

De identiteit van het (bijzonder) onderwijs als modern normatief pedagogisch probleem

Pleidooi voor een cultuurpedagogische discussie

J. D. IMELMAN EN R. TOLSMA

Vakgroep algemene pedagogiek,
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

Na over de aanleiding van dit artikel te hebben gesproken (par. 1), komen we via enkele kanttekeningen bij de geschiedenis van de verzuiling van het onderwijs (par. 2) tot het probleem van de huidige verhouding tussen bijzonder en openbaar onderwijs (par. 3). Deze relatie – door ons vooral doordacht ten aanzien van de basisschool – is problematisch als we beseffen dat het onderwijs een nationale voorziening is en tegelijkertijd aannemen dat, normatief pedagogisch gesproken, niet alles wat onderwijs heet ook onderwijs is.

Het is nog steeds gangbaar om de identiteit van het bijzonder onderwijs te verdedigen in levensbeschouwelijke termen. Zo'n verdediging lijkt vaker meer een principeel dan een actueel en praktisch belang te dienen. Bovendien is de vraag te stellen tot welke prijs de samenleving deze autonomie zou moeten accepteren. Vrijheid tot inrichting is niet absoluut – zei Van Kemenade al eens. Ondertussen kunnen we (inmiddels in par. 4 aangeland) constateren dat verzuild Nederland met zijn koepelorganisatie binnen het onderwijsveld niet op de juiste wijze is toegerust voor het bespreken en beoordelen van identiteitsvragen, en zeker niet van (normatief) pedagogische identiteitsvragen. Tegen de achtergrond van de erkenning van onderwijs als publiek belang stellen we een andere weg voor: die van institutionalisering van een permanente cultuurpedagogische discussie. Dit voorstel scharniert niet alleen tussen het eraan voorafgegane historische en diagnostische verhaal enerzijds en de in de volgende paragrafen nog te maken opmerkingen over praktische consequenties anderzijds, maar ook tussen onze visie op het (nog steeds actuele) verleden en een

mogelijke 'moderne' normatief pedagogische toekomst. In deze toekomst spelen de zuilen, volgens onze gedachtengang, niet meer de hoofd- maar een nevenrol naast anderen en andere instellingen.

Na aldus de hoofdhese van ons verhaal geëxposeerd te hebben¹ trekken we (in par. 5) enige consequenties op het terrein van de pedagogische professie, i.c. het onderwijs, van de ouderlijke verantwoordelijkheid terzake van het onderwijs en van die van schoolbesturen. Deze gevolgtrekkingen betreffen vooral de 'autonome' pedagogische deskundigheid van de docent. Hoe zich handhaving van de vigerende beheersstructuur binnen het onderwijs – waar wij vóór zullen blijken te zijn – laat rijmen met de, door ons eveneens verdedigde, gedachte dat consensus over leerplannen en vormingsinhouden ideaaliter het doel van de cultuurpedagogische discussie is, vormt ons laatste thema (par. 6).

1 Inleiding

Uit publieke discussies over het onderwijs vandaag de dag blijkt dat de belangstelling verschuift van formele naar inhoudelijke zaken: men raakt meer geïnteresseerd in *wat* dan *hoe* kinderen zouden moeten leren. Voorbeelden van deze verschuiving zijn te vinden

- in het steeds vaker te horen geluid dat men in het onderwijs terug zou moeten naar het aanleren van basiskennis en -vaardigheden,
- in het houden van congressen over basisvorming,
- in het roepen om eindtermen voor het basisonderwijs,
- in de reacties die dit van de zijde van het bijzonder onderwijs oproept, enzovoort.

Het voornemen van de minister om externe organisaties, waaronder de SLO, ontwerpen te laten maken voor eindtermen per kennis- en vaardigheidsgebied (deze ontwerpen zouden voor 1 oktober 1987 aan de minister aangeboden moeten zijn, zo lezen we in *Uitleg* 78 d.d.

28 januari 1987) brengt het protestants-christelijk onderwijs in rep en roer. Op een toogdag van de Unie 'School en Evangelie' in april rept men zelfs van de wenselijkheid om een eigen christelijk leerplaninstituut in het leven te roepen opdat de 'sterke greep van de overheid op het onderwijs' vermindert (*Trouw* 6.4.1987).

Deze belangstelling voor leerplaninhoude-lijk denken volgt op een periode van zeker twee decennia waarin de publieke, vaak door vernieuwingspedagogen en onderwijskundigen gevoerde, discussie zich vooral richtte op onderwijsmethoden, klasse- en schoolorganisatie in didactisch perspectief, pedagogisch 'klimaat', meer aandacht voor het kind, enzovoort. Deze verandering in onderwerpen en toonzetting van discussies over het onderwijs is onzes inziens toe te juichen omdat men weer aandacht voor de aard en kwaliteit van de leerstof gaat krijgen en voor de betekenis daarvan voor de vorming van de leerling en voor de tratering van de cultuur. Dat dit ten koste zou moeten gaan van aandacht voor de methodische en didactische aspecten van het onderwijs is ondertussen natuurlijk niet onze mening. Desalniettemin willen we ons in dit artikel bezighouden met het eerste verschijnsel: de hernieuwde belangstelling voor een van de meest centrale, traditionele vraagstukken binnen de pedagogiek (en de onderwijskunde, toen ze zich nog niet onder die naam wenste te onderscheiden). Deze belangstelling brengt, gezien de verzuiling in Nederland, met zich mee dat leerplandeskundigen zich nu en in de nabije toekomst meer en meer zullen moeten buigen over de verhouding tussen levensbeschouwelijke identiteit enerzijds en schoolwerkplan, schoolconcept annex schoolpedagogiek anderzijds. Wij denken dat de tijd nadert dat er over deze relatie anders gedacht zou moeten worden dan men tot nu toe gewoon is².

Niet zozeer de *levensbeschouwelijke* als wel de *pedagogische* identiteit zou inzet van het denken moeten zijn over de verhouding tussen het onderwijs als algemeen belang en de vrijheid van inrichting etc. De levensbeschouwelijke 'onschendbaarheid' lijkt ons langzamerhand als axiomatische grondslag voor onderwijs achterhaald. Is de idee van onderscheiden, i.c. openbare en bijzondere, vormen van schoolbeheer echter ook achterhaald? Dat valt nog te bezien; continuëring van de huidige regel- en wetgeving terzake van beheer en deugdelijkheid is misschien zo gek nog niet.

Hopelijk hebben we bij voor- en tegenstanders van openbaar en bijzonder onderwijs voldoende belangstelling gewekt om ons betoog te gaan volgen.

2 Hoe verhoudt zich 'openbaar' respectievelijk 'bijzonder' tot 'nationaal'?

In een notedop schetsen we de voor onze benadering belangrijke lijnen en momenten die de huidige situatie en haar geschiedenis kenmerken. Sinds de Bataafse Republiek wordt dit onderwijs gezien als een maatschappelijke institutie (Schelfhout, 1977, p. 19). Dat de overheid zich voor het reilen en zeilen daarvan wel verantwoordelijk voelde, heeft van doen met de, nog steeds vigerende, Bataafse visie dat onderwijs van *publiek* belang is. Onderwijsvoorziening is dan ook te beschouwen en vorm te geven als een *nationaal* systeem. Een systeem met een instrumentele betekenis: het heeft welzijn en maatschappelijke ontwikkeling te dienen. Een staatscommissie sprak anno 1910 zelfs over de 'nationaal-politieke natuur' van het schoolwezen – en daarom zou er eigenlijk ook geen onderscheid moeten bestaan tussen openbaar en bijzonder onderwijs. De in 1917 bereikte en sindsdien niet gewijzigde gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs is op zich een met deze opvatting niet strijdige juridische uitwerking. Echter:

- hoezeer dit ook te begrijpen is als een correcte positief rechtelijke vertaling van grondregels waarin uitdrukking wordt gegeven aan het best bereikbare gemiddelde van de opvattingen dat het onderwijs (1e) van publiek belang is; (2e) desalniettemin geen monopolie van de regering kan zijn omdat het in ons land (3e) gaat om 'een legitieme verscheidenheid van inzichten, door feitelijke omstandigheden en politieke krachtsverhoudingen bepaald' (*ibid.*, p. 10/11); en
- hoezeer er ook van *gelijkstelling* sprake is van alleen qua beheer van elkaar verschillende openbaar en bijzonder onderwijs, er is nog geen begin gemaakt met een antwoord op vragen naar wat nu *pedagogisch-inhoudelijk* tot de 'nationaal-politieke natuur' van het onderwijs is te rekenen.

Anders dan in vergelijkbare gevallen van nationale zorg en verantwoordelijkheid (gezondheid, defensie, welzijn, milieu) kent het

onderwijs nauwelijks een nadere invulling. Wel worden bijvoorbeeld in de Wet op het basisonderwijs enkele vaardigheden en kennisgebieden genoemd, maar een nadere bepaling van de kwaliteit en de omvang en inhoud ervan blijft achterwege. Ook formuleringen omtrent strekking en doel van het onderwijs zijn vaag en meerzinnig en in pedagogisch opzicht onhelder. Hoezeer het onderwijs 'vanwege de gelijke natuur die de grondwet bij alle onderwijs veronderstelt' (ibid., p. 23) ook een nationale aangelegenheid mag heten, naar inhoudelijker bepalingen dan de zojuist genoemde kan men vandaag de dag blijven zoeken. Ook de regelgeving waarmee ons onderwijs vaak overspoeld lijkt te worden, heeft eerder betrekking op formele dan inhoudelijke kanten. Pas de plannen van de minister om met nader omschreven eindtermen te komen, wijzen op een inhoudelijker belangstelling. In de discussie die hierover reeds is ontstaan (zie boven) en die ongetwijfeld nog vele staartjes zal krijgen, zou het door ons verdedigde standpunt een rol kunnen spelen. Binnen het onderhavige artikel proberen we namelijk een voorstel te ontwikkelen om tot een nadere bepaling van de, mede door eindtermen aangegeven, inhoud van het basisonderwijs te komen.

Het 'in waarheid nationale volksonderwijs' waar Cort van der Linden op uit was toen hij een commissie installeerde die de middelen moest uitzoeken om het openbaar en bijzonder onderwijs tot bloei te brengen en beider (!) *vrijheid* te waarborgen, is – althans in het wettelijke regime – niet gerealiseerd. Schelfhout wijst op het formele karakter van de betekenissen van 'onderwijs' waarmee bijvoorbeeld Grondwetsartikel 208 (sinds 1983 art. 23) werkt: 'De term "onderwijs" betekent er: scholenstelsel, onderwijsvoorziening, beheersvorm, onderwijssoort, schooltype, pedagogische activiteit' (ibid., p. 22). Ze zijn niet geschikt om er pedagogisch inhoudelijke opvattingen in uit te drukken. Over de vrijheid van het openbaar onderwijs (waar Cort van der Linden ook over sprak; we noteerden daarnet een uitroepeten) wordt in en in commentaren rondom de Grondwet niet gerept. In kringen van het bijzonder onderwijs komt men dan ook zelfs heden nog vaak de opvatting tegen dat we in ons land 'vrij' (= bijzonder) en 'onvrij' (= openbaar) onderwijs kennen. Een suggestie die ook uitgaat, bedoeld en

wel, van termen als: Vrije Universiteit, Vrije Hogeschool, Vrije Scholen (de laatste twee op antroposofische grondslag). Dat voor ingewijden, zowel in calvinistische als in antroposofische kring, ook andere noties klevan aan het predikaat 'vrij' – noties van theologische respectievelijk filosofische aard – laat deze suggestie onverlet. Wij beklemtonen echter dat er *staatsrechtelijk* gesproken geen verschil bestaat (althans: hoort te bestaan) tussen de pedagogische vrijheid van het openbaar en van het bijzonder onderwijs³. En wij waarderen deze vrijheid uiteraard zonder meer positief. Het feit echter dat de openbare school, geconfronteerd met een eerder politiek gekleurd dan een pedagogisch geïnteresseerd bevoegd gezag, de facto vaak minder bewegingsruimte in pedagogisch heeft, maakt dat wij straks – zoals reeds gezegd – een gematigde verdediging van de mogelijkheid van bijzonder onderwijs zullen geven.

3 *Dient elke 'vrije' invulling van onderwijs altijd het nationale belang van het onderwijs, en levert het altijd onderwijs op?*

Nog steeds geldt dat de pedagogische opgave van de Nederlandse school – en dan bedoelen we met name de basisschool – niet welomschreven is. Deze school kan als veld van onderwijs, boud gezegd en onder voorbijzien aan de 'aanhoudende zorg' die de overheid nu eenmaal voor dit veld heeft, zelfs enigmatische vergeleken worden met een 'wild westen' waarin welke pedagogische cultuur dan ook kan bloeien. Nu deze vaagheid heerst, mag het misschien een wonder heten dat we nog niet met wildgroei te maken hebben gekregen die de 'nationale natuur' van het onderwijs heeft aangetast. Kennelijk is, althans tot nu toe, de 'cultuur' zoals die behalve in wet- en regelgeving ook tot uitdrukking komt in gewoonte en traditie 'mchtig' genoeg (geweest) om aberraties geen kans te geven. Maar: men gaat zich vandaag vragen stellen! Wij noemen er twee. Zo zijn bijvoorbeeld sinds de discussie over voorgenomen maar niet gerealiseerde wijziging van artikel 208 van de Grondwet 'bijzondere kringen' weer actief geworden op het punt van de identiteitsvraag. Wat is, tegen de achtergrond van de geschiedenis van de schoolstrijd, vandaag de dag nog met recht en

reden een identiteitsargument? En een tweede vraag, een vraag die ons in dit artikel vooral interesseert, luidt: hoe zou de 'natie', het 'algemeen belang' verdedigend, zich moeten opstellen tegenover denkbare pogingen tot schoolinrichting die in zich kiemen dragen van een conflict tussen de verantwoordelijkheid van de samenleving voor het onderwijs en de onderwijsvrijheid 'op de werkvloer'? Wil men deze kwestie zo adequaat mogelijk doordenken en bespreken, dan moet men in ieder geval rekening houden met twee volstrekt verschillende begrippen van onderwijs. Onderwijs als *nationaal systeem* is datgene wat als 'voorziening bestaat en functioneert uit noodzaak van maatschappelijke ontwikkeling (...) (en) welker doelgerichtheid door maatschappelijke eisen wordt bepaald'. Daarnaast kennen we het begrip 'onderwijs' als *pedagogische notie* (Schellhout, 1977, p. 10).

Voor zover wij er kennis van dragen, mede op basis van een door ons verricht onderzoek naar godsdienstmethodes voor het voortgezet onderwijs (Imelman, Meijer, Van der Ploeg & Wissink, 1986b) levert de vraag naar de identiteit binnen de confessionele richtingen in de 'rechtse' scholen antwoorden op in de sfeer van de zekerheden van een nog steeds gepraktizeerde traditie en in de 'linkse' scholen antwoorden in de sfeer van onzekerheid en een breuk in de traditie. Overigens: dit gebeurt pas als men de identiteitsvraag uitdiept en niet alleen de oppervlakkige cirkel naloopt van: er is vrijheid van onderwijs en daarom willen wij deze praktizeren en wij willen onderwijsvrijheid praktizeren en daarom staan we pal voor de grondwettelijke vrijheid in dezen.

Met instemming citeert De Jong (1977) Van Kemenade als deze als minister zegt dat de wetgever niet *alle* voorwaarden mag stellen: hij moet de pedagogische zelfstandigheid van het bijzonder onderwijs eerbiedigen. De identiteit van het bijzonder onderwijs houdt in, aldus Van Kemenade, 'dat aan instellingen van bijzonder onderwijs de ruimte moet worden gelaten een klimaat te scheppen waarin de voor een groep geldende ideeën en idealen omtrent mens en samenleving in het onderwijs gestalte kunnen krijgen' (De Jong, 1977, p. 62). Dat betekent dat er ruimte moet zijn voor het overdragen van een bepaalde leerstof die zich daarin mag onderscheiden van de op andere scholen behandelde stof. Voegt Van Kemenade dan wel De Jong met dit soort for-

mele uitspraken nu iets toe ter oplossing van de vraag naar de verhouding tussen pedagogische autonomie (als zodanig begrepen in de vrijheid van onderwijs) en de verantwoordelijkheid van de samenleving voor *het* onderwijs als systeem? Hoe ruimhartig zou de overheid moeten zijn als het gaat om leerstof, gekozen op basis van bijvoorbeeld 'nationaal-pedagogische' teksten waarin gesproken wordt over bloed en bodem, biologische raskenmerken, wilsopvoeding, enz. (Imelman en Meijer, 1986a, p. 286)? In dergelijke teksten gaat het immers, hoe je het ook wendt of keert, wél om 'voor een groep geldende ideeën en idealen omtrent mens en samenleving': zaken waarvoor Van Kemenade ruimte wil laten, *zij het overigens niet tot elke prijs*.

Tot welke prijs nog wel? Dat blijft in het midden. (Oók blijft in het midden wat men aan moet met tegenstrijdige opvattingen binnen een en dezelfde zuil. Er bestaan immers rooms Katholieke scholen die zich richten naar een aan hun kring bekende openbaring inzake 'hoe deze wereld er moet uitzien', terwijl er eveneens rooms Katholieke scholen zijn waar docenten (en bestuur?) leven in het besef van de geloofscrisis (Van Melsen, 1977, p. 51 e.v.) en iedere docent een interpretatie kan geven die 'goed is voor' een persoonlijke grondslag (Joosten, 1977, p. 39). Natuurlijk, de groep die herkenbaar is aan haar 'chaotische', van persoon tot persoon verschillende, ideologie (ibid.) zou men evenzeer tot het creëren van een pedagogisch klimaat in staat kunnen achten als de groep met een welomschreven openbaringsgeloof en een daarop geënt beeld van mens en samenleving. Maar het lijkt ons de vraag of wetgever zowel als pedagoog gelukkig zouden moeten zijn met situaties waarin iedere docent zijn eigen pedagogische klimaat in de zin van 'ideeën en idealen over mens en samenleving' schept én: deze ideeën en idealen probeert over te dragen.)

Als we de identiteitsproblematiek zoals die binnen het bijzonder onderwijs wel beleefd wordt, nu even laten voor wat ze is, hoe zit het dan met de verhouding tussen die twee begrippen van onderwijs welke we boven aanduiden (onderwijs als nationaal systeem en als pedagogische notie)? Hoezeer het onderwijs in het ene geval als een vandaag de dag onvermijdelijke vorm van staatszorg wordt begrepen, en in het andere geval als een pedagogische praktijk hier en nu, gekenmerkt door activitei-

ten als onderwijzen en leren; en hoezeer het enerzijds om een macro-verschijnsel in termen van regelgeving, institutie en beleid gaat en anderzijds om een meso- en micro-verschijnsel in schoolpedagogische termen: die twee zaken 'raken' elkaar wel! Nooit zal de samenleving zich meer kunnen onttrekken aan de zorg voor het onderwijs als maatschappelijke institutie. Aan de andere kant lijkt het er op dat ze op micro- en mesoniveau niet goed kan bepalen wat er dient te gebeuren. Maar wel doen zich tegenwoordig nieuwe vragen voor omtrent de grenzen tussen de schoolpedagogische vrijheid (de pedagogische autonomie) op micro- en mesoniveau en de staatsverantwoordelijkheid. Vragen die te maken hebben met de aard en omvang, dus ook met de grenzen, van de zo vaak bezongen vrijheid.

Zo kent de ouderlijke verantwoordelijkheid binnen de openbare en de bijzondere school tegenwoordig meer invullingen dan vroeger toen bijvoorbeeld de Wet op de medezeggenschap nog niet bestond (deze wet biedt overigens wel de mogelijkheid tot ontheffing van deze medezeggenschap voorzover de levensbeschouwelijke achtergrond van de bijzondere school dat 'vereist'). En er zijn de culturele minderheden, anders denkend binnen vaak levensbeschouwelijk gefundeerde scholen. Daarnaast roept planologisch bepaald beleid onvermijdelijk scholen met een pluriforme schoolbevolking op. Het zijn dit soort vragen die het motief voor de (destijds niet geslaagde) poging tot een herziening van de Grondwet vormden (Schellhout, 1977, p. 23). Het gaat immers om (on)wenselijkheden inzake bijvoorbeeld toename op het terrein van de autonomie (ouderlijke medezeggenschap) die tegelijkertijd afname van verantwoordelijkheden van het ambt (van de docent) inhouden; of van bijvoorbeeld toename van de autonomie voor de majoriteit van een school maar afname daarvan voor een culturele minoriteit; of toename van beleids- en bestuursmacht ten gevolge van planologische ontwikkelingen (schaalvergroting) en afname van de schoolpedagogische vrijheid van het docentencorps daardoor; of toename van pluriformiteit van de bevolking van een school die overigens werkt op basis van uniforme, in theologische temen vervatte, statuten⁵. Het opvallende is nu dat de bovengenoemde, vooral sinds de voorstellen voor wijziging van Grondwetsartikel 208 gereactiveerde, pogingen binnen het

levensbeschouwelijke bijzonder onderwijs om de identiteit te rechtvaardigen – waarover we het hierboven even hadden – grotendeels voorbijgaan aan de zojuist aangeduide problemen.

Wij willen echter niet nader ingaan op deze discrepantie tussen enerzijds de in bijzondere kringen *beleefde* identiteitsproblematiek en anderzijds de, zojuist aangeduide, actuele problemen. In dit artikel willen we ons immers vooral beperken tot de tweede vraag die we eerder stelden. De vraag namelijk hoe 'de natie' zich zou moeten opstellen tegenover pogingen tot schoolinrichting die de kiemen dragen van strijdigheden tussen 'algemeen belang' en de pedagogische vrijheid 'op de werkvloer'. Bij het zoeken naar een antwoord daarop laten we op onze beurt veel van de genoemde problemen (over medezeggenschap, culturele minderheden, pluriformiteit) liggen om ons te bepalen tot een specifieke vraag die zich ten aanzien van de grens tussen (pedagogische) vrijheid van onderwijs (zowel binnen openbaar als bijzonder onderwijs) enerzijds en de zorg voor *het* onderwijs anderzijds voordoet. De vraag namelijk of de pedagogische inrichting niet een andere vorm van 'beoordeling' vraagt dan de huidige marginale en puur formele toetsing aan wet- en regelgeving inzake te verzorgen 'schoolvakken' enzovoort.

We noemen een paar voorbeelden waaruit blijkt dat deze vraag, nu nog betrekkelijk taboe, langzamerhand een meer publieke bespreking nodig heeft. De voorbeelden zijn deze: hoe voortvarend zou men moeten zijn inzake de inrichting van Islamitisch onderwijs? Van onderwijs op basis van de levensbeschouwing van Bhagwan Shree Rajneesh? Van onderwijs op basis van de antroposofie? In vergelijking met de twee eerste voorbeelden wekt het derde de indruk dat er nauwelijks 'remmende' factoren werken. Toch zou men geïnteresseerd kunnen zijn in een schoolpedagogiek op antroposofische grondslag. Hoe richt bijvoorbeeld een Vrije School zijn onderwijs aan niet-blanken in? Men leze de onthutsende opvattingen van Steiner inzake verschillen tussen rassen die tevens verschillen in praktijk zullen oproepen. Een ons bekende correspondentie rondom het geval waarbij een ouder een inspecteur om toetsing vraagt van leerstof, gegeven op een Vrije School, laat racistisch denken van 'hoog' tot 'laag' zien –

van voorzitters van verenigingen en besturen tot leerkrachten (De Roode, 1986).

Welke anders geaarde beoordeling dan die van een formele toetsing stellen we ons nu voor? Eigenlijk niets meer maar ook niets minder dan een cultuurpedagogische discussie. Een discussie waarbij men in publieke bespreking normatief-pedagogische vragen stelt (durft te stellen) omtrent aard en kwaliteit van de leerstof. Welke leerstof is vandaag de dag waard om onderwezen en geleerd te worden? Welke leerplaninhouden horen binnen dit en binnen dat onderwijs thuis? Wat zou hier en daar algemene vorming moeten inhouden? Wat is de invloed van schoolpedagogieken (schoolconcepties) op keuzen voor leerstof? En mag deze invloed 'ongebreideld' zijn (zij het, natuurlijk, binnen grondwettelijke normen)? Zo'n cultuurpedagogische discussie zou een maatschappelijke discussie moeten zijn over leerplaninhouden. Ter onderbouwing van dit voorstel dient de volgende paragraaf.

4 Aard en omvang van de cultuurpedagogische discussie

4.1 Inleiding

Ons voorstel om een permanente maatschappelijke discussie 'in te richten' over de rol van het onderwijs als pedagogische en cultuuroverdragende instelling berust mede op pedagogische opvattingen die wij reeds langer verdedigen. Met uitzondering van Fabers dissertatie over de maatschappelijke dimensie van opvoeding en onderwijs (1985) hebben vele van onze publikaties het vooral over de pedagogische micro-situatie. Wij menen dat deze situatie een triadische structuur kent, te weten: een relatie tussen opvoeder, kind en leerstof, waarbij een ideaaltypisch kenmerk is dat het kind leert waarin de opvoeder hem onderwijst⁶. Hoe triviaal dit ook lijkt, bij nadere beschouwing gaat het toch om gewichtige problemen van epistemologische en antropologische aard. De belangstellende lezer verwijzen we naar onze publikaties, hier zullen we ons beperken tot een schets van de triadische pedagogiek voorzover van direct belang voor de ontwikkeling van het concept 'cultuurpedagogische discussie'.

Binnen de triadische pedagogiek wordt het pedagogisch belang van de leerstof benadrukt. Het gaat in opvoeding en onderwijs immers

om meer dan de pedagogische relatie als interpersoonlijke relatie. Pas wanneer leerstof, genomen op zijn eigen merites, binnen zo'n relatie speelt, is er sprake van (pedagogisch) onderwijs. In het triadische model wordt recht gedaan aan het eigenstandige karakter van leerstof. Het maken van pedagogisch verantwoord leerstofkeuzen in de onderwijssituatie is al even belangrijk als het vinden van passende onderwijs- en leermethoden. De opvoeder of leerkracht treedt hierbij op als bemiddelaar tussen het kind aan de ene kant en de kennis of de leerstof als deel van de omringende cultuur aan de andere kant. Het belang van het kind wordt afgewogen tegen het belang van de cultuur.

Dit afwegingsproces vindt plaats op het niveau van de pedagogische relatie, in de klas of op schoolniveau. De kennis of leerstof wordt toegesneden op *dit* kind of op *deze* kinderen. Daarvoor is algemene kennis van het kind nodig zoals deze is verzameld door ontwikkelingspsychologen en pedagogen. Maar ook is het nodig dat de opvoeder kennis heeft van de mogelijkheden van de kinderen in kwestie. In het onderwijs heeft de leerkracht daarnaast tot taak te kiezen uit een leerstofaanbod; hij dient daartoe dus ook bekwaam te zijn. De leerkracht is als het ware 'kind-kenner' en 'leerstof-kenner'. Hij kan bij de selectie van leerstof niet naar willekeur te werk gaan. In het schoolwerkplan zijn de grote lijnen voor het onderwijs op de betreffende school uitgezet. Het schoolteam heeft afspraken daarvoor vastgelegd. De leerkracht kan dit werkplan hanteren als leidraad voor leerstofkeuzen. Maar deze algemene leidraad verlost de leerkracht niet geheel van het keuze-probleem. Er zijn verschillende methoden op de markt gebracht door verschillende uitgeverij. Er zijn door onderscheiden instellingen in de onderwijsverzorgingsstructuur suggesties gedaan (landelijke pedagogische centra, onderwijsbegeleidingsdiensten). Kortom, de keuze van het schoolteam en de leerkracht wordt voorbereid door verschillende instanties, werkzaam op regionaal en landelijk niveau. In het onderwijsbestel in Nederland worden deze voorbereidingen ook nog door verschillende organisaties van de zuilen uitgevoerd. Daardoor krijgt de landelijke leerplandiscussie, die vooraf gaat aan de leerstofkeuze op schoolniveau, een tamelijk gecompliceerd karakter, terwijl uiteindelijk toch de leerstofkeuze aan de leer-

kracht of het schoolteam blijkt te worden overgelaten. In deze paragraaf ontwikkelen we nu een voorstel voor een leerplandiscussie met aanwijsbare gevolgen voor de praktijk. De *pedagogische triade* krijgt in dit voorstel een parallel op een ander vlak in de vorm van een *cultuurpedagogische triade*. Zoals de pedagogische triade de structuur aangeeft voor de opvoedingswerkelijkheid op micro-niveau, zo duidt de cultuurpedagogische triade de pedagogische bemoeienis op macro-niveau aan. Het gaat daarbij om een schematische weergave van de leerplaninhoudelijke discussie zoals die volgens ons op landelijk niveau plaats zou moeten vinden. De drie componenten van de pedagogische triade, te weten: kind, kennis en opvoeder corresponderen met drie componenten van de cultuurpedagogische triade, te weten: kind, cultuur en de cultuurpedagogische discussie. De overeenkomst tussen de beide triades zit in de middelaarsfunctie van respectievelijk de opvoeder en de cultuurpedagogische discussie. Deelnemers aan deze discussie zijn 'kind-kenners' en 'cultuur-kenners'. Idealiter verenigen pedagogen in hun persoon deze beide deskundigheden. Zij zouden cultuurpedagogische bemiddelaars bij uitstek kunnen zijn. Beide triades zijn in Figuur 1 schematisch weergegeven.

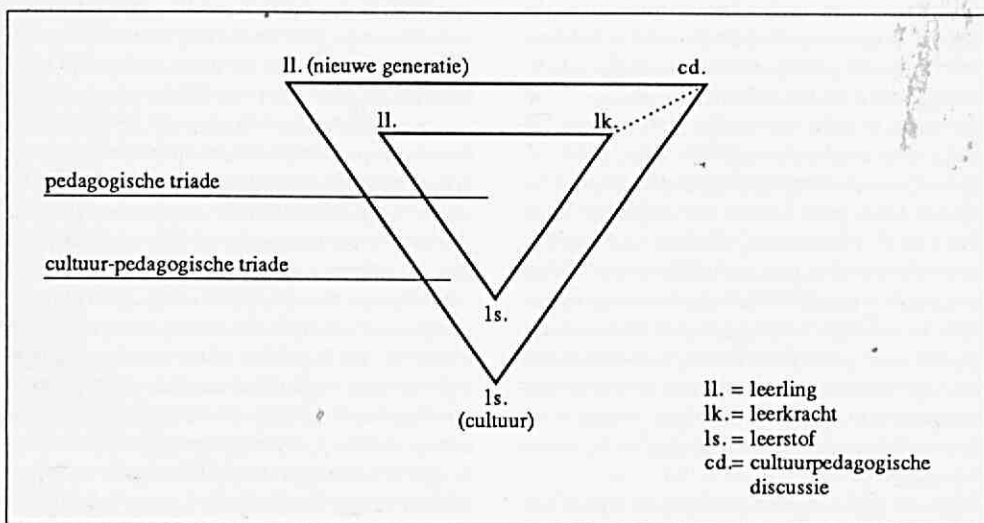
Binnen de cultuurpedagogische discussie komen de bijdragen van 'kind-kenners' en 'cultuur-kenners' en 'pedagogen' als bemiddelaars bij elkaar. Zij vertegenwoordigen respec-

tievelijk het belang van het kind, de cultuur en het (pedagogisch verantwoord) onderwijs. De cultuurpedagogische discussie moet men zich niet voorstellen als een aantal concrete vergaderingen van mensen die even gaan bespreken welke inhoud er in het onderwijs aan bod dienen te komen. In onze voorstelling gaat het om een voortdurende bemoeienis met leerplaninhouden van individuen, maatschappelijke groeperingen en pedagogen.

Tot nu toe wordt deze inhoudelijke bemoeienis met het onderwijs gerealiseerd door de Stichting Leerplanontwikkeling, de landelijke pedagogische centra, de onderwijsbegeleidingsdiensten. Daarnaast opereren er uitgevers van methoden voor onderwijs evenals toetsontwikkelingsinstituten en instanties die eindtermen van onderwijs bepalen.

Volgens ons zouden ook andere maatschappelijke groeperingen een voorname rol moeten spelen (vakbonden enz.; zie 4.3). Zo zou tevens aan de algemene klacht gehoor gegeven kunnen worden dat de uiteindelijke beslissing over onderwijsinhouden in de 'pedagogische provincie', d.w.z. in feite in elke school afzonderlijk, plaats vindt en dus buiten de invloedssfeer van andere maatschappelijke groeperingen om.

De Nederlandse situatie op het gebied van onderwijsbestel en -beleid wordt, zoals gezegd, gekenmerkt door verzuiling. Dat houdt in dat ook een deel van de bemoeienis met



Figuur 1 Schematische weergave van de pedagogische en cultuurpedagogische triade

onderwijsinhouden via de zuilen ('koepel'-organisaties) loopt. In ons model voor een cultuurpedagogische discussie zouden deze zuilen (bijvoorbeeld in vertegenwoordigers van levensbeschouwelijke groeperingen en instellingen) een plaats toebedeeld krijgen, maar: een meer openlijke en een minder exclusieve dan vandaag de dag (namelijk naast andere maatschappelijke groeperingen). In paragraaf 4.4 zullen we hierover uitvoeriger schrijven.

4.2 De overwegingen binnen de cultuurpedagogische discussie

Nu we de cultuurpedagogische triade grofweg hebben geschetst, zullen we overgaan tot een verdere invulling. In deze paragraaf gaan we na welke overwegingen een rol moeten spelen in de cultuurpedagogische discussie. Centraal staat daarin de vraag: wat is van de cultuur de moeite waard om over te dragen en wat is voor het kind de moeite waard om te leren? Voor beantwoording van deze vraag is kennis van het kind en kennis van de cultuur nodig. Ten aanzien van de cultuur moet worden uitgemakt wat de waarde is van verschillende cultuurelementen voor het onderwijs. Ten aanzien van het kind gelden onder andere ontwikkelingspsychologische overwegingen. Het *eigenlijk-pedagogische* zit in het combineren van cultuur- en kindkennis. Op basis van deze combinatie is een didactiek uit te werken. Wordt een en ander in de praktijk gebracht dan wordt er onderwezen en geleerd. De cultuurpedagogische discussie is een vorm van pedagogiek.

Het cultuurpedagogische model is ontsproten aan triadisch pedagogische opvattingen over persoon en personaliteit, over kennis, en over ethiek. De redelijkheid van de persoon wordt benadrukt, evenals de voorlopigheid en het discutabele karakter van kennis. Wel moeten er hoge eisen aan de kwaliteit van de kennis gesteld worden. We zouden ons tenminste moeten hoeden voor onderwijs waarvan vorm en inhoud bepaald worden door een levensbeschouwing die rationaliteit (door ons in navolging van filosofen als Apel, Plessner e.a. een *antropologische constante* genoemd) niet zou erkennen als zodanig. En dan bedoclen we hier met 'rationaliteit' het gegeven dat mensen, ongeacht hun culturele en historische achtergrond, in principe aan te spreken zijn op de redenen die ze hebben om iets voor waar te houden, te doen, te maken. Deze redenen heb-

ben, willen ze als redenen aangevoerd en verdedigd kunnen worden, te maken met kennis van de sociale, de fysische, en de 'eigen', persoonlijke wereld. En *reflecteren* op redenen is (als mogelijkheid) in rationaliteit mede begrepen. Ieder kan op deze mogelijkheid tot reflectie aangesproken worden, ieder is in principe verantwoordelijk voor zijn weten, zijn handelingen en zijn productie.

Een beroep op bijvoorbeeld het 'ingewijd' zijn in principieel niet (meer) te beoordelen 'kennis' hoort in deze discussie niet thuis. (Onderwijs – het onderwerp van deze discussie – is immers een nationale maatschappelijke institutie en dient als zodanig kennis en vaardigheden over te dragen waar pedagogische instituties van oudsher (gezin, kerk, buurt) dit niet meer kunnen. Wat in deze laatstgenoemde instituties nog wel gebeurt, is: godsdienstige vorming, socialisering, ingroeien in een levensstijl. Hoewel ook de schoolpraktijk hiervan trekken vertoont, is het niet de *taak* van het onderwijs om godsdienstige vorming, socialisatie, etcetera te bieden. Onderwijs (en leren) is, in de door ons gehanteerde ruime antropologische betekenis van het woord, een redelijke aangelegenheid. En dat is ook de door ons voorgestelde pedagogische discussie).

Het is hier niet de plaats om dit rationaliteitsbegrip uitgebreid te verdedigen. Wel benadrukken we onze zojuist gegeven opvatting dat rationaliteit met ethiek verbonden is. Weten voedt geweten.

De verhouding tussen kind en cultuur in onze pedagogische uitgangspunten is fundierend voor de (cultuur)pedagogische triade⁷. Deze verhouding is er een van wederzijdse afhankelijkheid: zonder cultuur is er geen opvoeding en zonder opvoeding geen cultuur. In de opvoeding wordt cultuur doorgegeven en het voortbestaan van de cultuur gediend – en daarmee de voorwaarden voor eventuele veranderingen in de cultuur. Men dient nu eenmaal te weten wat men waarom zou willen wijzigen.

Het belang van de cultuur kan echter ook tegengesteld zijn aan het belang van het kind. De persoonswording van het kind is een van de uitgangspunten van opvoeding en onderwijs. Dit houdt in dat het kind kennis krijgt van tal van cultuurgebieden en inzicht verwerft in de historische ontwikkeling daarvan. Op grond van deze kennis en dat inzicht wordt

het kind in staat gesteld, eenmaal volwassen geworden, een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de cultuur.

De belangen van de cultuur zijn echter strijdig met deze persoonswording zodra vanuit de cultuur een eenzijdige kennisoverdracht plaats vindt of wanneer het inzicht in de historiciteit van de cultuur niet wordt bevorderd. Dit kan gebeuren als een groepering in de cultuur de inhoudelijke invulling van opvoeding en onderwijs dwingend wil voorschrijven. Het kind wordt dan gezien als willoze drager van (een specifieke) cultuur en niet als (kritische) persoon.

De pedagoog moet het belang van de persoonswording van het kind verdedigen ten opzichte van de cultuuraanspraken. Daarvoor is hij in de eerste plaats 'kind-kenner'. Maar ook moet hij kunnen beoordelen welke elementen uit de cultuur leerstof kunnen bieden. Daarvoor moet hij, mede afgaand op wat anderen en maatschappelijke groeperingen als 'cultuur-kenners' in de cultuurpedagogische discussie naar voren brengen, kennis nemen van de cultuur. Zo voeren pedagogen – zo voert de *pedagogiek* – discussie met andere cultuurdragers en kindkenners, met andere groeperingen. Zo wordt in de cultuurpedagogische discussie de verhouding tussen kind en cultuur optimaal en steeds opnieuw vorm gegeven.

4.3 *De gesprekspartners binnen de cultuurpedagogische discussie*

We hebben al eerder opgemerkt dat de cultuurpedagogische discussie niet voorgesteld moet worden als een aantal feitelijke vergaderingen van personen die met onderwijsinhouden bezig zijn. Met 'discussie' proberen we op enigszins abstracte manier aan te geven dat verschillende groeperingen een inbreng hebben op basis van gelijkwaardigheid. In deze discussie gelden democratische beginselen. De kracht van redelijke argumenten is daarbij doorslaggevend. Geen van de deelnemers kan zich beroepen op status, traditie of overtuiging om daarmee een groter gewicht aan de eigen inbreng te geven.

Hoewel de discussie volgens ons op de een of andere manier geïnstitutionaliseerd zou moeten worden, is een preciese afbakening van deelnemers eraan niet wenselijk. Het publieke karakter ervan zou gegarandeerd moeten worden. Wellicht vraagt de tot conclusies

leidende afronding van de discussie om een wat strakkere reglementering – bijvoorbeeld op de manier van de ons nog vers in het gheugen liggende 'Brede maatschappelijke discussie' over kernenergie. (De 'politiek' en de overheid zal met de uitkomsten van de cultuurpedagogische discussie natuurlijk niet zo vrijblijvend om kunnen gaan als met de resultaten van de discussie over kernenergie!)

In principe zou ieder die zich interesseert voor onderwijsinhouden er aan kunnen deelnemen. Zoals gezegd zijn de ideaaltypische gesprekspartners kind-kenners, cultuur-kenners en pedagogen (die geacht worden de onderscheiden inbreng van de discussianten te kunnen combineren). Vanzelfsprekend zullen de verschillende deskundigheden zowel in een en de zelfde persoon als over de gespreksdeelnemers verspreid voorkomen. Concreet gesproken gaat het bij *kind-kenners* vooral om theoretisch gevormde pedagogen, praktische opvoeders en leerkrachten, besturen van scholen, onderwijsvakbonden en andere vertegenwoordigers uit het onderwijsveld. En natuurlijk komen het bedrijfsleven, economen, vakbonden, wetenschappers, levensbeschouwelijke groepen, emancipatiebewegingen etc. als *cultuur-kenner* in aanmerking. Essentieel is dat de deelnemers geïnteresseerd zijn in onderwijsinhouden.

De cultuurpedagogische discussie kan plaatsvinden op conferenties naar aanleiding van een leerstofvoorstel, maar ook in de vorm van boeken en artikelen in kranten en tijdschriften. In principe kan de discussie worden gevoerd via alle media en in alle vormen van overleg. Het is filosoferen over onderwijs dat maar het beste zo duidelijk mogelijk voor het front van een betrokken publiek kan worden gevoerd. Wij gaven zelf reeds verschillende voorbeelden (o.a. 1983, 1986b).

Het mag duidelijk zijn dat staatsbelangen in de cultuurpedagogische discussie geen rol spelen. Politieke groepen en partijen horen echter wel aan de discussie deel te nemen. De rol van de staat wordt in het volgende aangegeven.

4.4 *De uitkomsten van de cultuurpedagogische discussie*

De staat heeft een rol in en verantwoordelijkheid voor de cultuur en de opvoeding. In par. 2 spraken we erover. We gaven daar ook aan dat de staat (nog steeds) geen inhoudelijke bemoeienis met het onderwijs heeft. Indirect

heeft de staat hier wel verantwoordelijkheid. De staat schept voorwaarden voor onderwijs en controleert de deugdelijkheid ervan. Onderwijs is immers een maatschappelijk belang.

De door ons verdedigde cultuurpedagogische discussie wordt niet vanuit staatsbelangen gevoerd. Hierin zijn de belangen van het kind en zijn persoonswording en de belangen van de cultuur bepalend. De uitkomsten van deze discussie zouden echter wel relevant voor de staat kunnen zijn (bijvoorbeeld voor de vaststelling van eindtermen). Waarom zou de 'onderwijspolitiek' niet beslissingen nemen, 'gehoord' de cultuurpedagogische discussie? Deze beslissingen kunnen dan via regelgeving voorgelegd worden aan het parlement, dan wel door het parlement in gang worden gezet. Zo zou men openlijk over onderwijnhouden, d.w.z. over *onderwijs als pedagogische notie*, discussiëren in het parlement. In het huidige bestel wordt hierover slechts verhuld en indirect gesproken, namelijk bij de regeling van het beheer van het *onderwijs als nationaal systeem*.⁸ (In par. 3 voerden we naar aanleiding van Schelfhout (1977) het verschil tussen deze twee begrippen in.)

De cultuurpedagogische discussie maakt niet alleen een openlijke parlementaire discussie over onderwijnhouden mogelijk, maar geeft ook aan de zuilen binnen het onderwijsstelsel een openlijke invloed op onderwijnhouden. In paragraaf 4.1. wezen we al op deze verandering ten aanzien van de rol van de zuilen. Hun rol wordt duidelijker, meer expliciet maar tegelijkertijd minder exclusief.

Vandaag de dag is dat ondertussen nog allemaal anders. De rol van het bijzonder onderwijs in het huidige bestel komt men namelijk op een indirecte, maar tegelijkertijd uiterst effectieve, manier tegen. Dat blijkt onder andere uit de voorstellen van de Stichting Leerplanontwikkeling. Deze voorstellen zijn noodgedwongen vrijblijvend. De SLO moet immers alle zuilen in het onderwijsveld bedienen. Eventuele kritiek op levensbeschouwelijk gekleurde leerstof kan ze niet geven. Voortdurend moet ze zó 'neutraal' zijn dat elke levensbeschouwelijk gefundeerde school in eigen huis op het punt van de leerstof het laatste woord heeft. Die vrijblijvendheid bepaalt in de huidige situatie de inhoud van de leerstofvoorstellen. Een *expliciete* rol van de zuilen, namelijk door ze op 'n een of andere, organisato-

risch herkenbare, manier aan de cultuurpedagogische discussie te laten deelnemen, zou aan instellingen als de SLO ruimte kunnen geven te fungeren als initiatiefnemers van leerplaninhoudelijke discussie. Niet alleen analyses van vigerende praktijken (zoals wij die wel gaven; zie boven) maar vooral ook *voorstellen* van programmatische aard kunnen in de cultuurpedagogische discussie worden besproken. De uitkomst van deze discussie zou dan niet al te vrijblijvend moeten zijn voor het onderwijsveld. En dat hoeft ook niet – ieder heeft immers aan deze discussie kunnen deelnemen. Waarom zouden de uitkomsten van zo'n cultuurpedagogische discussie dan ook niet op de een of andere manier tot regelgeving leiden? Regelgeving die, via parlementair-democratische procedures gecontroleerd, voor openbaar en bijzonder onderwijs bindend zou zijn. Niet van staatswege, maar vanwege de cultuurpedagogische discussie waarvan men zelf deel heeft uitgemaakt.

4.5 Tot zover

een uitwerking van het triadische model voor een cultuurpedagogische discussie. Samenvattend kunnen we zeggen dat we opteren voor een discussie over leerplaninhouden waarbij de invloed van de verschillende maatschappelijke groeperingen, de overheid en de instanties van het (bijzonder) onderwijs wordt omschreven. Als pedagogen hebben we ons met dit betoog op het gebied van het onderwijsbeleid begeven. Het is duidelijk dat wij andere uitgangspunten en een andere benadering in het geding brengen dan gebruikelijk is. Over de politieke haalbaarheid op dit moment of in de nabije toekomst hebben we het maar even niet. Wij zijn al tevreden als ons voorstel de pennen in beweging zet. In het perspectief van een te gelegener tijd te geven nadere uitwerking van hetgeen we in dit artikel overhoop halen, sluiten we af met te wijzen op twee belangrijke *praktische* consequenties. Consequenties die te maken hebben met het gewicht dat we om cultuurpedagogische redenen hechten aan *kennis* en *argumentatieve vaardigheden*.

De eerste consequentie betreft de ethiek van het onderwijzen. Onderwijs wordt door ons in dit verband begrepen als een *ambt*, gekenmerkt door specifieke deskundigheden en verantwoordelijkheden. Het is een professie die niet als zodanig zondermeer 'in dienst' of 'in

het verlengde' van de gezinsopvoeding staat. We hebben het hierover in de volgende paragraaf. De tweede praktische consequentie betreft de opvatting die men, in overeenstemming met de strekking van dit artikel, over de aard van de identiteit van het onderwijs en de onderwijsvernieuwing zou kunnen hebben; daarover handelt paragraaf 6.

5 *Over de pedagogisering van het onderwijs, professionele deugden en ouderlijke verantwoordelijkheid*

Wat houdt ons pleidooi voor zo'n cultuur-pedagogisch 'ethos' nu in voor de professie? Het betekent onder meer dat er op dit gebied en de opleiding daartoe verbeteringen zouden moeten plaatsvinden. Deze betreffen de 'deugden' van het pedagogische beroep. We stellen ze kort aan de orde. Voor alle leerkrachten, ook voor die van het basisonderwijs, geldt dat ze de kennis van de door hen te verzorgen 'vakken' beheersen. Ze behoren in dit verband ook weet te hebben van de kwaliteit van de leerstof: bevat ze vooroordelen, subjectieve opvattingen? In feite moet men leerstof kunnen beoordelen. Ook de grenzen van de verschillende vormen van kennis zouden de leerkracht bekend moeten zijn. Dikwijls worden deze grenzen overschreden, bijvoorbeeld als men onderscheiden (wetenschappelijke) 'talen' en concepties met elkaar vermengt.

Tot de deugden van geheel andere aard behoort de pedagogisch-antropologische deskundigheid van de leerkracht: wat dient het kind te leren op welk moment van zijn ontwikkeling in welke, voor dat moment geschikte, vorm, en: wat zouden kinderen moeten leren om mee te helpen de cultuur in stand te houden en aan cultuur bij te dragen. Deze deskundigheid bezit haar eigen dialectiek: zowel kind als cultuur worden gediend. Dit laatste element van deze pedagogisch-antropologische deugd vereist inzicht in wat waardevol is tegen de achtergrond van de traditie; het eerste vraagt kinderpsychologisch en antropologisch inzicht. Vooral op het terrein van deze deskundigheden is het 'gesprek der pedagogie' – als we het plechtig willen zeggen – onvermijdelijk. Het moet gevoerd worden zowel in schoolteams als tussen deze en besturen, tussen docenten en ouders, tussen onderwijs-

veld en inspectie, enz. en het kan zijn voortzetting vinden op het niveau van de cultuurpedagogische discussie. (Voor een uitvoeriger behandeling van deze en andere deugden: Imelman, 1982², p. 148 e.v.).

Deze tot de ethiek van het onderwijzen behorende pedagogische kundigheden zeggen ook iets over de verhouding tussen de pedagogen enerzijds en ouders en besturen anderzijds. In principe zijn het niet de besturen, noch de ouders die in *ambtelijke* zin verantwoordelijkheden dragen. Er bestaan géén relaties van pedagogische gelijkwaardigheid tussen deze twee groepen! De wettelijke voorschriften op het terrein van de medezeggenschap staan – in de hier door ons gegeven, zo men wil: conservatieve, opvatting – soms op gespannen voet met de pedagogische bekwaamheidsdeugden en -plichten van onderwijzend personeel; deugden die ouders in deze 'ambtelijk' begrepen zin niet bezitten. Personeel moet zijn keuzen inzake leerstof en werkvormen natuurlijk wel verantwoorden (o.a. aan bestuurders en ouders).

Echter: hoe staat het met de opleiding van de leerkrachten? Vooral die van de basisschool-docent lijkt ernstig te kort te schieten. Het meest opvallende is: het structureel ontbreken van betrekkelijk omvattende opleidingen in de vakken van de basisschool en een óverbeklemtoning van de formele aspecten van het beroep: hoe 'werk' je met leerlingen, hoe 'groepeer' je hen, etc. Het sociale en kindcentrale denken en doen krijgt meer aandacht dan de cultuur en de leerstofproblematiek (vergelijk Miedema, Meijer, Buisman & Imelman, 1982/3). Ook argumentatieleer zou tot het opleidingsprogramma moeten behoren. Trouwens, in dit opzicht schiet de vaderlandse 'cultuur' überhaupt te kort. Het ware te wensen dat *argumenteren*, net als schrijven en lezen, tot de vaste onderdelen van het basis- en voortgezet onderwijs behoorde. (Vergelijk de voorwaarden terzake van het voeren van discussies in de cultuurpedagogische discussie; we spraken er over in 4.2) Hoe laat zich een opleiding zo veranderen dat er leerkrachten afgeleverd worden die van wanten weten inzake de kwaliteit van de basisvorming, schoolconcepties, schoolwerkplannen? In vergelijking met alle andere vormen van hoger onderwijs maakt de PABO als beroepsopleiding een schamele indruk. De regelgeving inzake de PABO, de toelatingseisen en het

vage examenprogramma zijn daar in hoge mate debet aan.

6 Een moderne keus voor de mogelijkheid van bijzonder onderwijs

Dit droevige beeld van tekortschietende leerkrachten, aan wie deze gebreken bovendien allerm minst aangerekend kunnen worden (de opleidingen zijn volstrekt van hun traditionele pedagogische wortels los geraakt) maakt het probleem van de inrichting van het onderwijs niet eenvoudiger. Bij de inrichting van openbaar zowel als bijzonder onderwijs gaat het om een relatieve autonomie van de school. Deze autonomie vraagt professionele deskundigheid in de doordenking en praktisering van triadisch gestructureerd onderwijs. Zulk onderwijs kent zijn eigen identiteit. Deze identiteit zoekt men echter niet in opvattingen van levensbeschouwelijke aard, doch in pedagogische overwegingen. Overwegingen inzake de kwaliteit van de *leerstof*. Deze leerstofproblematiek zou weer opnieuw, naast de problematiek rond de activiteiten van en de relaties tussen *leerling* en *leerkracht*, tot de topics van de pedagogiek, de onderwijskunde en het onderwijs moeten gaan behoren. En omdat kennis, als 'bron' van de leerstof, cultuur- en historisch bepaald is, hoeft vooral de algemene basisvorming niet noodzakelijk overal dezelfde inhoud te hebben.

Overigens willen we hier zeker niet beweren dat elke school over vakken en eindtermen zou moeten kunnen beslissen. Integendeel, tot het onderwerp van een cultuurpedagogische discussie behoort het in nationaal kader overleggen wat tot de leerstof van de verschillende opeenvolgende en parallelle vormingswegen behoort. De politieke besluitvorming terzake van de uitkomsten van zo'n discussie mag best duidelijker en voorschrijvender zijn dan de wetgever tot nu toe gewoon is – zeiden we in par. 4. Maar een regeling *en detail* en tot op het niveau van onderwijsmethode en 'pedagogische atmosfeer' zou onrecht doen aan de ruimte van en dus de verantwoordelijkheden binnen de pedagogische autonomie van de afzonderlijke school.

Idealiter moge de cultuurpedagogische discussie uitmonden in een consensus inzake leerstofkeuzen; realiter echter zal zo'n consensus zelden worden bereikt. De norm waaraan

men zich binnen zo'n nationale discussie heeft te houden is dat de verdedigde leerstofkeuzen, al of niet in het verband van een schoolpedagogische conceptie, argumentatief standhouden. Een definitief gelijk is in dit soort cultuur-aangelegenheden nimmer te halen; argumentatief goed verdedigde alternatieven kunnen echter, gevat in regelgeving, naast elkaar (blijven) bestaan. Daarbij bedenke men dat het in het algemeen eenvoudiger is om te oordelen over wat van een vigerend pedagogisch programma *niet* deugt dan om te verdedigen dat een zeker programma-voorstel het éni g adequate voorstel zou zijn. De *rijkdom der cultuur*, in combinatie met de situatie aspecten die kleven aan het begeleiden van deze kinderen, maakt dat er steeds een aantal pedagogisch verantwoorde programma's te bedenken is – en zelden slechts één programma met een algemene gelding. (Zo beoordeelden wij bijvoorbeeld kritisch vigerende methoden voor godsdienstonderwijs – Imelman e.a. 1986b – doch proberen we op dit moment één (van de ongetwijfeld vele denkbare) methode(n) voor geestelijke stromingen te ontwikkelen.)

Als ons oordeel in dezen klopt, dan heeft dit ook gevolgen voor de rol van de onderwijsvernieuwing. In verschillende publikaties gaven wij al aan dat vernieuwingsgezinden zich niet alleen met de *formele* aspecten van het onderwijs en leren bezig zouden moeten houden, maar óók met het ontwikkelen van gedachten over de *inhoud* van de basisvorming. Ons pleidooi voor wat de 'vrijmoedige onderwijsvernieuwer' zou staan te doen (Imelman & Meijer, 1986a) vraagt om een nieuw soort pedagogisch onderzoek: een onderzoek naar de wijze waarop, ook juist *inhoudelijk* denkende en handelende, pedagogen als Erasmus, Vives, Ratke, Comenius, Herbart zelf, Ligthart hun gedachten en praktijk inzake het onderwijs realiseerden. En men zou opnieuw moeten luisteren naar 'inhoudelijk' denkende academici: Kohnstamm, Bijl in Nederland; Fr. Fischer, Litt, Derbolav, Klafki '1' in Duitsland; Hirst, Peters, Martin en vele anderen in de Engelstalige landen. De resultaten van deze hernieuwde kennisnames zouden zo spoedig mogelijk de pedagogische en onderwijskundige markt moeten overstromen. En wel om die vrijmoedige onderwijsvernieuwer stof tot denken en handelen te geven. De tekorten van het meer formele denken van Montessori, Peter-

sen en Parkhurst – maar ook van de onderwijskunde als beleidswetenschap én van opleidingen als de PABO – zouden er mee aangevuld kunnen worden. De Freinet-conceptie, waarin wel meer aandacht aan de cultuur wordt geschonken, is er mee te verrijken en de Vrije School zou zich kritischer ten opzichte van de antroposofie kunnen gaan opstellen. Het feit dat in de praktijk de wat 'kleurloos' aandoende openbare scholen relatief minder vaak opflikkeringen van reformpedagogische betrokkenheid laten zien dan bijzondere scholen suggereert op z'n minst dat men het bijzonder onderwijs als wettelijke constructie (voorlopig?) in ere moet houden.

Misschien zou zelfs het maximaliseren van de constructie 'bijzonder onderwijs' nu, zowel voor het realiseren van *duidelijke* onderwijsprogramma's als voor het benutten van weloverwogen vernieuwingsideeën, wel eens extra vruchtbaar kunnen zijn bij het in praktijk brengen van onze voorstellen. In de eerste plaats kan men het zich makkelijker permitteren om een *bepaald* inhoudelijk programma (een der alternatieve, op basis van de cultuurpedagogische discussie goedgekeurde, programma's) uit te voeren. En in de tweede plaats recruteert men binnen het bijzonder onderwijs wellicht gemakkelijker pedagogisch geïnvolverde leerkrachten dan binnen het openbaar onderwijs. Deze laatste vorm stimuleert nu eenmaal minder snel tot creatief onderwijs dan een school die gedragen wordt door een vereniging, etc. Een vereniging bezit misschien meer mogelijkheden om vernieuwing qua inhoud en methodiek echt *onderwijs*-vernieuwing te laten zijn dan een door gemeentebesturen 'afgeregelde' school.

De gangbare wijze van denken en praten over identiteit, over vrijheid van inrichting en over de verhouding tussen openbaar en bijzonder onderwijs staat echter waarschijnlijk voorlopig het hier door ons bepleite normatief pedagogisch denken in de weg. En het feit dat men in de wereld van het onderwijs, óók in de vernieuwingsbewegingen, de laatste decennia gewend is geraakt meer over de *vorm* dan over de *inhoud* van het onderwijzen en leren na te denken, belemmert vooralsnog eveneens de realisering van de door ons bepleite voorstellen. Maar wat niet is...

Noten

1. De in par. 4 ontwikkelde argumentatie ter verdediging van onze stellingname is het resultaat van gesprekken tussen de auteurs en dr. W. A. J. Meijer en H. Oonk – allen leden van de Werkgroep sociale wereldoriëntatie, een samenwerkingsverband tussen het Centrum voor Internationale Vorming en de Vakgroep Algemene Pedagogiek van de RUG.
2. We *verdiepten* ons in het, uiteindelijk geringe, aantal vragen rondom 'identiteit', en hielden het in de *breedte* al vrij spoedig voor gezien. De door ons geraadpleegde lectuur staat in de literatuuropgave.
3. 'Te weinig bedacht is, dat de grondwet slechts spreekt in strikt staatsrechtelijke termen, en dat haar begrip "onderwijs" dus noodzakelijk eenzinnig is. Het verschil tussen overheids- en niet-overheidsscholen ligt niet in enigerlei inhoudelijke kwalificatie, maar uitsluitend in de beheersvorm. Pedagogisch zijn zij volstrekt gelijkwaardig wegens de gelijke natuur die de grondwet bij alle onderwijs vooronderstelt. Zo min als het bijzondere kan het openbare zonder motieven waaraan, wegens zijn publiek karakter, de grondwet eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen ten grondslag voorschrijft; overigens een trieste uitdrukking, alsof elders oneerbiedigheid geoorloofd zou zijn. Dit voorschrift is van gelijke waarde als de karakteristiek waarop niet-overheidsscholen zich statutair vastleggen. Er is dan ook geen staatsrechtelijk verschil in de inwendige paedagogische vrijheid van het openbaar onderwijs met die van het bijzondere; hetgeen tot het fundament behoort van de gelijkstelling en de congruentie waarin die is uitgewerkt' (Schellhout 1977, p. 23).
4. Aan de andere kant hebben we ook moeite te aanvaarden dat onderwijs een voortzetting zou moeten zijn van een gezinsopvoeding die uitgaat van een specifiek mens- en wereldbeeld, gefundeerd op een vast en welomschreven geloof. Wij delen in ieder geval de strekking van Van Melsen's opmerkingen waarin hij zegt dat juist de crisis in het geloof, vooral sinds de jaren zestig, een toenemend besef van eindigheid bevordert evenals een beter inzicht in de grenzen van de kennis. Geloofsvragen worden sindsdien beter herkend lós van wetenschappelijke vragen (Van Melsen, 1977, p. 55). Erkenning van de grenzen van de kennis paarde zich aan erkenning van het onbewijsbare en onaanschouwelijke van geloofsinhouden. En zo zeer is men zich bewust van dit laatste dat bindingen aan *algemene* geloofswaarden werden losgelaten en het geprivatiseerde geloof er voor in de plaats kwam (aldus Van Melsen). Dit feitelijke gebeuren stelt het principe van 'onderwijs als voortzetting van

- levensbeschouwelijk gefundeerde gezinsopvoeding' volgens ons dan ook op losse schroeven.
5. Overigens sluit een en ander niet uit dat sommigen binnen het christelijk circuit hun scholen uitdrukkelijk aanprijzen als de voor islamitische kinderen meest geschikt. De redenering luidt eenvoudig: ook zij zijn gelovigen.
 6. Lezers die op de hoogte zijn van onze publicaties weten dat 'opvoeden' en 'onderwijzen' door ons als synoniem worden begrepen zolang het om kinderen gaat. Volwassenen kan men ook onderwijzen; het woord 'opvoeden' is daarbij om diverse redenen minder op zijn plaats. Zie o.a. Imelman (1982).
 7. De triadisch pedagogische uitgangspunten zouden onzes inziens de basis voor de cultuurpedagogische discussie moeten vormen. Worden deze uitgangspunten zelf tot onderwerp van discussie, dan ontstaat er als het ware buiten de cultuurpedagogische discussie om een discussie over de aard van opvoeding en onderwijs. Dan is de basis voor de cultuurpedagogische discussie onderwerp van gesprek geworden.
 8. Ongetwijfeld is het binnen een democratie, wil deze haar eigen principes getrouw blijven, niet goed denkbaar dat men de vrijheid van inrichting belemmert als pedagogische oordelen over een specifieke school dan wel schoolpedagogiek negatief zouden luiden. Wij denken dat onze samenleving de 'druk' van bijvoorbeeld een onderwijssysteem met anti-democratische tendensen moet kunnen verdragen – althans voor zover nog niet in die mate het algemeen belang aangetast wordt dat juridische veroordelingen in dezen noodzakelijk zijn. We bepleiten in dit artikel vooral meer openheid en meer in het openbaar gevoerde, geïnstitutionaliseerde, gesprekken inzake schoolpedagogische aangelegenheden. Al onze kritiek op (de pedagogiek van) het Jenaplanonderwijs (o.a. Imelman, Jeunhomme & Meijer, 1981) en de Vrije School bijvoorbeeld (Imelman & Van Hoek 1983 o.a.) moet, tegen de achtergrond van de strekking van het onderhavige artikel, gezien worden als een bijdrage aan een cultuurpedagogische discussie, en natuurlijk niet als een oproep tot beperking van de bestaande vrijheid van inrichting van het onderwijs.

Literatuur

Aan de slag met katholiek onderwijs. Vijf beschouwingen uit de Commissie Identiteit van de K.O.V. Den Haag: Uitgave van de Katholieke Onderwijs Vakorganisatie, 1985.

Box, L., J. Dronkers, M. Molenaar & J. de Mulder (red.), *Vrijheid van onderwijs*. Nijmegen: Link, 1977.

- Bregman, C. & I. A. Kole (red.), *Visie op het onderwijs*. Contouren van een Gereformeerde beschouwing van de school. Kampen: Kok, 1981.
- Brief over het katholieke onderwijs van de rooms-katholieke bisschoppen van Nederland. *Archief van de kerken*, 1977, 32, 5.
- De katholiciteit van de katholieke school. Rapport van de 'Commissie Haarsma'. *Het Schoolbestuur*, 1972, afl. 6.
- Dodde, N. L., *De toekomst lijkt verleden tijd* (inaugurele rede). Utrecht: eigen uitgave, 1986.
- Faber, J., *Pedagogiek en recht* (diss.). Meppel: Krips, 1985.
- Faber, J., *Opvoeden in een pluriforme samenleving*. Over de samenhang van pedagogiek en recht. Kampen: Kok Agora, 1987.
- Ferwerda, R. & C. E. Verhoef, *Bronnenboek identiteit christelijk onderwijs*. Hoevelaken: Uitgave C.P.S., 1978 (+ Discussiestuk).
- Geurs, A. C. de & K. de Jong Ozn. (red.), *Uit overtuiging*. Kampen: Kok, 1985.
- Gilhuis, T. M. & K. de Jong Ozn. (red.), *Christelijk Voortgezet Onderwijs - hoe bestaat dat?* Kampen: Kok, 1975.
- Gilhuis, T. M., *Pleidooi voor een School met de Bijbel*. Kampen: Kok, 1979.
- Idenburg, Ph. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: Wolters, 1964.
- Imelman, J. D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek* (diss.). Groningen: Wolters-Noordhoff, 1974, 1978².
- Imelman, J. D., J. M. P. Jeunhomme & W. A. J. Meijer, *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*. Nijkerk: Intro, 1981.
- Imelman, J. D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982².
- Imelman, J. D. & P. B. H. van Hoek, *Hoe vrij is de vrije school?* Nijkerk: Intro, 1983(a).
- Imelman, J. D., *Zoekgeraakt: Petersens Jenaplanpedagogiek*. *Pedagogische Studiën*, 1983(b), 60, 313-320.
- Imelman, J. D. & W. A. J. Meijer, *In hoeverre heeft het Jenaplan van nu Petersen nodig?* *School*, afl. 4, 1983(c).
- Imelman, J. D. & W. A. J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek I*. Haren: Sassenheim, 1985; *Ibidem* 2. Haren, 1987.
- Imelman, J. D. & W. A. J. Meijer, *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Amsterdam/Brussel: Elsevier, 1986(a).
- Imelman, J. D., W. A. J. Meijer, P. A. van der Ploeg & R. H. Wissink, *Tussen leuren en leren*. Kampen: Kok, 1986(b).
- Jong Ozn., K. de, *Bijzonder onderwijs en overheidsbeleid*. In: *Congresboek Taak en positie van het bijzonder onderwijs in Nederland*. Tilburg: Katholieke Leergangen, 1977.
- Joosten, L. M. H., *Hoe bijzonder is het bijzonder onderwijs in Nederland?* In: *Congresboek* (zie: Jong Ozn.). Tilburg: Katholieke Leergangen, 1977.

- Kalsbeek, F., J. Lens & J. B. Meijnen (bewerking), *Van Strijd en Zegen*. Gedenkboek van het Christelijk Onderwijs. Leiden: De Vereniging van Christelijke Onderwijzers en Onderwijzeressen in Nederland en de Overzeesche Bezittingen, 1904.
- Kisjes, A. Joh. & P. A. te Velde (red.), *Het Gereformeerd Onderwijs*. Identiteitsbezinning. Kampen: Kok, 1983.
- Lam, A. B., *Openbaar of bijzonder onderwijs? De visie van J. J. L. van der Brugghen op het schoolvraagstuk in Nederland*. Den Bosch: Malmberg z.j. (1969).
- Melsen, G. M. van, De mogelijke betekenis van christelijk geïnspireerd onderwijs. In: *Congresboek* (zie: Jong Ozn.). Tilburg: Katholieke Leergangen, 1977.
- Meijer, W. A. J., *Leren in opvoeding en communicatie* (diss.). Nijkerk: Intro, 1983.
- Meijer, W. A. J., *Perspectieven op mens en opvoeding*. Nijkerk: Intro, 1984.
- Miedema, S., W. Meijer, H. Buisman & J. D. Imelman, De PABO komt er ... en waar blijft de pedagogiek? *Onderwijs en opvoeding*, 1982/3, 34, 182-187.
- Oonk, H. & R. Tolsma, *Triadische pedagogiek en sociale wereldoriëntatie*. Enschede: SLO-uitgave, 1987 (ter perse).
- Roode, A. de, Antroposofisch racisme. In: A. de Roode, E. van der Tuin & Zondergeld, *Antroposofisch racisme*. Nijmegen: Nijmeegs comité van waakzaamheid tegen fascisme, 1986.
- Schellhout, M. H. Jac., Beschouwingen over het bijzonder onderwijs in Nederland. In: *Congresboek* (zie: Jong Ozn.), Tilburg: Katholieke Leergangen, 1977.
- Toespraak van Paus Joannes Paulus II tijdens de bijeenkomst met het katholiek onderwijs. *Teksten uit de R.K. Kerk*, 1985, 14, 23-28.
- Tussen kansel en leslokaal*. Beschouwing over de relatie tussen school en kerk. Voorburg: Protestantse Stichting tot Bevordering van het Bibliotheekwezen en de Lectuurvoorlichting, 1982.
- Walstijn, van, De bisschoppelijke brief over het katholieke onderwijs in Nederland (1977). *School en Besturen*, 1985, 5, 5, 8-11.
- Wat is algemeen bijzonder onderwijs?* Den Haag: Verenigde Bijzondere Scholen voor onderwijs op Algemene Grondslag, 1985.
- Werkgroep Identiteit Schoolwerkplan van de Stichting Bijbel en Onderwijs, *Handreiking Schoolwerkplan*. Kampen: Kok, 1985.
- Wissink, R. H., Nogmaals: kerk, bijbel en school. *Bulletin*, 1984, 13, 1, 13-15.
- Ytsma, W. & D. Brokerhof, Godsdienstige opvoeding in het geding. Kampen: Kok, 1984.

Curricula vitae

J. D. Imelman (1939), zie: *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, p. 176

R. Tolsma (1956) studeerde in 1985 aan de Rijksuniversiteit te Groningen af in de algemene pedagogiek. Momenteel bereidt ze een promotie-onderzoek voor over de cultuurpedagogische discussie. Bovendien werkt ze binnen het KPC aan een leerplan ontwikkelingseducatie.

Adres: Instituut voor Algemene Pedagogiek Rijksuniversiteit Groningen, A-weg 30, 9718 CW Groningen

Manuscript aanvaard 13-7-'87

Summary

Imelman, J. D. & R. Tolsma. 'The identity of (free) schools: a contemporary educational issue.' *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 390-404.

Usually in Dutch education the identity of free schools is considered a matter of religion or worldview. The authors criticize this assumption and plead for reflection on educational identity of schools and teaching - in free as well in public schools.

In consequence, especially questions about the curriculum of general education ought to be judged from a different perspective. They will then no longer be a matter of ideological decision but of public discussion.