

Inleiding door B.C.J. Lievegoed
op 9 februari 1978

6175.821
BL/LG

SCHOOL EN MAATSCHAPPIJ

Ik spreek tot u over school en maatschappij. Dat betekent, dat ik meer problemen zal opwerpen, dan harde antwoorden geven.

De bovengestelde vraag wordt meest gesteld vanuit de zogenaamde eisen van de maatschappij. Hier komt al het eerste grote vraagteken: Wat zijn de eisen van de maatschappij? Wie bepaalt ze en voor welke maatschappij zijn zij dan bedoeld? Goed, meestal wordt daarmee bedoeld een aantal cognitieve en technische vaardigheden en inhouden. Deze laatste kunnen vertaald worden in eisenpakketten, die weer in leerstofprogramma's omgezet kunnen worden.

Hierover zou nog enige communis opinio kunnen bestaan bij stabiele beroepsvormen en statische maatschappijvormen. Maar onze maatschappij bevindt zich in een proces van essentiële en rapide verandering; zij vormt wat de Engelse socioloog Trist heeft genoemd een "turbulent veld". En beroepen komen en verdwijnen, zowel kwantitatief als wat inhoud betreft. Daarnaast heeft het probleem van de werkloosheid en speciaal van de jeugdwerkloosheid voor alle niveaus van opleidingen een geheel nieuw probleem geschapen; afgezien nog van het feit, dat voor vele jongeren de studie en opleiding van hun keuze versperd blijkt te zijn.

Van Wegberg, de voorzitter van de Katholieke Onderwijzers Vereniging, heeft nog onlangs hierop gewezen: "Nu het uitzicht op werkloosheid langzamerhand gemeengoed dreigt te worden, wordt het een dure plicht van de school, na te denken over de manier waarop in het onderwijs het probleem van het niet kunnen werken en het vraagstuk van een zinvolle vrijetijdsbesteding aangepakt kunnen worden..... Wordt het niet tijd, dat men zich afvraagt, hoe de beleving en verdieping van de menselijke waardigheid bevorderd kunnen worden?" Als gevolg van al deze onzekerheden zullen ten dele radicale, nieuwe onderwijsdoelstellingen nodig zijn.

De vraag moet dan gesteld worden:

"Waarvoor voeden wij op?"

- a) Een eerste antwoord kan al gevonden worden bij Heraclitus van Ephese: "Opvoeden is niet een emmer vullen, maar een haardvuur ontsteken." In moderne woorden: Opvoeden betekent het motiveren tot een levenslang proces van leren.
- b) Een tweede antwoord vinden wij, wanneer wij de menselijke biografie splitsen in een uiterlijke en een innerlijke biografie.

De uiterlijke biografie omvat de maatschappelijke carrière van een persoon, de innerlijke biografie de beleving van zich zelf in het functioneren als mens in de samenleving. In mijn praktijk als psychiater en psychotherapeut, heb ik mensen ontmoet die op mijn spreekuur kwamen, met een grote naam en succesvolle carrière en die het gesprek begonnen met de woorden: "Uiterlijk is mijn leven een succes, innerlijk is het een grote puinhoop. Mijn huwelijk is al lang kapot, met mijn kinderen heb ik geen contact, ik heb geen enkele vriend, die ik zou durven vertellen wat ik nu ga uitspreken."

Ik heb gelukkig ook meerdere malen het omgekeerde beleefd. Mensen met een, naar het niveau van hun opleiding "mislukte" carrière, die echter een levensvorm en levensinhoud hadden gevonden, die hen tot springlevende, gelukkige mensen maakte. Velen ook weten een evenwicht te vinden tussen hun uiterlijke en innerlijke biografie. Ik zou bijna zeggen, ondanks het door hen genoten onderwijs! Want inhoud en methodiek van het onderwijs is, zelfs in toenemende mate, gericht op latere uiterlijke biografie. Dit alles ondanks lippendienst aan sociale en creatieve vorming. Men leze hierover slechts het artikel van Th. Hoogbergen: "Onderwijs in beeldende en muzische vakken"

Ook de bij de eerste kennismaking met de strategie van het 'mastery-learning' opgeroepen hoop, verdwijnt weer als men bemerkt, dat deze weer uitsluitend cognitief leren omvat en door aanbieding van voorgestructureerde uniforme leerstof, met kortlopende controle, de leerlingen in de gelegenheid stelt individuele achterstanden in te halen en bij te blijven. Daar is op zich zelf niets tegen, maar het is weer dezelfde reductie van het opvoedingsproces dat wij allang kennen.

Onlangs vroeg een groep van een 50-tal schoolartsen mij, tot hen te spreken over de invloed van vroegtijdige intellectuele belasting van kleuters op hun verdere ontwikkelingsproces. Zij hadden unaniem de overtuiging gekregen, dat dat nadelig voor de kinderen was. Maar zij kregen tegenover de pedagogische doctorandi geen voet aan de grond, omdat zij deze ervaring niet "hard" konden maken. Hun vraag was: "Kunt u ons een weg wijzen om onze ervaring "hard" te maken?" Wat is "hard maken" van pedagogische ervaring? "Hard" is tegenwoordig een uitspraak geworden als deze door experimenteel onderzoek in laboratoriumstijl, van een beperkt aantal variabelen binnen een korte tijdsduur aannemelijk gemaakt is (wat dan bewijzen genoemd wordt). Maar de problemen van de innerlijke biografie zijn per definitie van zeer lange tijdsduur, de variabelen zéér groot, de levensloop uiterst individueel. De methoden van het natuurwetenschappelijke laboratoriumonderzoek kunnen voor de menselijke levensloop slechts gereduceerde problemen stellen, binnen een gereduceerd mensbeeld.

Ik heb mijn collega's schoolartsen moeten zeggen, dat hun probleemstelling zich aan hardmakend onderzoek onttrok en dus voor "de" wetenschap niet bestaat. Wil men door langlopend longitudinaal onderzoek antwoord hebben op complexe opvoedingsvragen en alle opvoedingsvragen zijn complex, dan zal men de methode moeten volgen van de terugblik in het leven van volwassenen in verschillende levensfasen. Dan komt éézijdig, reductionistisch onderwijs te voorschijn in symptomen als innerlijke leegte, geen toekomst zien, vervreemding en eenzaamheid. Met kortlopend onderzoek kan men vaststellen of de ene of andere wijze van leerstofordening en leerstofaanbieding tot betere resultaten van "beheersing" voert. Wat deze zelfde efficiënte leermethoden en leerinhouden voor langlopend effect hebben, vaak zelfs na 30 tot 40 jaar, wordt ook zoveel later pas zichtbaar.

In het leven heeft de mens verschillende verhoudingen tot zijn medemensen.

In zijn beroep ontmoet hij werkgenoten. In het werk heeft hij zijn cognitieve en praktische vaardigheden nodig, die hij tijdens zijn opleidingsjaren geleerd heeft. Daarnaast ontmoet hij in zijn werk en daarbuiten lotgenoten; mensen waarmee hij in sociaal contact staat, in verschillende samenlevingsvormen. Met hen zal hij moeten kunnen omgaan op een voor beide partijen bevredigende wijze.

Tenslotte ontmoet hij mensen met wie hij te zamen verantwoording draagt, hij zal dat moeten willen en kunnen.

Daarvoor zal hij o.a. initiatief en creativiteit op vele gebieden moeten ontplooien en die kracht ontwikkelen, die de Engelsen 'civil courage' noemen, moed om voor je mening te staan, zonder fanatiek te worden.

Reeds in de vijftiger jaren heeft het Koninklijk Instituut voor Ingenieurs, een onderzoek gedaan naar het werk, dat ingenieurs deden, 10 jaar na hun afstuderen. Slechts 20% was bezig met werk, waarvoor zij hun langjarige vakopleiding gebruikten; 80% was werkzaam in algemeen leidinggevende functies, waarvoor zij geen enkele opleiding gehad hadden. In die 10 jaren was bij de vele honderden afgestudeerden, nog nooit iemand ontslagen omdat hij zijn technische zaken niet kende, maar vele malen omdat de betreffenden niet met mensen konden samenwerken.

Dit onderzoek heeft ertoe geleid, dat er sociale wetenschappen in het vakkenpakket van de ingenieursstudie werd opgenomen, onder voorwaarde, dat deze 5% de totale studie-inspanning niet zouden overschrijden. Daarnaast zijn nieuwe specialisaties ontstaan in het leren hanteren van sociale problemen, de zogenaamde management-opleidingen. Wij kennen een parallel probleem in het secundaire onderwijs bij de invoering van beeldende en muzische vakken. Een werkelijk pedagogisch programma heeft weinig aan enkele uren beeldende vakken in een programma, dat van

6 tot 18 jaar op cognitieve prestaties is gericht. Er gebeurt pas wat, indien het gehele onderwijs doortrokken is van kunstzinnig-creatieve stofbehandeling. Dat zou een revolutie van de gehele didactiek en methodiek betekenen, die bij pedagogische academies en de leraaropleidingen zou moeten beginnen en dus zeer lang zal duren. Maar echte ontwikkeling van een grote groep duurt nu eenmaal erg lang. Wil men bij de jeugd een rijk innerlijk leren en creativiteit ontwikkelen, dan zal men die zelf moeten bezitten. De mens is werk-, lot- en verantwoordingsgenoot met zijn medemensen. De school beperkt zich tot een deel van de voorbereiding tot werkgenoot en wel des te beperkter naarmate het leerproces rationeler verloopt. Ook de voor haast allen te vroege keuze van de vakkenpakketten, vernauwt de keuze van de toekomstige werkmogelijkheid. Is er naast een vernauwend vakkengebied ook een verwijdend perspectief denkbaar? Zou een onderwijsdoelstelling, die een zo groot mogelijke waaier van kennismaking aanbiedt, waarin sociale vaardigheden en creatieve vaardigheden even belangrijk zijn als cognitieve vaardigheden, ondenkbaar zijn? Ik zie in gedachten reeds menige vakleraar rillen als ik dit uitspreek. Mijn ervaring met de groei naar volwassenheid tijdens een propaedeutisch jaar, na beperkte eindexamens, bewijst mij, dat in dat ene jaar zeer veel bereikt kan worden.

Ik heb u een aantal vragen en problemen voorgelegd, die optreden zodra men de school en de maatschappij in één adem noemt. Het komt erop neer, dat ons onderwijs in toenemende mate reductionistisch is, zowel wat betreft de steeds meer gepreformeerde leerstof, die tot uniforme leerstof wordt voor grote groepen leerlingen, alsook wat betreft controle op de leerstofbeheersing door het systeem van de multiple choice toetsen; waar onder het vaan van rechtvaardigheid door gelijkheid voor allen, hier een nieuwe reductie en een nieuwe ongelijkheid van kansen ingevoerd wordt. De maatschappij vraagt om mensen, waarbij een haardvuur ontstoken is. Die bereid zijn om te blijven leren en zich te blijven ontwikkelen. De maatschappij vraagt naar mensen met een rijk innerlijk leven en met moed voor een open toekomst. Leerstofbeheersing is daarvan slechts een klein onderdeel, onmisbaar, maar dodend voor de innerlijke biografie, als deze 98% van het onderwijs betekent. Reeds voor de generaties die nu van de secundaire scholen komen geldt, dat zij geheel nieuwe beroepen zullen moeten creëren om niet werkeloos te zijn. Nieuwe beroepen, ook in het onderwijs, waarin werken en leven in evenwicht zijn en waarbij men gemotiveerd is om de eigen creatie alleen of met anderen tot blijvende ontwikkeling te brengen. Het grote probleem voor de huidige pedagogen is: hoe zij zelf in ontwikkeling blijven, een rijk innerlijk leven ontwikkelen; hoe zij zodanig in deze turbulente maatschappij

kunnen staan, dat de leerlingen beleven, dat zij met totale mensen te maken hebben die met hun eigen vakgebied blijven worstelen.

Hier wordt bepaaldelijk niet gewezen op wat men wel "maatschappelijk engagement" noemt en dat bestaat uit het fanatiek anderen willen opleggen van eigen utopieën.

Het respect voor de persoonlijkheid van de leerling eist van ons, dat wij vele aspecten van wetenschap en samenleving bewust maken en de leerling aanmoedigen om een eigen keuze te zoeken. Dat vraagt in de eerste plaats volwassenheid van de leraren. Problemen van onderwijsorganisaties en vakdidactiek zijn niet zonder belang, zij worden reeds voldoende belicht. Als tegenwicht mag gewezen worden op een onder-ontwikkeld deel van het secundaire onderwijs. Daaraan te mogen meewerken, brengt weer warmte en enthousiasme in het streven de nieuwe generaties voor te bereiden op een eigen plaats in een turbulent sociaal veld.

Ik vat mijn betoog in enkele stellingen en aanbevelingen samen:

Een eeuw van cultuur-technieken heeft van afwisselende landschappen met een evenwicht van flora en fauna, efficiënte cultuurstebben gemaakt, doorkruist door kaarsrechte betonnen goten, waar zich eens inefficiënte beken bevonden.

De bijwerkingen van mono-culturen werden weer technologisch bestreden met het spuiten van vergiften.

Wie aan dat cultuur-technische denken twijfelde, werd tot vijand van de mensheid verklaard.

Eén boek, van Rachel over "The silent spring", bracht een ecologisch denken op gang, dat maakt dat wij in de laatste 10 jaren ons technisch kunnen hebben gericht op het scheppen van ecologische evenwichten en een weg hebben ingeslagen, die reeds tot het herstel van het water enz. gevoerd heeft. Het moment is gekomen, dat een soortgelijk proces in het onderwijs plaatsvindt.

Onze knappe onderwijstechnologie en onderwijsorganisatie is bezig ons onderwijs te "versteppen" en tot mono-culturen te verarmen. Dit alles ondanks de uitdrukkelijke bewering van diezelfde onderwijstechnologie, dat zij juist de vrijheid en de differentiatie van het onderwijs voorstaat, want deze speelt zich af binnen het door hun techniek afgeperkte kortlopende effectiviteitsdenken.

Factoren die buiten het model van onze huidige bemoeiing vallen, moeten weer hun plaats krijgen.

De eis tot evenwicht tussen uiterlijke en innerlijke biografie, maakt een nieuwe onderwijs-ecologie nodig.

Wij hebben een uitgebreide wetenschap ontwikkeld over de oorzaken van frustraties, wij weten vrijwel niets over de opvoedingsfactoren die moed, blijheid, zelfvertrouwen en

echte belangstelling voor de medemens wekken, niet alleen op het moment zelf, maar over 20 en 30 jaren!

De huidige adolescenten lopen warm, zodra een probleem morele aspecten heeft. Waar speelt de moraliteit in onze onderwijstechnologie een rol? Onderwijsecologie betekent een evenwicht tussen beheersing van inhoud en technieken en van het wekken van echte interesse in wereld en mensen en vooral een nieuwe moraliteit die de wil wekt zich in te zetten voor de menselijke waardigheid. Wie deze factoren buiten zijn opvoedingsmodel zet, verstoort het ecologische evenwicht binnen de opgroeiende generaties en daarmee de verhouding van school en maatschappij.

Het zal u duidelijk zijn, dat ik met deze woorden niet pleit voor marginale verbeteringen, maar voor fundamentele heroriëntatie.