haaiëntanden, van hun bekken en kelen; die zouden dan worden afgebeeld als plaatsen waar je heerlijk kunst stoeien of spelen. In de theaters op de bodem van de zee zouden toneelstukken worden opgevoerd, waarin dappere kleine vissen vol enthousiasme door het keelgat van een haai zwemmen en de muziek zou zo prachtig zijn, dat de kleine vissen op het horen ervan

in dromerige stemming naar de kapellen zouden zwemmen en zij zouden, vervuld van de meest plezierige gedachten, de keel van een haai binnenglijden.

Er zou zonder enige twijfel ook godsdienst bestaan. Die zou leren dat het ware leven pas in de buik van een haai begint.

En wanneer de haaien mensen zouden zijn, zouden de kleine vissen niet, zoals nu het geval is, elkaars gelijken zijn. Aan sommigen van hen zou de ambtenaren-status worden toegekend en zij zouden boven de anderen worden gesteld.

Aan degenen die een beetje groter zijn dan de anderen zou zelfs worden toegestaan de kleineren op te eten. Dat zou alleen maar plezierig zijn voor de haaien, want dan zouden ze vaker een stevige portie naar binnen kunnen slaan.

En de voornaamsten onder de kleine vissen, degenen die een ambt bekleden, zouden erop toezien dat er orde en tucht heerst. En zij zouden schoolmeesters, officieren, hokkenbouwkundige ingenieurs etc. worden. Kortom, alleen wanneer de haaien mensen waren, zou er beschaving in de zee kunnen heersen.'

Dit zure sprookje geeft aan dat onze maatschappij - waar tegenstellingen bestaan, waar twee groepen tegenover elkaar staan - niet uit de lucht is komen vallen. De tegenstelling tussen de haaien (de bezitters) en de vissen (de bezitlozen, de werkenden, de loon- en wedde-trekkenden) is inherent aan een maatschappij die zich, bepaald en gestuurd door haar economische ontwikkeling, tot een kapitalistische ontplooit. Velen proberen nú te beweren, dat die tegenstelling in scherpte sterk is afgesleten. De bezitters hebben immers iets van hun macht af moeten staan en de bezitlozen bezitten nu ook van alles. Grote inkomensverschillen, gigantische klassebotsingen in de vorm van stakingen, bedrijfsbezettingen en een werkeloosheid van rond de 125.000 man - de regering Den Uyl ten spijt - zijn niet bepaald treffende argumenten vóór de stelling dat de klassetegenstellingen zijn opgeheven.

Ze zijn er dan ook nog steeds, alleen versluierd.

En het onderwijs is er een reproductie van, een weerspiegeling. Die stelling dient nader uitgewerkt te worden.

KLASSETEGENSTELLINGEN, ONDERWIJS EN OPVOEDING; OF: DE SOCIALE ONGELIJKHEID, HET VERZWEGEN HOOFDSTUK IN DE OPVOEDINGS- EN ONDERWIJSSTANDAARDWERKEN

De meeste dingen om ons heen, zo kun je zeggen, zijn het resultaat van arbeid, verricht door arbeiders die in een uitbuitingsrelatie staan tot de bezitters van de produktiemiddelen.

Zij die die arbeid geleverd hebben profiteren er voor een uiterst gering deel van mee - om over de mate van inspraak in de produktie en de verdeling van de koek nog maar niet te spreken. Dit heeft ook een aantal sociale gevolgen: slechte woningen, weinig recreatiemogelijkheden, veel consumptieve ontspanning - nodig om de vervreemdingsprocessen binnen het produktieproces af te reageren en . . . slecht onderwijs.

Dat arbeiderskinderen slecht onderwijs krijgen, is de laatste jaren - eigenlijk de laatste decennia - hét item en dé aanleiding geweest om de maatschappelijke functie van het onderwijs te gaan bekijken. De kinderen uit de arbeidersklasse krijgen inderdaad meestal niet erg best onderwijs. Dat ligt overigens niet alleen aan de leerkrachten die

ervoorstaan. Het is dus geen persoonlijk probleem van de onderwijzers die arbeiderskinderen in hun klas hebben of zo. Allerminst.

Wanneer we stellen dat die onderwijsvoorzieningen zeker voor de arbeiderskinderen allesbehalve optimaal functioneren, dan zullen veel mensen overigens stellen dat het tegen vroeger toch maar veel verbeterd is. En dat is maar net hoe je er tegenaan kijkt. Heel vroeger kregen de 'gewone mensen' helemaal geen onderwijs. De pedagogische voormannen van die tijd - de Van Veens, Schelfhouten en De Groot van toen - stelden eenvoudigweg dat de gewone mensen moesten werken en voor de rest 'gewoon' moesten blijven. Zich ontwikkelen was voor die mensen nauwelijks noodzakelijk. De wat beter gesitueerden - de burgerlijke klasse die bijv. in Engeland 'gentlemen' werden genoemd - moesten een goede opvoeding krijgen. Een 'gentlemen's education'³. Daaronder werd verstaan dat ze moesten leren hoe ze geld moesten beheren, hoe ze ermee om moesten gaan, hoe ze van geld méér-geld moesten maken, hoe ze mensen voor zich moesten laten werken etc. Deze burgerlijke klassen van beter gesitueerden stichtte hiertoe al in een vroeg stadium van de opvoedingsgeschiedenis ook zijn eigen stedelijke scholen, de zgn. Latijnse scholen. In Nederland werd in 1575 de eerste in Leiden opgericht, achtereenvolgens gevolgd door Franeker (1585), Groningen (1614), Utrecht (1636), en Harderwijk (1648). Daarnaast ontstonden de zgn. athenea, die voorbestemd waren ook tot hogescholen uit te groeien, wat alleen in Amsterdam lukte.

Het onderwijs aan de toekomstige arbeiders daarentegen verdient bijv. in de zeventiende eeuw nauwelijks de naam onderwijs. Het merendeel van deze jonge mensen kwam überhaupt niet aan onderwijs toe. Dit in tegenstelling tot de tijd dat de gilden nog bestonden of het onderwijs door de katholieke geestelijkheid werd verzorgd. De protestantisering van Nederland had zowel de resten van het gildewezen opgeruimd als wel de onderwijsgevende geestelijkheid zo goed als uitgeschakeld. In de steden ontstonden de *armenscholen* (met op het platteland hun erbarmelijke pendant, de *plattelandsscholen*) - resultaat van de liefdadigheid van de zich verrijkende burgerlijke klasse. De nadruk bij dit onderwijs lag al sterk op het overbrengen van 'arbeidsvreugde', discipline, gehoorzaamheid en ondergeschiktheid. In een decreet over onderwijs schreef Koning Friedrich Wilhelm III van Pruisen in 1803:

'De kinderen van de werkzame volksgroepen moeten noch lectoren, noch kanselarij-ambtenaren, noch calculatoren, noch godsdienstleraren worden. Ze moeten hun katechismus hun bijbel en hun gezang lezen, ze moeten binnen hun beperkte mogelijkheden goed leren schrijven en rekenen, voorzover ze het nodig hebben, ze moeten god vrezen, hem liefhebben en daarnaar leven, ze moeten de overheid hoogachten en hun naaste liefhebben. (. . .)'

Met een heel klein beetje vaardigheid en kennis werden de kinderen voorbereid op de latere loonarbeid. Na de welvarende bloeitijd - de zogeheten Gouden Eeuw - stagneerde de Nederlandse Economie en braken er slechte tijden aan, omdat Nederland nog geen industriële ontwikkeling van betekenis kende. Pas in de liberale regeringsperiode onder Willem I en II en Thorbecke begint de nijverheid zich sterk te ontwikkelen. De

industriële revolutie krijgt ook in Nederland zijn beslag. Dat betekent zowel een omwenteling in de sfeer van de produktie als wel in de sfeer van het onderwijs. Maar geen omwenteling ten goede.

Met de toepassing van de eerste machine is de weg geopend voor een geweldig snelle ontwikkeling van de produktie in de fabrieken. Een bestaande manier van produceren werd vanaf dat moment niet meer beschouwd als iets statisch, als iets wat eeuwen zou kunnen worden gehandhaafd. Maar door de voortdurende verandering van de machinerie, door de permanente wijzigingen die in de technische basis van de produktie werden aangebracht, ontstaat er ook een wezenlijke verandering in de functie van de arbeiders. Karl Marx schreef: 'De aard van de groot-industrie veronderstelt derhalve verandering van arbeid, vervloeiing van functies en algehele mobiliteit⁴ van de arbeider'. Het werk werd ingewikkelder, er moest meer uitgelegd worden, er kwamen meer en meer specialistische taken naast elkaar. Dat betekende dat de produktie niet meer zo vlot zou verlopen, wanneer de arbeiders ongeschoold of half-geschoold zouden blijven. Daarom moesten er opleidingen komen, scholen voor het gewone volk - om het technische niveau van die arbeiders te verhogen. Het is daarom dat de wieg van ons georganiseerde en door de staat beheerde schoolstelsel staat in de directe produktiesfeer (in de fabriek dus) en gekoppeld moet worden aan de daar bestaande behoeften aan meer geschoolde arbeiders van een hogere kwaliteit.

We citeren de hoogleraar mr. B. W. A. E. Sloet tot Oldhuis in het voorwoord van een onderzoek naar arbeidsomstandigheden uit 1841:

'(...) Geen rentenier zou de coupons van zijne effecten betaald krijgen als niet duizenden werklieden bij verschillende volken onophoudelijk bezig waren om door het scheppen van rijkdom in de interesten van de staatsschulden te voorzien. Verhef de arbeider, opdat de couponschaar blijve knippen'.

Feitelijk betekende de systematische invoering van de machinerie, dat van elke arbeider een grote sociale beweeglijkheid en een groot aanpassingsvermogen werd vereist aan de steeds wisselende eisen die het arbeidsproces stelt.

De arbeider moet liefst meerdere verschillende deelbewerkingen kunnen verrichten, hij moet arbeid kunnen blijven leveren - ook bij een permanente vervanging van de machines die hij moet blijven bedienen. Daarvoor is met name een bepaalde technische basis-opleiding nodig. We zien dan ook dat met het ontstaan van de groot-industrie bijv. de algehele leerplicht wettelijk wordt geregeld. Natuurlijk is deze algehele leerplicht niet alleen een gevolg van deze eis tot mobiliteit van de arbeiders, maar evenzeer het resultaat van hun strijd. Omstreeks 1870 werden overal in het land ambachtsscholen opgericht. In 1889 hebben deze al 18.000 leerlingen. De periode van de grootste opbloei komt tussen 1918 en 1923 te liggen (groei met meer dan 10.000 leerlingen per jaar).

We hebben nu summier iets gezegd over de functie van het onderwijs - d.w.z. in antwoord op de vraag of, en zo ja - hoe het onderwijs dienstbaar is aan de gegeven

economische structuur van de (kapitalistische) maatschappij, en iets over hoe die dienstbaarheid ontstond. Die functie wordt de *kwalificatie-functie* genoemd.⁵ Daaruit komt echter een tweede, belangrijke functie voort, een functie die je wel van de vorige kunt onderscheiden, maar niet kunt scheiden.

HET KAPITALISME MAAKT VAN DE NOOD EEN DEUGD; EEN AANTEKENING OVER DE NOODZAAK VAN LOYALE MASSA'S ARBEIDSKRACHTEN

Voor de tweede functie van het onderwijs gaan we even terug naar de beschrijving van het produktiesysteem, de manier waarop in een gegeven maatschappij wordt geproduceerd.

De mensen moeten werken in vaak ellendige omgevingen (lawaaierig, stinkend), in donkere fabriekshallen, bij grote hitte. Het werk bestaat vaak uit een optelsom van dezelfde deelhandelingen. Het is vermoeiend, met weinig echte rustmomenten. Tariefsystemen en tempo-controleurs drijven het arbeidsritme soms ongehoord hoog op.

Het werk is kortom on-vrij, vervelend, vermoeiend en het vervreemdt de mensen van dat werk en van zichzelf. De Belgische econoom Ernest Mandel heeft over die *vervreemding* in de fabriek en het historische ontstaan daarvan ondermeer het volgende gezegd:

'(. . .) Aan de eerste voorwaarde voor een vervreemding is (. . .) voldaan wanneer de arbeid gescheiden wordt van de belangrijkste produktie- en levensmiddelen. (. . .). De tweede fase in de vervreemding van de arbeid kwam tot stand toen een deel van de gemeenschap van het land verdreven werd, geen toegang meer had tot produktie- en levensmiddelen en, om in leven te blijven, gedwongen werd zijn arbeidskracht op de markt aan te bieden. Dat is het voornaamste kenmerk van vervreemde arbeid. Op economisch vlak is het het instituut van de loonarbeid, de economische noodzaak van mensen die op geen andere wijze kunnen overleven dan door de enige waar die zij bezitten, hun arbeidskracht, te verkopen op de arbeidsmarkt. (. . .)

Hoe meer de arbeidsproduktiviteit toeneemt en hoe korter de werkweek wordt, des te strakker wordt de controle van de werkgever over ieder uur van de loonarbeider. Door middel van tijds- en bewegingsobservaties - de uiteindelijke en meest geperfectioneerde vorm van deze controle - tracht de werkgever zelfs iedere seconde van de arbeidstijd te beheersen. (Bovendien:) wanneer een loonarbeider zijn arbeidskracht voor een bepaald gedeelte van zijn leven aan zijn werkgever verkocht heeft, zijn zijn arbeidsprodukten niet langer van hem, maar de eigendom van zijn werkgever'.⁶

Verderop zegt Mandel:

'De vervreemding van de arbeider en zijn arbeid betekent dat er iets fundamenteels verandert in het leven van de arbeider. Wat dan wel? Normaliter heeft iedereen enig creatief vermogen, bepaalde aangeboren talenten, onaangeboorde bronnen voor menselijke ontwikkeling, welke zich in arbeid zouden moeten uitdrukken. Deze mogelijkheden verdwijnen echter wanneer het instituut van de loonarbeid overheersend is geworden.

Voor iemand die zijn arbeidstijd verkoopt, is het werk niet langer een middel om zichzelf te realiseren.'

En wat betekent dat dan wel? In de eerste plaats dat het vervreemdende karakter van de arbeid zowel als de *loonafhankelijkheid* van de loonarbeider - zie boven - twee momenten zijn, op basis waarvan hij gemotiveerd kan worden om in verzet tegen deze situatie te komen, waarop hij zich kan organiseren op klasse-basis om de strijd met de hem vijandige klasse (de kapitalisten) aan te gaan.

In de periode van de ernstige verpaupering van de arbeidersklasse - de tweede helft van de negentiende eeuw - toen van de 'sociale machine' (arbeidswetten, sociale verzekeringen) nog geen sprake was, speelde de verhoogde bereidheid van de arbeidersklasse om de strijd aan te gaan een belangrijke rol in de sociale geschiedenis.

Daarom moest vooral toen ook de school een rol spelen in het kanaliseren van de strijdvaardigheid (op basis van inzicht) van de loon- en weddetrekkenden. Die rol speelt de school feitelijk nog steeds, alleen veel geraffineerder.

Het ingroeien van de jonge mens - de toekomstige arbeider of bediende - in de structuren van onze samenleving, moest gekanaliseerd worden en (be)geleid.

Het gezin vervulde deze functie natuurlijk al enige tijd. De theorieën en praktijken die over opvoeding in het gezin waren geschreven en gehanteerd ontstonden vrijwel altijd uit die lagen van de bevolking, die zich de luxe konden permitteren er over de opvoeding 'hogere' idealen op na te houden. Binnen de beperkte grenzen van de bestaansmogelijkheden in de loonarbeid wordt het inderdaad als een luxe ervaren om over opvoeding te denken in termen van vrijheid en zelfstandigheid. De moeder is allang blij als ze d'r kind stil kan krijgen in die kleine ruimte vol van nog meer kinderen, waar vader ook nog ligt te slapen van de nachtdienst, waar hij vanmorgen vroeg uitkwam en vanavond laat weer in moet. Van vrijheid en zelfstandigheid geen sprake.

Wel echter binnen de burgerlijke klasse, in redelijke welstand levend op kosten van de arbeidende klasse.

Rousseau, de grondlegger van de burgerlijke pedagogiek van de laatste eeuwen (zie zijn beroemde boek *Emile*) sluit met zijn romantische verlichte, idealistische slogan '*Terug naar de natuur, waar de mens goed was*' nauwelijks aan bij de zorgwekkende verpaupering van de werkers in de groot-industrie.

Hij zei dan ook dat de opvoeding op geen enkele manier de situatie van de lagere groepen ter discussie zou moeten stellen; zeker zou de opvoeding niet de illusie moeten wekken, dat de situatie van de loontrekkenden verbeterd zou kunnen worden. Ieder moest met het zijne tevreden zijn. In *Emile* schrijft hij lyrisch:

'(. . .) O mens, beperk je bestaan tot jezelf en je zult geen ellende meer kennen. Blijf op je plek, waar de natuur je aan de ketenen van je bestaan heeft geklonken, verzet je niet tegen de harde wet van de noodzakelijke waarheid, probeer geen krachten tegen die noodzakelijke waarheid in te zetten, want die macht is je niet gegeven.

De maatschappij heeft de mens verzwakt, niet alleen door hem het recht te ontnemen vrijelijk over eigen krachten te beschikken, maar ook en vooral door hem die krachten af te nemen. (. . .)'

De maatschappelijke krachten, die aan de mensen de kracht ontnamen om over hun eigen lot te beslissen verzuimt de grote pedagoog te vermelden. De noodzaak dat grote horden mensen gedwongen zijn hun arbeidskracht te verkopen, houdt evenwel tevens in dat zij zichzelf, hun vrijheid verkopen. Van *enige zelfstandige ontwikkeling* is - binnen de kaders van de kapitalistische produktiewijze - dan geen sprake meer.

Toch is de opvoedingswetenschap door de eeuwen heen bezig geweest deze a-maatschappelijke en sterk op het geïsoleerde individu gerichte opvoedings-ideeën te verkopen als waarheid, en ze te populariseren voor het gewone volk.

Het waarden- en normenstelsel van de sterk in haar mogelijkheden beperkte mensen-massa diende aangepast aan een bij de produktiewijze passend waarde- en normenstelsel. Van de door het produktieproces ontstane *nood* der onvrijheid en afhankelijkheid diende een *deugd* gemaakt te worden; zo werd opvoeding een instrument van de heersenden. De Amsterdamse schoolpsycholoog Van Calcar schreef:

'(. . .) Voor de verspreiding en instandhouding van deze ideeën zijn hand- en span-diensten verleend door opvoeders/schrijvers, die tijdens het schrijven in hun studeer-kamer alleen hun eigen kinderen in de zonovergoten tuin hebben zien spelen. (. . .)'⁷

Goed, de ingroei van de jonge mens in de samenlevingsverbanden (socialisatie) werd dus al voor een zeer groot deel door opvoeding in het gezin verzorgd. En dat is nog steeds zo. Maar - op het moment dat er een speciaal instituut voor de opleiding gaat ontstaan krijgt ook dat instituut daarin een functie. De school kreeg dus een deel van de socialisatietaak op zich.

Het onderwijs zou dan speciaal de belasting van het aanleren van wat we de 'verkeersregels van het kapitalisme' zouden kunnen noemen. De jonge mens moet zich op het vlak van de *ideologie* kunnen identificeren met de grondlijnen van de bestaande maatschappelijke orde - met name de economische. *Dit streven naar ideologische identificatie is dan ook de tweede functie van het onderwijs*; gevestigde wetenschappers uit de pedagogische hoek spreken ook nog wel eens van het begrip *socialisatie* - invoering in de sociale structuren van een bepaalde samenleving. Dat die socialisatie in het kapitalisme duidelijk geen zaak is van zelfstandige ingroei, mag na het voorafgaande duidelijk zijn.

Deze *ideologische identificatie* heeft twee kanten. Aan de ene kant gaat het erom de jongeren in het onderwijs- en vormingswerk te confronteren met zgn. algemeen geldende maatschappelijke vooronderstellingen. Dat kunnen hele algemene zijn, zoals de vooronderstellingen voor de parlementaire democratie - ieder heeft het recht zijn mening te zeggen, de leiders van ons land zijn democratisch gekozen en onze vertegen-

woordigers, etc. - tot specifieke zoals: 'iedereen heeft gelijke kansen', 'een directeur is ook maar een mens', 'als je maar hard genoeg werkt, kun je allemaal hogerop komen'. In het algemeen hebben deze zgn. universaliteiten de functie om aan te tonen, dat we in een harmonische, geslaagde, geoliede en ordelijke samenleving leven. Naast dit algemener waarden- en normenpatroon komen ook specifiek politiek-informatieve aspecten binnen de onderwijsinstituten aan de orde.

Men heeft daar in de basisschool bijv. aparte vakken voor - de 'zaak'-vakken - terwijl in het voortgezet onderwijs in het vak maatschappijleer deze zaken aan de orde komen. Dat deze vak-inhouden meer verhullen dan uitleggen blijkt in de praktijk. Het onderwijskundige proces van *ideologische identificatie* - het loyaal maken van de massa jongeren t.a.v. de gegeven maatschappelijke context - is te plaatsen binnen een rij van instituten die op een vergelijkbare wijze hun diensten aanbieden aan het geoliede verloop van het bestaande sociaal-economisch systeem.

De *godsdienst* bijv. heeft altijd het bestaande aardse leven vergeleken met het nog komende 'rijk van de eeuwige vreugde' in het hiernamaals, waarbij de ellende van het hiernumaals gemakshalve maar even werd vergeten en daardoor gesanctioneerd. Zo kon de kerk zonder scrupules de vakbonden tot verboden gebied verklaren, imperialistische tanks zegenen, achtereenvolgens de pil en de abortus verbieden en de ogen sluiten voor het facisme. Omdat de kerken steeds spraken over dit leven op aarde in termen van 'het dal van tranen' werd het aardse leven - mede door hun handelen - inderdaad de blubberpoel waar ze het in hun gebeden zo vaak over hadden.

De *cultuur- en kunstuitleidingen* spraken òf alléén maar over de heersenden op deze aarde (en hun individuele psychische problemen onderling c.q. de problemen die ze hadden met het houden van macht en heerschappij) of ze individualiseerden de sociale problemen van de lagere standen. Uiteraard met (hoogst enkele) uitzonderingen.

In onze tijd wordt de kunst modern, avant-garde etc. De moderniteit bestaat er voornamelijk uit dat de kunstenaars zich de luxe permitteren de wereld existentieel in de modder te laten zakken (de 'absurdisten'); of ze verzinnebeeldden de strijd tussen de klassen door twee echtelieden in tijdsbestek van een goede vier uur met zatte koppen en botte bijlen op elkaar te laten hakken (de verafgode Albee). Etc.

Iets duidelijker werden de sociale structuren er niet op. Netzomin als de drempels van de cultuurbunkers er trouwens ook maar een milimetertje lager door werden.

Ook de *justitie* is niet te beroerd om de bestaande verhoudingen te sanctioneren en deze zelfs van een wettige basis te voorzien, de schijn van legaliteit te geven. Dus spreekt de rechter een veto uit over stakingen van de georganiseerde arbeidersbeweging, en gooit er - waarom ook niet - de dreiging van een dwangsom van één miljoen per overtreding op. Wanneer de bonden loonproblemen - de terugkerende folklore van een inflatoire economie - gaan verbinden met arbeiderseisen van 'hoger' kaliber, dan wordt deze emancipatiestrijd met het wetboek in de hand en Vrouwe Justitie aan zijn zijde door de 'onafhankelijke' rechter gebarricadeerd.

We kunnen nog zo een poosje doorgaan. Al deze maatschappelijke instituten geven de maatschappij zoals ie is, een basis van geloofwaardigheid, waardoor de massa's aan haar worden gebonden en loyaal zijn aan haar structuur en de eisen die ze stelt aan haar leden.

De partituur voor dit keurig georkestreerde ensemble wordt verzorgd door het overkoepelende lichaam, dat we de staat noemen: de overheid, de ambtenarij, het parlement. De staat spreekt en handelt in het 'algemeen belang'.

Onduidelijk blijft op basis van welke gegevens dat 'algemene' karakter van het 'algemeen belang' bepaald wordt. De laagstbetaalden in onze maatschappij schieten er namelijk nogal eens bij in, als de overheid in naam van dat algemeen belang handelt.

'DIT IS MARXISME', SPRAK DE DESKUNDIGE, EN WENDDE WALGEND HET HOOFD AF; EEN POGING TOT SAMENVATTEN

We gaan even samenvatten.

De ontwikkelingen in het onderwijswerk zijn niet zomaar toevallig en uit de lucht gevallen; ze komen voort uit de functies die het onderwijs vanaf haar ontstaan heeft gehad en nog heeft voor de maatschappelijke ordening.

Dat is primair een *kwalificatie-functie*, het verstrekken aan de jongeren van een dusdanige hoeveelheid kennis, vaardigheden en een heel klein beetje inzicht (en meestal nog verkeerd of pseudo-inzicht), dat ze straks 'vooruit' kunnen in de maatschappij.

Daarnaast is er de *ideologische identificatie* - functie, waardoor de loyaliteit, de trouw van de individuen aan het maatschappelijk systeem wordt gewaarborgd. Men staat bijzonder snel klaar om deze zienswijze een etiket op te plakken: *marxistisch* en *communistisch* - voor een enkele durfal en fanaticus zelfs totalitair - zijn de meest geliefkoosde.

Wij willen daar twee dingen over zeggen.

In de eerste plaats is deze manier van het onderwijs bekijken betrekkelijk nieuw. Het doorbreken van de klassieke beschouwing van onderwijs en opvoeding door de ('klassieken' bestempeld als een activiteit voor verzamelingen individuele kindertjes) is tevens een doorbraak door alle verhulde pedagogische informatie van eeuwen her. De reden voor het hanteren van deze uiterst maatschappelijke invalshoek om naar het onderwijs te kijken ligt in de maatschappelijke ontwikkelingen rond dit instituut, en de daaraan gekoppelde onderwijsveranderingen. Oppositie tegen de steeds vergaande dienstbaarheid en afhankelijkheid van het onderwijs aan heersende maatschappelijke krachten verdient een fundament van het maatschappelijk inzicht. Dit vereist permanente scholing en het doorploegen van grotendeels nieuwe en onontgonnen gebieden van informatie. Het verzet daartegen vindt hierin een grond.

Dat was de eerste opmerking.

Ten tweede zouden we willen opmerken dat bij een studie van de sociale geschiedenis en de relaties met de onderwijsgeschiedenis, een studie van Marx en de marxisten onontbeerlijk is. Zij zijn het nu juist die de sociaal-economische geschiedenis het meest vergaand (en het sterkst in relatie tot de politieke en cultuurgeschiedenis) hebben bestudeerd. Als we dat hebben geconcludeerd is het etiket *marxistisch* nauwelijks meer indrukwekkend; het is - indien niet als louter scheldwoord en vooroordeel gehanteerd - een juiste samenvatting van denkbeelden.

DE SCHOOL OP ZOEK NAAR HET VERZWEGEN NIEUWS; DE IDEOLOGISCHE IDENTIFICATIE ALS 'VERBORGEN AGENDA' VAN DE SCHOOL

Als we even teruggrijpen naar de vier vragen die we stelden, als consequentie van een oppositioneel standpunt in het onderwijswerk, dan is in bovenstaande eigenlijk zowel de maatschappelijke invalshoek, als wel de functionalisering van het onderwijs daarin aan de orde geweest. Alvorens kort in te gaan op de praktijk van het werk vanuit deze optiek nog enige concrete kanttekeningen m.b.t. de functionalisering van de inhoud van het onderwijs.

De ideologie van het onderwijs - als een weerspiegeling van de maatschappelijke 'ideologie van het westen' - klinkt in de eerste plaats door in de als universeel verkochte waarheden, die worden gedebiteerd in allerlei doelstellingsformulieren en overheidsverklaringen. In hoeveel boekjes en leerplannen vindt men immers niet variaties op de volgende a-maatschappelijke en idealistische uitspraak over onderwijs: 'Het onderwijs draagt bij tot de ontwikkeling van het kind tot zelfstandigheid, tot een zo breed mogelijke ontplooiing van zijn lichamelijke, creatieve en verstandelijke vermogens.' Minister Van Veen schreef in 1972 in zijn onderwijsbegroting: '(. .) De ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs staan sterker dan ooit in het teken van de ontwikkeling en vernieuwing van de samenleving als zodanig. Zelden of nooit zijn daarbij de verwachtingen ten aanzien van het onderwijs zo hoog gespannen geweest. De verwachtingen betreffen zowel de mogelijkheid die het onderwijs biedt aan de economische en maatschappelijke ontwikkelingen (!) en aan de oplossing van maatschappelijke problemen, als de mogelijkheid die het biedt aan het individu. (. .)'

Deze merkwaardige omkering van zaken - of zullen we het 'eufemistisch taalgebruik' noemen - kom je steeds vaker tegen in de gevestigde pedagogische wereld.

Het tweede aspect van de ideologische functie van het onderwijs, is de politieke informatie in de school, dan wel het feit dat die er juist niet is (zogenaamd niet is, natuurlijk; want als gezegd wordt dat ie er niet is, dan is ie er wel; informatie die het bestaande bevestigt is net zo goed politiek als die informatie die het bestaande ter discussie stelt).

Dat aspect is juist de laatste jaren vrij intensief uitgeknoebeld. Er zijn zelfs al kleine boekjes over verschenen.⁸

Over de geschiedenis bijvoorbeeld, als verhaal over grote mannen en hun veldtochten, van godsdiensttwisten, van kunstenaars, kortom: als staatsgeschiedenis en zeker niet als sociale geschiedenis.

'(. .) De paus zag het gevaar en riep het concilie bijeen. Hij stuurde vrome mannen rond, zoals Peter de Kluizenaar, die overal de kruistochten moesten gaan prediken. En weldra ging het van stad tot stad, van burch tot burcht: Op ter Kruisvaart! God wil het! De oproep van de paus vond dadelijk een goed gehoor. Overal verzamelden zich grote groepen van ridders rondom de kastelen. Ook veel horigen en lijfeigenen sloten zich bij hen aan. Ridders kwamen onder leiding van Godfried van Bouillon, die bekend stond als een vroom en dapper ridder. Hij riep alle kruisvaarders bijeen. Het werd een machtig schouwspel. Honderden ruiters, hun harnassen blinkend in de zon,

kwamen uit alle richtingen. Fier droegen ze het rode kruis op rug en borst. De banieren wapperden in de wind. Weldra zette het machtige kruisvaardersleger zich in beweging. De verre reis naar het oosten was begonnen. (. . .)⁹

De geschiedenis als middel om te vertellen dat het toen slecht was, maar dat het nú best meevalt, en dat het straks - als het zo doorgaat - minstens het paradijs op aarde zal zijn.

‘(. . .) Veel van wat vroeger onmogelijk was vinden we nu geheel vanzelfsprekend. Maar het is goed te weten dat we dat vanzelfsprekends na veel strijd en moeite hebben verworven. De tijd dat de arbeiders nog als onvolwaardige burgers werden beschouwd is voorbij. Al verdient niet iedereen evenveel, er is toch een minimum-loon zodat niemand armoe hoeft te lijden.

Iedereen, rijk of arm, krijgt gelijke kansen om te studeren en ‘hogerop’ te komen. De strijd voor vrijheid van godsdienst, voor de gelijkstelling van man en vrouw, voor een normale werktijd, ligt ver achter ons. Zieken en bejaarden krijgen steun. Vroeger was een kleine groep rijk en leefde een grote groep in armoede. Na de tweede wereldoorlog is dat veranderd. Vrijwel ieder neemt nu deel aan de welvaart. Een auto, wasmachine, koelkast of vakantie in het buitenland is nu voor grote groepen mensen bereikbaar geworden. (. . .)’¹⁰

Over de aardrijkskunde, die slechts wenste te vermelden dat er zich in Groningen strokartonfabrieken en in Columbia koffieplantages bevinden, zonder verder uit te leggen in wiens handen ze zijn en onder welke omstandigheden de mensen in die landen en streken werken, is al weinig meer positiefs te melden.

Maatschappijleer stelt de samenleving voor als een goed samengesteld en bezet orkest, waarin wij allen onze partij mee mogen blazen, ook de jongeren . . . maar de instrumenten liggen klaar en de partituur staat vast.

‘(. . .)

Meisjes,

toen jullie op de buitenkant van dit boekje *Wij en de maatschappij* lazen, zullen jullie misschien gedacht hebben: ‘wat zou dat voor een boekje zijn en wat zou het betekenen?’

Jullie weten natuurlijk wel wie met *wij* bedoeld worden, maar wat betekent ‘Maatschappij’? Wel, de maatschappij is eigenlijk de *optelsom van alle mensen, die er in een land bijvoorbeeld zijn*.

De Nederlandse maatschappij bestaat dus uit alle mensen die in Nederland wonen. In de titel staat het woordje ‘wij’. Ja, want in dit boekje gaat het dus ook over wij, dus over jullie zelf. Jullie vormen nl. ook een stukje van die maatschappij. Nu nog van een kleine maatschappij, bijvoorbeeld het gezin, de klas, de vriendinnenclub. *Als je de school verlaat en de ‘grote maatschappij’ binnenstapt, moet je toch iets weten van die maatschappij: wat je er wel mag en wat je er niet mag.* (. . .)’

Hierover vind je iets in dit boekje? (. . .)’¹¹

De harmonisch georkestreerde samenleving valt en staat bij de gratie van het vallen en staan van het gezin, zo leert ons de maatschappijleer.

De sociale instituten leggen dat gezin in een lappendeken, het geheel onder de vleugelen van de parlementaire democratie.

Sociaal functioneren wordt vertaald als individueel goed functioneren (sociale problemen zijn binnen het kapitalisme vrijwel altijd als individuele problemen voorgesteld); individueel goed-functioneren wordt tot een soort van etikette, 'savoir vivre'. Je fatsoen is zgn. elementair om je kop boven water te houden. Zo bijvoorbeeld in de wachtkamer van het arbeidsproces, de lts:

'(. . .) Hoe moet je je gedragen bij een sollicitatie? Zet achter de zinnen of ze goed zijn of fout!

Je komt binnen zonder kloppen

Je gaat pas zitten als de personeelschef binnenkomt

Je gaat pas zitten als de personeelschef je een stoel aanbiedt

Je gaat dadelijk zitten

Je komt met uitgestoken hand op de personeelschef toe

Je wacht tot hij zijn hand uitsteekt

Je komt in bromfietskleding

Je valt de personeelschef in de rede

Als je merkt dat het gesprek afgelopen is blijf je zitten

Als je merkt dat het gesprek afgelopen is sta je op

Je geeft een stevige hand

Je geeft een slappe hand'¹²

Enig inzicht verstrekt ook de maatschappijleer niet.

Rest ons nog opnieuw aan de orde te stellen, dat dit alles in het lager beroepsonderwijs verscherpt aan de orde van de dag is, in vergelijking met het 'fijn-objectieve' algemeen voortgezet onderwijs.

ALS JE WILT VERANDEREN IS HET 'WAAROM' EEN PRIMAIRE VRAAG, HET 'HOE' KOMT DAARNA

'Daar heb je ze weer', zullen enkele lezers nu misschien roepen, 'de vernieuwers die alles willen *weten*, maar niks *doen*'. Zo eenvoudig is het evenwel niet. Het is een kwestie van het gericht en gefaseerd prioriteiten stellen: eerst moeten we weten waarom we eigenlijk veranderen willen en waarom dat betekent: oppositie bedrijven. Dan moeten we nagaan of wat we willen allemaal wel kan binnen de bestaande kaders.

Welaan, we hebben nu gezien waarom de inhoudelijke aspecten van het onderwijs zijn zoals ze zijn: niet uit de lucht gevallen, maar aansluitend bij de functionalisering van het onderwijs in de gegeven (kapitalistische) maatschappij.

Dat betekent dat de evt. nadruk die komt te liggen op de inhoudelijke veranderingen in het onderwijs een stuk minder wordt: het gevestigde onderwijssysteem (de staat) zal immers de vernieuwingen toestaan - en aanmoedigen - zolang ze binnen de grenzen van het haalbare en het toelaatbare, binnen de grenzen van de ideologische identificatie, blijven.

Daaruit moet niemand overigens de conclusie trekken, dat ik een pleidooi houdt om inhoudelijk dan ook maar niks aan het onderwijs te doen. Dat zou pertinente onzin zijn. Het betekent echter wél, dat alle pleidooien voor een andere *inhoud* van het onderwijs, die eigenlijk alleen maar over de *vorm* gaan, wél afgewezen moeten worden vanuit een oppositioneel standpunt. Wat men bedoelt met de veranderingen moet immers duidelijk en in zijn totaliteit zijn omschreven. 'Inzicht geven in de maatschappij' als doelstelling, houdt bijv. niet alléén in: leren verslagen maken, maar is veel meer: proberen binnen de hoogst haalbare grenzen politieke vorming te doen in de school - óók de basisschool. Informatie verstrekken en laten vergaren, die wérkelijk aansluit bij de dagelijkse realiteit van de kinderen, bij hun gezin, bij de werkkring van hun vaders en/of moeder, bij de buurt of stad. Wanneer vernieuwers continu aan dát aspect voorbijgaan in hun analyses, dan gaan ze aan de feitelijke onderwijsfuncties voorbij en worden ze argeloos, naïef; hun vernieuwingen worden dan tot de didactische toegiften waar het onderwijs al jaren lang zo van verzadigd is. Zij blijven - al hun fraaie woorden ten spijt - brave sleutelaars.

Dat is één aspect. Voor concrete suggesties in dié richting - die ik hier niet nader hoeft uit te werken - verwijs ik naar de achter dit stuk geplaatste literatuur, mappen en artikelen.¹³

Maar er is een tweede, zeer belangrijk aspect. In de literatuur over vernieuwing, verandering, hervorming van het onderwijs wordt de lezer vaak teruggeduurd op zijn individuele praktijk, op zijn individuele pogingen. Da's uiteindelijk óók een heilloze weg; ook al doet individuele onderwijzer X in zijn praktijk prachtige dingen - de massale druk, het gigantische verzet tegen de functionalisering van het onderwijs is er geen barst mee opgeschoten. We moeten af van het louter en alleen geconcentreerd zijn op de individuele praktijk van de leerkracht. Want zal de leerkracht in de moderne basisschool in Osdorp, Buitenveldert of Purmerend-Overwhere met de suggesties in de onderwijsbegeleidingsmap 'Neus en Ko op zoek naar het verzwegen nieuws' veel kunnen doen, onderwijzer zus-en-zo in de Westerstraat of de Kinkerbuurt kan er absoluut niks mee. Hij heeft het al moeilijk genoeg met de differentiatie van de verschillende leerniveaus in zijn klas; en hij heeft al zoveel kinderen, en nog meer probleemkinderen. En hij heeft al de eindeloze vergaderingen van de ABC, met de ouders, met het team. Of hij is hoofd, maar niet ambulant. Of hij heeft niks dan verouderde troep, verschimmelde leermiddelen van vlak na de oorlog. Die mensen kunnen met de suggesties voor politieke vorming met kindertjes van 6 tot 12 absoluut niks beginnen. Want ze hebben er de tijd, het geld, de middelen en de mankracht niet voor. Zelfs het praten erover is voor deze leerkrachten al een luxe. De concrete materiële belangen die dáár opgaan - en die binnen niet al te lange tijd voor veel bredere regionen van het onderwijs zullen opgaan (1000 werkeloze onderwijzers volgend jaar, 1500 werkeloze vakonderwijzers voor lts en lhno) - zullen massaal verbonden moeten worden met het politieke protest tegen de functionalisering van het onderwijs in dienst van niet de belangen van de kinderen, maar van de drijvende factor van onze economie: het kapitaal.

Massaal optreden tegen de materiële én de immateriële tang waarin het onderwijs wordt genomen kán lukken, m.n. in de bond van onderwijsgevendens. Organisatie van de leerkrachten op massabasis is precies zo belangrijk als het beginnen het onderwijs te veranderen in je eigen concrete praktijk, in de school, in 'het veld'.

Op de lange duur zal strijd voor losmaking van het onderwijs uit de greep van de functionalisering van vorm en inhoud zich moeten verbinden met de strijd voor losmaking van de totale maatschappij uit de knechting aan kapitaalvermeerdering en winstbejag.

‘(. . .) Want ook onderwijs en opvoeding zijn niets anders dan functies van de maatschappij en binnen de klassenmaatschappij functies van de heersende klasse. Zij zijn *uitsluitend* functies van de heersende klasse zolang de onderdrukten zich niet verzetten en in verbinding hun strijd voor economische en politieke bevrijding een nieuwe revolutionaire klasse-opvoeding ontwikkelen die aan hun klasse-belangen beantwoordt.

De strijd tussen twee opvoedingssystemen is steeds een nevenverschijnsel van de strijd om de macht tussen twee klassen. (. . .)’¹⁴

AANTEKENINGEN

- 1 Zie: een aantal artikelen die ik her en der heb geschreven over het onderwerp: ‘Hoe kinderen worden vervreemd van de werkelijkheid’, in: *De Groene Amsterdammer* 18 december 1971.
‘Schoolboekuitgevers interesseren zich niet voor het onderwijs’, in: *De Groene Amsterdammer* 1 januari 1972. Beide genoemde artikelen werden opgenomen in het *Witboek produktie en verspreiding van onderwijs en leermiddelen*, DIC-map 36, Amersfoort 1972.
‘Maatschappijleer bij de maatschappij in de leer’, in: *De Groene Amsterdammer* 19 september 1972.
‘Het onderwijs is een winstgevende zaak’, in: *De Groene Amsterdammer* 17 oktober 1972.
‘Hoe de school een anti-wereld bij elkaar liegt en wat daaraan te doen is’, in: *Derhalve* (3, 2/3; Basisonderwijs), pp. 50-77)
‘Maatschappij-leer als preventief politiewerk’ in: *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, december 1972.
‘De school op zoek naar het verzwegen nieuws’, in: begeleidingsmap voor onderwijskader bij de Proloog-produktie: *Neus en Ko op zoek naar het verzwegen nieuws*.
- 2 Bertolt Brecht, ‘Als haaien mensen waren’, uit: ‘De verhalen van mijnheer Keuner’, gepubliceerd in: *De trofeeën van Lucullus*, Amsterdam 1964.
- 3 Term van de grote Engelse pedagoog uit de 16de eeuw, John Locke.
- 4 Bedoeld wordt: verplaatsbaarheid door de diverse sectoren van het produktieproces.
- 5 Onder kwalificatie verstaan we: de conditionering voor een beroep uitgaande van een uiteindelijk op een beroep gerichte opleiding, die aangepast is aan het niveau van de produktiekrachten.
- 6 Geciteerd uit: Ernest Mandel, ‘De marxistische vervreemdingstheorie’, in: E. Mandel, *Vervreemding en revolutionaire perspectieven*, Zes essays, Amsterdam 1973.
- 7 Zie: Co van Calcar, *Buitenspel op school en in de maatschappij*, Amsterdam 1971.
- 8 Zie bijv.: Bernt Feis, *Kazerne, Kerk en Kapitaal*, Nijmegen 1973.
- 9 Uit: *Van eigen land en wereld-band*, geschiedenismethode voor de basisschool.
- 10 Uit: *Levend verleden*, geschiedenis-methode voor de basisschool.
- 11 Uit: *Wij en de maatschappij*, maatschappijleer voor lhno.
- 12 Uit: *Zo leven wij*, maatschappijleer voor de lts.
- 13 Een goede verzameling levert de eerdergenoemde begeleidingsmap bij het Proloog-stuk: *Neus en Ko op zoek naar het verzwegen nieuws*. Het is een map die speciaal geschreven is voor het onderwijskader, wanneer het aan politieke vorming met kinderen van 11 tot 14 jaar iets wil gaan doen. Het is tevens een erg op de praktijk geschreven map.

De inhoud is als volgt:

- a. Een inleiding onder de titel: De school op zoek naar het verzwegen nieuws. Op eenvoudige wijze worden de zaken die in dit artikel werden aangesneden, uitgewerkt.
 - b. 'Andere informatie in de school: waar halen we het vandaan?' Een inventarisatie van 'andere' leermiddelen, experimenten en projecten, met hier en daar wat kritische noten.
 - c. Materiaal en lessen. Om het zoeken naar andere informatie wat gemakkelijker te maken, daarin: informatie over Groningen, de Rijnmond - twee gebieden waar het stuk ook over gaat -, over buurten, over Indochina, en over het leven en werken van arbeiders.
 - d. Veranderingen in het werk in de klas: wat concrete suggesties om de nieuwe en andere informatie te hanteren (werkvormen etc.).
 - e. Bijlagen: over ouderparticipatie, een arbeidsproject voor de zesde klas, informatie over het werk van Tejater Teneeter die spellessen gegeven heeft, en literatuur om te lezen.
- De uitgebreide en goed in off-set uitgevoerde map kost f 7,50 en is te bestellen bij Proloog, Willensstraat 72, Eindhoven, tel. 040-510236.
- Gedegen en grondige achtergrond informatie om naast deze map te lezen, vindt U bijvoorbeeld in het heldere artikel: *Kin; en politiek* van Friedhelm Nyssen, in het boek: *Socialistische opvoeding* dat door Jacques Meerman werd samengesteld (Amsterdam 1972, pp. 154-174).

- 14 Zie: Edwin Hoernle, *Problemen van de proletarische opvoeding*, Nijmegen 1973.

Het artikel van Loek Zonneveld ontlokte in de redactie vrij veel commentaar. De redactie vindt het zinvol te vragen naar de achtergronden van je doen in de praktijk. Ondanks dat vindt zij Zonnevelts artikel niet in alle opzichten een geslaagde reactie. Het lijkt de redactie goed om hieronder een korte notitie van Helge Bonset en een commentaar van Fie van Dijk op te nemen. Helge sluit met zijn opmerkingen aan bij Zonnevelts laatste paragraaf: 'Als je wilt veranderen is het 'waarom' een primaire vraag, het 'hoe' komt daarna':

'Zonneveld loopt in zijn laatste paragraaf over één probleem met grote passen heen als hij zegt: inzicht geven in de maatschappij als informatie verstrekken en laten vergaren, die werkelijk aansluit bij de dagelijkse realiteit van de kinderen, hun gezin, hun buurt enz. Het probleem is dat die dagelijkse realiteit vaak a-politiek is, of in ieder geval niet bijzonder happig op Zonnevelts informatie, zodat de verstrekte of vergaarde informatie helemaal niét aansluit. Het gebruik van het woordje 'werkelijk' lost dit probleem uiteraard niet op, maar verdoezelt het in de kontekst van Zonnevelts artikel alleen maar. Waarom zegt Zonneveld hier niet wat meer over?'

Helge Bonset