

2e jaargang
januari/februari 1973



Politiiek perspectief

Speciaal onderwijsnummer

Dr. G. H. Veringa
Inleiding

Mr. C. E. Schelfhout
Gedachten over een derde weg

A. J. Hermes
Onderwijs en politiek

Mr. J. B. A. Hoyinck
Analyse van het onderwijsbeleid

Drs. J. W. Solberg
Het selectievraagstuk

Mr. J. Chr. G. Fijen
Permanente educatie

Drs. J. L. Struijk
De middenschool

H. Groeneveld jr.
De partiële leerplicht voor werkende jongeren

Boeken & brochures

Tweemaandelijks tijdschrift van het
Centrum voor Staatkundige Vorming

111111

BIBLIOTHEEK RU GRONINGEN



0213 4969

Inhoud

Dr. G. H. Veringa

3 Inleiding

Mr. C. E. Schelfhout

6 Tertium datur - gedachten over de samenwerkingsschool

A. J. Hermes

14 Onderwijs in politiek perspectief

Mr. J. B. A. Hoyinck

24 Het onderwijsbeleid - een kritische analyse

Drs. J. W. Solberg

34 Selectie voor, in en door het onderwijs

Mr. J. Chr. G. Fijen

41 Permanente educatie - een cultuur-politiek beginsel

Drs. J. L. Struijk

57 De middenschool - integratie en lerarenopleiding

H. Groeneveld jr.

69 Werkende jongeren - werken, leren, participeren

Boeken & brochures

Drs. J. W. Solberg

75 Het selectierapport van De Groot (rapport Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs)

Mr. J. B. A. Hoyinck

77 „De school is dood” (Everett Reimer)

Dr. ir. D. de Zeeuw

79 Wetenschapsbeleid (Lucas Reijnders)

- vervolg op pag. 2 -

(vervolg inhoud)

Mr. J. B. A. Hoyinck

80 De christelijke school (drs. T. M. Gilhuis, red.)

Mr. dr. L. G. Schneider

81 Evaluatie van het opbouwwerk (Bram Peper)

Dr. J. P. Gribling

82 „Het kerkvolk in de Nederlandse politiek" (Martin van Amerongen & Igor Cornelissen)

Th. W. Westerwoudt

85 Polarisatie (dr. G. Puchinger, interviews)

Drs. J. Th. J. van den Berg

87 Het moderne socialisme (dr. S. W. Couwenberg)

F. O. P. de Boer

90 De ARP en de jongeren (rapport AR-werkgroep)

Mr. P. J. Teunissen

91 Richtlijnen voor de buitenlandse politiek (nota van het Centrum voor Staatkundige Vorming)

Drs. J. J. M. Penders

93 Kernbewapening en beheersing (J. H. Leurlijk / Nederlands instituut voor Vredesvraagstukken)

Voor de samenstelling van dit themanummer, dat door omstandigheden met vertraging verschijnt, heeft de redactie dankbaar gebruik gemaakt van de diensten van mr. J. B. A. Hoyinck, wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Staatkundige Vorming, sectie Onderwijs en Wetenschappen.

Onderwijs en samenleving – inleiding

G. H. Veringa*

Deze inleiding zal niet pogen een rechtvaardiging te vormen voor de keuze van de onderwerpen die in dit „onderwijsnummer” van Politiek perspectief aan de orde komen. Dat de gekozen onderwerpen, zonder enige uitzondering, aandacht behoren te krijgen in elke hedendaagse verkenning van de onderwijsproblematiek, zal niemand in twijfel trekken. Maar — het zij zonder restrictie toegegeven — nog vele andere aspecten van de sector onderwijs en wetenschappen zouden ter discussie kunnen zijn gesteld. Het nummer zoals het thans voor u ligt, is het resultaat van natuurlijke selectie, van zelfselectie en van gedwongen selectie. Artikelen over andere onderwerpen zullen wellicht te zijner tijd volgen. In het kader van het gedurig streven naar gelijke kansen zal dan de inhoud van het huidige nummer een aanvaardbaar aanvullend selectie criterium kunnen vormen.

*

Een van de vragen die steeds weer aan de orde worden gesteld, is die van de relatie tussen onderwijs en samenleving. Die relatie is de laatste jaren ongetwijfeld doorzichtiger geworden, hetgeen voornamelijk te danken is aan de arbeid van de onderwijsredacteuren van dag- en weekbladen. Natuurlijk, ook zij verschenen destijds niet zonder reden (lees: behoefte) ten tonele, maar het is hun arbeid die de staatsburger (van ouder tot volksvertegenwoordiger) bewust heeft gemaakt van het belang van het onderwijsbeleid voor het functioneren van de samenleving en die tevens de terugkoppeling verzorgde van de maatschappij naar de school.

*

Maatschappij en onderwijs zijn als communicerende vaten. De roep om doorzichtiger structuren, om integratie van kleuter- en basisonderwijs,

* Dr. G. H. Veringa, oud-minister van Onderwijs en Wetenschappen, lid van de Raad van State en voorzitter van TELEAC, is voorzitter van het Centrum voor Staatkundige Vorming. (Red.)

van onderwijs aan 12- tot 16-jarigen, van hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs, is oorzaak en gevolg van wat zich momenteel in het maatschappelijk gebeuren aftekent. De externe democratisering van het onderwijs, het slechten van drempels, is een proces van actie en reactie als men het wil bezien in het totaal van de maatschappelijke verandering. De interne democratisering (bestuurlijke hervorming) van het onderwijs deed zich niet als een „toevallig” en „zelfstandig” probleem voor. Men mag niet alleen verwijzen naar universitaire onlusten in Amerika, Duitsland, Engeland en Frankrijk om het zodoende te reduceren tot een louter onderwijskundig signaal. De interne democratisering in het onderwijs is niet los te zien van de gevoelens van onbehagen ten aanzien van de werking van vertegenwoordigende lichamen, van structuurveranderingen binnen het bedrijfsleven, van de vraag naar de mogelijkheid van meespreken binnen religieuze gemeenschappen.

Natuurlijk wordt door een nieuwe wettelijke regeling niet (plotseling) alle conflictstof weggenomen. Een nieuwe wettelijke regeling kan zelfs tot tijdelijke en incidentele verheving van tegenstellingen leiden, doordat wegen wel afgebakend, maar nog niet geplaveid zijn. Maar het zou naïef zijn te veronderstellen dat de maatschappelijke ontwikkeling halt had kunnen (laat staan: moeten) houden bij de poorten van het onderwijs, al was het slechts omdat die poorten niet gesloten kunnen worden.

*

Onderwijs en maatschappij zijn als communicerende vaten. Het diploma, het certificaat, het maatschappelijk preferentie-aandeel zal meer en meer ter discussie worden gesteld. Als men zijn oor te luisteren legt in „de” maatschappij, voelt men deze ontwikkeling onontkoombaar naderkomen. Het zal er meer en meer om gaan een zo groot mogelijk aantal mensen zo volwaardig mogelijk aan het maatschappelijk gebeuren deel te laten hebben; aan alles wat het leven — als een leven met elkaar — waard maakt om geleefd te worden. Maar tegelijkertijd kan men voorzien dat de externe democratisering van het onderwijs, wil zij echt slagen, die mentaliteitsverandering van de burger in het algemeen en de studerende in het bijzonder, ook juist nodig heeft. De werkloosheid van academici wordt momenteel nog te veel gezien als een geïsoleerd probleem. Dat zal in steeds mindere mate het geval (moeten) zijn.

*

Dit nummer van Politiek perspectief behandelt een aantal van de meest fundamentele aspecten van onze samenleving. De politiek is zich meer en meer voor het onderwijs gaan interesseren. Dat is verheugend.

Maar als er één zaak is waarover politieke partijen het voor een lange reeks van jaren eens moeten worden, dat is dat het onderwijsbeleid. Want er zijn sectoren in de samenleving waar men „foutieve” beslissingen gemakkelijk kan corrigeren. Tot die sectoren behoort het onderwijs niet. Dat leert het voor u liggende nummer van Politiek perspectief.

Tertium datur

Staatssecretaris Schelfhout over de samenwerkingsschool

In de discussie over het onderwijs neemt het hoofdstuk „vrijheid van onderwijs” de laatste tijd weer een steeds belangrijker plaats in. De vraag of de in 1920 bereikte formule onverkort moet worden gehandhaafd, is zeer actueel geworden. Dat is niet in de laatste plaats het gevolg van het ontstaan van zgn. samenwerkingsscholen, waarin het openbaar en bijzonder onderwijs elkaar ontmoeten.

Staatssecretaris Schelfhout heeft bij verschillende gelegenheden de mogelijkheid geopperd, naar wegen te zoeken die het eigen karakter van deze samenwerkingsscholen — een derde weg, een tertium, naast openbaar en bijzonder onderwijs — beter tot zijn recht doen komen. De bewindsman heeft zijn gedachten hierover ter sprake gebracht in een rede die hij op 1 februari 1972 hield te Tilburg, ter gelegenheid van het 60-jarig bestaan van de Katholieke Leergangen. Tijdens het beleidsdebat over de begroting van Onderwijs en Wetenschappen op 21 maart 1972 in de Eerste Kamer zette hij zijn ideeën op verzoek nader uiteen. De meest recente gedachtenwisseling over het tertium vond plaats tijdens de behandeling van de Onderwijsbegroting in de Tweede Kamer op 22 februari jl.

Hieronder volgen de passages die mr. C. E. Schelfhout bij elk van deze gelegenheden aan de derde weg in het onderwijs heeft gewijd. (Red.).

TILBURGSE REDE¹

Een belangrijk punt, in beginsel wel een keerpunt, is in 1920 bereikt met de financiële gelijkstelling (*van openbaar en bijzonder onderwijs; red.*). Sommige doordringende geesten, zoals *Struycken*, hebben de toekomst vermoed: de ontwikkeling naar een onontkoombare, geleidelijke distantie van de school uit haar oorspronkelijke groepsgebondenheid, uit haar binnen-kerkelijke functie, naarmate de integratie van alle onderwijsvoorzieningen in een nationaal schoolwezen zich zou voltrekken.

Ik mag u, wat het formeel juridische betreft, in herinnering brengen

¹ De volledige tekst van de rede is opgenomen in het verslag van het congres „Ontwikkeling naar tertiair onderwijs”, gehouden op 31 januari en 1 februari 1972. Het verslag is verkrijgbaar bij de Katholieke Leergangen te Tilburg, postrekening 1070902; prijs: f 4,—.

dat de vrijheid van onderwijs naar de klassieke interpretatie drie elementen bevat: de vrijheid van schoolstichting, de vrijheid van inrichting en de vrijheid van richting. Wat wij met name in de beide laatste decennia in toenemende mate hebben zien gebeuren, uit noodzaak om de distributie van onderwijsgelegenheid te sturen, is de uitholling van de vrijheid van stichting, en van de vrijheid van inrichting. Zij worden moeilijker toepasbaar sinds de organisatorische en onderwijskundige samenhang in het schoolwezen voorschriften hebben gevergd, die bepalend zijn voor de situering der scholen en het karakteriseren der typen van onderwijs. Met betrekking tot het derde vrijheidselement, dat van richting, levert zulks niet zelden moeilijkheden op.

Stelt u zich het geval voor — het is aan de werkelijkheid ontleend — dat in een stad een technische school moet worden gesticht, dat het er slechts één kan zijn, en dat zij wordt toegewezen aan de katholieken. In een aangrenzende stad wordt eveneens een technische school opgericht, die wordt toegewezen aan de protestanten, en in de derde naburige stad wordt, terwille van de verdelende rechtvaardigheid, een openbare technische school gesticht.

Hier verliest de verscheidenheid haar zin, want wat hier gebeurt is in feite: het bewaren van de kwantitatieve positie der richtingen, in plaats van het realiseren van haar kwalitatieve functie. Daarbij wordt een plaatselijke situatie gebruikt ten behoeve van een landelijk evenwicht; zij wordt daaraan, als het woord niet te boud is, opgeofferd.

Essentie van de levensbeschouwelijke school

Duidelijk is in de loop der jaren geworden — en in katholieke kring is daar waarachtig niet over gezweven — dat de levensbeschouwing geen specifieke deskundigheid bijbrengt en geen aparte vermogens schept met betrekking tot de onderwijstaak die in de school moet worden vervuld. Zij waarborgt geen betere toerusting, creëert geen andere doeleinden, opent geen andere uitzichten. De verzakelijking van het onderwijsproces, met name van de didactiek, heeft de gelijkheid van alle schoolsituaties, ten opzichte van de te vervullen onderwijstaak, duidelijk zichtbaar gemaakt.

Wat de levensbeschouwing wel als iets heel eigens, als een fundamenteel onderscheidend element inbrengt is haar zingeving van leven en samenleven; zijn de bestaansmotieven die zij aanreikt aan jonge mensen, als geestelijke grondslag voor hun innerlijke vrijheid tot keuzen en beslissingen. De levensbeschouwing vormt elks levenshouding.

Denkt u dus niet dat mijn conclusie had moeten zijn, dat de levensbeschouwelijke school aan het eind van haar dagen is gekomen. Ik wil hier vanuit alle posities die ik kan innemen als burger, als katholiek, nu tijdelijk als overheidspersoon, mijn diepe overtuiging uitspreken dat in het onderwijs, omdat dit in genoemde zin vormend is, het wezenlijk

altijd gegaan is en hopelijk altijd zal blijven gaan om vragen van geestelijke vrijheid. Wij mogen constateren dat ons volk met deze vrijheidsvragen ernstig omgaat, en daarom heeft de Grondwet aan gelijkgezinden in eenzelfde fundamentele opvatting het recht verzekerd zich te verenigen. En daaruit hebben zich de beide grote tradities van het openbaar en het bijzonder onderwijs ontwikkeld, die onverkort behouden dienen te blijven als behorende tot het rijkste geestelijk erfgoed van de natie. Maar de vraag is niet meer te vermijden, wat ons te doen staat in geval een school niet kan worden gesticht in de ene of de andere traditie.

Van twee- naar drieledigheid

Het is op dat punt, dat ik bij vele gelegenheden in mijn vorige functie, en ook reeds in de huidige, ter sprake heb gebracht het belang van een tertium. En daarbij moet ik constateren, dat telkens wanneer ik dat naar voren breng, de eerste reactie er een is van verwondering. Wij zijn blijkbaar allemaal zo zeer vergroeid met de tweeledigheid van ons schoolwezen, de verdeeldheid in openbaar- en bijzonder onderwijs, dat wie nog een andere mogelijkheid zou willen opperen, ten antwoord krijgt: maar dat is toch niet mogelijk: *tertium non datur*. En juist in dat tertium durf ik geloven.

Met betrekking daartoe zouden voor mij twee zaken fundamenteel zijn. Vooreerst dat in de grondslag van de instelling uitdrukkelijk wordt opgenomen dat tot haar doel wordt gerekend, en dus in haar leef- en werkwijze wordt ingesloten, de zorg voor de geestelijke, de levensbeschouwelijk godsdienstige dimensie van de vorming. En op de tweede plaats, voor wat de bestuursinrichting betreft, een samengaan van overheid en vertegenwoordigers uit de samenleving in een paritaire constructie, die uitdrukking zou kunnen geven aan wat ik graag genoemd heb, het beginsel van de complementaire verantwoordelijkheid. Het is heel duidelijk dat dit een variant betekent op onze tradities waar niet zo gemakkelijk ja op zal worden gezegd. Het zou al niet geringe winst zijn als er niet meteen schrik door werd veroorzaakt.

Dat schoolstichting niet in een van beide genoemde tradities past kan zich voordoen, en doet zich realiter voor, zowel omdat de betrokken kring de principiële onuitdrukkelijkheid van het openbaar onderwijs als de exclusieve uitdrukkelijkheid van het confessionele wil ontgaan door een weloverwogen keuze vóór geestelijke pluriformiteit — alsook omdat in een toenemend aantal gevallen er te weinig leerlingen zijn voor afzonderlijke scholen per richting — als tenslotte wegens de heel praktische grond dat wij door tekort aan terreinen en investeringsmiddelen niet kunnen bouwen zoveel als we nodig zouden hebben. Ik taxeer dat er ter bevreemding van de nu bekende bouwbehoefte investeringen nodig zijn in de orde van 5 miljard; uitgedrukt in lokalen komt dit neer op omstreeks 25.000 leslokalen en 2.000 gymzalen. Welnu, het is duidelijk dat de beperkingen waaronder deze moeten worden ge-

realiseerd, ons zullen dwingen tot een andere planmatigheid dan tot dusver heeft gegolden, en dat we ons moeten gaan richten op bestemmingsplannen voor zinvol gekozen regio's, om tot een betere besteding der investeringsmiddelen te geraken.

Nationale opgave

Volgt een passage waarin de staatssecretaris de identiteitsvorming in het tertiair onderwijs aan de orde stelt. Karakteristiek is de wijze waarop de bewindsman daarna de opgave schetst waarmee in zijn visie het onderwijs op nationaal niveau in de toekomst zal worden geconfronteerd.

Wij hebben in Nederland, vergeleken met alle andere landen, een welhaast ideale oplossing in schoolzaken gevonden voor de problematiek der levensbeschouwelijke verscheidenheid, toen de samenleving zo'n oplossing vergde voor haar gesegmenteerd levenspatroon. Tot welke spanningen dit ook toen aanleiding kon geven heeft *Bornewasser* in zijn (—) studie (*over vijftig jaar Katholieke Leergangen; red.*) overvloedig toegelicht. Nu wordt onze nationale opgave opnieuw, een welhaast ideale oplossing te vinden voor een samenleving die uit verschillende overtuigingsbronnen haar geestelijk en maatschappelijk leven wil blijven voeden, maar op een ander levenspatroon is aangewezen. En wederom moet de werkelijkheid tot uitgangspunt dienen, want alleen die is de beslissende voorwaarde voor het slagen der opgaven. Dat wil zeggen, dat wij de afnemende betekenis der uitwendig beschermende veiligheid weloverwogen, zonder haast, maar met scherp besef van wat nodig geworden is, opvangen in een innerlijke sterkte, die tot dusver misschien te weinig groeikans kreeg, maar de enige kracht is waaraan wij ons voor de toekomst kunnen toevertrouwen.

REDE EERSTE KAMER

Wij hebben in Nederland twee grote onderwijs tradities: die van het door de overheid verzorgde onderwijs en die van de scholen, welke niet van de overheid uitgaan. Van beide heb ik, ook als Staatssecretaris, bij verschillende gelegenheden (—) met uitdrukkelijke motivering vanuit de geestelijke vrijheid, betoogd, dat zij onverkort behouden dienen te blijven als behorende tot het geestelijk erfgoed van de natie. Ik zou generlei program kunnen onderschrijven, dat aan het eigen karakter, aan het eigen recht of aan de rechtsgelijkheid van deze beide tradities afbreuk zou doen.

Twee nieuwe verschijnselen

Intussen valt echter niet te miskennen, dat de diepgaande geestelijke en maatschappelijke bewegingen en veranderingen van onze tijd ver-

streckende invloed hebben op de functie zelf van het onderwijs en op de voorwaarden waaronder die functie kan worden verwerkelijkt. Daaruit zijn met name twee nieuwe verschijnselen ontstaan. Het eerste is, dat burgers van dit land op ideële gronden de overtuiging hebben en uitdragen, dat rechtens naast de scholen der overheid en naast de scholen van niet-overheden in een derde categorie, een tertium, moet worden voorzien, scholen namelijk, die uitgaan van overheid en burgers samen.

Het tweede verschijnsel is, dat de uitbreiding der onderwijsvoorzieningen niet rechtvaardig op te lossen kwesties opwerpt ter zake van de toewijzing van scholen aan de verschillende richtingen, telkens wanneer vaststaat, dat in een regio met levensbeschouwelijk gemengde bevolking een optimale voorziening van een bepaald type slechts verkregen kan worden door het stichten van één school. (—)

Mij regardeert in het eerstgenoemde verschijnsel de rechtsvraag. Naar mijn overtuiging zou er een tekort aan vrijheid ontstaan, indien de geldende grondwettelijke bepalingen voor alle tijden onaantastbaar zouden moeten worden geacht en er geen nieuwe beheersvorm meer tot ontwikkeling zou mogen komen. Verleden week heeft de geachte afgevaardigde de heer *Diepenhorst* de vrijheid van onderwijs terecht begrepen als het vermijden van achteruitstelling of ook van privilegiëring. Het tweede verschijnsel raakt mij, omdat het mij bij de vaststelling van het scholenplan voor sommige gevallen belast met de onmacht om tot een juiste beslissing te geraken.

Karakter van de samenwerkingsschool

Waarin zou het onderscheiden karakter van de samenwerkingsschool gelegen zijn? Zij zou in mijn voorstelling van beide bestaande tradities verschillen doordat ze zowel de principiële onuitdrukkelijkheid van het openbaar en neutraal bijzonder onderwijs als de exclusieve overtuigingsgrondslag van het confessionele zou vermijden door de godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming expliciet in haar pedagogische doelstellingen op te nemen vanuit een weloverwogen keus voor geestelijke pluriformiteit. Aan de gezamenlijke beheersfiguur van overheid en burgers zou rechtspersoonlijkheid kunnen worden verleend rechtstreeks door de wet.

Op de vraag van de geachte afgevaardigde in hoeverre ter zake nu beleidsvoornemens bestaan, moge ik antwoorden dat, waar dit kabinet een algehele herziening van de Grondwet op zijn program heeft, wij de problematiek van de samenwerkingsschool in dat kader zullen onderzoeken en daaromtrent vervolgens het meest open overleg voeren.

Ik mag erop wijzen, dat er thans reeds samenwerkingsscholen worden

gesticht². Echter staan daarvoor slechts verhullende modaliteiten ter beschikking. De figuur van artikel 61 der Gemeentewet die juridisch niet anders dan een openbare school kan opleveren, of de stichting dan wel de vereniging, die ook wanneer gemeentebesturen daarin deelnemen, per definitie een bijzondere school opleveren. Nu de behoefte aan samenwerkingsscholen een oprechte behoefte van onze tijd blijkt, is er reden om er een bevredigende vorm voor te ontwerpen. Het zou uiteraard niet in mijn bedoeling, want niet in mijn bevoegdheid, kunnen liggen, enigerlei dwang uit de oefenen om de samenwerkingsschool te bevorderen. Geen wet kan de oprichting ervan opleggen. Zij kan er slechts voorwaarden toe scheppen. De realisatie is een beslissing van vrije mensen in een vrij land.

Vrijheid van onderwijs en Grondwet

Op de vraag van de heer Diepenhorst (ARP), of de verwezenlijking van de nieuw te creëren bestuursvorm een Grondwetswijziging noodzakelijk maakt, die z.i. een gevaar zou kunnen betekenen voor de vrijheid van onderwijs, antwoordde de staatssecretaris als volgt.

De geachte afgevaardigde waarschuwde, dat in de door mij ontwikkelde gedachten een gevaar zou kunnen schuilen voor de vrijheid. Daarom wil ik graag nog eens met grote nadruk vooropstellen, dat ik ben uitgegaan van het onverkorte behoud van de vrijheid. Wij hebben in ons grondwettelijk systeem een tweevoudig stelsel: overheidsonderwijs en niet-overheidsonderwijs. Als niet-overheidsonderwijs draagt het de naam vrij onderwijs. Het is duidelijk, dat geen derde vorm kan worden geïntroduceerd, tenzij daartoe in de Grondwet een basis wordt gelegd. Die basis acht ik mogelijk zonder dat enige dreiging of schade voor de klassieke constitutionele vrijheid ontstaat. Ik zou integendeel denken, dat er met de ontwikkeling van nieuwe opvattingen in onze moderne samenleving juist van een vermeerdering van vrijheid sprake is, indien wij ook een constitutionele grondslag zouden willen en weten te geven aan die derde vorm, waarin Nederlandse burgers hun school willen beheren en aan haar doelstellingen willen laten beantwoorden.

Misschien mag ik wel even summier aanduiden, dat, zelfs als er geen enkel denkbeeld omtrent een tertium bestond, het onderwijsartikel van de Grondwet zou moeten worden herzien. Ik spreek dit op deze plaats en vanuit mijn positie en verantwoordelijkheid uit, wetende hoe angstig wij altijd tegenover de Grondwet hebben gestaan, zozeer dat de ontwikkelingen in het constitutionele recht die zich sedert 1917 hebben voorgedaan en tal van sporen in onze wetgeving hebben achtergelaten daarin niet zijn verwerkt waardoor een vage toestand is ontstaan.

² Uitgebreide informatie over de samenwerkingsschool treft men aan in de brochure: „De gezamenlijke school — een documentatie voor besturen van scholen in het voortgezet onderwijs”; een uitgave van de Algemene Bond ter Bevordering van Beroepsonderwijs, Bezuidenhoutseweg 211, Den Haag; tel. (070) 85 45 05. Prijs: voor leden f 3,—; voor niet-leden f 6,—.

Ik wil één sprekend voorbeeld hiervan geven. Toen artikel 208 in 1971 werd geformuleerd was voor iedereen duidelijk wat onder onderwijs en wat onder school werd verstaan; er was een zichtbare georganiseerde leersituatie. De discussie die wij de laatste tijd hebben gehad, vandaag nog naar aanleiding van de motie van mevrouw Wassen c.s., maakt duidelijk dat onderwijs iets heel anders is geworden en dat als het ware al van onderwijs sprake is op het moment dat het kind naar een peuterspeelplaats gaat. Mevrouw Wassen heeft expliciet gevraagd, waarom peuterspeelplaatsen niet onder onderwijs kunnen vallen. In het rapport van de *Staatscommissie-Cals-Donner* worden een klassiek en een sociaal grondrecht onderscheiden. Daarmede komen allerlei ontwikkelingen op gang, die op het moment wel aanwijsbaar zijn maar niet in de grondwettelijke teksten omschreven en dus ook niet beveiligd zijn. Er bestaan op het moment schooltypen ten aanzien waarvan de vraag of en in welke zin zij beantwoorden aan het gestelde in de Grondwet met reden kan worden gesteld.

REDE TWEEDE KAMER

Naar aanleiding van bedenkingen tegen het tertium, naar voren gebracht door de heer Hermes (KVP) — er kan z.i. geen echt tertium gevonden worden; dat is het zoeken naar een vierkante cirkel — merkte de bewindsman het volgende op:

Ik wil uiteraard uit deferentie voor de Kamer graag ingaan op de opmerking van de geachte afgevaardigden de heren *Hermes* en *Laban* inzake het tertium, maar moet toch zeggen, dat ik uit mijzelf geen behoefte zou hebben gehad, dit onderwerp ter sprake te brengen, omdat ik daarover op 21 maart 1972 in de Eerste Kamer een toereikende verklaring heb afgelegd. In die verklaring heb ik mij strikt beperkt tot het punt dat voor parlement en regering het enig relevante is: de rechtsvraag, of vrije burgers in dit vrije land voor de principieel pluriforme school die zij voorstaan, aanspraak hebben op een beheersvorm die adequaat is aan de pedagogische doelstellingen en de daaruit volgende bestaanswijze van deze school.

Niet relevant in deze Kamer is, wat ik persoonlijk van die pluriforme conceptie vind, al kan ieder dat weten, omdat ik mij daarmee in mijn vorige functie indringend heb beziggehouden en daarover bij elke passende gelegenheid openlijk en openhartig heb gesproken, zonder ooit te zijn tegengesproken! Evenmin is relevant de mededeling van de geachte afgevaardigde de heer *Hermes*, dat hij de openbare school de ideale samenwerkingschool acht, al is die uitspraak voor mij bepaald verrassend.

De rechtsvraag ontstaat uit het door de geachte afgevaardigde volmondig erkende feit, dat de samenwerkingschool bestaat! Zij is zelfs talrijk, en groeit in aantal, blijkbaar omdat zij als conceptie werfkrachtig is en

omdat zij in een behoefte voorziet. Zij neemt bepaald niet toe omdat, zoals ik vrijdag in het blauwe lerarenblad las, de staatssecretaris er een nogal dwingende propaganda voor zou maken. Zo'n uitspraak is onbillijk jegens de gewetensvolle manier waarop ik mijn huidige verantwoordelijkheid probeer te vervullen, juist ten aanzien van de waarborging der geestelijke vrijheid. Ik kan daartegenover alleen constateren, dat tot dusver aan de zaak waarom het gaat nog slechts vreesachtige emotie en schriftuurteksten zijn besteed, in plaats van een fundamentele overweging van die enig relevante rechtsvraag.

In de Eerste Kamer heb ik erop gewezen, dat het niet tot de verantwoordelijkheid en niet tot de bevoegdheid van de regering kan behoren, de samenwerkingschool te begunstigen, laat staan haar op te leggen. De schijn van een tendentius beleid kan intussen ontstaan — helaas ook opgeroepen worden — uit de omstandigheid dat de gevallen toenemen, waarin stichting van afzonderlijke scholen per richting niet mogelijk is. De gevestigde richtingen zullen hun houding tegenover deze situaties moeten bepalen. Deze problematiek wordt uiteraard niet opgelost door haar te ontkennen.

Ik besluit deze wellicht laatste rede als staatssecretaris met een conclusie uit het laatste artikel dat ik schreef als directeur van het Centraal Bureau van het Katholiek Onderwijs: „De vrijheid, de geestelijke vrijheid moet haar bewuste, volhardende beoefening nog pas echt gaan krijgen”.

Onderwijs in politiek perspectief

A. J. Hermes*

Toen de redactie van *Politiek perspectief* mij vroeg een artikel te schrijven over onderwijs en parlement, begrotingen en overleg, heb ik gemeend deze gelegenheid te moeten benutten om — in het kader van de titel — nu eens niet de nadruk te leggen op nieuwe visies of op vernieuwingsactiviteiten binnen het onderwijs, maar op de mogelijkheden of onmogelijkheden voor de volksvertegenwoordiging om de gang van zaken bij het onderwijs in het algemeen en bij de behandeling van de begroting in het bijzonder, wezenlijk te beïnvloeden.

Het wordt tijd, dat we gaan inzien dat, welke prachtige visie op het onderwijs we ook ontwikkelen, welke voortreffelijke plannen we ook op tafel brengen, dit alles dreigt dood te lopen als we de voor realisering vereiste middelen niet ter beschikking stellen. Vandaar het terzijde stellen van alle theorieën en visies en de aandacht voor de praktische mogelijkheden op het politieke vlak om een aantal plannen ten uitvoer te brengen. Uit het volgende zal blijken, hoe bikkelhard dit nodig is.

Summiere begrotingsbehandelingen

De begroting van Onderwijs en Wetenschappen voor 1973 raamt de uitgaven op bijna f 10,1 miljard, dat is meer dan een kwart (27,9 procent) van de totale rijksuitgaven. Wanneer we de laatste begrotingsbehandeling even buiten beschouwing laten — daarbij was het debat door de bijzondere omstandigheden gecompliceerd tot een administratief-technische behandeling —, kunnen we constateren, dat in het algemeen de spreektijd bij de begrotingen niet evenredig is aan de hoogte van de uitgaven, i.c. voor onderwijs. Dat doet vanzelfsprekend niets af aan de belangrijkheid van deze behandeling; het zegt daarentegen wel iets over de beperkte mogelijkheden om een aantal zaken fundamenteel aan de orde te stellen, om over een serieuze bespreking van alle reëel in discussie zijnde posten maar niet te spreken. Hierbij moeten we volledigheidshalve vermelden, dat er buiten de Kamer om veelvuldig contact bestaat met de bewindslieden via het *mondeling overleg* en, een enkele maal, een *openbare commissievergadering*. Maar het blijft griezelig, te bespeuren dat het parlement hoe langer hoe meer zijn greep op het beleid verliest.

* A. J. Hermes, oud-wethouder van onderwijs en culturele zaken van Beverwijk, is sinds mei 1971 lid van de Tweede Kamer voor de KVP. (Red.)

Een en ander is overigens niet alleen het gevolg van tijdgebrek bij de begrotingsbehandeling; ook de grote hoeveelheden ongerichte informatie, die men nauwelijks kan verwerken, en het ontbreken van gerichte informatie van de zijde van het departement zijn hier debet aan. Zo is het bijvoorbeeld onbegrijpelijk, dat de Kamerleden niet op de hoogte worden gesteld van circulaires die naar gemeenten en schoolbesturen gaan.

De beperkte mogelijkheden om over een aantal onderwerpen fundamenteel van gedachten te wisselen impliceren beperkte mogelijkheden tot het voorstellen c.q. opnemen van nieuwe maatregelen in de begroting.

Cijfers

De enorme stijging van de uitgaven voor onderwijs en wetenschappen in de laatste jaren is gewoon benauwend. Alleen al de autonome stijging van reeds bestaande uitgaven is dermate drastisch, dat men bijna de moed verliest als het erom gaat meer geld te vragen voor nieuwe maatregelen.

Zo bedroegen de totale departementale uitgaven van 1967 f 4,2 miljard en in de jaren 1970 t/m 1973 resp. f 6,7 miljard, f 7,5 miljard, f 8,9 miljard en f 10,1 miljard. Deze stijging ging gepaard met een afnemende beleidsruimte. In 1971 was f 90 miljoen beschikbaar, in 1972 nog ongeveer f 70 miljoen, en voor dit jaar belooft dat cijfer f 40 miljoen, met dien verstande dat daar later nog zo'n f 30 miljoen is bijgekomen voor de verlaging van de leerlingenschaal bij het kleuteronderwijs met 1 punt en voor de invoering van de tweede dag vorming voor de partieel leerplichtigen van 15 jaar. Voor deze laatste f 30 miljoen, ter beschikking gekomen als gevolg van het *Centraal Akkoord*, is nog geen dekking gevonden. Intussen moet minister *Van Veen*, wederom als gevolg van dit akkoord, op zijn begroting nog f 31,5 miljoen bezuinigen, en dat blijkt geen eenvoudige zaak. Bij de begrotingsbehandeling heeft de bewindsman althans moeten toegeven, dat hij er nog niet in was geslaagd de posten waarop dit bedrag zal worden geblokkeerd, aan te geven¹. Een suppletoire begroting zal dus nog wel enige weken op zich laten wachten. Dit is al met al tekenend voor de krapte in de begroting van Onderwijs, die desondanks ruim 10 miljard bedraagt.

Wrijfpunten

Het behoeft, gezien de beperkte mogelijkheden om nieuwe beleidspunten op te voeren, en gezien ook de praktische onmogelijkheid om het gehele beleidsterrein te overzien, geen verwondering te wekken, dat conflicten niet alleen voor het opscheppen liggen, maar ook alle aan-

¹ Zie intussen de brieven van de minister van Financiën d.d. 22 januari 1973 (Kamerstuk 12092, nr. 2) en van de minister van O.&W. d.d. 5 maart 1973 (12000, nr. 21).

leiding geven tot ernstige bezorgdheid. Kort samengevat zijn daarvoor de volgende oorzaken aan te wijzen:

- de sterke stijging van de uitgaven voor autonoom beleid, die voorlopig nog wel zal doorgaan; een gunstig effect van de inflatiebestrijding is op korte termijn niet te verwachten;
- in de begroting zijn nauwelijks nog posten te vinden die voor bezuiniging in aanmerking lijken te komen;
- het dringend gewenst zijn van nieuwe uitgaven;
- de bereidheid van een — volgend — kabinet om voor onderwijs en wetenschappen in de komende jaren een nog groter percentage van de totale rijksuitgaven uit te trekken zal — in het kader van afweging van belangen die door andere departementen worden behartigd — wel erg minimaal zijn.

Ter toelichting van de genoemde punten het volgende. Wat betreft het autonoom beleid is het dienstig te bedenken, dat de begroting van Onderwijs en Wetenschappen voor een zeer groot deel — ongeveer 85 procent — bestaat uit *salarissen*, en daarop bezuinigen is in de praktijk uitgesloten: via het Georganiseerd Overleg worden de schalen zonder meer vastgelegd, en de stijgingen zijn autonoom.

Ook in de *exploitatie-uitgaven* zal het niet eenvoudig zijn enige ruimte te vinden. De meeste normvergoedingen zijn al aan de lage kant. Denken we maar aan de vergoedingen voor bijv. het kleuteronderwijs, waarvan de staatssecretaris inmiddels zelf ook heeft erkend, dat deze veel te laag zijn. Ook het niveau van andere normvergoedingen duidt erop, dat in deze sector eveneens nauwelijks mogelijkheden zijn om ruimte te maken voor nieuwe ontwikkelingen. Het feit dat de normvergoeding voor de administratie- en beheerskosten van het voortgezet onderwijs sinds 1968 niet is verhoogd, is in dezen tekenend genoeg.

Blijft over de sector van de *investeringen*, maar daar is al zoveel gebruik (soms wordt wel gesproken van misbruik) van gemaakt, dat we nu met een zeer ernstige achterstand in de scholenbouw, vooral bij het voortgezet onderwijs, zijn geconfronteerd. In de afgelopen jaren heeft men voor ongeveer f 650 miljoen bezuinigd op de scholenbouw voor het voortgezet onderwijs. Door de inflatie is dit bedrag inmiddels veel hoger komen te liggen. We vrezen daarom, dat ons nog heel wat ellende op het gebied van de scholenbouw te wachten staat.

Samenvattend kunnen we stellen, dat noch de salarissen, noch de exploitatie-uitgaven, noch de investeringen veel ruimte bieden voor de noodzakelijke matiging.

Nieuwe uitgaven - de nota-Van Veen

Toch zijn nieuwe uitgaven in de naaste toekomst dringend noodzakelijk. Dat er op dit gebied nogal wat moet gebeuren, blijkt duidelijk uit de

„Nota over het onderwijsbeleid”² van minister Van Veen en staatssecretaris Schellhout. Deze nota is nog geen beleidsplan in de strikte zin van het woord, maar veeleer een uitstekende inventarisatie van alle lopende en komende zaken in het onderwijs, met uitzondering van het wetenschappelijk onderwijs.

Zonder uitpuittend te zijn en zonder de nota letterlijk te volgen noem ik een aantal in de toekomst noodzakelijk te nemen maatregelen. De *verlaging van de leerlingenschaal* bij het kleur-, basis- en buitengewoon onderwijs gaat f 175 miljoen kosten. De *taakverlichting* voor hoofden van scholen voor basisonderwijs en BLO vraagt f 25 miljoen. De subsidiëring van *onderwijsbegeleidingsdiensten* wordt op f 150 miljoen geraamd, de vergoedingen voor administratie- en beheerskosten en voor oudercommissies op f 50 miljoen. De *werkende jongeren* komen nog f 200 miljoen tekort. Daarnaast zien we problemen als de voltooiing van de nieuwe lerarenopleidingen, de integratie van het onderwijs aan 12- tot 15-jarigen³, die ontwikkeling van het participatie-onderwijs⁴, her- en bijscholing, de samenhang HBO-WO en de herstructurering van het wetenschappelijk onderwijs.

Deze lijst is mijns inziens indrukwekkend genoeg om te beseffen, dat er iets moet gebeuren. Maar de bereidheid van de regering om het percentage onderwijsuitgaven nog hoger te stellen zal, zoals ik al opmerkte, waarschijnlijk niet groot zijn. Onderwijs en Wetenschappen gaan een moeilijke tijd tegemoet: de aandacht, de belangstelling en de bereidheid om nog meer financiële middelen ter beschikking te stellen te stellen is momenteel — en naar te vrezen valt ook in de komende jaren — meer op andere maatschappelijke problemen, d.w.z. op andere departementen gericht. Vraagstukken zoals de werkgelegenheid, zowel landelijk als regionaal, de milieuverontreiniging en het welzijnsbeleid, om er maar enkele te noemen, zullen het volle pond gaan eisen. Daarbij is het niet uitgesloten, dat onderwijs en wetenschappen wel eens in de verdrinking zouden kunnen komen. Het is — nogmaals — de hoogste tijd om de zaken duidelijk op een rij te gaan zetten.

Beleidsplan

In dit verband is het belangrijk om aan de hand van de *Nota over het onderwijsbeleid*, en eventueel nog enkele andere nota's, te komen tot een *totaal beleidsplan*, voorzien van *prioriteiten* en een *meerjarenplanning*, waarbij uiteraard rekening moet worden gehouden met de financiële mogelijkheden die binnen de begroting misschien nog te vinden zijn; op die manier kan blijken, welke extra middelen er de komende jaren verwacht mogen worden uit het totale volume van de rijksuitgaven.

² Bijlage bij de Memorie van Toelichting op de onderwijsbegroting 1973; Kamerstuk, zitting 1972, 12000, IV.

³ Zie de bijdrage van de heer Struijk elders in dit nummer. (Red.).

⁴ Zie de bijdrage van de heer Groeneveld elders in dit nummer. (Red.).

Het is van zeer grote betekenis, dat duidelijk wordt gemaakt, welke middelen de komende tijd voor de realisering van een beleidsplan nodig zullen zijn. Slechts het zichtbaar maken van de problemen en het kwantificeren van de behoeften kunnen de aandacht en de belangstelling weer stimuleren. Men zal zich bewust moeten worden, dat men niet om extra middelen voor het realiseeren van een aantal beleidsdoeleinden heen kan, al kan er uiteraard wel over fasering worden gesproken.

Daarbij zal men tevens in het oog moeten houden, dat beperking van financiële middelen voor Onderwijs en Wetenschappen consequenties kan hebben voor andere departementen. Te denken valt bijvoorbeeld aan Volksgezondheid — o.a. de verpleegstersopleidingen, andere medische opleidingen research — en bij CRM aan de opleiding tot gezinsverzorgster, de kunst- en sportacademies, enz.

Goed onderwijs heeft, wel beschouwd, consequenties voor alle departementen, en voor de gehele samenleving. Immers, naarmate men beter is opgeleid, voorbereid en gevormd voor zijn taak en functie in de samenleving, zal zij daar meer van profiteren. De kwaliteit die wij de toerusting van ons onderwijs gunnen, zal bepalend zijn voor de kwalitatieve mogelijkheden van alle andere facetten van de samenleving.

Om een en ander echter hard te maken is onder de huidige omstandigheden een beleidsplan onontbeerlijk. Bij het opstellen van een dergelijk beleidsplan zijn een drietal punten van zeer grote betekenis, te weten: — een zeer goed functionerende *overlegstructuur* met het onderwijsveld;

— de bereidheid, niet alles tegelijkertijd en in grote haast aan te pakken;

— onderzoek naar en toepassing van *nieuwe onderwijsmethodieken*, die het rendement verhogen.

Deze drie punten wil ik graag van de volgende kanttekeningen voorzien.

Overlegstructuur

Al heeft minister *Van Veen* dan een nieuwe vorm voor het overleg ingevoerd, nl. de *Centrale Commissie Onderwijsoverleg*⁵, toch is hij er niet in geslaagd de impasse in het overleg te doorbreken. Toegegeven moet worden, dat het hier nog slechts gaat om een experiment ter voorbereiding van een vorm van breed overleg die voorheen in het algemeen niet bestond. In ieder geval is er sprake van een vooruitgang, ook al voldoet de CCOO niet aan de uitgangspunten die de minister vermeldt op pagina 4 (rechterkolom) van zijn „Nota over het onderwijsbeleid”. De bewindsman spreekt immers in de paragraaf „Participatiebeleid” van „tijdig gevoerd overleg” en van „het werkveld dat op deze

⁵ De CCOO, in de wandeling CCO₂ genaamd.

wijze mede vorm geeft aan het onderwijsbeleid". Twee zeer juiste uitgangspunten, die tot nu toe niet uit de verf zijn gekomen: het gevoerde overleg was zeker niet tijdig en van mede vormgeven was helemaal geen sprake. Men kan slechts tegen genomen beslissingen aanpraten.

Wil het overleg echter geen vroegtijdige dood sterven, dan zullen de bovengenoemde uitgangspunten dienen te worden gerealiseerd. Een en ander is, meer dan een fraaie papieren omschrijving, een kwestie van mentaliteit en bereidheid, van groeiend vertrouwen tussen de partners die aan het overleg deelnemen. Hoe het ook zij, beslissend voor het overleg is, of men het op den duur tot een reëel en echt overleg kan maken. Maar ook dan blijven er problemen genoeg over.

Allereerst bestaat het gevaar, dat zeer moeilijke onderwerpen heen en weer gespeeld gaan worden, van het overleg naar het parlement en vice versa, zonder dat een beslissing tot stand komt. Dat de partners in het overleg denken: laat de beleidssector de knoop maar doorhakken, is een even riskante zaak als wanneer de leden van het parlement menen, niet het overleg te kunnen doorkruisen. Nog fraaier wordt het als de bewindsman deze overwegingen hanteert.

Een ander aspect is, dat goed overleg — het is van belang dat te constateren — zich zonder meer richt op het bereiken van overeenstemming. Dat heeft natuurlijk wel consequenties voor de positie van de volksvertegenwoordiging. De bevoegdheden en mogelijkheden van het parlement zouden hierdoor wel eens ernstig kunnen worden aangetast. Hiertegen kan men aanvoeren, dat het juist gunstig is wanneer een deel van de problemen zou worden gedelegeerd. Slechts bij het ontbreken van overeenstemming zou de zaak dan worden voorgelegd aan het parlement. Gezien de steeds toenemende werkzaamheden een niet onaantrekkelijke procedure. Dat impliceert echter het maken van duidelijke afspraken en het trekken van duidelijke grenzen van delegatie. Ten slotte rijst ook nog de vraag, of het niet zinvol zou zijn het parlement op welke wijze dan ook bij het overleg te betrekken.

Niet alles tegelijk

Nauwelijks was de nieuwe *Wet op het Voortgezet Onderwijs* ingevoerd, of er deden zich op grote schaal weer nieuwe problemen voor. De verlengde brugklas, de scholengemeenschappen AVO-beroepsonderwijs, het ongedeelde VWO en de middenschool zijn hiervan voorbeelden. Erkend moet worden, dat dit ook niet te vermijden was, want de ontwikkelingen staan niet stil. Toch verdient het aanbeveling, zich in dit opzicht beperkingen op te leggen. Binnen de bestaande wetgeving moet voldoende ruimte aanwezig worden geacht om ontwikkelingen mogelijk te maken die autonoom kunnen plaatsvinden, zonder dat ingrepen van de overheid nodig zijn. Voor eventuele verdergaande,

ingrijpende ontwikkelingen zullen, juist en met name in het kader van een *beleidsplan*, afspraken dienen te worden gemaakt om te voorkomen, dat we met alles tegelijkertijd bezig zijn, met het gevolg dat van dat alles niets terecht komt; op het laatste begint het in de onderwijswereld verdacht veel te lijken. Om het schaarse kruit goed te gebruiken zal het nodig zijn in het beleidsplan een keuze te maken tussen onderwerpen die wél kunnen worden aangepakt — volgens een op te stellen tijdschema — en welke niet. Het is echter opmerkelijk, hoeveel haast men dikwijls heeft om nieuwe visies en vernieuwingsactiviteiten gerealiseerd c.q. op gang te krijgen. Men heeft soms zo'n haast, dat experimenten worden gebruikt om alvast nieuwe systemen in te voeren. In het onderwijs worden — zo lijkt het — experimenten vaker gebruikt voor de invoering van een nieuw systeem dan voor onderzoek naar het effect; een verschijnsel in het onderwijs dat zich zowel in het klein als in het groot voordoet. In het groot zien we dit bij de nieuwe *lerarenopleidingen*, en dreigde of dreigt het bij de *integratie van kleuter- en basisonderwijs*. Tegen deze tendens kan niet genoeg worden gewaarschuwd.

Intussen betekent het stellen van prioriteiten, dat we bereid moeten zijn tot het doen van een keuze en tot temporisering; dat vereist geduld, geen haast. Het zou in dit verband wel eens een goede zaak kunnen zijn, prioriteit te geven aan het kleuter- en basisonderwijs en de middenschool voorlopig te laten rusten.

Nieuwe onderwijsmethoden

Er is over het algemeen nog te weinig diepgaand en afgerond onderzoek naar de meest gewenste klassegrootte of groepsgrootte. Wat het kleuter- en basisonderwijs betreft gingen de Algemene Nederlandse Onderwijfsfederatie (de drie overkoepelende onderwijzersorganisaties) en de vakcentrales er reeds in 1971 van uit, dat een groep voor kinderen tot acht jaar niet groter mocht zijn dan 24 en boven de acht jaar niet groter dan 30. Men stelde zich zelfs op het standpunt, dat dit niet als einddoel mag worden beschouwd, kennelijk omdat men ook niet wist, welk criterium optimaal is. Hoe het ook zij, het is maar de vraag, of deze getallen — 24 en 30 — in hun algemeenheid juist zijn.

Er zijn intussen, voor zover er wetenschappelijk onderzoek is gedaan, wel enige aanwijzingen, dat het zonder meer verkleinen van de groep beslist niet in alle gevallen toename van het rendement hoeft te betekenen. Op voorhand zijn er in ieder geval drie kanttekeningen te maken. De eerste is, dat verlaging van de gemiddelde klassegrootte slechts dan zin heeft als zij gepaard gaat met *verbeteringen op het algemeen didactisch-structurele vlak*.

Ten tweede, verlaging van de gemiddelde klassegrootte kan ook *selectief* toegepast worden, namelijk voor die groepen van kinderen die extra begeleiding en hulp nodig hebben aansluitend op het BLO, dat daarmee

misschien uit zijn geïsoleerde situatie kan worden gehaald. Hierbij valt dus te denken aan kinderen uit gezinnen met een zwak sociaal milieu, kinderen van buitenlandse werknemers, e.d.

Op de derde plaats is het mogelijk verlaging van de gemiddelde klassegrootte *gedifferentieerd* toe te passen, d.w.z. afhankelijk van de aard van de activiteiten die men met een groep kinderen gaat ondernemen. Voor sommige activiteiten dus grote groepen, voor andere weer kleinere groepen. Het gemiddelde kan dan wel eens op het huidige peil uitkomen. Het zou misschien zelfs kunnen betekenen, dat hierdoor op den duur, bij integrale toepassing in het onderwijs, middelen vrijkomen voor andere onderwijsvoorzieningen.

Het is intussen wel opvallend, dat het wetenschappelijk onderwijs een verhouding van het aantal docenten op het aantal studenten kent van 1 op 8. Voor het voortgezet onderwijs is dat 1 op 18, en voor het kleuter- en basisonderwijs 1 op 30 (de schaal is overigens 36). Deze verhoudingen binnen de drie sectoren van het onderwijs lijken mij niet geheel juist. Wat men hiervan in dit stadium ook denken mag, diepgaand onderzoek voor alle drie de sectoren van het onderwijs naar de meest gewenste groeps grootte — rekening houdend met de aard van de studenten c.q. leerlingen en van de activiteiten — is dringend geboden.

Juist wat betreft de aard van de activiteiten is de ontwikkeling van nieuwe onderwijsmethoden van grote betekenis. Voor sommige vakken of onderwijsgebieden zijn of komen er bepaalde technieken beschikbaar, die zelfs bij zeer grote groepen nog het gewenste rendement opleveren. Het onderzoeken, het stimuleren en het invoeren van deze methoden zou — mits op verantwoorde wijze toegepast — wel eens een zeer grote betekenis kunnen hebben voor de gewenste ontwikkeling van het gehele onderwijs.

Organisatiemethoden

Maar niet alleen de sector van de onderwijstechnologie verdient in dezen onze aandacht. Ook de organisatorische methoden dienen in de naaste toekomst aan een ernstig onderzoek te worden onderworpen. Ik zou een dergelijk onderzoek graag breed opgezet willen zien, niet alleen met betrekking tot het departement van Onderwijs maar ook tot het overleg met het onderwijsveld en de onderwijsorganisaties. Niet alleen de organisatie, de structuur van het beheer van het wetenschappelijk onderwijs, maar ook het voortgezet onderwijs dient de juiste organisatorische mogelijkheden te krijgen om een efficiënt beheer te kunnen voeren; hetzelfde geldt natuurlijk voor het kleuter- en basisonderwijs.

Een belangrijke zaak, die overigens beide aspecten raakt, is daarbij uiteraard de optimale grootte van de school, de scholengemeenschap,

de vaksectie, de afdeling, de faculteit e.d., niet alleen in onderwijskundige zin, maar ook in financieel, beheerstechnisch en organisatorisch opzicht. Over dit aspect wil ik nog een paar opmerkingen maken.

Het is vanzelfsprekend niet zonder betekenis, deze optimale grootte te kunnen vaststellen. Uit onderzoeken dienaangaande zouden namelijk normen kunnen worden afgeleid voor de stichting van scholen.

De vrijheid van onderwijs is een zeer groot goed en mag zeker niet prijsgegeven worden, maar het zou te ver gaan, als men scholen liet stichten die niet optimaal als onderwijsinstelling zouden kunnen functioneren. Overigens dienen de eisen die men aan een optimale school e.d. wil stellen, ook niet opgeschroefd en overdreven te worden. Een redelijke middenweg is noodzakelijk om de stichting van bijzondere scholen niet bij voorbaat onmogelijk te maken. Ik ben er echter van overtuigd, dat wanneer men de optimale schoolgrootte als norm zou hanteren, dit voor de stichting van bijzondere scholen geen enkel beletsel hoeft te vormen. Ook indien er slechts één richting van onderwijs zou bestaan, zou men tot realisering van meerdere scholen moeten komen en zou men ergens een grens trekken wat de omvang van de school betreft. Welnu, het is dan alleszins redelijk, dat men het goed kunnen functioneren van een school als uitgangspunt neemt voor het stichten van een school, ook voor de bijzondere school.

Schaalvergroting

Het valt overigens niet te ontkennen, dat er schaalvergroting plaatsvindt, ook bij het onderwijs. Dit betekent, dat de getalsnormen voor het stichten van scholen voor verschillende typen van onderwijs verhoogd moeten worden. Dat is op zich geen enkel bezwaar: de normen kunnen, na gedegen onderzoek, worden bijgesteld ⁶. Ook het bijzonder onderwijs kan zich daar niet tegen verzetten. Dat hoeft ook niet: na vaststelling kent men de juiste grenzen, waarmee men dan rekening kan houden.

Er dient dan wel aandacht te worden geschonken aan het feit, dat er op het gebied van schaalvergroting in het onderwijs meer aan de hand is dan alleen maar de grootte van de school c.q. instelling. Het is nl. noodzakelijk dat ook faciliteiten worden verleend aan de instituties die mede betrokken zijn bij de schaalvergroting. Het zou zelfs als voorwaarde kunnen worden gesteld alvorens men bereid is een eventuele vergroting van de scholen e.d. te accepteren. De belangrijkste verschijnselen die met schaalvergroting parallel lopen, zijn de volgende:

- ontwikkeling van de onderwijsbegeleiding;
- regionalisering van de scholenbouw;

⁶ Men zie bijv. de Wijziging Wet op het voortgezet onderwijs, Kamerstukken, zitting 1971-1972, 11880.

- ontwikkeling van schoolgemeenschappen en gemeenschappen van scholen;
- administratieve en technische assistentie in groter verband;
- advisering op beleidsniveau door deskundige instanties (niet alleen onderwijskundige);
- McKinsey-planning en andere vormen van planning.

Het zijn juist deze aspecten van de schaalvergroting waarbij het bijzonder onderwijs in de verdrukking dreigt te komen.

Schaalverkleining

Er is intussen niet alleen sprake van schaalvergroting, maar ook van schaal-*verkleining* bij de ontwikkelingen binnen het onderwijs. Meestal gaan deze twee ontwikkelingen samen, of volgen zij elkaar op. We kunnen in dit verband nu reeds wijzen op de noodzaak van daadwerkelijke hulp aan de man in het veld, die individueel vanuit de onderwijsbegeleidingsdiensten in de kleuter- en basisscholen zal moeten worden gesteund. Verder is er de problematiek van de her- en bijscholing, die zeer gedecentraliseerd zal moeten worden aangepakt. Voorts is er het verschijnsel „*middenschool*”, dat ook als een vorm van schaalverkleining kan worden gezien. Het zijn juist dit soort verschijnselen van schaalvergroting en -verkleining die wij als christen-democraten bijzonder goed in het oog moeten houden.

Het is niet uitgesloten, dat met het aanvaarden van hogere normen voor het stichten van onderwijsinstellingen, gelden beschikbaar komen die kunnen worden besteed aan die maatschappelijke ontwikkelingen die ook aan het bijzonder onderwijs niet voorbijgaan, en waarmee dan de werkelijke vrijheid van onderwijs wel eens gebaat zou kunnen zijn.

Zeer veel aandacht dient dan ook besteed te worden aan de toerusting van de landelijke organisaties, instellingen, verenigingen e.d., omdat de schaalveranderingen ook hen wel degelijk raken. Het departement kan deze ontwikkelingen nog opvangen, het ambtenarencorps groeit soms nog tegen de verdrukking in, en al wil ik de minister zijn deskundig apparaat niet onthouden, de hierboven genoemde instituten staan bij al deze ontwikkelingen dikwijls met lege handen. Ook zij hebben hun verantwoordelijkheid. Ook zij hebben hun plicht te doen.

Men mag hun dan ook niet de middelen onthouden. Hier ligt een taak voor de christen-democratie.

Het onderwijsbeleid - een kritische analyse

J. B. A. Hoyinck*

Het maken van een analyse heeft zijn eigenaardige problemen, die hier nog worden vergroot door het korte bestek waarin het noodgedwongen gebeurt. Ik moet de lezer dan ook vooraf waarschuwen en me tegelijkertijd excuseren voor de enigszins pretentieuze titel van dit artikel.

Die suggereert een volledigheid die onmogelijk kan worden waargemaakt. Op verantwoorde wijze analyseren veronderstelt, naast een volledige verzameling van gegevens, ook nog een correcte beoordeling daarvan. Ten aanzien van de onvolledige opsomming van gegevens kan hier weinig méér worden gedaan dan verwijzen naar de omvangrijke literatuur ter zake. Aan oordelen en, *à plus forte raison*, beoordelen zal ik me niet wagen. Het korte onderzoek dat hieronder volgt, geeft dan ook geen betere uitkomst dan enkele met de nodige omzichtigheid te presenteren aanbevelingen.

Een veel gehoorde uitspraak over het onderwijs is, dat het *wordt beheerst door kritiek*. Zij geniet naast de twijfelachtige reputatie een gemeenplaats te zijn, alle nadelen van onduidelijkheid en dubbelzinnigheid. Een slecht uitgangspunt derhalve? Dat is afhankelijk van de vraag, welke betekenis aan die uitspraak moet worden gegeven. Naar mijn mening is, in het kader van deze analyse, één betekenis relevant.

Dat is kritiek óp het onderwijs, op zijn doelstellingen en op het ontbreken daarvan, op zijn plaats in de samenleving, op vorm en inhoud, op de omvang van de middelen die ervoor worden gevoteerd. Kwesties als deze zijn — in hun onderlinge samenhang — bij voortduring aan de orde; bij voortduring ook komen zij op beleidsniveau in botsing met zulke gegevenheden als de vrijheid van onderwijs, de onderwijsstructuur, het overleg, aspecten van interne democratisering en toegankelijkheid (externe democratisering) van het onderwijs, die — evenzeer in hun onderlinge samenhang — krachtig tegenspel geven.

De hierboven opgesomde elementen wijzen op een confrontatie, die al geruime tijd aan de gang is. Het is geen gemakkelijke opgave, een goed overzicht te krijgen van het slagveld, maar duidelijk is wel, dat de standpunten in de hitte van het gevecht sterk uit elkaar zijn getrok-

* Mr. J. B. A. Hoyinck is wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Staatkundige Vorming, sectie Onderwijs en Wetenschappen. (Red.).

ken. Dit blijkt uit het feit, dat extreme varianten als „op het onderwijs mag nooit worden bezuinigd” en „met de helft van de kosten kan een driemaal beter resultaat worden bereikt” in volle ernst tegenover elkaar worden geplaatst. Ziedaar een kloof die ik, zonder me aan buitensporig optimisme schuldig te maken, bezwaarlijk kan hopen te overbruggen. Als het navolgende ertoe kan bijdragen, dat deze kretologie van de ergste soort tot het verleden gaat behoren en aldus de respectieve standpunten een klein beetje dichter bij elkaar komen, is al veel bereikt.

Doelstellingen

Het voeren van een bepaald beleid vooronderstelt een helder begrip van de doeleinden die met dat beleid worden nagestreefd. In dit verband zal dus moeten worden nagegaan, of die doelstellingen er zijn, welke dat zijn en of zij door het gevoerde beleid dichter bij verwezenlijking zijn gebracht. Het valt al direct op, dat het formuleren van doelstellingen met betrekking tot het fenomeen onderwijs tot nu toe niemand op werkelijk bevredigende wijze is gelukt. Weliswaar zijn tientallen formules beschikbaar, die in bruikbaarheid toe- en afnemen naarmate zij een kleiner resp. groter deel terrein van het onderwijs bestrijken, maar een algemene doelomschrijving is nog niet tot stand gekomen.

Waarom zo nadrukkelijk aandacht voor de doelstellingen van het onderwijs? Is het waar, dat het ontbreken van een dergelijke algemene formule moet worden aangewezen als de hoofdverdachte van de impasse, de crisis van het onderwijsproces? Is het niet domweg voldoende dat iedereen overtuigd is van het belang van het onderwijs, zodat het denken over doelstellingen een overbodige bezigheid wordt? — Voor talloze ouders is het onderwijs niets anders dan de enige weg omhoog op de maatschappelijke ladder, en ik zal me er wel voor wachten deze visie, hoe beperkt ook, aan te vechten, want zij beantwoordt in niet geringe mate aan de realiteit. Wie het zogenaamd breder wil zien, raakt spoedig verzeild in vaagheden als „de totale ontplooiing van de mens, zijn kritische bewustzijn van mens en samenleving”, enz. enz., zonder aan te geven hoe deze omschrijvingen in concrete daden moeten worden omgezet. Men versta mij niet verkeerd: ik heb in dit verband geen enkele behoefte aan sarcasme. Ik wil slechts proberen antwoord te geven op de vraag, of er behoefte is aan een duidelijke doelomschrijving, omdat — maar ook dát moet nader worden onderzocht — het ontbreken ervan de voornaamste oorzaak is van een stagnatie in de ontwikkeling van het onderwijs. Geheel los hiervan kan worden geconstateerd, dat de afwezigheid van een formule, een handvat voor het totale beleid, op zichzelf een aanwijzing is, dat niet zozeer de formule zelfs al wel de praktische bruikbaarheid ervan geen eenvoudige zaak is.

Het is de gewoonte hun die politiek verantwoordelijk zijn voor het

onderwijs, van deze lacune de schuld te geven met gebruikmaking van de wat vrijblijvende terminologie: „Er is geen visie, geen beleid”. Dat is in meer dan één opzicht de weg van de minste weerstand. Gemakshalve gaat men dan voorbij aan een aantal wettelijke en feitelijke gegevens, die het voeren van een *echt* beleid op basis van een algemene conceptie moeilijk zo niet onmogelijk maken. Dat neemt niet weg, dat er steeds duidelijker aanwijzingen voorhanden zijn die erop wijzen, dat een nieuw concept, een nieuw bestek voor het gehele onderwijs niet langer kan worden gemist. Illustratief is de zorgwekkende financiële situatie waarin het onderwijs verkeert.

In het vervolg van dit artikel zullen een aantal van die wettelijke en feitelijke gegevens worden bekeken op hun relevantie in relatie tot de totstandkoming van een nieuwe formule. Aan de hand daarvan kunnen dan, naast de al bekende strenge eisen van praktische bruikbaarheid waaraan de formule moet voldoen, een aantal andere voorwaarden boven water worden gebracht.

Eerste gegeven: het distributiesysteem

De strijd om de wettelijke en financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs heeft uitermate gewichtige gevolgen gehad. De wijze waarop het financieel gelijkgestelde bijzonder onderwijs — goed voor om en nabij de 70 procent van het totale onderwijs — ging functioneren, betekende — met eigen gebouwen, eigen docenten en eigen organisaties — een voorname schakel in het geheel, vooral op het terrein van de bekostiging, waarmee de overheid zich ging belasten. Haar voornaamste taak kan vanaf de verwezenlijking van de desbetreffende artikelen in de Grondwet worden gevat in de trefwoorden *distributie*, *inspectie* en, voor zover het gaat om het openbaar onderwijs, *bestuur*.

Het is buiten twijfel, dat het distributieve systeem in belangrijke mate het gezicht van het onderwijs in Nederland heeft bepaald. Wat betekende en betekent *distributie*? In ongenueanceerde termen eenvoudig dit, dat de (centrale) overheid zich verantwoordelijk stelt voor de bekostiging van onderwijsvoorzieningen, zodra aan een aantal door haar te stellen normen is voldaan. Die normen betreffen vooral de inrichting van gebouwen, minimale aantallen leerlingen en eisen met betrekking tot de examens. Deze normen zijn onder druk van de omstandigheden hier en daar bijgesteld en verscherpt, maar toch kan grosso modo worden vastgesteld, dat voorname inhoudelijke aspecten — het geven van onderwijs is vrij! — uitdrukkelijk buiten het terrein van haar bemoeienis blijven. De vrijheid van onderwijs als zodanig, als inhoudelijk gegeven dus, is hier buiten de orde¹. Dat is niet het geval in zoverre het gaat om de eventuele nare gevolgen van deze wettelijk afgedwongen abtinentie,

¹ Zie hiervoor de bijdrage van staatssecretaris Schelfhout in dit nummer.

met name uit kwantitatief oogpunt. Deze gevolgen konden tot voor kort zonder al te grote moeilijkheden verborgen blijven.

Het distributiesysteem berust op een aantal fundamenteën — beter is het misschien te spreken van vooronderstellingen, die mede door het optreden van een aantal cumulatief werkende exogene en endogene factoren steeds moeilijker houdbaar lijken. Wat te denken van bijvoorbeeld de stilzwijgende veronderstelling, dat de overheid als distributeur een bestendig evenwicht zou weten te creëren tussen de vraag naar onderwijs en de — ook bij toenemende vraag — beschikbare c.q. door haar ter beschikking te stellen *onderwijs capaciteit*, het geheel dus van materiële en personele voorzieningen? Het is niet onredelijk, te veronderstellen, dat het o.a. aan dit concept te wijten is, dat met name in de tweede helft van de jaren '60 tot op vandaag de overheid verwickeld is geraakt in een race waarin zij een niet meer in te lopen achterstand kreeg goed te maken.

Ik zou me echter schuldig maken aan een onjuiste wat onvolledige voorstelling van zaken door onvermeld te laten, dat een aantal exogene factoren het toch al wankele evenwicht op de rand van de afgrond hebben gebracht. Dat zijn: de onderscheidene geboortegolven die ons land na de Tweede Wereldoorlog te verwerken kreeg, het toenemend aantal taken dat de overheid op weg van sociale rechtvaardigheid naar verzorging op haar schouders kreeg, en *last but not least* de onbetrouwbare conjunctuurlijnen, die op hardhandige wijze duidelijk hebben gemaakt, dat het pakket collectieve voorzieningen, waarvan het onderwijs er een is, de conjunctuur niet kon blijven negeren.

Van de endogene oorzaken is het *distributiesysteem* al genoemd. Daarnaast zijn het vooral de talrijke nieuwe onderwijswetten geweest — de *Mammoet* voorop —, die in alle sectoren van het onderwijs, met uitzondering van het Lager Onderwijs, complete aardverschuivingen in het deelnamepatroon hebben veroorzaakt. Een gelukkig verschijnsel met ongelukkige bijverschijnselen voor het systeem van bekostiging: het distributiesysteem wankelt.

Ik acht het niet erg zinvol, deze conclusies op deze plaats met uitgebreid cijfermateriaal te ondersteunen. De statistieken en de begrotingscijfers spreken een even duidelijke als dodelijke taal. Ook de afdeling Bouwzaken van het departement kan ter zake een aantal zeer welsprekende getallen op tafel leggen. Het is duidelijk: de kern van het distributieve systeem — onbeperkte aanpassing van de capaciteit aan de vraag — is ter discussie en, wat mij betreft, toe aan herziening. Een en ander betekent, dat de overheid zich niet langer zal kunnen onttrekken aan een verdergaande bemoeienis met de formulering van doelstellingen en de inhoudelijke consequenties daarvan. Het houdt echter tevens in — ik verwijs hiermee naar het verwijt „geen visie” —, dat dit niet terecht is in zoverre, dat de basis van dit verwijt, het evenwicht tussen vraag en capaciteit, in werkelijkheid een fictie is gebleken.

Overleg

Een tweede belangrijk gegeven van de onderwijssituatie is het verre van optimaal functioneren van het overleg tussen de minister en het onderwijsveld, of juist gezegd tussen de minister en het deeloverleg op deelterreinen van het beleid. De stelling, dat het overleg tussen de minister en het onderwijsveld verbetering behoeft, moet op twee manieren worden verduidelijkt. In de eerste plaats wordt hier met „het onderwijsveld” uitdrukkelijk bedoeld: het *gehele* onderwijsveld, of liever nog: het onderwijsveld *als geheel*. Ik zeg niets nieuws als ik vaststel, dat een van de minder prettige kenmerken van het overleg tot nog toe is geweest: het stellen van eisen op deelterreinen van het onderwijs, sectors- of zuilsgewijs; een situatie overigens die hoofdzakelijk bij de gratie van het distributiesysteem kon gedijen. Ten tweede wordt in deze stelling nadrukkelijk de totstandkoming verdisconteerd van een procedure die leidt tot een *aan het eigenlijke overleg voorafgaande communis opinio binnen het onderwijsveld als geheel* over belangrijke voorstellen inzake het beleid. Aldus kan niet alleen worden bereikt, dat in belangrijke aangelegenheden aanzienlijke latente meningsverschillen binnen het onderwijs zelf tot een oplossing worden gebracht, maar ook en vooral dat een basis wordt gecreëerd voor het betrokken raken van, en het mede verantwoordelijk worden voor de algemene beleidsvorming als zodanig. Er komt dan ook een einde aan een situatie waarin de minister de uitsluitende verantwoordelijkheid draagt voor de keuze uit een onbeperkt aantal, vaak zeer tegenstrijdige deelverlangens. Ik ben van mening, dat overleg op basis van de hierboven genoemde uitgangspunten een riant uitzicht biedt op een verbetering van de bestaande toestand. Riant, maar ook noodzakelijk. Want het valt niet goed in te zien, hoe een nieuw te ontwerpen formule bevredigend kan functioneren zonder, bijvoorbeeld, de bekwame toewijding van de docenten, d.w.z. van de kleuterleidster tot en met de hoogleraar.

Nog een gegeven: beperkte middelen

Het aanwijzen van het *distributiesysteem* en het *overleg* als voorname hinderpalen op weg naar een nieuw en verantwoord beleid verliest veel van zijn kracht als niet tegelijkertijd een begin wordt gemaakt met het ontmaskeren van een illusie. Ik doel op het nog altijd zeer wijd verbreide misverstand, dat de minister van Onderwijs te allen tijde over onbeperkte middelen beschikt, m.a.w. dat de begroting van Onderwijs zich bij voortduring buiten de strijd om de politieke prioriteiten zou weten te houden. Maar het is in ons democratisch bestel eenvoudig ondenkbaar, dat het onderwijsbeleid niet even goed als elk ander voorwerp van overheidszorg onderworpen zou zijn aan een voortdurend proces van afweging op het politieke vlak, het trefpunt waar de beslissingen moeten worden genomen. Zaken als milieuhygiëne, verkeersveiligheid, volkshuisvesting, sociale voorzieningen — u vult het wel aan

— kunnen er met hetzelfde recht als het onderwijs dat doet, aanspraak op maken, dat zij een wezenlijk onderdeel zijn van een Groot Welzijnsbeleid, waar het ons uiteindelijk allemaal om begonnen is. Een en ander onderstreept nog eens duidelijk dat, wil het onderwijs bij de verdeling van de beperkte middelen niet de boot missen, een andere eensgezindheid zal moeten worden gedemonstreerd dan die van 0 '71 (Onderwijsprotest 1971).

Een verdere aanwijzing dat het onderwijs behoefte heeft aan een nieuwe strategie, is de omstandigheid, dat een onevenredig groot deel van de voor overleg beschikbare tijd opgaat aan financieel gekibbel, aan eindeloos touwtrekken om zaken waarvan men zich kan afvragen, of die eigenlijk niet een paar treden lager op de prioriteitenlijst thuishoren. De school- en collegegelden zijn geschikt als voorbeelden van beleid waarop de boven aangehaalde kwesties alsmede de analyse tot dusver kunnen worden getoetst. Ik geloof, dat hierbij ondanks alle ellende een aantal verrassend positieve elementen te voorschijn kunnen worden gebracht.

In de eerste plaats is het een feit — ik zeg niet verdienste —, dat de verhoogde school- en collegegelden de kostenaspecten van het onderwijs in het middelpunt van de publieke belangstelling hebben geplaatst. Dat is, bij alle ongerief, misverstand en tegenwerking, alleen maar toe te juichen. Tevens heeft de discussie die naar aanleiding van de school- en collegegelden op gang is gekomen, in de kortste keren duidelijk gemaakt, dat *in het kader van het totale kostencomplex* de eigen bijdrage die de school- en collegelden uiteindelijk zijn, een zeer bescheiden zo niet marginale factor vormt. En ook dat is een feit dat als positief mag worden aangemerkt. Dat daarnaast is gebleken, dat ter zake het financiële sop op geen stukken na de politieke kool waard is gebleken, kwalificere ieder voor zichzelf.

De beste aantekening die de school- en collegegelden op hun rapport krijgen, is echter deze, dat de onmiskenbare wrijfpunten van die wet met het huidige bekostigingssysteem, die overigens precies in het spanningsveld liggen tussen de latente lijnen in het onderwijsbeleid en de meest wenselijke vorm van financiering, aan de oppervlakte zijn gekomen. Kan dus enerzijds geconcludeerd worden dat *in de context van het huidige beleid* het protest uit de universitaire wereld geen andere kwalificatie verdient dan sectarisch verzet tegen een maatregel op een onderdeel van het beleid, die de bewindslieden van tijd tot tijd gedwongen zijn te nemen, anderzijds kan worden vastgesteld, dat het protest moet worden onderschreven in zoverre het aandringt op het trekken van een algemene, voor ieder aanvaardbare lijn inzake de eigen bijdrage en, in meer algemene zin, de wijze van studiefinanciering als onmisbaar onderdeel van een toekomstig beleid. Hetzelfde geldt mutatis mutandis met betrekking tot de schoolgelden. Persoonlijk ben ik van mening, dat in beide gevallen een aanvechtbare beslissing is genomen.

Wezenlijk is echter, dat de studiefinanciering, en vele andere problemen waarvan de oplossing is stukgelopen op financiële overmacht, de hun toekomstige plaats krijgen in de nieuw te ontwerpen strategie. Elders in dit themanummer worden een aantal van die problemen behandeld.

In afwachting van gunstige ontwikkelingen in de richting van een nieuwe aanpak — wie zal de kat de bel aanbinden? — heeft het woord bezuinigen een hoge plaats gekregen op de lijst van veel gebruikte woorden in onderwijs- en dagbladpers. In de eenvoudige vraag wie dit of dat moet betalen, worden ongelofelijke hoeveelheden tijd en geld geïnvesteerd, die vaak in geen verhouding staan tot het antwoord. Want dat bevredigt niemand, als men tenminste het steevast negatieve commentaar leest waarvan onverschillig welke beleidsmaatregel wordt voorzien. Onder uitdrukkelijke erkenning van het feit, dat de huidige situatie in de bekostiging van onderwijsvoorzieningen voor verbetering vatbaar is, meen ik met enige nadruk tegen deze wel zeer negatieve tendens te moeten protesteren. Ik wil ter adstructie van dit protest de ongenueanceerde beschuldiging, dat op het onderwijs wordt bezuinigd, met ongenueanceerde cijfers weerleggen.

In 1968, het jaar waarin de Mammoetwet van start ging, bedroegen de totale uitgaven voor het onderwijs een kleine zes miljard gulden, ofwel ruim 24 % van de totale rijksuitgaven. Voor het jaar 1973 belopen deze cijfers respectievelijk ruim f 12 miljard en ruim 28 %. Niet alleen het nominaal bestede bedrag vertoont een ontzagwekkende groei, ook het procentuele aandeel van het onderwijs in de totale rijksuitgaven vertoont, met uitzondering van het jaar 1972, een constante groei. Men begrijpe hieruit wat men wil, maar zeker niet, dat het onderwijs niet het voorwerp zou zijn geweest van aanhoudende zorg der regering.

Wie hiertegen opmerkt, dat de feitelijk beschikbare ruimte voor 1972 en 1973 is teruggelopen, dient in het oog te houden, dat de in het vorenstaande genoemde exogene factoren — met name kostenstijgingen als gevolg van inflatie — verreweg het grootste gedeelte van die ruimte hebben opgeslokt. Onder die omstandigheden krijgt een arbeidsintensief departement als dat van Onderwijs en Wetenschappen het wel bijzonder hard te verduren: ongeveer 900 miljoen gulden, dat is ongeveer een tiende gedeelte van de gehele begroting, werd vorig jaar aan salarisverhogingen betaald.

Ik ben geen bewonderaar van cijfers, maar de hierboven vermelde geven me toch te denken. Het is duidelijk, dat het stijgingspercentage in de onderwijsuitgaven als onderdeel van de totale uitgaven in de toekomst niet onbeperkt kan worden volgehouden. Te eniger tijd — en liefst zou gauw mogelijk — zal de vaderlandse onderwijsbekostigingsput moeten worden voorzien van een principieel correcte en in de praktijk sluitende bodem, die — en dat is essentieel — een nieuwe onderwijsformule zonder al te veel moeite kan dragen.

Onderwijs en samenleving

In het voorgaande zijn een aantal feitelijke en wettelijke data van het onderwijs in het kort onderzocht. Bekeken is met name, welke elementen daarin minder gewenst of onjuist zijn en welke indicaties daaruit te voorschijn kunnen worden gebracht voor een nieuwe strategie. Een dergelijke werkwijze kan effectief zijn, maar zij mist de bekoring die aan het inbrengen van een nieuw element zo duidelijk is verbonden. Door de positie van het onderwijs en zijn plaats in de samenleving in de context van een nieuwe opzet ter sprake te brengen, begeef ik me op speculatief en tegelijkertijd aantrekkelijk terrein, nl. door te anticiperen op een nog niet bestaande situatie, waarin de hinderpalen voor het aan de orde komen van dit probleem zijn geëlimineerd. Niettemin wijst de richting waarin het onderwijs zich min of meer tegen de verdrukking in beweegt, er op, dat een dergelijk preluderen een alleszins verantwoorde bezigheid is.

Het onderwijs heeft, naar vorm en inhoud, lange perioden gekend van betrekkelijke zelfgenoegzaamheid en isolement. Zijn plaats in de samenleving was te duidelijk om zelfs maar ernstig in discussie te worden gebracht. Onderwijs en maatschappij waren twee grootheden die, ofschoon in elkaars verlengde liggend, weinig intensieve contacten onderhielden. In deze tendens is een duidelijke kentering gekomen.

De meer open onderwijskundige en structurele opzet van de *Mammoet* is hieraan niet vreemd. Een sprekend voorbeeld is ook het *participatie-onderwijs*². De recente maatregelen voor de werkende jongeren zijn een eerste stap op weg naar dit einddoel. Hier is sprake van een doorbraak van het onderwijs naar de samenleving. Het is een in het oog vallend feit, dat het overgrote deel van voorstellen tot hervorming van het onderwijs meer of veel meer de nadruk legt op de noodzaak van een dergelijke doorbraak naar een werkelijk en doelgericht engagement. Wat de participatiegedachte in het onderwijs in Nederland betreft is het duidelijk, dat in het beste geval gesproken kan worden van een zeer bescheiden begin. Men kan zich intussen afvragen, of dit de snelste en meest bevredigende weg is. Met een concept voor een structurele doorbraak op alle fronten, bekend onder de naam *permanente educatie*³, is men inmiddels zover gevorderd, dat hiervan zonder onaanvaardbaar groot risico een *handvat voor het te voeren beleid* kan worden gemaakt. Langs lijnen van geleidelijkheid kan het traditionele onderwijs worden omgevormd naar dit concept. Onhaalbaar als doorbraak lijkt me *ontscholing van de maatschappij*⁴, alleen al omdat *Illich* uitgaat van een maatschappij-opvatting die zo ver van de onze afligt, dat zijn ontscholing niet serieus in aanmerking komt.

² Zie voor een omschrijving van deze onderwijsvorm het artikel van H. Groeneveld jr. in dit nummer.

³ Zie de bijdrage van mr. J. Chr. G. Fijen in dit themanummer.

⁴ Ivan Illich: „De ontscholing van de maatschappij”; uitg. Het Wereldvenster, Baarn; 1972.

Het is niet toevallig, dat *participatie-onderwijs*, naast een duidelijke plaatsbepaling van het onderwijs in de samenleving, de centrale plaats van het kind, de leerling, de student, de *onderwijsvragende* — als tweede in volgorde, maar eerste in rangorde — met gepaste nadruk aan de orde stelt. In dit opzicht onderscheidt de participatie zich niet van haar talrijke voorlopers op het gebied van de onderwijshervorming, die er bij herhaling op hebben gewezen, dat het traditionele klassikale onderwijs tegen dit beginsel zondigde. Dat was ook te voorzien in een systeem dat in veel opzichten niets anders is dan een afvalrace en, wat meer is, door de deelnemer ook als zodanig wordt gezien en beleefd. Belangrijker dan het mitigeren van het selectie-systeem zelf vind ik, dat deelname aan het onderwijs niet meer of in veel mindere mate als „deelname” aan een selectie-proces wordt ervaren⁵. De wisselwerking tussen onderwijs en maatschappij, die essentieel is voor participatie en, in wijder verband, de permanente educatie, maakt er aanspraak op, aan belangrijke tekortkomingen in ons onderwijs een eind te maken. Zij moet derhalve in toenemende mate in de gelegenheid worden gesteld dat te bewijzen.

Onderwijs identiek aan kritiek

Een alternatief voor het alternatief van participatie is de formule, dat het onderwijs *identiek* zou moeten worden aan kritiek, met andere woorden dat de *functie* van het onderwijs in het begrip kritiek kan worden samengevat. Er zijn deugdelijke argumenten in te brengen tegen een dergelijke redenering. Ten eerste worden belangrijke onderwijstaken in de sociaal-culturele en instructieve sfeer in deze zienswijze volledig op de achtergrond geplaatst. Minstens even belangrijk als dit inhoudelijke bezwaar telt het feit, dat de *onderwijs-is-kritiek*-formule niet operationeel is te maken. Wie aan het onderwijs een bij uitstek kritische functie wil toekennen, geeft niet alleen zonder slag of stoot de koppeling onderwijs-maatschappij prijs, maar laat tevens en uitdrukkelijk de mogelijkheid open tot een zelfkritiek die zich bij gebrek aan uitlaatkleppen zelfs in een zeer flexibel systeem niet thuis kan voelen en bijgevolg dat systeem in een heilloze staat van permanente revolutie brengt.

Slotopmerking

Het centraal stellen van de band tussen onderwijs en maatschappij en van elk individu binnen die verhouding is niet meer dan een grondlijn voor het beleid, waarvan voor elk onderdeel van het huidige systeem de consequenties à *tête reposée* zullen moeten worden bekeken. Ik kies uit ruime voorraad een handvol vragen die hierbij aan de orde komen. Hoe moeten de wezenskenmerken van de vrijheid van onderwijs in deze opzet de hun toekomstige plaats krijgen? Wat zijn de gevolgen

⁵ Zie de beschouwing van drs. J. W. Solberg over selectieproblemen elders in dit nummer.

van een en ander voor de opleiding van onderwijskrachten, voor de onderwijsstructuur, voor de leerplicht en de leermiddelen, voor het wetenschappelijk onderzoek aan de universiteit? Wie beslist over de methodieken? Wie wordt verantwoordelijk voor de financiering?

Een bevredigend antwoord op deze vragen kan niet worden gevonden zolang niet in de bestaande verhoudingen een aantal obstakels worden opgeruimd die elke poging tot vernieuwing en verbetering in de weg staan. Op grond van de punten die in dit artikel naar voren zijn gebracht, ben ik van mening, dat daarmee een begin kan worden gemaakt door:

- 1) het ter discussie stellen van het *distributiesysteem*, onder voortdurende aandacht voor de gevolgen hiervan voor de *vrijheid van onderwijs*;
- 2) de totstandkoming van een *overlegstructuur* die het mogelijk maakt het onderwijsveld in zijn geheel bij de algemene beleidsvorming als zodanig — onderwijskundig zowel als organisatorisch-financieel — te betrekken;
- 3) het ontwerpen van een nieuwe strategie voor het gehele onderwijs, aanvankelijk op experimentele basis, naast de bestaande structuur; een strategie die op een duidelijke relatie met andere onderdelen van de samenleving, met „de maatschappij” is gericht.

Dit is mijn mening, en overigens ben ik van mening, dat de *Schets van beleid voor 1973 en volgende jaren* van KVP, ARP en CHU het verder uitwerken van deze gedachtengang allerminst in de weg staat.

Selectie voor, in en door het onderwijs

J. W. Solberg*

Selectie voor, in en door het onderwijs is lang als vanzelfsprekend aanvaard. De discussie, voor zover die al gevoerd werd, spitste zich toe op de selectie-*middelen*. Het pogen om deze te perfectioneren deed vanzelf de vraag naar selectie-*criteria* opkomen. Het kon niet uitblijven: steeds vaker wordt thans de vraag gesteld of selectie überhaupt wel aanvaardbaar is. Over deze vraag valt niet zinnig te discussiëren voordat is vastgesteld wat we onder selectie verstaan. In deze bijdrage wordt daartoe een poging gedaan, waarbij herhaaldelijk zal worden verwezen naar het pas verschenen rapport van *prof. A. D. de Groot*¹, waaraan ook elders in dit nummer aandacht wordt besteed.

Er wordt niet alleen geselecteerd *voor en in* het onderwijs, maar vooral ook *door* het onderwijs voor de maatschappij. Op de daarmee verbonden problematiek zal aan het slot van deze bijdrage worden ingegaan.

Selectie betekent kiezen

Allereerst biedt het Latijnse origineel ons houvast. Zoeken we verder in *Van Dale* het woord selectie op, dan vinden we als eerste betekenis: keuze, het uitkiezen. „In het bijzonder”, aldus *Van Dale* „het uitzoeken van personen naar geschiktheid voor een bepaald beroep of voor een bepaalde opleiding”. Ook het resultaat van het proces duiden we wel aan als selectie: een selectie uit de operettes van Lehar². Ook bij De Groot vinden we de onderscheiding tussen selectie als „proces” of „activiteit” aan de ene kant en selectie als „resultaat” aan de andere kant.

Voor zover er tegen selectie bedenkingen worden aangevoerd, gelden die de „selectie — als — activiteit”, die, aldus De Groot, een selecterende persoon of instelling veronderstelt. De bezwaren gelden namelijk

* Drs. J. W. Solberg, directeur van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) te Arnhem, is voorzitter van de Stuurgroep Onderwijs en Wetenschappen van het Centrum voor Staatkundige Vorming. (Red.)

¹ Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs: „Selectie voor en in het hoger onderwijs — een probleemanalyse”; publikatie van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen; uitg. Staatsuitgeverij, Den Haag; 1972. Dit rapport zal hier worden aangehaald als „De Groot”. Zie ook de bijdrage „Het selectierapport van De Groot” van schrijver dezes in de rubriek „Boeken & brochures”.

² In ons betoog zullen we ons verder beperken tot het selectieproces voor zover dat betrekking heeft op personen.

niet het feit dat er (doorlopend in het leven) gekozen moet worden (al spreken we wel eens van *l'embarras du choix*), maar het feit dat *anderen* de keuze voor ons maken. Bij selectie-processen „kunnen, naast de keuzen van de personen zelf (*zelfselectie*) en toevallige, d.i. door niemand gewilde, invloeden, ook factoren van selectie - als - activiteit een rol spelen” (De Groot, pag. 245).

Bij selectie wordt er gekozen *uit*, en wel uit een bepaalde groep van personen. Bij personeelsselectie kiest men bijvoorbeeld uit een groep sollicitanten; bij een toelatingsprocedure voor het VWO kiest men uit degenen die zich gemeld hebben. Er is dus altijd een groep van *gegadigden*, die ontstaan is op grond van een zekere zelfselectie. Uitgangspunt daarbij is eigen voorkeur, wens, ambitie van de persoon of van zijn ouders, daarbij geadviseerd of gestimuleerd door anderen.

Hierbij dienen een tweetal opmerkingen te worden gemaakt:

- 1) aanmelding voor bijvoorbeeld bepaalde vormen van onderwijs hoeft niet uitsluitend te berusten op eigen keuze; de gemeenschap heeft de taak jongeren en hun ouders, die niet voldoende op de hoogte zijn van de mogelijkheden, te informeren en te adviseren³;
- 2) soms kan het noodzakelijk of gewenst zijn niet alleen te selecteren maar ook te *recruter*en, als in bepaalde beroepen of beroepsgroepen tekorten dreigen te ontstaan⁴.

Uit de groep van *gegadigden* wordt een bepaalde subgroep gekozen: zij vormen een „selecte” groep, een *Auslese*. Dat betekent tevens dat de andere leden van de oorspronkelijke groep „afgewezen”, „weggeselecteerd” worden, ook: teleurgesteld worden.

De in het voorgaande genoemde aspecten vindt men terug in de definitie, die De Groot geeft voor „selectie van personen”: „de *activiteit* of het *proces* waardoor uit een bepaalde verzameling van personen een — minstens één — subgroep van personen wordt gevormd die andere kenmerken hebben en mede ten gevolge daarvan een ander lot ondergaan dan de overigen; of het *resultaat* van die activiteit of dat proces: de onderscheiden subgroep(en) zelf” (De Groot, pag. 244).

Selectie op grond van geschiktheid

Selectie voor schooltypen (en niet alleen daarvoor) is allereerst een uitspraak over *geschiktheid*: „Gegadigden van wie op goede gronden kan worden verwacht, dat zij het onderwijs van het programma niet zullen kunnen volgen, worden niet toegelaten” (De Groot, pag. 64). Overigens is op deze manier alleen maar een negatief criterium gesteld:

³ De informatie dient niet beperkt te worden tot de mogelijke vormen van onderwijs. De ouders dienen bijvoorbeeld ook op de hoogte te worden gebracht van „hulp” (bijv. in de vorm van belastingfaciliteiten, kinderbijslag, studiebeurzen, enz.), die ze kunnen verkrijgen.

⁴ Zie P. B. Renes: „Recruterings en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland”; Groningen, 1969.

geschikt is herleid tot *niet ongeschikt*, waardoor we duidelijk geconfronteerd worden met de vele problemen die een term als „geschiktheid” oproept. Er is eigenlijk nooit sprake van absolute geschiktheid of ongeschiktheid, het is altijd „min of meer”. Drenth⁵ spreekt van een relatief begrip: „normen daarvoor variëren onder invloed van vele externe factoren”.

Dat er sprake is van graden van geschiktheid, blijkt ook uit de definitie die De Groot (pag. 228) geeft onder het trefwoord „Geschiktheid van een student voor een onderwijsprogramma”: „Het antwoord op de vraag of, en in hoeverre, een student, enerzijds qua voorkennis en vaardigheden, anderzijds qua leervermogen en andere persoonlijke kwaliteiten, geacht wordt ertoe in staat te zijn het programma in kwestie binnen de daarvoor beschikbare tijd tot een goed einde te brengen”. Het is duidelijk dat men alleen zinvol over geschiktheid kan praten als men weet welke eisen „het programma in kwestie” aan de student stelt.

Ook het ontwerpen van selectiemiddelen met behulp waarvan uitspraken kunnen worden gedaan over de geschiktheid, kan pas verantwoord gebeuren als de doelstellingen van het onderwijs waarvoor geselecteerd wordt, goed geformuleerd zijn. *Vaststelling van doelstellingen en onderzoek op dit terrein dient in het onderwijsbeleid hoge prioriteit te krijgen.*

Wil men dat afwijzende beslissingen acceptabel zijn voor de niet-toegelatenen, dan dient, aldus De Groot (pag. 64), voldaan te worden aan drie criteria: „*objectiviteit* van de beoordelings- en beslissingsprocedure, *differentiële rechtvaardigheid* van genomen selectiebeslissingen en *transparantie* of doorzichtigheid van de gestelde eisen en van de beslissingsprocedure”.

Geschiktheid is wel eerste criterium bij selectie; dit betekent echter niet, dat afwijzen ongeschiktheid inhoudt:

- 1) er is altijd een „spoor” van geschiktheid; absolute ongeschiktheid bestaat niet;
- 2) bij het bepalen van de (on)geschiktheid kunnen fouten zijn opgetreden;
- 3) aanvankelijke mindere-geschiktheid kan evolueren tot meer-geschiktheid.

Numerus fixus

Heeft men aan de hand van goede criteria bepaald wie ongeschikt is en bovendien de geschikten geordend naar hun mate van geschiktheid, dan wacht nog de moeilijkste operatie. Er kan een verder eliminatieproces noodzakelijk zijn, omdat het aantal „geschikte gegadigden” het aantal „beschikbare plaatsen” overtreft: selectie is als regel limitatief.

⁵ J. P. Drenth: „Protesten contra testen”; Amsterdam 1971².

Deze restrictie is aanvaardbaar voor ieder afzonderlijk, praktisch geval: er is maar één vacature bij X geschikte sollicitanten; er zijn in een school A plaatsen en B aanmeldingen, waarbij A kleiner is dan B. In die gevallen is de *schaarste aan plaatsen* uitgangspunt. De vraag is echter of de gemeenschap, lettend op het recht van het individu op arbeid en onderwijs, niet een zodanig beleid moet voeren, dat het aantal plaatsen wordt aangepast aan het aantal — geschikte — gegadigden.

Natuurlijk is zo'n standpunt niet tot in het extreme vol te houden. Vraag is wel, waar men het accent legt. Kiest men als belangrijkste uitgangspunt de maximale ontplooiing van het individu, dan zal men daartoe voldoende voorzieningen proberen te treffen. Of laat men zich vooral leiden door de maatschappelijke behoefte en door de beperkte, beschikbare middelen? Men kan zich afvragen of dit probleem een nationale dan wel een internationale aanpak vereist: „A universal numerus clausus system, which in the richer countries would maintain existing social injustices in education, and perpetuate the under-equipped intellectual condition of the poorer countries, would nowadays be regarded as intolerable”, aldus *Edgar Faure* in de *Preamble* tot het *UNESCO-rapport „Learning to be”*⁶.

Speciaal wat dit betreft lijkt het onderwijsbeleid in ons land weinig duidelijk. Men moet er maar naar raden hoeveel minister *Van Veen* terugneemt van zijn stelling „Het onderwijs dient (—) elk individu zoveel mogelijk in staat te stellen zijn cognitieve, expressieve en sociale bekwaamheden optimaal te ontplooien, zowel ten behoeve van zichzelf als van de gemeenschap”, als hij in zijn *Nota over het onderwijsbeleid*⁷ even verder schrijft: „Dit betekent niet zonder voorbehoud, dat ieder, onder alle omstandigheden, recht kan doen gelden op het volgen van elk door hem gewenste opleiding, ongeacht de kosten die hieraan voor de gemeenschap zijn verbonden en ongeacht de eventuele beperktheid van de behoefte van de gemeenschap aan afgestudeerden van zulk een opleiding. Onderwijs voor allen betekent niet het absolute primaat van de wensen van het individu; het vereist een behoedzame afweging van de belangen en rechten van het individu tegenover die van de gemeenschap”.

Hier is toch wel duidelijk sprake van „*restrictive selection*”, die in het bovengenoemde *UNESCO-rapport* (pag. 14-15) wordt gesteld tegenover „*open admission*”, waarvoor de commissie duidelijk voorkeur heeft. Het gaat erom zowel „*the managed dictates of economic plans*” als „*the risk of laissez-faire anarchy*” te vermijden. *Faure* verwerpt de idee,

⁶ Edgar Faure e.a.: „*Learning to be — The world of education today and tomorrow*”; rapport van de „*International Commission on the Development of Education*” van de UNESCO; uitg. UNESCO/Harrap, Parijs/Londen; 1972.

⁷ Bijlage van de *Memorie van Toelichting* op de onderwijsbegroting 1973; Tweede-Kamerstuk, zitting 1972, nr. 12000, IV. (Red.).

„that instructions should be rationed and kept closely in line with employment prospects” (pag. XXXI). Hij aanvaardt van dit standpunt de volle consequentie als hij schrijft: „The fact that a graduate may fail to find the kind of employment corresponding to this own particular or optimal qualifications should not be regarded as scandalous. But the fact that such a person cannot or does not want to take over a socially useful function and personally accept that function is, however, a sign of the bankruptcy of the educational system”.

Hiermee komt de vraag aan de orde of en in hoeverre de toedeling van een plaats in de maatschappij dient te gebeuren op grond van opleiding dan wel als resultaat van een „rangeerproces” of „sorteerproces” in de maatschappij zelf.

Selectie door het onderwijs?

Voor het optimaal functioneren van onze maatschappij is het noodzakelijk dat er een goede werkverdeling plaatsheeft, dat de juiste man op de juiste plaats komt. Voor iedere man zullen er als regel meer plaatsen, meer mogelijkheden zijn. De keuze daartussen zal in sterke mate bepaald worden door verschillen in honorering, sociaal aanzien, arbeidsomstandigheden. Voor de hogere functies zullen meer gegadigden dan plaatsen zijn: hiermee zijn we — weer — beland bij een selectieprobleem. Geeft men iedere geschikte gegadigde toegang tot de door hem gekozen opleiding (*open admission*), dan zal zich deze selectie (grotendeels) afspelen nadat de opleiding is afgesloten.

In onze maatschappij is het echter nog steeds zo, dat deze selectie in feite voor een zeer groot deel bepaald wordt door het genoten onderwijs: „Der erfolgreiche Besuch einer solchen (weiterführenden) Schule, vor allem der höheren Schule (Gymnasium), ist in fast allen Gesellschaftsbereichen eine geforderte oder zumindest faktisch unerlässliche Voraussetzung für die Übernahme leitender Positionen oder hochqualifizierter (und hochbezahlter) Tätigkeiten”⁸.

Hoe langer hoe meer komt er nu verzet tegen, dat op grond van de schoolloopbaan zéér verregaande beslissingen genomen worden ten aanzien van de plaats die het individu in de maatschappij krijgt. Hierbij dreigt men gemakkelijk naar een ander uiterste door te slaan: „De school als instrument van maatschappelijke selectie’ is met name in kringen van onderwijsvernieuwers een wat ‘vieze’ uitdrukking geworden”, aldus Pelosi⁹. Voor hem is het onbetwistbaar dat elke vorm van onderwijs per se ook een selecterend effect heeft. „Elke vervolmaking van het kind door onderwijs, door school (—) betekent, dat het voor het

⁸ Lothar Tent: „Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen - Möglichkeiten und Grenzen; Beiträge zur Theorie und Praxis der Leistungsbeurteilung in der Schule”; Göttingen, 1969; pag. 15.

⁹ E. Pelosi: „Over examens, selectie en het wezen van de school”; in: „Vernieuwing van opvoeding en onderwijs”; januari 1972, pag. 218-222.

een of ander beter geschikt is bevonden; de sociale omgeving van het kind zal niet nalaten dit op te merken en te trachten dienovereenkomstig van zijn verworvenheden gebruik te maken: zij 'selecteert' juist deze leerling (—)".

Er zou amper op dit terrein een probleem zijn als het in zijn werk ging zoals *Pelosi* schetst. Het bezwaar is echter dat deze selectie niet afhangt van het „opmerken" door de „sociale omgeving", maar *vrijwel automatisch* gebeurt op grond van een schoolloopbaan. Op basis daarvan worden zéér belangrijke rechten verkregen, zéér vergaande beslissingen genomen ten aanzien van de plaats die het individu in de maatschappij krijgt. Het bezwaar gaat tegen:

- a) het (vrijwel) *automatisme* (vgl. de inpassing van *academici* in ambtelijke rangen en dienovereenkomstige „inschakeling" wat salaris betreft);
- b) de *vergaande* consequenties: de grote verschillen die er zijn tussen de „gediplomeerden" en „niet-gediplomeerden".

Open admission kán een middel zijn om een groep minder „select", minder „exclusief" te maken, waardoor misschien het aantal en de omvang der privileges verminderen. Het bestaan van verschillen in honorering, privileges, status zal echter nimmer geheel verdwijnen.

Misschien is dit ook ongewenst. Deze stelling kan men met een des te geruster hart neerschrijven, als men naast *open admission* bovendien de mogelijkheid biedt tot een volgende kans als men ze in zijn jeugd gemist heeft. Daarom in de volgende paragraaf nog enige aandacht voor de „tweede weg" in het onderwijs¹⁰.

De „tweede weg"

De Groot (pag. 95 e.v.) onderscheidt *open* en *gesloten* programma's. Bij de *gesloten* programma's is er sprake van een ingangselectie, waarbij een numerus fixus gehanteerd wordt. Volgens De Groot (pag. 237) „is in het hoger onderwijs nieuwe stijl (ingezet met het wetsontwerp herstructurering¹¹) een sterke toename van het aantal *gesloten* programma's te verwachten". Tot een *open* onderwijsprogramma heeft men toegang *op grond van verkregen studierechten*. De Groot denkt hierbij aan „open" naast „gesloten" faculteiten zoals men die in de Scandinavische landen kent. Maar ook de *open* universiteit (vgl. Engeland) en het televisie- en schriftelijk onderwijs bieden een tweede opleidingsweg als men de eerste weg gemist heeft.

Eigenlijk is het openen van „tweede wegen" een inconsequentie in een onderwijssysteem waarbij men op grond van beperkte maatschappelijke behoefte een numerus fixus hanteert. Zo immers dreigt toch

¹⁰ Zie ook het artikel van mr. J. Chr. G. Fijen in dit nummer. (Red.).

¹¹ Bedoeld is het ontwerp-Wet Herstructurering Wetenschappelijk Onderwijs, de zgn. Wet-Posthumus. (Red.).

weer het aanbod de behoefte te gaan overtreffen, tenzij men bij de bepaling van de numerus fixus voor het regulair onderwijs rekening houdt met de toelevering langs de tweede weg¹². Zo ver gaat overigens bij mijn weten niemand. Integendeel, er is kennelijk iets van „schuldgevoel” bij degenen die selectie voorstaan. De term „onrecht” wordt door De Groot met „selectie” in verband gebracht in zijn aanbeveling (pag. 122): „Waar een goed begaanbare tweede weg is, kan men, zonder iemand onrecht te doen, het verkeer over de tweede weg naar zijn eigen eisen rationeel regelen, onder meer met behulp van minimum-eisen aan voertuigen qua vermogen en snelheid, d.i. door selectie”.

Gaat men uit van *open admission*, dan krijgt de tweede opleidingsweg een geheel andere functie. Het is niet allereerst de „vluchtweg” voor degenen die wel geschikt zijn, maar op basis van een numerus fixus „uitgeselecteerd” zijn. Het kan een bewuste keuze worden op grond van persoonlijke voorkeur, waarbij persoonlijke omstandigheden een rol kunnen spelen. Wel roept dit vragen op betreffende de bekostiging van dit onderwijs, en de vraag of de financiële faciliteiten voor deze studerenden niet gelijk moeten zijn aan die van de binnen het reguliere onderwijs studerenden.

Natuurlijk biedt de tweede weg ook mogelijkheden aan degenen die minder-geschikt zijn bevonden maar hun kans toch willen wagen, en aan degenen die op latere leeftijd alsnog aan een studie willen beginnen. Ten slotte: ontscholing van de maatschappij (*Illich*), „*recurrent education*” en „*éducation permanente*” bieden evenzovele aanknopingspunten om te verdedigen dat er gezocht moet worden naar meer, naar nieuwe wegen, liefst „gelijkwaardige” wegen.

Besluit

Veel is onbesproken moeten blijven. Selectie in het onderwijs is in het geheel niet aan de orde geweest. Selectiemiddelen en selectiecriteria zijn slechts terloops genoemd. De selectieproblemen (determinatieproblemen) die differentiatie in het onderwijs meebrengt, zijn evenmin aan de orde gekomen. Het pleidooi van De Groot voor een „onderwijsrecht” (pag. 42) naast het arbeidsrecht had aandacht verdiend. Belangrijkste doel van deze bijdrage was een beetje filosoferen over het begrip selectie en over de samenhangen die men in het oog moet houden bij het nemen van beslissingen over selectie en onderwijs-systemen.

¹² Dit zou er misschien wel eens toe kunnen leiden dat men voor sommige studierichtingen in het geheel geen gesloten programma's meer nodig heeft!

Permanente educatie - een cultuur-politiek beginsel

J. Chr. G. Fijen*

I. INLEIDING

In een themanummer over het onderwijs mag een artikel over de *éducation permanente* (EP) niet ontbreken. Waarom?

In de *Nota over het onderwijsbeleid*¹ wordt het beginsel van de EP aangemerkt als de overkoepelende theorie voor alle vernieuwingswerk op educatiegebied. In tal van geschriften, studies en discussiebijeenkomsten is met name de laatste jaren dit cultuur-politieke beginsel, dat verschillende voorzieningen in de samenleving — ik denk vooral aan onderwijs, vormingswerk en volksontwikkelingswerk — beter in elkaar wil doen grijpen, centraal gesteld². Het formele en het informele onderwijs dienen in één systeem van permanente educatie te worden geïnstitutionaliseerd³.

Inhakend op deze argumenten hoop ik met het onderstaande nog iets duidelijker te maken, waarom een artikel over EP hier thuishoort. Om een misverstand te voorkomen zij hier wel meteen aan toegevoegd, dat ik het beginsel weliswaar in een ruim perspectief wil zien, en niet alleen in het kader van het onderwijs, maar dat betekent niet, dat u een afgeronde beschouwing over dit onderwerp met zijn benauwend vele facetten kunt verwachten.

II. OMSCHRIJVING EN KERN VAN HET BEGRIP

Merkwaardigerwijs monden zeer veel omschrijvingen van het begrip EP uit in een opsomming van wat het allemaal niet is of niet alleen is. Het is geen bij-, her- of omscholing, geen aanpassen aan veranderende omstandigheden. Het is niet alleen opvoeding, onderwijs, vormingswerk,

* Mr. J. Chr. G. Fijen is wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Staatkundige Vorming, sectie Welzijn. (Red.).

¹ Bijlage van de Memorie van Toelichting op de onderwijsbegroting 1973; Tweede-Kamerstuk, zitting 1972, nr. 12000, IV.

² Zie onder meer:

„Functie en toekomst van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen in de Nederlandse samenleving”; uitg. Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling, Amersfoort; 1969.
„Onderwijs in het perspectief van de permanente educatie”, een publikatie van de Nationale UNESCO-commissie Nederland; uitg. Staatsuitgeverij, Den Haag; 1971.

³ Edgar Faure e.a.: „Learning to be — The world of education today and tomorrow”; rapport van de „International Commission on the Development of Education” van de UNESCO; uitg. UNESCO/Harrap, Parijs/Londen; 1972.

sociale actie, enz. Het is ook niet een opvoeding van de wieg tot het graf, of het op een hoger niveau brengen van de bevolking tot de normen van hen die in maatschappelijk opzicht aan de touwtjes trekken. De kern van de gedachte is in elk geval, dat de mensen buiten en na het geïnstitutionaliseerde onderwijs *verder* leren en *verder* gevormd kunnen worden (dus ook al *tijdens* het onderwijs). In de slotresolutie van de *UNESCO-conferentie te Montreal* in 1960 werd reeds met betrekking tot het volksontwikkelingswerk gesteld, dat de regeringen het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen dienen te erkennen als een normaal onderdeel van het gehele educatieve stelsel.

Een vaak geciteerde, positieve en vrij volledige aanduiding van het begrip EP luidt als volgt: „Een cultuur-politiek principe waarbij een volledig samenhangende, geïntegreerde en flexibele structuur van voorzieningen wordt nagestreefd die aan elk mens gedurende zijn gehele leven de voor hem geschikte mogelijkheden moet bieden om overeenkomstig zijn aanleg, zijn educatieve, sociale en culturele behoeften te bevredigen en om zijn persoonlijkheid, mede door middel van zijn werk en zijn vrijetijdsbesteding, zowel voor zichzelf als ten bate van de gemeenschappen waar hij in leeft, te ontwikkelen”⁴.

Wat betekent dat in feite?

Het gaat om een beleidsbeginsel dat erkent en dus effectueert, dat de mens in elke fase van zijn leven gestimuleerd, begeleid en ondersteund moet (kunnen) worden bij pogingen enig zicht te krijgen op het complexe karakter van de maatschappij. Daarbij moeten in een voortdurende wisselwerking de eigen ontwikkeling van de mens en de ontwikkeling van de maatschappij centraal staan. Vanuit deze gedachte lijkt het mij logisch, dat de betrokkenheid van het individu in en bij een democratische samenleving een eerste vereiste is. Wil men voldoende belangstelling wekken voor een politiek die de burger kansen biedt om op zijn eigen wijze maar ook als lid van een gemeenschap zijn levensgeluk na te streven, c.q. te beleven, dan moeten de uitdaging tot activiteit en deelname hoog in het politieke vaandel geschreven staan.

We zien echter een aantal verschijnselen die doen vrezen, dat steeds meer mensen of groepen mensen de aansluiting bij die betrokkenheid gaan missen. Het wordt steeds moeilijker om de talloze informatie die ons vooral door de communicatiemedia wordt „geleverd”, op te nemen, laat staan te verwerken. In diverse maatschappelijke sectoren doen zich (soms radicale) wijzigingen voor in normenstelsels en behoeftepatronen. Het is vaak buitengewoon moeilijk om inzicht te krijgen in de veranderingen die zich rondom ons blijven voltrekken en die wij ook zelf aan den lijve ondervinden. De discussies die zich bijvoorbeeld afspelen rond de problematiek die met name door de *Club van Rome*

⁴ Aldus het rapport „Functie en toekomst...” (zie noot 2), pag. 68.

indringend is aangegeven, zijn voor velen een aspect van de onzekerheid waar zij dagelijks mee te maken hebben. De sociaal-economische ontwikkeling vraagt om bij-, her- of omscholing in meerderlei opzicht van nagenoeg iedereen die aan het arbeidsproces deelneemt:

a) We zullen er aan moeten wennen, dat we eenmaal of meermalen zullen veranderen van beroep, dat wil ook zeggen: in een andere werkring terecht komen dan de basisopleiding (zoals die althans nu is!) zou doen vermoeden. De bedrijfsjubilea (25, 40 of 50 jaar werkzaam bij *hetzelfde* bedrijf) zullen schaars worden! Bovendien zullen in het jaar 2000 waarschijnlijk ± 11 miljoen van de ± 17 miljoen Nederlanders gepensioneerd zijn. Zij zullen langer dan hun vijftigste of daaromtrent vitaal, bij de tijd en actief willen of kunnen zijn.

b) We krijgen steeds meer „vrije tijd” ter beschikking, en steeds minder mensen produceren voor steeds meer mensen. Naar mijn mening is deze kwalificatie van de tijd buiten de officiële werktijd onjuist of minstens onnauwkeurig. Verstaat de handarbeider hetzelfde onder vrije tijd als de ambtenaar? Wordt de tijd die men vrijwillig en onbetaald besteedt aan het verenigingsleven en dergelijke, door iedereen beschouwd als vrije tijd? Ik geloof in elk geval, dat het vraagstuk van de vrije tijd niet in de eerste plaats een zaak is van het opvullen van een aantal uren buiten de officiële arbeidstijd. Tijd en ruimte moeten op elkaar afgestemd zijn. Wat men in het buurtwerk, het verenigingsleven, de schriftelijke cursus, de recreatie enz. kan doen, kan liggen in de lijn van de opvoeding die men heeft gehad, van het onderwijs dat men heeft genoten, en van het werk dat men verricht. Maar het kan ook juist een reactie zijn, het zoeken naar andere mogelijkheden, het ontplooiën van talenten die niet eerder aan hun trekken kwamen. Thuis komen van het werk betekent niet, dat je dan niet meer zinvol bezig bent.

Last but not least: we ervaren dat het onderwijs dat we genoten(?) hebben, tekort schiet in zijn maatschappelijke doelstellingen. Als de EP de overkoepelende theorie is voor alle vernieuwingswerk op educatiegebied (zie boven), mag men van het onderwijs — de voornaamste begeleider van de mens in zijn jeugd jaren — verwachten, dat zijn kern bestaat uit een vormings- en een voedingsbodem die de jongere niet afschrikt, maar juist motiveert en aanspoort om ná de schooltijd (ik bedoel ná het primair, secundair, mogelijk tertiair onderwijs) zelf door te gaan met zijn eigen ontwikkeling en die van de maatschappij. Het onderwijs moet als het ware de motor zijn die men in verschillende voer- of vaartuigen kan plaatsen. Deze motor dwingt niet tot het gebruik van hetzelfde vervoermiddel. Bovendien reageert hij soepel op veranderinge snelheden en kan hij met behulp van een doe-het-zelf-bouw pakket op diverse manieren uitgebouwd en verder ontwikkeld worden, hetgeen de aankoop pas echt zinvol maakt. *Hermans* zegt het zo: „Het is met kinderen net als met veel doctorandussen: Zodra zij van school af zijn, houdt het studeren op. Wij leren vrijwel altijd

voor een doel buiten het leren zelf: omdat het moet (leerplicht) of omdat het een diploma, geld of eer oplevert. Studeren voor je eigen plezier is er zelden bij. De permanente educatie zal geen kans krijgen tenzij we de motivatie in ons onderwijs kunnen veranderen" ⁵.

Hinderpaal én voorwaarde

Dit zijn slechts een paar voorbeelden van een problematiek die thans, hoe paradoxaal het ook klinkt, tegelijk hinderpaal én conditio sine qua non is voor een ontwikkeling van de EP. De verspreiding en realisering van de EP-gedachte wordt naar mijn mening in wezen belemmerd — dus afgezien van politieke en financiële overwegingen — door de omvang van het begrip, door de vele aspecten die „een blijven van iedereen in alle levensfasen" vertoont. Zoals ook het hard maken van begrippen als welzijn en mileubeheer op moeilijkheden stuit, aangezien zij zo veelomvattend zijn, soms zelfs controversieel. Maar daar staat tegenover, dat juist dit spectrum-karakter zelf de eerste en voornaamste reden is om te komen tot een bezinning. Popularisering van de EP door de mensen zoveel mogelijk bij de opbouw van de samenleving te betrekken, is een eerste ingebakken vereiste voor een verdere verspreiding ervan. Niet afschrikken door strakke structuren, maar interesseren door meer flexibele mogelijkheden tot ontwikkeling in de eigen omgeving.

Ten aanzien van het onderwijs wil ik, gelet op het bovenstaande, het volgende aantekenen: 1) de constatering, het feit dat het in een vroeg levensstadium genoten onderwijs niet beschouwd mag worden als een afgerond proces; volwassenen ervaren, dat hetgeen zij "geleerd" hebben, onvoldoende rantsoen bevat om met succes en voldoening door het levenslabyrint te kunnen trekken; 2) het huidige onderwijs draait te weinig mee in de opzet van een levenslang leren. Het huidige schoolsysteem is nog te zeer gesloten, d.w.z. én te zeer afgestemd op het intreden in de maatschappij, én te weinig algemeen vormend. De ouders van de leerlingen kunnen de veranderingen op school niet volgen of begrijpen als zij er niet bij betrokken worden, en de leerlingen raken gefrustreerd als zij ter voldoening aan exameneisen stof moeten verwerken die weinig relevant is (of schijnt?), gerekend naar zoveel andere componenten die zij buiten de school vaak nogal intens beleven (milieu, drugs, politiek, acties, levenshouding). Dat ligt beslist anders met bijvoorbeeld het vormingswerk. Daar zien we een sterkere oriëntatie naar het EP-beginsel toe: „Naast corrigerende en aanvullende taken krijgt nu vooral ook de voorziening in fundamentele menselijke en maatschappelijke behoeften meer aandacht" ⁶.

Deze twee opmerkingen roepen weer enige vragen op. Voor zover die

⁵ Dr. H. J. M. Hermans in NRC-Handelsblad, 7 november 1972.

⁶ „Functie en toekomst..." (zie noot 2), pag. 127.

betrekking hebben op de verdere inhoud van het begrip EP en op de gedachtengang die erachter zit, de theoretische opvulling ervan, verwijs ik naar de reeds in de noten vermelde nota's en rapporten. Het lijkt mij weinig zinvol om hier, afgezien van enige elementaire aspecten, te herhalen wat elders uitgebreider en systematischer is uiteengezet. Op dit moment dringen vooral de beleidsvragen zich op. Wat betekent de aanvaarding van het begrip? Wie bemoeit zich met de realisering ervan, de aanzet tot de realisering zo u wilt? Wat is in de praktijk het antwoord van het onderwijs? Wat doet de politiek? Welke bestaande elementen kunnen een rol spelen in het leerproces, en welke nieuwe staan op het verlanglijstje? Wat is de rol van de communicatiemedia?

III. DE WERKSOORTEN EN HET BELEID

Na de omschrijving van het begrip wil ik in enige werksoorten duiken. Immers: „De mogelijkheid EP te concretiseren is een allereerste voorwaarde op weg naar een (educatieve) bijdrage tot de oplossing van de huidige problematiek. Het gaat er in de EP immers juist om de macht van een goed opgeleide technocratische elite te doorbreken door de educatieve kansen beter te spreiden, zowel horizontaal (over de verschillende maatschappelijke groeperingen en individuen) als verticaal (over alle levensperiodes)”⁷.

Men zou kunnen zeggen, dat we in Nederland een aantal cultureel-educatieve werksoorten kennen die reeds werkzaam zijn, al dan niet, of meer of minder gemotiveerd door en georiënteerd op de EP. Via een korte, beschouwende exercitie door een aantal werksoorten die in dit verband de duidelijkste aanknopingspunten bieden, wil ik er de EP-sfeer uit lichten.

1. Het onderwijs

Hierboven duidde ik al summier op het karakter van het onderwijs, nu wil ik er iets verder op ingaan. Gemakshalve gebruik ik de term onderwijs in beperkte zin: het onderwijs dat men in de jeugdjaren onafgebroken in schoolverband volgt.

Het voornaamste doel van de *traditionele school* is de overdracht van kennis. Tijdens de jeugdjaren, de schoolperiode, vergaart men in klasverband kennis, om er de rest van zijn leven mee "veilig" te kunnen stellen. Na die aaneengesloten termijn, die zowel in kwalitatief als in kwantitatief opzicht nogal uiteenloopt bij deze en gene, leert iedereen weliswaar steeds bij uit de onuitputtelijke bron die men doorgaans levenservaring noemt, maar iedereen ervaart herhaaldelijk, beter gezegd *blijvend*, de behoefte aan verdere informatie, aan een (her)oriëntatie

⁷ J. van der Velde: „De start van de experimenten EP”; interim-rapport in het kader van het „Project evaluatie EP-experimenten”; uitg. Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling, Amersfoort; 1972; pag. 16. (Het project staat onder toezicht van de Adviescommissie Vormings- en Ontwikkelingswerk voor Volwassenen).

op veranderende normen en nieuwe opvattingen, aan een bijblijven wat betreft werk, maatschappelijke ontwikkelingen, enz. Het traditionele onderwijs legt de nadruk op het kwantitatieve: onderwijs voor iedereen. De *moderne school* leert de leerling leren, zij vormt. *Veringa*: „Vanuit de visie der permanente educatie gezien zal het onderwijs dusdanig moeten zijn ingericht dat mensen op welke leeftijd ook voldoende animo kunnen opbrengen om opnieuw te gaan deelnemen aan het educatieve proces; uiteraard zullen paternalisme en andere vormen van vrijheidsbeperking daarbij vermeden moeten worden”⁸. Welnu, die moderne school zal haar leerlingen dus een open houding moeten meegeven ten opzichte van een aantal verschijnselen die zij in de samenleving (zullen) aantreffen. Het moderne onderwijs legt de nadruk op het kwalitatieve: goed onderwijs voor iedereen.

De voornaamste garanties voor de realisering van het laatste „model”, de moderne school, moeten gezocht worden in de structuur en de mentaliteit van het onderwijs. De samenhang tussen beide lijkt mij onmiskenbaar. In de eerste plaats zal de geslotenheid van het onderwijs in het kader van de EP doorbroken moeten worden. In aansluiting op de boven geciteerde woorden van *Veringa* kan men ook zeggen: de school moet niet alleen beseffen, dat zij niet de enige opvoedster is, maar zij zal dat ook metterdaad moeten laten blijken door een gelijkwaardige schakel te zijn in de keten waarbinnen het educatieve bouw-
werk wordt opgetrokken. In concreto betekent dat samenwerking met andere werksoorten, met de buitenschoolse vorming waarmee de jongere in aanraking komt, of beter in aanraking moet kunnen komen: vormings- en ontwikkelingswerk, club- en buurthuiswerk, opbouwwerk, verenigingsleven, omroep, enz. Natuurlijk moeten ook de ouders juist in zo'n situatie meer bij de school betrokken worden. Zij dienen enerzijds de mogelijkheid te krijgen tot inbreng en inspraak bij het educatieve proces, anderzijds kan zo'n relatie een beter begrip kweken voor wat zich op en rond de school afspeelt. De grote vraag is natuurlijk, of en in hoeverre het huidige onderwijs met deze gedachte mee wil gaan. Zoals *Frese* zegt: „De Mammoetwet was een reorganisatie van het onderwijs. Om van waarde te zijn dient hij gepaard te gaan met een wijziging van het mentale klimaat van het onderwijs”⁹.

Het lijkt mij in dit verband voortsnog niet bemoedigend, dat bijvoorbeeld een multifunctioneel gebruik van schoolgebouwen en gymnastieklokalen maar niet van de grond wil komen. Een efficiënt gebruik van de bestaande accommodatie heeft meer voordelen. Het kan de totstandkoming van de bovenvermelde relatie bevorderen, het werkt integrerend ten aanzien van de diverse werksoorten, en het kan een psychologisch effect hebben doordat men 's avonds en in de weekends niet tegen lege,

⁸ Dr. G. H. Veringa, in „Onderwijs in het perspectief van de permanente educatie” (zie noot 2), pag. 8.

⁹ Dr. H. H. Frese, in „Onderwijs in het perspectief...” (zie noot 2), pag. 25.

dode gebouwen aankijkt. In spanning en langzamerhand met ongeduld wacht menig een op het resultaat van het overleg hieromtrent tussen CRM en O & W.

Het spreekt verder vanzelf, dat voor een algemene aanvaarding en uitwerking van de EP-gedachte in het onderwijs een navenante opleiding van de leerkrachten vereist is. Bovendien moeten zij die zo'n belangrijke rol kunnen spelen in de ontwikkeling van anderen, hun eigen ontwikkeling niet vergeten; bijblijven geldt ook van hen.

2. Vormings- en ontwikkelingswerk

De nota „*Functie en toekomst van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen in de Nederlandse samenleving*”¹⁰ bespreekt de grondslagen en de taken van deze werksoort. Ten aanzien van de voornaamste uitgangspunten voor het beleid komt zij tot de volgende, hier in het kort weergegeven conclusies:

- a) Het vormings- en ontwikkelingswerk is een onderdeel van educatief werk, dat gericht is op democratisering en emancipatie. Dit betekent, dat het beleid van de overheid gericht moet zijn op 1. het scheppen van de nodige voorzieningen ook wat deze werksoort betreft, en 2. de bevordering van de samenwerking van de verschillende werksoorten in het kader van de EP, dus ook bijvoorbeeld de samenwerking onderwijs-vormingswerk.
- b) De EP is de aanvaarding en realisering van het recht van ieder mens om aan dat educatieve proces deel te nemen.
- c) De gedachte van de EP kan in het democratiserings- en emancipatieproces het beste gerealiseerd worden aan de voet van de samenleving, daar waar haar bestaansgrond het meest gerechtvaardigd is: bij de mensen die tot nu toe te weinig in hun ontwikkelingen zijn vrijgelaten of gestimuleerd. Deze conclusie vraagt dus om decentralisatie, zowel naar functie als naar territorium. Met andere woorden, de directe zorg voor de concretisering van de EP dient te liggen bij de betrokkenen, en de voorzieningen voor die concretisering moeten in het directe woon- en leefmilieu liggen (buurt, wijk, gemeente, gewest).

Met deze laatste conclusie zitten we weer in de haard van de uitgangspunten en de wensen voor het concrete beleid. Het kan geen kwaad daar bij iedere werksoort opnieuw op te wijzen!

Simpel gesproken zal het zwaartepunt moeten liggen op het plaatselijk vlak. De nota „*Functie en toekomst*” vindt op dit punt een apprecieerbare uitwerking in het cahier „*Planning van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen*”¹¹. Dit cahier geeft een duidelijk, schematisch

¹⁰ Zie noot 2.

¹¹ Planning van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen; vormingswerkcahier nr. 8 van het Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling, Amersfoort; 1972.

overzicht van wat er aan plaatselijke, regionale en landelijke voorzieningen wenselijk is, om althans het totale educatieve werk te kunnen ondersteunen. Men onderscheidt naar accommodatie en personeel:

— *Plaatselijke educatieve centra*. Deze steunen voor een belangrijk deel op vrijwilligers (begeleid en geadviseerd door beroepskrachten), en vormen de basisvoorziening voor eenheden van 20.000 à 30.000 inwoners. Deze centra hebben studie- en activiteitsruimten, mogelijkheden voor recreatie, enz. Vandaaruit kan een brug geslagen worden naar scholen, streekcentra, buurt- en clubhuizen, openbare bibliotheken en verdere educatieve en sociaal-culturele elementen.

— *Regionale educatieve centra*. Deze zijn meer volledig uitgerust dan de plaatselijke. Per gewest (ca. 300.000 inwoners) zal er één functioneren. Deze centra zijn meer gespecialiseerd en hebben deskundige staffunctionarissen. Zij coördineren bovendien het plaatselijke werk. Per regio kan deze aanvullende en ondersteunende rol nog worden onderstreept door een internaat (volkshogeschool, vormingscentrum). Bepaalde plaatselijke projecten groeien namelijk uit naar een internaat, zowel in de vraag naar deskundigheid als in de behoefte van de mensen om gedurende een iets langere tijd bij elkaar te zijn (relatie- en *sensitivity-training*).

— *Landelijke voorzieningen*. Deze sluiten aan op wat plaatselijk en regionaal wordt opgezet. Het betreft voorzieningen die het best op een centraal landelijk niveau belichaamd kunnen worden (wetgeving). Het komt mij voor, dat een ontwikkeling in de hier omschreven zin reeds in brede kring steun vindt, ook al is die vaak beperkt tot woorden. Behalve naar het pleidooi van bovenvermelde nota verwijs ik hiervoor naar:

a) een passage in het *Memorandum Welzijnsbeleid*¹², waarin meer middelen worden gevraagd voor de aanzet van het plaatselijk vormingswerk en van de permanente educatie, met name voor die elementen hierin die ertoe bijdragen, dat burgers zich actief inzetten voor een bezinning op de maatschappelijke ontwikkeling.

b) *G. van Enckevort* (in *De Gemeente*, januari 1970): „Een permanente educatie (—) die aansluit bij reële behoeften en die de mensen om wie het gaat, echt wil bereiken, kan alleen maar opgezet worden vanuit de specifieke plaatselijke situatie. Het is daarom noodzakelijk dat EP niet alleen het beleid van CRM, maar ook dat van de gemeenten en de regio's gaat inspireren”.

c) Het ontstaan van het *Landelijk Beraad van Plaatselijk Vormingswerk*.

Het plaatselijk vormingswerk bestaat 5 à 6 jaar en is een uitloper van

¹² „Memorandum inzake welzijnsbeleid” van de stuurgroep Welzijn van het Centrum voor Staatkundige Vorming, in „Politiek perspectief”, mei/juni 1972.

het educatieve werk met volwassenen, zoals dat reeds tientallen jaren in vormingscentra en volkshogescholen plaatsvindt.

d) De Memorie van Toelichting bij de *begroting van CRM voor 1973* (pag. 15): „De rijksoverheid rekent het in beginsel tot haar taak ook het op plaatselijk niveau verrichte vormings- en ontwikkelingswerk een kans tot ontplooiing te bieden. Dit blijkt uit het feit dat thans een pro memorie post voor deze werksoort in de rijksbegroting is opgenomen”.

Ten aanzien van dit laatste punt sta ik echter nogal sceptisch, ook al kan men spreken van een principiële erkenning van deze werksoort. Ik ben geneigd tot enig wantrouwen tegenover het „excellentiële” voornemen deze begrotingspost zo mogelijk op te vullen. Ten eerste omdat dezelfde toelichting waar ik zojuist uit citeerde, ook aankondigt dat in het komende jaar evenals in 1972 voor het ontplooiën van nieuwe activiteiten op het terrein van het vormings- en ontwikkelingswerk terughoudendheid van de zijde der rijksoverheid in acht wordt genomen. En dat terwijl men nog niet mag verwachten, dat veel gemeenten alvast dit werk spontaan zullen stimuleren! Ten tweede omdat de motie-*Du Chatinier* (met betrekking tot de subsidiëring van enige vormingsinstituten) die eind 1971 door de Tweede Kamer werd aangenomen, voorlopig niet zal worden uitgevoerd, aldus wederom diezelfde toelichting¹³. Ten derde omdat EP geen zaak is van *ôf-ôf*, maar van *én-én*. Bevordering van het plaatselijke werk is noodzakelijk, maar mag niet ten koste gaan van het internaatswerk.

Bovendien is de post „Experimenten EP”, die toch al niet zo ruim was — aanvankelijk in 1971 een half miljoen — verleden jaar verlaagd (337.400 gulden), terwijl er voor 1973 nog minder beschikbaar is (374.900 gulden), althans gelet op de prijsstijgingen e.d. Men begrijpt, dat dat niet opwekkend is voor de verspreiding en realisering van een gedachte die wezenlijk stoelt op een peiling van wat er bij de mensen leeft, en op een begeleiding van veranderingsprocessen. De subsidieaanvragen zullen zowel kwalitatief als kwantitatief toch wel van voldoende omvang zijn?

Het is te hopen, dat spoedig ook in het beleid van de overheid de nodige waardering, natuurlijk ook financieel, voor deze werksoort gaat doorklinken. De aanzet die in november 1969 met de *EP-conferentie in Beekbergen*¹⁴ werd gegeven, is in theorie weliswaar een eind gevorderd, maar ook hier geldt: *the proof of the pudding is in eating*.

¹³ Inmiddels heeft de Tweede-Kamerfractie van de KVP bij de behandeling van de begroting van CRM voor 1973 een amendement ingediend om het vormingswerk, zowel in internaten als plaatselijk, de helpende hand te bieden.

¹⁴ Deze ronde-tafel-conferentie was bijeengeroepen door dr. M. A. M. Klompé, toenmalig minister van CRM. Zij had representanten van verschillende educatieve werksoorten uitgenodigd, behalve de sector onderwijs, daar het de bedoeling was enige orde op zaken te stellen op het terrein van het vormings- en ontwikkelingswerk en van het educatieve werk op het gebied van de vrijetijdsbesteding.

Een ander argument is het tijdstip. Het parlement en de regering staan aan de vooravond van de behandeling van een aantal zaken die duidelijk in dit rijtje "voorzieningen-EP" thuishoren: de kunstnota, de instructieve omroep, de Bibliotheekwet, de sociaal-culturele wetgeving, maar ook de Gewestwet, de milieuwetgeving en de herziening van de onderwijsstructuur. Het is nogal wat!

3. *Club- en buurthuiswerk - creativiteitscentra - jeugd- en jongerenwerk - bejaardenwerk - bibliotheekwerk*

Aangezien het niet mijn bedoeling is meer werksoorten iets uitgebreider te bespreken, zoals het onderwijs en vormingswerk, zal ik de bovenstaande in het kort de revue laten passeren. Het gaat er immers om, dat duidelijk wordt, in welke sfeer de EP zich afspeelt. De deelnemers, zowel *producenten* als *consumenten*, zijn van gelijk gewicht, onderling en tegenover elkaar. Het gaat om overleg en samenwerking, zowel met en binnen het onderwijs als binnen het gehele sociaal-culturele veld.

De EP-visie voor de in het kopje genoemde werksoorten kan summier worden aangeduid. De *jeugd* verkeert niet in een geïsoleerde toestand van opvoeding, net zo min als de *bejaarden* geïsoleerd in een tehuis zitten. De jeugd heeft er behoefte aan, een verband te ontdekken of te leggen tussen wat op school geleerd wordt en wat in het club- of buurthuis, haar vereniging, haar werksituatie enz. gaande is. En de bejaarde (wie is dat? ligt dat aan de leeftijd?) heeft er behoefte aan, vitaal te blijven, „huiselijk” noch geestelijk vereenzaamd te raken, nieuwe ontwikkelingen beter te kunnen volgen dan door er alleen maar via de televisie kennis van te nemen zonder verdere uitleg.

Zo zal er ook een relatie moeten bestaan tussen de *creativiteitscentra* en de overige educatieve centra. Creativiteit is geen apart aspect van het mens-zijn, en mag derhalve niet los staan van de andere werksoorten die de *totale mens* centraal plaatsen.

Dat het *bibliotheekwerk* in dit proces van oriëntatie, informatie, documentatie, studie, enz. van groot belang is, behoeft nauwelijks toelichting. De verruiming van de doelstelling van de openbare bibliotheek, zoals dat gebeurt in het ontwerp-Bibliotheekwet, is in dit kader uiteraard toe te juichen. De vreugde wordt echter snel getemperd door de twijfels ten aanzien van de financiering. Juist zij die een educatieve achterstand willen inhalen of op peil willen blijven, worden de dupe van een eventuele zware toepassing van het profijtbeginsel. Dit is te meer onbevredigend als men bedenkt, dat zij die bijvoorbeeld via de universiteit toch al beter in de educatieve lift zitten, op dit punt geen belemmering kennen: zij hebben vrije toegang (gelukkig!) tot de universiteitsbibliotheek.

Ten aanzien van de *samenwerkingsvormen* tussen al deze voorzieningen geldt een relatie naar accommodatie en personeel. De accommodatie kan intensiever benut of uitgebreid worden, op de ene plaats in aanslui-

ting bij bestaande schoolgebouwen, culturele centra, enz., elders door bij de planning van het bouwbeleid met deze wens rekening te houden. Wat het personeel betreft zijn de wachtwwoorden: motivatie in de opleiding, en samenwerking bij de uitvoering van het werk.

4a. *Educatieve omroep*

Dagelijks ontvangen we een geweldige hoeveelheid informatie via krant, tijdschrift, radio en televisie. Betrekken we daar ook nog de mogelijkheid bij van schriftelijke cursussen, gespreksgroepen, hearings, enz., dan hebben we al een aardig beeld van wat men wel het multimediale netwerk noemt. Van de diverse onderdelen daarvan heeft met name de omroep de laatste jaren veel aandacht gekregen als uitermate belangrijke en geschikte instelling in het kader van de educatieve voorzieningen (afstandsonderwijs). Onder andere de oprichting van de stichtingen Televisie-academie (TELEAC) en de Nederlandse Onderwijs-televisie (NOT) zijn daar een bewijs van. De in april 1971 gepubliceerde *Nota instructieve omroep* van de oud-ministers Klompé en Veringa geeft een opzet voor het gebruik van radio en televisie voor het onderwijs en de volksoontwikkeling¹⁵.

Allereerst sluit ik mij aan bij diegenen die de term instructief te beperkt vinden, namelijk de indruk wekkend dat het gaat om een kennisoverdragende omroep. Mijn voorkeur gaat uit naar de ruimere betiteling educatief, maar ik geef mijn mening voor een betere.

Wat verstaat de „Nota instructieve omroep” onder zo'n omroep? Ik citeer: „Uitzendingen van radio en televisie, die expliciet overdracht van kennis, aanleren van vaardigheden en het vormen van attitudes beogen, en wel als verrijking, aanvulling of vervanging van vorming en ontwikkeling in school of universiteit of in het kader van de vorming en ontwikkeling buiten de school”. Welke verwachtingen heeft deze nota onder andere losgeslagen?

a) De oud-ministers hebben in elk geval duidelijk gemaakt, dat de educatieve programma's niet langer meer een aangelegenheid van de omroepen alleen zijn. Dat blijkt bovendien uit hun voorstel om de educatieve uitzendingen op aparte netten te verzorgen: een derde televisienet en een afzonderlijke radiozender.

b) De wens om aparte zenders te gebruiken vindt niet alleen zijn grond in het weg willen halen van de huidige educatieve programma's bij de omroepinstellingen. Het is bijvoorbeeld duidelijk, dat men de NOT te schools en TELEAC te fragmentarisch vindt. Maar het is bovendien de bedoeling, de bestaande programma's te integreren en uit te breiden. Ook de democratiseringsgedachte speelt hier mee. Het is niet de bedoeling, dat er een éénrichtingsverkeer zal zijn; de cursisten moeten hun eigen inbreng kunnen leveren.

¹⁵ „Nota Instructieve omroep”; uitg. Staatsuitgeverij, Den Haag; 1971.

c) Uit de laatste woorden van het citaat uit de nota blijkt de ruime doelstelling van zo'n omroep. Die is niet beperkt tot de traditionele onderwijsvormen, maar past essentieel in een agogisch proces. De brug naar de vorming en ontwikkeling buiten de school is een erkenning van de veranderingen die zich in het menselijk leefpatroon voordoen, en de bereidheid die veranderingen te begeleiden en te ondersteunen. Dat blijkt ook uit de integratie van deze omroep met andere media. Alleen maar kijken of luisteren naar een les heeft meestal weinig zin als er geen begeleiding plaatsvindt, schriftelijk dan wel mondeling, individueel dan wel in groepsverband.

d) Een voorbeeld van een praktisch voordeel van zo'n omroep — ik wil dat per se even kwijt— is de ruimere mogelijkheid tot uitzending op tijdstippen waarop je een groot publiek kunt trekken. Ik vraag mij bijvoorbeeld af, met welke intensiviteit een noodzakelijk wijd te verspreiden cursus mileubeheer van TELEAC gevolgd wordt als de uitzending daarvan 's zondagsavonds rond elf uur begint, met een „onmogelijke”, want op een ongunstig tijdstip gezette herhaling op de zaterdagmorgen!

Het lijkt mij overigens voor de hand liggend, dat de meest zinnige opmerking die er op dit punt nog te maken valt, bestaat uit de *cri de coeur*, dat de „Nota instructieve omroep” snel door het parlement zal worden behandeld. Ook de opkomst van de plaatselijke en regionale televisie kan een ijzersterke schakel zijn tussen enerzijds de verspreiding van informatie e.d., en anderzijds het a priori dat dat moet gebeuren aan de basis van de samenleving. Een ander argument voor enige spoed is de ontwikkeling van de open universiteit.

4b. *Vervolg educatieve omroep: de open universiteit*¹⁶

Een aantal landen kent reeds een onderwijssysteem waarin de massa-media zijn ingeschakeld. De *open university* in Engeland en het West-duitse *Telekolleg* (Beieren) zijn bekende voorbeelden. In het kort komen zij hierop neer. Het is de bedoeling de deelnemers thuis te bereiken. Zij ontvangen een schriftelijke cursus die begeleid wordt door 1) uitzendingen via radio en tv, 2) plaatselijke studiecentra, en 3) een tutor, een persoonlijk helper en adviseur. Het doel van de cursus bij de *open university*: „In de eerste plaats wilde men aansluiten op de groeiende behoefte aan verder opgeleide krachten in de technologische maatschappij, met name de behoefte aan bijscholing, omscholing en voortgezette scholing. In de tweede plaats wilde men de algemene vorming van zoveel mogelijk mensen bevorderen met het oog op een grotere weerbaarheid en kritische bekwaamheid van de bevolking”¹⁷.

¹⁶ De idee van de open universiteit is een eigen leven gaan leiden. Naar mijn mening ten onrechte. De open universiteit behoort een onderdeel te zijn van de educatieve omroep, zowel technisch als mentaal.

¹⁷ Prof. dr. J. A. Stalpers: „De Open Universiteit”, in „Mens en Boek”, oktober 1972.

De belangrijkste voordelen van deze educatieve werksoort zijn:

- a) In vergelijking met het gewone dagonderwijs werkt zij zeer goedkoop. Een student aan de *open university* kost minder dan de helft van een student aan een gewone Engelse universiteit, en een deelnemer aan het *Telekolleg* kost 20 % van wat aan een Beierse middelbare scholier wordt uitgegeven.
- b) De deelnemers aan deze cursussen zijn *part-time*-studenten die doorgaans een *full-time job* hebben en dus bijdragen aan het nationale inkomen, belasting betalen, enz.
- c) Deze werksoort betekent een enorme tijdsbesparing voor de docenten.
- d) Het is verder bekend, dat in ons land O & W in dit systeem een middel ziet om een oplossing te vinden voor het grote aantal studenten die naar de universiteit willen. Wij moeten echter zeer voorzichtig zijn, dit als een voordeel te zien. CRM schijnt niet zo gelukkig te zijn met deze visie, en naar ik denk terecht. De open universiteit zal óf wat de eisen van vooropleiding betreft dezelfde voorwaarden stellen waaraan men moet voldoen voor toelating tot de gewone universiteit, óf een dermate hoog cursusniveau hebben dat de mensen die geen middelbare schoolopleiding hebben gehad, eigenlijk al bij voorbaat zijn uitgesloten. Welnu, ook op dit punt kunnen wij iets „leren” van het Engelse systeem. Daar blijkt immers, dat men de mensen voor wie het systeem in het leven is geroepen — nl. de achterblijvers, de werkende klasse, de ongeschoolden —, nauwelijks bereikt. Gezien de kritiek op het gebrek aan motivatie bij het primaire onderwijs lijkt me dat overigens niet zo verwonderlijk. Het gevolg kan zijn, dat dit universitair mediaal onderwijs niet democratisch werkt. Enerzijds is het weliswaar een belangrijke factor in de ontwikkeling van de EP, maar anderzijds zal het de kloof vergroten tussen de mensen die reeds een bepaald „leer-niveau” hebben, en de achterblijvers. Vandaar mijn stelling, dat de open universiteit niet afzonderlijk van start mag gaan, maar noodzakelijkerwijs ingebouwd moet zijn in een breed multimediaal netwerk. Bovendien zal zij naar inhoud juist de arbeidende klasse moeten zien te bereiken (popularisering, interesse-wekkend, amusement).

IV. INTERNATIONAAL

Medio 1972 vond in *Tokio* een internationale conferentie plaats over onderwijs aan volwassenen onder auspiciën van de *UNESCO*. Het bleek, dat de ontwikkeling van het onderwijs buiten schoolverband sinds de vorige *UNESCO*-conferentie over dit onderwerp (in 1960 in *Montreal*) in brede kring vooruitgang heeft geboekt. De opvatting dat deze vorm van onderwijs een soort privilege zou zijn van degenen die reeds een bepaalde *geestelijke bagage* hebben, of erger nog een soort vrijetijds-

besteding van de mensen in betere doen, schijnt definitief doorbroken te zijn. Tegenwoordig is iedere volwassene een potentiële (!) leerling voor dit onderwijs. De vraag is dan wel — zie de open universiteit in Engeland —, in hoeverre er een acceptabele verhouding bestaat tussen enerzijds de toeneming van het aantal educatieve voorzieningen, en anderzijds het aanbod van met name hen voor wie de EP juist van de grond moet komen. Bovendien zij hier opgemerkt, dat men niet te vroeg moet juichen over de schijnbaar algemeen erkende visie op dat onderwijs voor volwassenen: 1) de benadering van het vraagstuk der volwassenen-vorming is per land verschillend, om nog maar te zwijgen van de verdeeldheid in opvatting in elk land afzonderlijk; 2) in de ontwikkelingslanden betekent EP — zo men er daar van kan spreken —, dat zij die in hun jeugd geen kans hebben gehad om naar school te gaan, nu de gelegenheid krijgen de achterstand in te halen. Het is duidelijk, dat er nog heel wat pionierswerk te verrichten valt!

Eveneens medio 1972 bracht een internationale UNESCO-commissie *On the development of education* het rapport „*Learning to be*”¹⁸ uit, ook wel bekend als het rapport-*Faure*, zo genoemd naar de voorzitter van de commissie, de vroegere Franse premier en minister van onderwijs, *Edgar Faure*. De hoofdlijnen die het rapport aangeeft, zijn als volgt samen te vatten:

- het onderwijs wordt ingesteld op de totale individuele mens en krijgt tegelijkertijd een effectieve binding met het toekomstige beroep;
- het formele en informele onderwijs wordt ondergebracht in één systeem van EP, waarbij nieuwe technische middelen worden ingeschakeld voor de taken die het kan overnemen;
- de "opvoeder" kan mede daardoor worden vrijgemaakt voor zijn werkelijke taak, die niet is overdracht van kennis, maar de vorming van de mens.

Het rapport, dat beoogt de bij de UNESCO aangesloten landen enige richtlijnen te geven voor nationale politieke beslissingen, zal ongetwijfeld nog ruime aandacht krijgen. Vandaar dat ik mij hier kan beperken tot het vermelden van enige essentiële elementen uit het rapport, overigens wel met de bedoeling om aan te tonen, dat we ook in Nederland wel mogen opschieten met het concrete werk, want de commissie gaat er van uit, dat daar in de jaren '70 mee begonnen wordt:

- *the concept of education limited in time and confined in space must be superseded;*
- *a proportion of educational activity should be de-formalized and replaced by flexible, diversified models;*

¹⁸ Zie voetnoot 3.

- the extension of continual training will more than compensate for the shorter average duration of initial studies;
- closed educational systems should be made open;
- education and work should be closely associated;
- narrow, premature specialization should be done away; technical education, which is unnecessarily expensive, should be supplemented and in many cases replaced by out of school professional training;
- new techniques for reproducing and communicating educational material, which are eminently suited to most envisaged innovations, should be introduced at a quicker pace, while technology in general should be regarded as a source of new pedagogic methods (where the cost of equipment is not excessive) and as means of making educational activity more democratic.

V. EPILOOG

In het voorgaande heb ik geprobeerd een indruk te geven van wat EP is, welke de voornaamste raakpunten zijn met en in een aantal werksoorten, en wat de algemeen geformuleerde wensen zijn. Het verhaal is natuurlijk niet af. Dat zou het ook niet kunnen zijn, want EP is een begrip van een proces dat continu in ontwikkelig is. Zo hebt u misschien tevergeefs gezocht naar het begrip *recurrent education*, dat duidt op een onderwijsstructuur waarin het principe van een periodegewijze afwisseling van onderwijs, vorming, bijscholing en andere activiteiten (beroep) centraal staat. *Recurrent education* biedt de mogelijkheid voor een meer intensieve relatie tussen studie en maatschappelijke activiteit. (Het is overigens opvallend, dat men in deze begripsomschrijving dat onderscheid maakt). Dit begrip speelt een grote rol bij de herstructurering van het wetenschappelijk onderwijs (zie de voorstellen van de commissie-De Moor¹⁹).

Ongetwijfeld zijn er meer van dergelijke gedachten die u hier niet hebt aangetroffen. De literatuur kan u in dat opzicht meer bieden.

Een laatste woord heb ik gereserveerd voor de *financiën* en de *wetgeving*, de twee instrumenten waarvan de realisering van de EP afhankelijk is.

Na de aanvaarding van het begrip als beleidsprincipe, zowel door CRM als door O & W, zou men een aanpak verwacht hebben die zowel in de budgettaire toedeling als in de vormgeving van het werk recht zou doen wedervaren aan de opvattingen die in sommige werksoorten en ook in ministeriële adviescolleges tot uiting zijn gekomen²⁰. Daarvan is

¹⁹ Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs: „Het overheidsbeleid inzake het tertiair onderwijs”; uitg. Staatsuitgeverij, Den Haag; 1971.

²⁰ Hierbij zij overigens wel opgemerkt — wellicht ten overvloede —, dat ook het particuliere initiatief nauwelijks een "overall"-conceptie heeft. De verleiding om de eigen werksoort centraal te stellen is meestal helaas te groot.

helaas nog niet in voldoende mate gebleken. Het is te wensen, dat CRM en O & W in overleg een gezamenlijke verantwoordelijkheid zullen dragen. Om de schapen over de dam te helpen moet de rijksoverheid de lagere bestuursorganen financiële ruimte bieden om experimenten mogelijk te maken en om te kunnen voorzien in aantoonbare behoeften.

Voor enige zekerheid en voor een verantwoorde opbouw van het totale educatieve werk is bovendien wetgeving noodzakelijk; een kaderwet waarvan de belangrijkste elementen zijn: decentralisatie, financiële verhouding rijk-provincie-gemeente, regeling van de samenwerking tussen de werksoorten, en dat alles in een buigzame structuur. Zoals de EP zelf is: niet star, maar flexibel.

De middenschool - integratie en lerarenopleiding

J. L. Struijk*

Bij de behandeling van de begroting voor Onderwijs en Wetenschappen voor 1972 merkte de minister over de middenschool op, dat zodra hij de naam noemt, er een Babylonische spraakverwarring ontstaat over de vraag: wat is integratie van onderwijs aan ongeveer 12- tot 16-jarigen; wat betekent „middenschool”? In een aantekening¹ over dit probleem heb ik zelf eens opgemerkt, dat dit doet denken aan een legpuzzel die, hoewel onaf, toch in de handel is gebracht en waaraan puzzelaars en puzzelmakers verder werken, zonder dat wij kunnen onderscheiden wie bij wie hoort. Dit artikel kan niet veel meer omvatten dan enige informatie over de lopende discussie over de middenschool-problematiek, met een enkele beschouwing over details en deelproblemen.

„De jonge tiener en zijn school”

Wij zullen starten met een recent rapport over „De jonge tiener en zijn school — beschouwingen over het geïntegreerd onderwijs voor de Nederlandse jeugd”, een uitgave van de *Stichting Wetenschappelijk Onderzoek Vakcentrales*. De bedoeling van dit rapport is, meer gestalte te geven aan wat in het Actieprogramma 1971-1975 van het Overlegorgaan van NVV, NKV en CNV in het hoofdstuk „Onderwijs en vorming” over de middenschool is opgenomen. Het is namelijk lang niet iedereen duidelijk, aldus het rapport, wat men zich bij een dergelijke middenschool moet voorstellen en hoe die ingericht zou kunnen zijn. Uitvoerig wordt erin ingegaan op het waarom van de middenschool, wat men met deze vorm denkt te kunnen bereiken en welke plaats zij inneemt in het geheel van onderwijsvernieuwingen. Na een overzicht te hebben gegeven van het huidige voortgezet onderwijs en de bezwaren die eraan kleven, wordt ruime aandacht geschonken aan de doelstellingen van het onderwijs. Hierna volgt de behandeling van de middenschool, bedoeld voor de *leeftijdsgroep van ongeveer 12- tot 16-jarigen*. Als *kenmerken* ervan worden o.a. genoemd: de middenschool

- houdt na de basisschool alle kinderen nog een aantal jaren samen;
- stelt de beroepskeuze uit tot tenminste de 15/16-jarige leeftijd;

* Drs. J. L. Struijk is rector van de Nijmeegse Scholengemeenschap en van de Gelderse Leergangen te Arnhem. (Red.).

¹ Getiteld „Middenschool”, d.d. 14 januari 1972.

- laat de kinderen zichzelf geleidelijk ontwikkelen zonder breuken te forceren door zittenblijven en overgang naar andere scholen;
- biedt een pakket van keuzevakken, zodat de kinderen zich naar eigen aard kunnen ontplooiën;
- biedt in de verschillende vakken onderwijs op meerdere niveaus, zodat de kinderen zich in eigen tempo en afgestemd op eigen mogelijkheden kunnen ontwikkelen;
- brengt de mogelijkheid van een harmonische vorming der persoonlijkheid, omdat de school zowel theoretische, muzische, technische als praktische bekwaamheid bevordert;
- geeft daardoor een algemene vorming, nodig om aan de verschillende maatschappelijke verbanden deel te nemen en daarin te kunnen functioneren;
- brengt de jongeren die verschillende vormen van beroepsonderwijs willen gaan volgen, op de daarvoor noodzakelijke niveaus van kennis en inzicht;
- sluit via een volgende stap (de bovenschool?) aan op verdergaande studie bij het tertiair onderwijs (universiteit en hoger beroepsonderwijs).

Het loont zeker de moeite kennis van de inhoud van dit rapport te nemen. Wat ons voornamelijk interesseert, is de wijze waarop men dit alles denkt te organiseren. Men staat dus de integratie van onderwijs aan de leeftijdsgroep van ongeveer 12- tot 16-jarigen voor en denkt daarbij aan niveau-differentiatie, niveau- en belangstellingsgroepen, opdeling van de grote leerstofgebieden in taken van beperkte omvang — wat samenstelling van leerstofeenheden-systemen veronderstelt —, en afsluiting van de studie door het verstrekken aan iedere leerling van een „getuigschrift”, waarin met name de nadruk moet vallen op de keuzevakken die de leerling gevolgd heeft en op de vaardigheid die hij daarin heeft bereikt.

Dat deze ideeën leven in de kringen van de vakbeweging, de Algemene Bond van Onderwijzend Personeel e.a., is bekend, en alleen al daarom is het, gezien het grote aantal staatsburgers dat zij vertegenwoordigen, zaak er goede nota van te nemen. Zeker dienen ook zij dit te doen die zich, op welke wijze dan ook, bezighouden met de experimentele lerarenopleiding voor bedoelde leeftijdsgroep. Evenzeer echter verdient het aanbeveling te onderzoeken wat over de integratie van onderwijs aan deze jongeren is vermeld in de „Nota over het onderwijsbeleid”² en welke gedachten erover leven in de kringen van het onderwijs. Op 12 september 1970 vond een dialoog plaats tussen de heer E. Steenbergen, voorzitter van de ABOP, en mij over de middenschool³.

² Bijlage van de Memorie van Toelichting op de onderwijsbegroting 1973; Tweede-Kamerstuk, zitting 1972, nr. 12000, IV.

³ Zie voor het verslag van deze dialoog het „Weekblad voor leraren”, 6 november 1970.

Hij verdedigde ongeveer dezelfde idealen als hierboven vermeld. Naar aanleiding daarvan heb ik toen opgemerkt, dat ook in ons land de afstand tussen theorie en praktijk in het onderwijs verontrustende vormen ging aannemen. Ik heb deze idealen toen als utopisch gekarakteriseerd. Als voorbeelden noemde ik daarbij: het willen afschaffen van het leerstof-jaarklassensysteem, invoering van het blokkenstelsel en niveau-differentiatie per vak. Voor realisering daarvan zou, zo merkte ik op, zeer veel geld nodig zijn, alsmede adequate huisvesting en inrichting en prima voor dit soort onderwijs opgeleiden docenten. Als wij iets voor de betrokken leerlingen willen doen, laten wij hen dan niet in een onderwijskundige organisatie brengen die zo ingewikkeld en arbeidsintensief is, dat het veel docenten psychisch en fysiek onmogelijk is om erin te werken. De heer *Steenbergen* zei met mijn opvattingen een heel eind te kunnen meegaan ook hij wilde geen utopische theorieën najagen; anderzijds moesten wij, zo meende hij, ons niet al te zeer door de huidige moeilijkheden laten beïnvloeden.

In deze dialoog heb ik mij geen tegenstander van een experiment met de middenschool verklaard, maar er wel voor gepleit, dat eerst een commissie zou worden benoemd waarin docenten, sociologen, pedagogen, psychologen, organisatie- en onderwijsdeskundigen zitting zouden hebben, om de theorieën op hun praktische uitvoerbaarheid te toetsen. Ook hiermee ging de heer *Steenbergen* akkoord.

„MAVO-project”

Het verdient wellicht aanbeveling, aangezien hierin van dezelfde idealen wordt uitgegaan als hierboven vermeld, enige aandacht te schenken aan het enige tijd geleden verschenen „MAVO-project”, ontworpen door een subcommissie onder voorzitterschap van *drs J. G. L. Ackermans*, coördinerend inspecteur voor het mavo. In dit project wordt een consequent uitgevoerd geïntegreerd onderwijs voor het mavo voorgesteld. Men gaat er daarbij van uit, dat binnen het geheel van het vwo-avo het mavo wel een eigen plaats inneemt, maar toch ziet men de eigen conceptie niet los van die van de middenschool. In haar project, dat uitgaat van een vierjarige school ná het basisonderwijs, bepleit de subcommissie een nadere bezinning op de begrippen „niveau” en „niveau-verschil”. Zij wil liever niet meer spreken van het „vak”, maar uitgaan van afgeronde delen van het vak. Voorts is zij voor niveau-differentiatie bij het eindexamen en wil zij enigermate doorbreking van het jaarklassensysteem, zoals we dat nu in het mavo kennen. Consequenties daarvan zouden in de praktijk zijn, dat ieder vak in het derde en vierde leerjaar van het mavo op twee niveaus onderwezen moet worden en dat door de leerling de leerstof bestudeerd wordt op a- of b-niveau. De subcommissie pleit hiermee voor het „vakniveau-systeem”, waarbij min of meer homogene groeperingen ontstaan, die per vak in samenstelling kunnen verschillen. Een dergelijke onderwijskundige or-

ganisatie wordt „setting” genoemd. Voor het derde leerjaar van deze vierjarige mavo zou dit betekenen, dat de leerlingen niet toegelaten worden tot een uniform derde leerjaar, maar per vak worden ingepast, en tevens dat het onderwijs zó flexibel moet worden ingericht, dat niveauwisseling per vak een werkelijke mogelijkheid blijft. Voor het vierde leerjaar zou het betekenen, dat de leerlingen dan definitief gegroepeerd moeten worden naar hun vorderingen per vak, dat de „setting” gefixeerd is en iedere leerling in elk van de vijf of zes gekozen vakken onderwijs krijgt volgens een bij zijn capaciteiten aangepast programma.

De reacties hierop vanuit de praktijk van het mavo waren zeker niet onwelwillend wat de uitgangspunten betrof, maar ten aanzien van de praktische uitvoerbaarheid rezen veel bezwaren. Enkele van deze waren: het lesgeven op verschillende niveaus betekent voor de leraren een opgave waarin zij onervaren zijn, die als taakverzwarend moet worden gezien en waarbij er geen uitzicht is, dat dit door kleinere klassen en extra lerarenlessen gecompenseerd kan worden. Tevens moet worden gevreesd, dat door niveau-differentiatie het onderwijs-niveau en mede daardoor het mavo-diploma in maatschappelijke waardering zal dalen.

Praktische bezwaren

M.i. zullen vanuit de onderwijspraktijk dezelfde bezwaren aangevoerd kunnen worden tegen de idealen van degenen, die voor een middenschool pleiten, zoals in „De jonge tiener en zijn school” wordt gedaan, en terecht. Ter adstructie hiervan zou ik willen wijzen op het rapport „Experimenten, ervaringen, conclusies en suggesties”, geschreven door enkele docenten en stafleden van de *Nijmeegse Scholengemeenschap*. Hierin is o.a. een verslag opgenomen over het werken per vak op verschillende niveaus. Dit is niet bepaald gunstig. Het verdient vooral aanbeveling nota te nemen van wat hierover wordt opgemerkt onder „Het tweede leerjaar”. Men zal dan ontdekken, dat wat in het „MAVO-projekt” wordt voorgesteld, in dat tweede leerjaar beproefd werd.

Ervaringen in de praktijk waren: de voortdurende verbreking van het klasseverband werd door de leerlingen als onaangenaam ervaren; de geborgenheid van het klasseverband mag niet al te gemakkelijk aan onderwijskundige vernieuwingen worden opgeofferd; door al de verschuivingen wordt de schoolorganisatie er niet overzichtelijker op; door vele docenten werd de vèrgaande coördinatie als hinderlijk ervaren; anderen waren zo geoccupeerd door onderwijskundige en organisatorische regelingen, dat men aan een noodzakelijke methodische en didactische bezinning niet of nauwelijks toekwam.

Uit deze vanuit de praktijk aangevoerde bezwaren moet zeker niet geconcludeerd worden, dat hiermee de middenschool wordt afgewezen. Deze bezwaren richten zich namelijk tegen de idealen die van bepaalde

zijde aan de middenschool gekoppeld worden. M.i. is het niet noodzakelijk, dat deze koppeling plaatsvindt, maar het is geschied, en men kan er alleen van zeggen, dat daardoor de weerstand bij de docenten tegen een middenschool groter is dan bij een voorzichtige presentatie het geval zou zijn geweest. Het is zelfs de vraag, of het niet beter zou zijn de term „middenschool” in het geheel niet meer te gebruiken en in plaats daarvan te spreken van *integratie van onderwijs aan ± 12- tot 16-jarigen*. In het vervolg van dit artikel zal ik, evenals van officiële zijde geschiedt, de termen door elkaar gebruiken.

Standpunt minister Van Veen

Als één van de acht belangrijkste wensen, plannen en voorstellen, waarmee minister *Van Veen* bij zijn komst op het departement van Onderwijs geconfronteerd werd, noemde hij de integratie van het onderwijs aan de bewuste leeftijdsgroep⁴. De minister deelde mee, dat men zich algemeen kon verenigen met het uitgangspunt van de overwegingen om tot een middenschool te komen, de erkenning n.l. dat elke leerling uit deze leeftijdsgroep recht heeft op de volledige ontplooiing van zijn mogelijkheden⁵. Hij wees er daarbij op, dat door het vormen van scholengemeenschappen binnen het vwo, havo en mavo en binnen het lbo en van scholengemeenschappen avo en lbo de kloven tussen de verschillende onderwijsvormen geleidelijk opgevuld worden, waardoor een tijdige doorstroming en dus een betere ontwikkeling van de leerlingen mogelijk werd⁶. Tegen degenen die meenden dat op korte termijn op grote schaal met een middenschool zou kunnen worden begonnen, merkte hij op, dat zij te weinig begrip hebben voor de problemen die opgelost moeten worden vóórdát op verantwoorde wijze met experimenten ermee begonnen zou kunnen worden. Hij wilde met name in het onderwijs van gedachten wisselen over de gehele problematiek van de middenschool, o.a. over de vraag welke de sociaal-maatschappelijke, de onderwijskundige en de aansluitingsimplicaties zouden zijn⁷.

In de *Nota over het onderwijsbeleid* zijn de uitspraken van de minister over de integratie van het onderhavige onderwijs nog voorzichtiger dan het jaar daarvoor. Wel heeft hij in principe deze integratie aanvaard, maar, aldus de nota, eerst zullen een aantal kernvoorwaarden moeten worden vervuld alvorens tot realisatie kan worden overgegaan. Deze liggen zowel in het onderwijskundige, personele als materiële vlak. Hierbij moet gedacht worden aan de docenten, aan adequate gebouwen en aan leermiddelen.

⁴ Tijdens de behandeling van de onderwijsbegroting 1972, in december 1971 resp. februari 1972; Handelingen Tweede Kamer, zitting 1971-1972, pag. 1867.

⁵ *Ibidem*, pag. 1877.

⁶ *Idem*.

⁷ *Ib.*, pag. 1907.

„Op weg naar geïntegreerd onderwijs”, aldus de minister in deze nota, „wachten ons nog vele problemen, met de oplossing waarvan nog nauwelijks begonnen is”⁸. Ook hier wordt opgemerkt, dat er in het onderwijs wat de integratie betreft toch wel vorderingen worden gemaakt. Gezeten wordt op de vorming van scholengemeenschappen van vwo-havo-mavo en op die van avo en lbo Binnen deze scholengemeenschappen vindt een naar elkaar toegroeien van onderwijsprogramma's plaats, wat zeker als een aanzet tot integratie gezien mag worden. Voor het bereiken van een volledige integratie dienen, aldus de minister, experimenten genomen te worden op grond van o.a. de volgende doelstellingen: een zodanige differentiatie en individualisering van het onderwijs naar inhoud en organisatie, dat het de leerlingen ontplooiingskansen biedt die aansluiten bij zijn talenten, belangstelling en eerder genoten onderwijs; een evenwichtig programma met het oog op een veelzijdige intellectuele, praktische, expressieve en sociale vorming van de leerlingen; een optimale organisatie van doorstroming en een zodanige begeleiding dat de leerling op het juiste spoor komt. Gezien de vele voorwaarden waaraan voldaan moet worden, is de minister zich ervan bewust, dat geïntegreerd onderwijs *niet* op enigszins korte termijn algemeen ingevoerd zal kunnen worden. *Daarom dienen wij, naast experimenten ermee, te streven naar een verbetering en harmonisatie van het onderwijs. Hiervan kunnen alle leerlingen op korte termijn profiteren*⁹. Het kost mij niet veel moeite het met deze laatste nuchtere constatering eens te zijn. De integratie van het betrokken onderwijs kan op verantwoorde wijze bevorderd worden door de verdere uitbouw van bestaande en, daar waar de omstandigheden er gunstig voor zijn, door het vormen van nieuwe scholengemeenschappen. In de „Samenvatting van de overwegingen en conclusies” en de herziene versie daarvan, gemaakt door de *Werkgroep Scholengemeenschappen* onder voorzitterschap van inspecteur-generaal *dr. A. de Jong*, gaat men er van uit, dat een scholengemeenschap één school is, dit op grond van artikel 19 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO). Tot de kenmerken ervan behoort, naast één bevoegd gezag en één dagelijkse leiding, het streven naar onderwijskundige integratie. Hierbij kan gedacht worden aan integratie van schooltypen wat betreft de inhoud van vakken, de methodisch-didactische aanpak in de diverse afdelingen en de integratie van docentengroepen en die van leerlingen. Het is uiteraard geen eenvoudige zaak om, waar het soms gaat om schooltypen die vaak een eigen ontwikkeling achter de rug hebben van meer dan een halve eeuw, deze integratie tot stand te brengen. Hierin spelen een groot aantal remmende factoren een rol. Vermoedelijk zullen er vele jaren overheen moeten gaan voordat in zo'n geval van een wezenlijke integratie gesproken kan worden.

⁸ „Nota over het onderwijsbeleid”, o.c., pag. 10, rechterkolom.

⁹ Vgl. de „Nota over het onderwijsbeleid”, o.c., pag. 11, rechterkolom.

Doorstromingsmogelijkheden

Bij het streven naar onderwijskundige integratie speelt een belangrijke rol, in hoeverre het mogelijk is aan de leerlingen binnen een scholengemeenschap optimale doorstromingsmogelijkheden te bieden. Factoren waarvan daarbij een gunstige invloed kan uitgaan, zijn o.a. de bereidheid bij de docenten van een scholengemeenschap om binnen een nieuwe organisatiestructuur via andere vormen van overleg dan de traditionele te zoeken naar nieuwe methoden (leerboeken e.d.) die deze doorstroming gemakkelijker kunnen maken, alsmede het zich met elkaar bezinnen in hoeverre er verschillen in methodisch-didactische aanpak moeten zijn. In veel scholengemeenschappen zijn in dezen duidelijke vorderingen gemaakt. Helaas moet echter geconstateerd worden, dat er ook factoren zijn die een ongunstige invloed op de doorstroming hebben. Zo is de doorwerking van de traditie in ons onderwijs veel sterker gebleken dan men ooit vermoed had. Dit geldt bijv. voor onze kijk op de „vakken”, de inhoud daarvan en de wijze waarop „de stof” aan de leerlingen overgedragen wordt. Hierbij komen nog de ervaring dat wat theoretisch beter is dan het bestaande, bij de uitvoering veel ingewikkelder, tijdrovender en duurder blijkt te zijn dan men aanvankelijk gedacht had, en de ontdekking dat men voor de nieuwe situatie onvoldoende geschoold en er te weinig op voorbereid is.

Het is boven alle twijfel verheven, dat verdere uitbouw van scholengemeenschappen de doorstromingsmogelijkheden voor de leerlingen vergroot. De ervaring heeft nu reeds — na enkele jaren — geleerd, dat werkelijke integratie, programmering over de grenzen van schooltypen heen, pas op gang gebracht kan worden onder één bevoegd gezag, één dagelijkse leiding, binnen één en dezelfde organisatiestructuur. Van bijzondere betekenis zal hierbij in de toekomst blijken te zijn de invoering van het vierjarig lager beroepsonderwijs. Bij de invoering daarvan merkte de minister zeer terecht op: de verlenging van het brugjaar tot een 2-jarige brugperiode, waarin zowel door algemene vakken als door praktisch gericht onderwijs algemene vorming wordt gegeven, ligt in de lijn van geïntegreerd onderwijs aan 12- tot 16-jarigen. Daarbij ligt het — aldus de minister — in de bedoeling, de tabel voor het eerste jaar van de brugperiode zodanig te kiezen, dat de doorstroming van de ene vorm van lager beroepsonderwijs naar de andere en naar vormen van algemeen voortgezet onderwijs wordt bevorderd. Bovendien zullen, zo meende hij, daardoor de scholengemeenschappen mavo-lbo veel minder moeilijkheden ondervinden.

Gelijkheid en vrijheid

Met dit alles is een eerste aanzet gegeven tot de integratie van het onderwijs aan de betrokken leeftijdsgroepen. Wij weten dat een lange weg bewandeld zal moeten worden om hieraan gestalte te geven, tenminste als we willen vasthouden aan het grondwettelijke recht van

vrijheid van onderwijs. In de loop der jaren hebben zovelen hiervan gebruik gemaakt, dat het overgrote deel van onze scholen uitgaat van een eigen bevoegd gezag. Ik wil dit graag ook zeggen tegen hen die de middenschool propageren met het oog op de externe democratisering van ons onderwijs en die er voor pleiten, dat het onderwijs niet de sociale veranderingen dient te volgen, maar daarop vooruit moet lopen. Hoezeer ik het met hen eens ben, dat gestreefd moet worden naar een grotere deelname van kinderen uit zgn. lagere milieus aan de hogere vormen van onderwijs, toch vraag ik mij af, hoe zij dit denken te bereiken. Zouden zij — als dat nodig mocht zijn — voor de realisering van dit gelijkheidsideaal het grondwettelijk recht op vrijheid van onderwijs willen aantasten, de besturen van de bijzondere scholen hun eigen verantwoordelijkheid geheel of gedeeltelijk ontnemen, de vrije keuze van de ouders inperken? Als dat niet het geval is — ik wil dat direct aannemen — en ook zij deze vrijheden en eigen verantwoordelijkheden onaangetaast willen laten, dan zal men moeten accepteren, dat de integratie van het onderwijs een groeiproces is dat vele jaren zal vergen. Daarbij zal het de taak van de overheid zijn, hindernissen die dat groeiproces in de weg staan op te ruimen en waar mogelijk dit proces te stimuleren.

Opleiding leraren

Het behoeft geen betoog, dat in de gehele problematiek van deze integratie *de opleiding van docenten* een belangrijke rol speelt. Bij de behandeling van de begroting 1972 merkte de minister hierover op, dat het doel van de opleiding is leraren te vormen die in staat zijn onderwijs te geven, zoals dat *nu en in de naaste toekomst* nodig wordt geacht. De opleiding zal afgestemd moeten zijn op de eisen die het voortgezet onderwijs, dat zelf volop in beweging is, stelt. Omdat, aldus de minister, rekening moet worden gehouden met de mogelijkheid, dat het voortgezet onderwijs binnen een tiental jaren ingrijpende en daardoor structurele veranderingen zal ondergaan, is het niet te verwachten, dat de lerarenopleidingen snel hun experimentele karakter zullen verliezen. Het voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen zullen elkaar meer en meer gaan beïnvloeden. Naar aanleiding daarvan heb ik mij indertijd afgevraagd¹⁰, hoe de relatie tussen de experimentele lerarenopleiding tweede en derde graad en de eventuele ontwikkeling naar de middenschool gezien moet worden. Zeker is, zo merkte ik op, dat zij die nu deze opleiding volgen, ervoor bestemd zijn onderwijs te geven aan de \pm 12- tot 16-jarigen. Het is niet ondenkbaar, dat wanneer deze leraren-nieuwe-stijl de school binnenkomen, een zeer groot percentage van de leerlingen van deze leeftijdsgroep nog onderwijs zal volgen in categorale scholen, in scholengemeenschappen van verschillende soort,

¹⁰ Zie voetnoot 1.

en misschien in experimentele middenscholen op brede of smalle basis. In die scholen zullen voor het overgrote deel docenten werkzaam zijn met een traditionele opleiding. Ik heb met het oog daarop gepleit voor een nauwe samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de scholen voor voortgezet onderwijs.

Geconstateerd kan worden, dat er meer duidelijkheid ontstaan is over de uitgangspunten van de experimentele lerarenopleiding. Zoals bekend waren die van de *Commissie Opleiding Leraren* (COL) het drie-gradenstelsel, het tweevakkensysteem en de eenheid van opleiding voor de derde, de tweede en de eerste graad. Door de ontwikkeling van het denken hierover zijn deze te zeer discutabel geworden om nog zonder meer als uitgangspunten te kunnen dienen. Toch worden zij nog als zodanig gehanteerd, hoewel men van officiële zijde zelf zich voortdurend allerlei inconsequenties veroorlooft. De ontwikkeling van de laatste tijd is, wat de omschrijving van de doelstellingen van de experimentele lerarenopleiding voor de tweede en derde groep betreft, gegaan in de richting van een relatie van deze opleiding met de leeftijdsgroep van \pm 12- tot 16-jarigen. O.a. de *Nota over het onderwijsbeleid* is hiervan een duidelijk bewijs. Dit betekent, dat het onderscheid tussen de tweede en derde graad onwezenlijk is geworden. Dat wordt ook wel zo ongeveer toegegeven¹¹, maar daaruit wordt niet de consequentie getrokken die voor het nemen van een experiment noodzakelijk is. Wat het tweevakkensysteem betreft zijn, vanuit de praktijk van het onderwijs gedacht, hoewel dit per onderwijssector verschillend kan liggen, de argumenten die hiervoor in de nota aangevoerd worden, weinig overtuigend voor de vwo-havo-sector. Het blijft te veel theorie, die bepaald bedenkelijke kanten heeft als bijv. al te gemakkelijk gesproken wordt van „een veel sterkere coördinatie van verwante vakken in plaats van de huidige scherpe scheiding van vakken, die mede door de sterke specialisatie in de hand wordt gewerkt”. M.i. zou deze problematiek op een geheel andere wijze benaderd moeten worden.

Onjuiste veronderstelling

Zoals hierboven gesteld, zou men bij alle discussies over de problematiek van de lerarenopleiding gericht op de onderhavige leeftijdsgroep, ervan uit moeten gaan, dat deze opleiding in dienst staat van het bestaande onderwijs en dat de opgeleide docenten daarin zullen moeten fungeren en zich handhaven. De vooronderstelling dat deze experimentele opleiding in de eerste plaats bedoeld is om het onderwijs te veranderen, moet onjuist worden genoemd. De *know-how* en ervaring van een groot aantal docenten staat er borg voor, dat dit onderwijs verandert en dat er voortdurend verbeteringen en vernieuwingen in aangebracht worden. Iets anders is, of het *samen met het onderwijs*

¹¹ „Nota over het onderwijsbeleid”, o.c., pag. 23, linkerkolom.

mogelijk zal zijn, dat de experimentele lerarenopleiding haar bijdrage aan het aanbrengen van noodzakelijke veranderingen levert. Voordat dit echter het geval kan zijn, zal aan twee voorwaarden moeten worden voldaan: er zal een overleg-mogelijkheid geschapen moeten worden tussen de experimentele opleiding en het onderwijs waarvoor deze bedoeld is, zowel op beleidsniveau als op dat van de uitvoering; tevens zullen allen die hetzij bij de voorbereiding hetzij bij de uitvoering van de experimentele lerarenopleiding betrokken zijn, zich een goed beeld moeten vormen van de situatie waarin het onderwijs verkeert, en dat in al zijn facetten.

De experimentele lerarenopleiding voor de betrokken leeftijdsgroep richt zich zowel op de onderbouw van vwo, havo en mavo als op het lbo. De verschillen daartussen zijn groot. Ik denk hierbij aan die tussen de grote scholengemeenschappen en de kleine categorale scholen; bij deze laatste weer aan bijv. de categorale gymnasia en de categorale mavo-scholen. Zoals we hiervóór zagen, is tot de integratie van het onderwijs hier pas een eerste aanzet gegeven. Het is een zeer gedifferentieerde wereld waarin de leeftijdsgroep van \pm 12- tot 16-jarigen onderwijs volgt. Hoe groot, zo moet men zich afvragen, is binnen die wereld de ruimte om er ingrijpende wijzigingen aan te brengen, en kan de experimentele lerarenopleiding daarbij een nuttige functie vervullen?

Beperkte ruimte

Vanuit eigen ervaringen, opgedaan in een scholengemeenschap voor vwo-havo-mavo, zou ik daarover het volgende willen opmerken. Die ruimte wordt ingeperkt door de *min of meer vaste gegevens* waarmee besturen, rectoren, docenten eenvoudig rekening hebben te houden. Het zou te ver voeren om hiervan een uitvoerig exposé te geven.

Laat ik met enkele ervan volstaan:

— Iedere school werkt vanuit een *traditie*, die — vooral in de laatste jaren, bij de uitvoering van de Mammoetwet — veel sterker is gebleken dan men ooit verwacht had.

— Het *docentencorps* dat iedere dag aan een school het onderwijs verzorgt, dat tot een gemeenschap is gegroeid, met een eigen visie op het onderwijs en alles wat daarmee samenhangt. In een middelgrote scholengemeenschap telt zo'n corps 60 à 80 docenten. Daarin zullen in de komende jaren de afgestudeerden van de experimentele opleidingen — wellicht één of twee per school — hun weg moeten trachten te vinden.

— De *organisatiestructuur* waarbinnen de schoolgemeenschap leeft en werkt. Bij een wat grotere school gaan daarin steeds meer de vaksecties een rol spelen. Iedere sectie is verantwoordelijk voor het onderwijs dat in het betreffende vak in de school verzorgd wordt. Dit betekent,

dat bij benoemingen de sectieleider van het betreffende vak een belangrijke rol speelt in het benoemingsvoorstel dat aan het bestuur gedaan wordt. Bij sollicitatiegesprekken zal hij te weten zien te komen, hoe het met de vakkennis e.d. van de sollicitant gesteld is. In de vaksectie is een bekwame collega een zegen, een onbekwame een ramp.

— Hoewel volgens artikel 24 WVO het bevoegd gezag van een school, rector en docenten gehoord, het leerplan en de lessentabel vaststelt, is die vrijheid toch minder groot dan zo op het eerste gezicht lijkt.

Voorgescreven zijn een *lessentabel voor het eerste leerjaar* en *basis-tabellen* die per afdeling en per vak aangeven, hoeveel uren gedurende een gehele cursus van vier, vijf of zes jaar een leerling gevolgd moet hebben. Ieder die in het onderwijs werkzaam is, weet hoeveel moeite het kost om hierin ook maar enige verandering te brengen. Dat van de experimentele lerarenopleiding in dezen invloed zal kunnen uitgaan, is vrijwel ondenkbaar, tenzij men samen met het onderwijs inzake bepaalde problemen tot een gezamenlijke stellingname is gekomen.

— Ook wat betreft de *vakken* die in een school gegeven worden, is de bewegingsvrijheid van bestuur, dagelijkse leiding en docenten minder groot dan men denkt. In de Wet op het Voortgezet Onderwijs zijn de vakken en de aantallen lesuren voorgescreven. Het geven van andere dan in de wet en basistabellen genoemde vakken in de onderbouw waar de \pm 12- tot 16-jarigen onderwijs volgen, is niet of nauwelijks denkbaar.

— Per vak zijn officieel de *eindexamenprogramma's* voorgescreven. Vaak zijn deze het resultaat van langdurig overleg. Dat hiervan invloed op het onderwijsprogramma in de bovenbouw uit gaat, laat zich verstaan. Van een aantal vakken is daarenboven de invloed merkbaar in de onderbouw. Gezien de zwaarte of omvang van het eindexamenprogramma heeft men eenvoudig daarmee reeds vóór de bovenbouw rekening te houden.

Conclusie

Op grond van het bovenstaande mag geconcludeerd worden, dat het onjuist zou zijn van de experimentele lerarenopleiding gericht op de onderhavige leeftijdsgroep, de integratie van het onderwijs dat aan deze groep gegeven wordt, te verwachten. De beslissingen daarover hangen in de eerste plaats af van het onderwijs zelf: landelijk gezien van de besturenbonden, de docenten- en vakorganisaties in hun overleg met het ministerie en parlement en wat de afzonderlijke scholen betreft, van de besturen en docentencolleges. Iets geheel anders is, of de experimentele lerarenopleiding niet indirect door een beroepsgerichte opleiding van de aanstaande leraar zijn bijdrage aan deze integratie zal kunnen leveren. M.i. is dat zeer wel mogelijk. Eerste voorwaarde daartoe zal zijn een nauwe samenwerking van deze opleiding met het

bestaande onderwijs, met de leraren die daarin werkzaam zijn. Wil men namelijk aan dat onderwijs iets veranderen, zijn bijdrage leveren aan de vernieuwing daarvan, dan zal men het moeten kennen, moeten weten met welke problemen men daar worstelt, welke ruimte er is tot verbetering.

Werkende jongeren – werken, leren, participeren

H. Groeneveld*

De hoofdlijnen van het regeringsbeleid inzake de partiële leerplicht zijn vervat in een tweetal documenten: de Nota-Grosheide/Roolvink¹ en het Regeerakkoord². De nota richt zich op de verwezenlijking van een leerplicht van 12 jaar tegen 1980, een en ander via partiële leerplichtmaatregelen. In het Regeerakkoord is een faseringschema opgenomen tot het jaar 1975, waarin de volgende situatie moet zijn bereikt: een partiële leerplicht van twee dagen per week voor de 15- en 16-jarigen, en van één dag per week voor de 17-jarigen.

Uit het bovenstaande kan worden geconcludeerd, dat elk jaar een maatregel in het kader van de partiële leerplicht moet worden genomen. Het schema is echter in moeilijkheden sinds de aankondiging van het kabinet-Biesheuvel — in juli 1972 —, dat in het kader van de bezuinigingen de beleidsombuigingen over de gehele linie, de tweede dag voor de 15-jarigen niet in 1973 zou worden ingevoerd, maar een jaar later. (Red.)

Inleiding

Het onderwijs is in onze samenleving een belangrijk middel voor de ontwikkeling en ontplooiing van de jongere tot een zelfstandig en verantwoordelijk lid van onze samenleving. Hoewel in principe de mogelijkheid bestaat, dat iedereen zich kan ontwikkelen in overeenstemming met zijn aanleg en belangstelling, is hier in werkelijkheid weinig sprake van. Dat ons onderwijs in feite grote groepen jongeren niet bereikt, bewijzen wel de vele studies en rapporten waaruit blijkt, dat de ontwikkelingskansen via deelneming aan het onderwijs meer worden bepaald door sociale omstandigheden van de jongeren dan door hun aanleg en belangstelling. Wegens tekorten van inhoudelijke resp. methodisch-didactische aard en door fundamentele, structurele tekorten spreekt ons huidige onderwijs grote groepen jongeren niet meer aan.

* H. Groeneveld jr. is hoofd van het Bureau Onderwijszaken van Rijnmond en voorzitter van de „Werkende Jeugd” — CNV (Christelijk Nationaal Vakverbond). Bij de parlementsverkiezingen in 1972 was hij kandidaat voor de KVP. (Red.)

¹ „Nota inzake de onderwijs- en arbeidsmaatregelen voor werkende jongeren”; Tweede-Kamerstuk, zitting 1970-1971, nr. 10904.

² Akkoord van de regeringscoalitie van KVP, ARP, CHU, VVD en DS '70 d.d. 18 juni 1971, punt 8.

Zij zitten de leerplicht uit. Het onderwijs motiveert hen niet langer. Integendeel, langer verblijf in het onderwijs roept bij velen frustraties, faalangst en afkeer op.

Langzamerhand is men in onze samenleving gelukkig tot de overtuiging gekomen, dat dit probleem niet oplosbaar is door het invoeren van gedeeltelijke verbeteringen of door het nastreven van marginale oplossingen in het onderwijs. Oplossing van dit vraagstuk eist een fundamentele vernieuwing van het gehele onderwijs, te beginnen met het kleuteronderwijs, het basisonderwijs en het afstemmen van beide op elkaar. In dit vernieuwingsstreven zal algemeen moeten worden toegevoerd naar het in praktijk brengen van de opvatting, dat ons onderwijs kindgeschikt moet worden, hetgeen inhoudt: aanpassing van het onderwijs aan het kind, en niet omgekeerd.

Deze vernieuwing zal onder meer gericht moeten zijn op:

- het meer centraal stellen van de ontplooiing van het kind in plaats van het centraal stellen van de leerstof;
- meer individualisering van het onderwijs, hetgeen inhoudt: meer differentiatie en keuzemogelijkheden (naar inhoud en vorm); niet langer uitsluitend theoretisch en verbaal onderwijs;
- meer nadruk op de sociale en culturele vorming voor de gehele jeugd.

Achtergestelde groepen

Om het probleem van de achtergestelde groepen in ons onderwijs op te lossen zal tegelijkertijd met het kleuter- en basisonderwijs ook het voortgezet onderwijs zich naar inhoud en structuur fundamenteel moeten vernieuwen in een richting zoals eerder in dit artikel globaal is aangegeven.

Als we spreken over achtergestelde groepen en over vernieuwd voortgezet onderwijs, wordt onze aandacht direct gericht op de categorie van circa 300.000 werkende jongeren in de leeftijd van 15 t/m 18 jaar.

Tot voor kort verliet deze categorie op 14/15-jarige leeftijd het onderwijs na 8 verplichte jaren en moest zij zonder enige vorm van vorming of begeleiding haar weg zoeken in het arbeidsproces. Met een zucht van verlichting werd de deur van de lts of de huishoudschool dichtgeslagen om de weg te betreden van: eigen baas, eigen geld, volwassen, geen huiswerk meer, brommer, enz. Veel van deze jongeren wisten op dat moment echter niet, dat zij na enkele jaren met eenzelfde soort zucht van verlichting de deur dicht zouden gooien bij de ene werkgever na de andere. Velen ook beseften op dat moment niet, dat na enkele jaren de spijt op tafel zou komen over het tekort aan genoten onderwijs. De

grootste groep echter reageert helemaal niet en berust in het overkomen lot.

Dat is de tragiek van de problematiek van de werkende jongeren. De opgedrongen belabberde situatie klakkeloos aanvaardt en berustt in de situatie, dat men *underdog* is en zal blijven. Het onderwijs was niet aangepast aan de mogelijkheden van kinderen uit benadeelde milieus, aan hun geaardheid, niveau en belangstelling. Hun situatie heeft iets van een vicieuze cirkel: als een kind van een arbeider geboren worden en ook zelf als arbeider het leven door gaan. Het milieu van de ongeschoolde handarbeiders van vandaag levert de groep ongeschoolde handarbeiders van morgen. De deelname aan het hoger onderwijs vanuit het milieu der handarbeiders blijft minimaal door de passieve opstelling van de overheid tot nu toe met betrekking tot het studietoelagenbeleid e.d. Nodig is een doorbraak van deze cirkel. Niet alleen op grond van sociaal recht; ok economisch gezien kan een maatschappij zich geen verlies van potentieel veroorloven op grond van het feit, dat dit potentieel uit het werkend milieu komt.

Nota-Grosheide/Roolvink

Als sluitstuk van allerlei publikaties en acties verscheen in september 1970 de „Nota inzake onderwijs- en arbeidsmaatregelen voor werkende jongeren” van de bewindslieden *Grosheide* en *Roolvink*.

Het is naar mijn mening een bewonderenswaardige poging, af te rekenen met het „werkende-jongeren-proletariaat”, zoals eerder in dit artikel beschreven. De nota pleit voor optrekking van de leerplichtige leeftijd tot 18 jaar, d.w.z. van een achtjarige naar een twaalfjarige leerplicht. De verwezenlijking zou geschieden door het invoeren van de 9-jarige leerplicht per 1 augustus 1971 en een geleidelijke invoering van een partiële leerplicht voor 15-, 16- en 17-jarigen gedurende één of meer dagen per week. Deze partiële leerplicht sluit aan op de 9-jarige volledige leerplicht. Zal het eerst nog een *werkende jongere* zijn, die één of meer dagen per week een onderwijs- of vormingsinstituut bezoekt (*part-time* onderwijs), het moet komen tot een nieuwe volwaardige vorm van volledig voortgezet onderwijs, onder de veelbetekenende naam *participatie-onderwijs*.

Participatie

Participeren in een samenleving die algemeen als ingewikkeld, ondoorzichtig en sterk dynamisch wordt ervaren, is geen eenvoudige zaak. Participatie vraagt van het individu een voortdurende oriëntatie, kritische bezinning en oordeelsvorming. Om het individu daartoe beter in staat te stellen zal de samenleving tal van voorzieningen moeten bieden, vooral op het terrein van onderwijs en vorming. Met participatie wordt

dan zowel tot uitdrukking gebracht, dat de mens als deel, als part van de samenleving zijn bijdrage levert en daardoor het geheel helpt ontwikkelen, als dat de mens zijn deel ontleent aan die samenleving en daardoor tot zelfontplooiing komt, ongeacht zijn sociale afkomst. Het begrip „participatie” omvat dus twee aspecten: het sociaal functioneren en de zelfontplooiing. Het belicht daarmee de tweezijdigheid van de deelname aan de samenleving.

Toegespitst op de werkende jeugdige van nu betekent participatie:

— dat de jeugdige aansluiting moet zien te vinden bij de verschillende samenlevingsverbanden;

— dat de jeugdige gebruik gaat maken van de voorzieningen en diensten in die samenleving;

— dat de jeugdige actief moet meewerken aan de verdere ontwikkeling van de samenleving, in het bijzonder moet kunnen meewerken aan het tot stand brengen van veranderingen in zijn eigen situatie, in zoverre deze zijn zelfontplooiing in de weg staan.

Participatie is dus een tweeledig proces, gericht op zelfrealisering. Dat wil zeggen, dat ook de werkende jongere ontdekt wat zijn mogelijkheden en zijn onmogelijkheden zijn, hoe hij die leert gebruiken en welke impulsen hij uit voor hem nieuwe ervaringen opdoet, om daarmee weer verder (gericht) op zoek te gaan. In dit proces van zelfrealisering dient de jeugdige begeleid en niet geleid te worden. De werkende jongeren zelf dienen de eerstverantwoordelijken te zijn.

Een instituut voor vorming en opleiding

De participatie zoals door mij omschreven kan worden gerealiseerd in één instituut, waarin zowel de vormingscomponent als de opleidingscomponent tot een geheel worden geïntegreerd: het zgn. instituut voor vorming en opleiding, in de aanloopfase streekcentrum genoemd. Het voorgestelde instituut heeft ten doel de jonge werknemer, uitgaande van zijn mogelijkheden, aanleg en behoeften en op basis van zijn feitelijk niveau van ontwikkeling, ervaring en kijk op het leven, zo goed mogelijk te begeleiden. Deze begeleiding is gericht op zelfrealisering van de jonge werknemer. Hiermee wordt bedoeld een optimaal participeren aan al die samenlevingsverbanden waarin hij zijn verantwoordelijkheden aangaat (beroep, vrije tijd, gezin, buurt, politiek en kerk).

Een tiental projecten voor vorming en opleiding zijn in het cursusjaar 1972-1973 gestart in de volgende plaatsen: Den Haag, Deventer, Drachten, Emmen, Hilversum, Maastricht, Rotterdam, Roermond en Nijmegen. Alle werkers in deze projecten richten zich in hun werk met de werkende jongeren op de participatie zoals boven omschreven. Naast de inhoudelijke integratie van vorming en onderwijs dient echter

ook een structurele integratie plaats te vinden van gevestigde onderwijs- en vormingsinstituten. Dat dit in de praktijk van alledag nogal wat problemen oplevert, is evident.

Toch zullen deze en meer experimenten met integratie van vorming en opleiding de bouwstenen moeten aandragen voor de nieuwe vorm van volwaardig voortgezet onderwijs voor een grote groep jongeren, die geen heil meer ziet in het bestaande onderwijs. Het participeren in de samenleving als onderdeel van het participatie-onderwijs, bijvoorbeeld in de vorm van stages vanuit het instituut voor vorming en opleiding zal, te zijner tijd ook moeten worden ingevoerd in het bestaande voortgezet onderwijs, ten einde elke jongere voor te bereiden op de overstap van de schoolsituatie naar de arbeidssituatie.

Sociaal-economische aspecten

De optrekking van de leerplichtige leeftijd en de stelselmatige invoering van partiële leerplichtmaatregelen voor de 15-, 16- en 17-jarigen brengen met zich mee, dat het bedrijfsleven in afnemende mate kan beschikken over jongeren in het arbeidsproces. Eigenlijk moet worden gesteld, dat het bedrijfsleven de jongeren als werknemers ziet verdwijnen en hen als leerlingen (stagiaires) ziet terugkomen vanuit het instituut voor vorming en opleiding. Van de door mij genoemde experimentele projecten hebben Nijmegen en Roermond reeds contacten met het bedrijfsleven om te komen tot het creëren van stageplaatsen. Het arbeidscontract verdwijnt en een leercontract dient zich aan.

Helaas moet na de eerste stappen, die moeten leiden tot optrekking van de leerplichtige leeftijd, worden geconstateerd, dat het bedrijfsleven in een aantal gevallen thans reeds de 15- en 16-jarige partieel leerplichtigen als werknemers uitstoot. Niet op basis van de principiële benadering zoals hierboven door mij is omschreven, maar op een irrealistische basis van: de jongeren „belast" met een partiële leerplicht zijn lastig in het bedrijf. Het gooit de werkroosters door de war.

De jeugdwerkloosheidsgolf van 1971/1972 is hier een schrikbarend voorbeeld van. Ruim 30 % van de jeugdige werklozen was beneden de 25 jaar. Naast oorzaken van conjuncturele aard was met name de partiële leerplicht een duidelijk aanwijsbare oorzaak. Het bedrijfsleven wacht de in de nota-*Grosheide/Roolvink* aangegeven fasering niet af, maar stoot deze jongeren thans reeds af.

Het enige antwoord hierop kan naar mijn mening zijn, dat op nog grotere schaal in instituten voor vorming en opleiding van de grond moeten komen. Experimenteren in de diepte heeft thans weinig zin; er zal in de breedte moeten worden geëxperimenteerd. Overigens stappen we in Nederland gelukkig af van het idee, dat vernieuwing van het onderwijs slechts kan plaatsvinden op prachtige proefboerderijen.

Slot

De problematiek van de werkende jongeren is een aangelegenheid van de eerste orde. Oplossing van dit vraagstuk eist een nieuwe rangschikking van prioriteiten binnen de begroting van het departement van Onderwijs en Wetenschappen. Jammer echter, dat de oplossing van deze problematiek in het gepolariseerde politieke vaarwater terecht is gekomen. Onderwijs en vorming van een achtergestelde groep in onze samenleving worden niet meer veiliggesteld door een onderwijsbeleid, maar worden afgedwongen via een Centraal Akkoord en via onderhandelingen.

Het is ondenkbaar, dat het wetenschappelijk onderwijs op deze wijze tot erkenning, uitbouw en vernieuwing zou moeten komen. Toch een teken, dat het met onze mentaliteit ten opzichte van achtergestelden in onze samenleving nog niet al te best is gesteld. Met de mond belijden is toch iets wezenlijk anders dan prioriteiten verleggen en voorrang verlenen aan de oplossing van aangetoonde achterstanden.

Boeken & brochures

Het selectierapport van De Groot

„Selectie voor en in het hoger onderwijs — een probleemanalyse”, rapport van de Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs; publikatie van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen; uitg. Staatsuitgeverij, Den Haag; 1972; 256 pag.; f 14,—.

Het „kopje” boven deze beschouwing is voor degenen die niet helemaal vreemdeling zijn in onderwijsland, voldoende om te weten dat het gaat om het rapport dat als titel draagt „Selectie voor en in het hoger onderwijs — een probleemanalyse”, waarvan rond nieuwjaar bij de Staatsuitgeverij de officiële versie verscheen, met een „ten geleide” van minister Van Veen. Reeds maanden voordat men over die officiële versie kon beschikken, is in veel publikaties en in een aantal bijeenkomsten, vaak heftig, gediscussieerd over *De Groots* ideeën aan de hand van een voorlopige tekst van het rapport.

Opzet

Juist omdat in de commentaren op dit rapport steeds weer de naam van *prof. dr. A. D. de Groot* valt, is het van belang om te merken dat de verantwoordelijkheid voor het rapport zoals het nu wordt aangeboden — en met name voor de tekortkomingen erin —, volgens het „woord vooraf” van De Groot berust bij het *Research-instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP)* te Amsterdam en bij hem als eindredacteur Alleen deel I van het rapport (pag. 1 t/m 134) is van de hand van De Groot. In deel II (pag. 135 t/m 206) bespreekt

A. A. J. Peet in samenwerking met *mej. M. M. de Munnik* de onderwijssystemen in de Verenigde Staten, Engeland en Wales, Zweden, West-Duitsland en de Sowjetunie. Deel III (pag. 207 t/m 254) bevat een glossarium bij deel I, waarin door *drs. H. P. Stroomberg* een poging wordt gedaan „de belangrijkste begrippen die in het Selectierapport (deel I) gebruikt zijn, van *definities en toelichtingen* te voorzien, om daarmee de leesbaarheid en begrijpelijkheid van het rapport te verhogen”. Opvallend is, dat in dit glossarium de termen „hoger onderwijs” en „tertiair onderwijs” ontbreken¹. Het schrijven van het rapport is op verzoek van de *Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs (COWO)* aan het *Research-instituut voor Toegepaste Psychologie* opgedragen door minister *De Brauw*, tot juli 1972 belast met de aangelegenheden betreffende het wetenschapsbeleid en het wetenschappelijk onderwijs. De COWO (onder voorzitterschap van *prof. De Moor*) beveelt in een „Ter inleiding” eenstemmig deel I van het rapport aan „als grondslag (—) voor het selectiebeleid in de toekomst”. De commissie vervolgt: „Zij is tevens van mening, dat een beleid op deze grondslag een noodzakelijke achtergrond

biedt voor maatregelen tot herstructurering van het wetenschappelijk onderwijs en tot ontwikkeling van het hoger onderwijs *Nieuwe Stijl*, zoals door de regering zijn aangekondigd".

Het is juist deel I (het „Selectierapport van De Groot") geweest waartegen men in de afgelopen maanden storm gelopen heeft. Uitgaande van dit gegeven lijkt het mij zinvoller enkele notities neer te schrijven naar aanleiding van de vraag „Hoe komt dat toch?", dan aan de vele kritische en minder kritische beschouwingen de zoveelste toe te voegen.

Waarvandaan de misverstanden?

Men kan dit rapport niet goed lezen als men niet op zich laat inwerken wat De Groot in zijn „Woord vooraf" schrijft: „In Deel I heb ik geprobeerd 'alles wat ik weet' en gedacht heb over het onderhavige selectieprobleem in beknopte vorm bijeen te schrijven". Allereerst is het de vraag, of dit de gebruikelijke interpretatie van een opdracht is die luidt: „materiaal te verzamelen en in een rapport te ordenen betreffende (—)". Maar — en dat is veel belangrijker als men de deining wil verklaren rond dit rapport — door deze aanpak voelt de lezer zich rechtstreeks aangesproken door de schrijver. Er ontstaat dan een discussie, die wel iets anders verlopen is dan De Groot had verwacht. Hij is niet iemand die uit vrees voor het „boe-geroep van de tribune" de dingen niet bij hun naam durft te noemen², maar hij had niet verwacht dat het soms zou ont-aarden in „verketteren, besmeuren, liegen", aldus zijn eigen woorden³. De Groot heeft „alles" „in beknopte vorm" bijgeschreven, en dat in een korte tijd. Dit wreekt zich: soms krijgen zijn zinnen iets van „beweringen", waarvoor men graag bewijzen zou zien aangevoerd. Men sla er bijvoorbeeld pagina 74 op na, waar De Groot in een zestal punten antwoord geeft op „de vraag of toevoeging van intelligentie-

aanleg- of andere prestatietests de predictieve validiteit van een goed opgezet selectie-examen kan verhogen". Ook op pagina 75 vindt men — ik doe maar een greep — een „bewering", die men graag gedocumenteerd en toegelicht zou zien⁴: „(—) *biografische vragenlijsten* leveren qua validiteitsverhoging nog wel eens iets op".

Dit laatste citaat geeft gelegenheid om de irritatie die ontstaan is nog langs een andere weg te verklaren. Men kan De Groot heus niet verwijten, dat hij niet genoeg relativeert. Hij poeneert stellingen en doet voorstellen maar geeft dan ook een hele serie restricties, bedenkingen, randvoorwaarden. Ofwel: hij geeft niet eens een (extreme) stelling, maar relativeert meteen (zie bovenstaand citaat). Daardoor ontstaat „te veel ruimte"; men moet zelf te veel invullen. En dan is het gevaar van langs-elkaar-heen-schieten zéér groot.

De Groot schrijft *in een beknopte vorm* ontzettend veel neer, over *nature-nature*-verhouding, over selectie-vrij onderwijs, over het expeditie- versus het veldloop-model, over onderwijscontract en slaaggarantie, over externaliseren en centraliseren van selectie- en examenwerkzaamheden, over de numerus fixus als een hoofdargument voor selectie, over positieve selectie van begaafden, over samenhang tussen leervermogen en abstractievermogen. Het is maar een zéér beperkte greep uit de vele onderwerpen, waarvan elk afzonderlijk aanleiding kan zijn tot een leger medestanders ter ene en een leger bestrijders ter andere zijde, want het gaat om onderwerpen die stuk voor stuk beroering verwekken. Vaak ook gaat het om begrippen waarmee velen (nog) niet vertrouwd zijn.

Wat nu?

De perscommentaren zijn, al weer enige tijd geleden, gebundeld door de Dienst Voorlichting van de Universiteit van Amsterdam. Ondertussen lijkt de

discussie voorlopig in alle hevigheid door te gaan. Toen deze notities klaar waren, kon ik nog kennis nemen van de commentaren van Aarts en Tesser in *De Tijd*⁵. In dezelfde krant⁶ neemt prof. De Moor het voor De Groot op. De Groot zelf geeft, zoals reeds vermeld⁷, in het „Weekblad“ een kort weerwoord op de vele kritieken, waarbij hij wijst „op de zorgwekkende toestand van de democratische meningsvorming in Nederland“. In zijn artikel in het „Weekblad“ gooit De Groot allerm minst olie op de golven. Ik ben bang dat de storm zo voorlopig blijft razen zonder dat het tot een redelijke discussie komt.

Vragen en een aanbeveling

— Het zou jammer zijn als de discussie niet voortgezet zou kunnen worden, misschien beter: zou kunnen beginnen. Vraag is slechts: hoe vinden we een uitweg uit de impasse?

— Wordt het niet de hoogste tijd dat we er ons in ons land eens op bezinnen, hoe we op een redelijke manier samen kunnen praten en samen kunnen leven: in de politiek, in school en bedrijf, in het verkeer enz., zonder ons tegenover elkaar op te stellen in elkaar verketterende kampen?

— Ten slotte een aanbeveling (ik zou het haast vergeten): zeker bestuderen, dat selectierapport van De Groot.

J. W. Solberg*

* Drs. J. W. Solberg, directeur van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling te Arnhem, is voorzitter van de Stuurgroep Onderwijs en Wetenschappen van het Centrum voor Staatkundige Vorming. (Red.).

¹ De termen worden, voor zover ik kan nagaan, niet duidelijk onderscheiden: in de titel van het rapport is sprake van „hoger onderwijs“, in de opdracht van de minister (pag. 2) van „tertiair onderwijs“. Uit pag. 9 (eind paragraaf 1.6 en begin paragraaf 1.7) moet men bijvoorbeeld wel opmaken, dat De Groot deze termen als identiek ziet.

² A. D. de Groot: „Het Selectierapport: einde van voorronde“, in „Weekblad voor leraren bij het voorbereidend wetenschappelijk en hoger algemeen onderwijs“, 2 februari 1973, pag. 789-792. Van zijn boek „Vijven en zessen - cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs“ (Groningen, 1967) schreef De Groot zelf in het „Woord vooraf“, dat het „een nogal opruiende, zo men wil provocerende strekking“ heeft.

³ Zie het in voetnoot 2 genoemde artikel: pag. 790, linkerkolom.

⁴ De Groot geeft trouwens toe, dat er soms documentatiemateriaal ontbreekt. Hij verklaart dit in het in voetnoot 2 genoemde artikel: pag. 790, rechterkolom. De Groots verweer is (mondelingen mededeling): „Samenvattende uitspraken over bevindingen in wat sinds 30 jaar mijn vakgebied is, behoeft ik in een rapport als dit niet te documenteren. Een beleidsrapport is geen wetenschappelijk artikel; documentatie zowel als eventuele bestrijding en discussie kunnen volgen — maar dan in vakliteratuur“.

⁵ Interview met Ton Elias in „De Tijd“, 20 januari 1972. Zie ook J. F. M. C. Aarts en P. Th. M. Tesser: „Alleen de hoogste trap van hoger onderwijs krijgt erkenning van De Groot“, in „De Tijd“, 2 februari 1973.

⁶ In „De Tijd“, 29 en 30 januari 1973.

⁷ Zie voetnoot 2.

„De school is dood“

Everett Reimer: „School is dood - alternatieven in opvoeding en onderwijs“; uitg. Boom, Meppel; 1973, 177 pag.; f 9,90.

Het CIDOC (Centro Intercultural de Documentacion), opgericht in 1961 en gevestigd te Cuernavaca (Mexico), heeft zich vanaf 1967 toegelegd op het onderzoek naar het wezen van diverse moderne instellingen, in het bijzonder van de school. Recentelijk

hebben een tweetal kopstukken van dit onderzoekcentrum, Ivan Illich en Everett Reimer, hun gedachten over alternatieven in het onderwijs in boekvorm gepubliceerd. „Deschooling society van Illich, waarvan vorig jaar een Nederlandse vertaling verscheen¹,

heeft — wellicht niet het minst door de radicaliteit van de daarin neergelegde opvattingen — zeer de aandacht getrokken. Sterk simplificerend kan men zeggen, dat volgens Illich het instituut school als een onrechtvaardige absurditeit wordt aanvaard, in stand gehouden en aanbeden door een maatschappij die dat instituut alleen wenst te exploiteren en verder niets. Meedogenloos rekent Illich af met deze „maatschappelijke“ mentaliteit en met het instituut dat daarvan een belangrijk exponent is, de school.

„School is dood“ van Illich's vriend en geestverwant *Everett Reimer* ademt dezelfde geest. Sterker nog, hun opvattingen lopen op tal van punten tot in detail parallel. Waar de beide boeken de weerslag vormen van een jarenlange dialoog tussen Illich en Reimer, ligt dat ook in de lijn der verwachting. De grote publieke belangstelling voor Illich's boek en de scherpe kritiek op zijn opvattingen wijzen er op, dat Reimers „*School is dood*“ eenzelfde lot te wachten staat. In *Vrij Nederland* van 13 mei 1972 zei *Tessel Pollmann* uit eigen waarneming te weten, dat de tegenstanders van Illich „hem rauw lusten“. Mijn kwade genius zegt me, dat die gebetenheid er wel eens op zou kunnen wijzen, dat veel van wat Illich en Reimer stellen, op waarheid berust. Vergelijk ik de beide werken, dan geldt dat nog meer voor Reimer dan voor Illich.

Wat hier verder van zij, ik moet beginnen met de voor Reimer positieve kanttekening, dat hij de discussie over opvoeding en onderwijs op een zeer wezenlijk punt, namelijk met betrekking tot de verhouding school-maatschappij en wat daar zo bij komt, tracht vooruit te brengen. Helemaal afgezien van de uitkomst van zijn analyse en de strategie voor vernieuwing zoals Reimer die zich voorstelt, kan men alleen maar respect hebben voor de vaak briljante wijze waarop hij een groot aantal latente, ongedachte en onverwachte

verbindingslijnen in het maatschappelijk geheel voor het voetlicht brengt. Beter dan Illich geeft Reimer er zich daarbij rekenschap van, dat naarmate beweringen radicaler zijn, zij ook in toenemende mate sluitend dienen te worden onderbouwd.

Dat neemt niet weg, dat Reimer zeer veelvuldig radicaliseert en chargeert en maar zeer sporadisch relateert. Dit blijft ongetwijfeld een zwak punt, maar ik geloof dat deze gebrekkige werkwijze geen onoverkomelijk bezwaar is wanneer de lezer de fantasie kan opbrengen om van tijd tot tijd in ruime mate van de bestaande situatie te abstraheren. Lukt dat, dan wordt „School is dood“ een zeer intrigerend geheel; die indruk wordt nog versterkt door een voortreffelijk taalgebruik.

De meest gebruikelijke methode van kritiek — en ik vrees dat ook Reimers ideeën hiervan het slachtoffer zullen worden — is het te berde brengen van tegenwerpingen op onderdelen van zijn theorie, de een-voor-een-methode van afzonderlijke isolering en ontkrachting. Ofschoon ik hier en nu niet voldoende argumenten heb om deze methode af te wijzen — ik ben er intengedeel, zelf vrij zeker van, op deze wijze de meeste denkbeelden om zeep te kunnen helpen —, meen ik toch, dat een dergelijke tactiek de werkelijke verdiensten van Reimers opvatting tekort doet. Het spanningsveld onderwijs-maatschappij is immers een realiteit. We hoeven echt niet naar Puerto Rico of de Verenigde Staten om dat te kunnen onderschrijven. In dat spanningsveld kiest Reimer — na diepgaande analyse — positie. Hij gaat in de aanval onder het motto, dat niet wat achteraf als oplossing reëel zal blijken te zijn, maar wat nu de beste weg naar een oplossing schijnt, niet mag worden geschuwd.

Ik ben het met de uitkomsten van de analyse van Reimer maar zeer ten dele eens. Zijn strategie voor vernieuwing

— alles overboord in het kader van de vreedzame revolutie — komt me nogal utopisch voor. Ik houd het voorlopig op het hazepad van de evolutie.

Dat neemt niet weg, dat ik „School is dood” van Everett Reimer van harte kan aanbevelen.

J. B. A. Hoyinck*

* Mr. J. B. A. Hoyinck is wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Staatkundige Vorming, sectie Onderwijs en Wetenschappen. (Red.)

† „Ontscholing van de maatschappij”; uitg. Het Wereldvenster, Baarn; 1972.

Wetenschapsbeleid

Lucas Reijnders: „Wetenschapsbeleid in Nederland”; uitg. Het Wereldvenster, Baarn; 1972; 94 pag.; f 10,90.

Van een boek met de titel „Wetenschapsbeleid in Nederland” mag men allereerst een gedegen analyse van het huidige beleid verwachten. Uiteraard zou bij een dergelijke analyse veel aandacht moeten worden besteed aan de historische en sociaal-maatschappelijke aspecten. In deze verwachting wordt de lezer echter teleurgesteld. Reijnders registreert alleen een aantal feiten met betrekking tot het huidige onderzoek. Hierbij richt hij zich zeer selectief tot die tekortkomingen die volgens hem duidelijk het gevolg zijn van het huidige economische stelsel.

De schrijver heeft het zich dus zeer gemakkelijk gemaakt. Het is namelijk veel eenvoudiger tekortkomingen te registreren en vandaaruit een zogenaamd alternatief beleid op te bouwen dan de wortel van de tekortkomingen bloot te leggen, vervolgens de oorzaken op te sporen om ten slotte voorzichtig en met behoud van het goede nieuwe structuren voor een beter beleid op te bouwen. De aanzetten van Reijnders voor een alternatief beleid zijn in wezen niet meer dan kwantitatieve verschuivingen, vooral in de richting van onderzoek over sociale problemen. Het is jammer, dat de schrijver deze problematiek niet meer diepgaand heeft behandeld. Want aan zo'n diepgaande behandeling is grote behoefte.

Bovenstaande kritiek betekent niet, dat het boek niet lezenswaard zou zijn.

Integendeel. Het verschaft zeer vele en goede voorbeelden uit het huidige onderzoekprogramma die zich nog veel te sterk richten op consumptieve groei en welvaart. De aandacht die de schrijver met name besteedt aan mogelijkheden van substitutieproductie en onderzoek ten behoeve van ontwikkelingslanden, is zeer relevant. Zijn opmerking dat het zinniger zou zijn de moleculair-biologen en andere wetenschapsbeoefenaren uit hun sociale desinteresse te halen dan om een massale uittocht uit de moleculaire biologie te bewerkstelligen, onderschrijf ik. Men lost de problematiek van een onjuist gebruik van wetenschappelijke resultaten niet op door zich te blinddoeken om de realiteit niet te hoeven zien.

Het hoofdstuk over de democratisering van het wetenschapsbeleid mist m.i. de dimensie van het grondvlak. En dat is bijzonder jammer. De instelling van allerlei direct gekozen raden betekent geen wezenlijke democratisering van het beleid, laat staan van het onderzoek zelf. Wezenlijke democratisering begint bij de onderzoeker zelf, wanneer hij de bereidheid heeft zichzelf onder kritiek van collega's en van de maatschappij te plaatsen. De vorming van horizontaal gestructureerde werkgroepen richt het programma dan vrij gemakkelijk op belangrijke maatschappelijke problemen.

Te veel laat de schrijver zich in dit hoofdstuk verleiden tot ongenueanceerde

uitlatingen over macht en herverdeling van macht. In de huidige structuren waarbinnen het wetenschappelijk onderzoek zich afspeelt, wordt traditioneel veel aandacht besteed aan nieuwe ideeën en veel kritiek geleverd op het bestaande. Daarom is hier veel minder sprake van hiërarchische versterking dan elders in de maatschappij. Het laatste hoofdstuk geeft een aantal

programmatische aanzetten voor een alternatief wetenschapsbeleid. Deze aanzetten lijken me nuttig en daarom waardevol; speciaal die betreffende energievoorziening en intermediaire technologie. Ook hier echter mis ik het instrumentarium om een beleid te realiseren.

D. de Zeeuw*

* Dr. ir. D. de Zeeuw, directeur van het Instituut voor Toepassing van Atoomenergie in de Landbouw te Wageningen, is voorzitter van de KVP en van de Vaste Commissie van de Eerste Kamer voor Wetenschapsbeleid en Wetenschappelijk Onderwijs. (Red.).

De christelijke school

J. Lanser e.a.: „De christelijke school gewikt en gewogen; een tiental visies op het christelijk onderwijs”, met een slotbeschouwing van drs. T. M. Gilhuis; uitg. Kok, Kampen; 1972; 134 pag.; f 9,90.

Het is geen zeldzaamheid wanneer de titel van een geschrift aanleiding geeft tot onzekerheid of verwarring. Alleen door van de inhoud kennis te nemen kan deze onzekerheid worden weggenomen.

Intussen gaat ook deze bundel mank aan het euvel van verwarring omtrent de titel. Aan de hand van dit gebrek een aantal opmerkingen die wellicht een iets duidelijker licht werpen op de inhoud.

Het verdient in dit verband aanbeveling in het oog te houden, wat de bedoeling is van deze uitgave. In zijn „Woord vooraf” merkt de *Protestants-christelijke bond van onderwijzend personeel* ten aanzien van het thema „christelijke school” op, een doelbewuste bevordering van de discussie tussen alle betrokkenen na te streven; hiertoe is een variatie van meningen samengebracht, waardoor een uitdaging wordt aangereikt zich opnieuw te gaan bezinnen op de school met de bijbel.

Wie hieruit meent te moeten lezen, dat de christelijke school zelf, als *instituut*, discutabel wordt gesteld, vergist zich. Daarmee komt een einde aan

de verwachtingen die de woorden „gewikt en gewogen” bij deze of gene mochten hebben gewekt. De allesoverheersende indruk is die van een intern gehouden dialoog, waarbij de verworvenheden van het christelijk onderwijs worden bekeken op hun functionele kracht nu en in de toekomst. Daarbij heb ik een duidelijk eensgezind antwoord op de belangrijke vraag, of het christen-zijn dienstbaar is of moet zijn aan het onderwijs of omgekeerd, gemist.

Er worden accenten gelegd, dat wel. *Maatschappij, gebedsverhoring* en natuurlijk de *bijbel*. Maar eerlijk gezegd ben ik hiervan niet zoveel wijzer geworden. En vooral heb ik me vele malen afgevraagd, waar ik redenering x of beschouwing ij eerder was tegengekomen. Als die tekenen ons niet bedriegen, krijgt dit boek dus een plaats in de lange serie onderwijsgeschriften die niet meer apologetisch van karakter is, want dat is allang niet meer nodig, maar nog evenmin aanspraak kan maken op de kwalificatie open dialoog.

Het feitelijk ontbreken van het instituut christelijke school als inzet is wat te-

leurstellend voor diegenen die in doodgewoon onderwijs, of liever: doodgewoon in onderwijs, het meeste belang stellen. Een werkelijke discussie over deze zaken zou ook volkomen in overeenstemming zijn geweest met recente politieke ontwikkelingen op het terrein van het onderwijs; ontwikkelingen die ten nauwste verband houden met de vrijheid van onderwijs en de wijze waarop die vrijheid in de praktijk functioneert.

Er zal, heb ik de indruk, nog lang wikken en wegen, waarschijnlijker nog:

een regelrechte noodtoestand, nodig zijn voordat hierover opnieuw, maar dan koelbloediger dan tijdens de eerste schoolstrijd, van gedachten zal worden gewisseld. Naar ik aanneem, zal alsdan de protestants-christelijke school opnieuw worden verdedigd op die even zangerige als weinig concrete, maar tegelijkertijd overtuigende en toch ook wel imponerende wijze die van de voorstanders van de school met de bijbel het onvervreemdbaar eigendom is.

J. B. A. Hoyinck*

* Mr. J. B. A. Hoyinck is wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Staatskundige Vorming, sectie Onderwijs en Wetenschappen. (Red.).

Evaluatie van het opbouwwerk

Bram Peper: „Vorming van welzijnsbeleid - evolutie en evaluatie van het opbouwwerk” (diss.); uitg. Boom, Meppel; 1972; 384 pag.; f 19,90.

Het boek van *Peper* heeft inmiddels, in kringen van het welzijnswerk, grote aandacht gekregen. Iedereen is blijkbaar benieuwd, hoe een betrekkelijk nieuw stuk werk als het opbouwwerk uit de bus komt wanneer het voorwerp is van een evaluatie in een proefschrift. Die nieuwsgierigheid wordt door het boek geheel bevredigd. Het beleid met betrekking tot het opbouwwerk krijgt zijn evaluatie, en wel zó grondig, dat er niet zo veel meer van overblijft. Aan wie daarvan schrikt of daardoor teleurgesteld raakt, heeft de schrijver in een laatste hoofdstuk (IV), onder de titel „Beleidsperspectieven”, een aantal suggesties te bieden over hoe het wél zou kunnen en moeten.

Peper wil het opbouwwerk in zijn ontwikkeling volgen en waarderen. Hoe stelt hij zich daarbij op? „Hij (de socioloog, Schn.) zal zo lang mogelijk moeten proberen, op basis van bepaalde vooronderstellingen en het verzamelde materiaal, verklaringen aan te dragen voor de eigen dynamiek van het beleidsgebeuren. Maar tenslotte zal hij niet kunnen en moeten vermijden

over vormgeving en doelstelling van het beleid een eigen oordeel uit te spreken. Waarbij ik er met nadruk op wil wijzen dat de normatieve kaders van waaruit dié evaluatie plaatsvindt zowel ontleend kunnen zijn aan de beleidsdoelstellingen als aan heel andere doelstellingen” (pag. 20).

Een honorabele opstelling. Als ik vanuit mijn normatief kader het opbouwwerk zou hebben geëvalueerd, zou ik op verschillende punten tot een andere waardering zijn gekomen. Het verschil tussen *Peper* en mij zou vooral hierin hebben bestaan. Ik zou wat meer begrip dan *Peper* hebben opgebracht voor de beleidsvoerders (CRM), gezien de feitelijke historisch bepaalde situatie waarin gewerkt moet worden, en ik zou vooralsnog wat minder idealistisch dan *Peper* zijn gestemd ten aanzien van de mogelijkheden en resultaten van een eventuele uitvoering van het opbouwwerk onder directe verantwoordelijkheid van de politieke overheid.

Inderdaad waarderingsverschillen, want met de eigen „preferentie” van *Peper*

ten aanzien van het welzijnsbeleid kan ik het wel eens zijn. „Over het laatste (eigen preferenties, Schn.) wil ik opmerken dat naar mijn opvatting het welzijnsbeleid gericht dient te zijn op een zo gedecentraliseerd mogelijke vormgeving, waarin maatschappelijk initiatief van de burgers optimale kansen voor honorering krijgt. Met onderstreping van de wenselijkheid de betrekkelijke autonomie van de categorie welzijn te relativeren door te streven naar een permanente uitwisseling van informatie en inzichten met andere, voor het welzijn veel wezenlijker, sectoren van de maatschappij” (pag. 170).

Institutionalisering

In hoofdstuk II heeft *Peper* de ontwikkeling van het beleid ten aanzien van het opbouwwerk geïnterpreteerd en geëvalueerd vanuit het begrip „institutionalisering”, omdat hij van mening is dat het verschijnsel van institutionalisering goede mogelijkheden biedt om processen in het spanningsveld tussen sociale stabiliteit en sociale dynamiek te analyseren. Naar mijn mening biedt deze benaderingswijze inderdaad een goed inzicht in de beleidsontwikkeling van het opbouwwerk.

In het derde hoofdstuk wordt nagegaan, waarom het opbouwwerk deze mate van institutionalisering te zien geeft. Daartoe wordt aandacht besteed aan de theorie van het opbouwwerk; vervolgens wordt het beleid met betrekking tot het opbouwwerk getoetst aan zijn doeleinden en middelen, en ten slotte wordt nagegaan, in welke maatschappelijke kaders het beleid zich wilde realiseren en in hoeverre het opbouwwerk, gegeven de functie van die kaders, een eigen bijdrage kan leveren.

In het vierde hoofdstuk worden o.a. enkele suggesties gedaan voor verandering van het beleid, die door *Peper* zijn bedoeld als een bijdrage tot de reeds in gang gezette noodzakelijke discussie over een zo democratisch en doelmatig mogelijk functioneren van de welzijnszorg.

Mijn eindindruk is: een actuele en interessante studie van goed niveau, bij de bestudering waarvan het opbouwwerk in Nederland op langere termijn gezien zeker baat zal kunnen vinden.

L. G. Schneider*

* Mr. dr. L. G. Schneider is directeur van de Stichting Gelderland voor Maatschappelijk Werk. (Red.).

„Het kerkvolk in de Nederlandse politiek”

Martin van Amerongen & Igor Cornelissen: „Tegen de Revolutie: Het Evangelie! - Het Kerkvolk in de Nederlandse Politiek of: Het Einde van een Christelijke Natie”; uitg. Paris/Manteau, Amsterdam/Brussel; 1972; 189 pag.; f 9,50.

Van Amerongen en *Cornelissen* schrijven aan het einde van een nawoord op het hier te bespreken boek: „Voor de samenleving als geheel, voor de strijd tegen het opkomend gevaar van de Sterke Staat en de Sterke Man, en voor een maatschappij zonder klas-entegenstellingen, is het christendom geen bondgenoot maar een tegenstander”. Deze valse stelling, die overigens

getuigt van een liefdeloosheid tegenover andersdenkenden die wij in onze dagen, waarin men de mond vol heeft over medemenselijkheid, niet meer mogelijk hadden geacht, is de logische conclusie van een boek dat in bijna alle opzichten tekort schiet. Het is duidelijk, dat — in een democratische maatschappij — iedereen het recht heeft voor zijn mening uit te

komen. Het is eveneens zonneklaar, dat ook katholieken, protestanten en socialisten, tegen welke groeperingen de schrijvers hun aanvallen richten, zich bewust zijn van gemaakte fouten in het verleden. Christenen weten maar al te goed, dat Christus de kerk heeft ingesteld als een instituut van en voor mensen, en het behoort tot het eigene van een mens, dat hij fouten maakt; het zou getuigen van een walgelijke zelfgenoegzaamheid, als men dit zou ontkennen.

Maar dit alles rechtvaardigt het werk van *Van Amerongen* en *Cornelissen* niet. Het boek leest men met stijgende verontwaardiging, omdat het vol historische onjuistheden zit, omdat het onwaarachtig is, omdat het voor velen beledigend en discriminerend is. Bovendien begrijpen de schrijvers kennelijk niets van de christelijke spiritualiteit, waarop de levensbeschouwing van de christenen is gebouwd. Ten slotte beoordelen zij feiten niet in de tijd waarin zijn plaatsvonden, maar projecteren ze al hun „historisch” materiaal in onze tijd. Zij vergeten daarbij, dat de mensheid reeds duizenden jaren oud is en dat het tot het wezen van de mensheid behoort voortdurend in ontwikkeling te zijn. Wat men vroeger niet kon begrijpen, is voor ons thans duidelijk. Waar wij nu geen raad mee weten, daar zal ons nageslacht geen moeite mee hebben.

Zo hebben met name de katholieken en protestanten moeite gehad wijziging te brengen in hun wereldbeschouwing — overigens vooral van vóórchristelijke, Oosterse oorsprong — volgens welke God de tegenstellingen tussen armen en rijken, machtigen en verdrukten, gewild heeft. In het christendom heeft men juist om die tegenstelling te verzachten steeds de nadruk gelegd op de charitas en deze beoefend op een wijze die wij in onze dagen nog maar nauwelijks kennen. Het is dus zonder meer een — afgezaagde — leugen te zeggen, dat de kerk aan de zijde van

de machtigen heeft gestaan en de onderdrukten aan hun lot overliet. Voordat het atheïsme en het oude liberalisme in de 18e en 19e eeuw om zich heen grepen, was het lot van de zieken beter dan daarna. Voor de werknemers werd in de Middeleeuwen beter gezorgd dan in de 19e eeuw, toen de liberalen staatsinmenging op sociaal gebied verhinderden. Het is waar, ook katholieken hebben lang bezwaar tegen staatsinmenging gehad, omdat zij — althans na 1868 — geen vrouwen hadden in een regering die zij als anti-religieus zagen.

De schrijvers zeggen, dat hun vooroordelen „hoogstens van politieke aard” zijn. „Vooroordelen” zijn altijd onjuist. Maar waren hun vooroordelen slechts van politieke aard, dan zouden wij ons niet zo hebben geërgerd. In het boek staan echter over godsdienstige opvattingen beledigende opmerkingen. Geen katholiek zou in onze dagen dergelijke beledigingen tegenover welke godsdienst ook durven uiten.

Historische onjuistheden

Ik wil hier volstaan met vooral op een aantal historische onjuistheden te wijzen. — Op verschillende plaatsen doen de schrijvers het voorkomen, alsof de christelijke organisaties bijna uitsluitend als afweer en bestrijding van socialisme en communisme zijn opgericht. Dit negatieve uitgangspunt zal zeker niet geheel ontbroken hebben, maar het hoofdmotief van de initiatiefnemers van welke sociale organisatie ook was positief: het lot van arbeiders, zieken, ouden van dagen verbeteren. Wel is er nogal discussie geweest over de vraag, of bij alle sociale actie charitas of recht primair was. Dat de sociaal-economische opvattingen van *Marx* van grote betekenis zijn geweest, ook voor het katholieke denken, willen wij overigens beslist niet ontkennen.

Dat in het boek met begrippen als bijgeloof en vooroordeel wordt ge-

goocheld, is vreemd. Vanzelfsprekend heersten er bijgeloof en vooroordeel, maar misschien minder dan in onze dagen, waarin bijna ieder tijdschrift een ruime plaats aan horoscopen en wat dies meer zij ter beschikking stelt. Oprechte devotie en eerlijke devotiepraktijken mag men niet op één lijn stellen met bijgeloof.

Vanzelfsprekend vallen de schrijvers de zgn. verzuiling aan. Ook ik ben tegen verzuiling (die in wezen verstarving inhoudt), maar zij maken twee fouten: zij vergeten, dat zuilvorming wezenlijk iets anders is dan verzuiling en dat zuilvorming niet typisch katholiek of christelijk was, maar dat alle groeperingen in de maatschappij vóór 1940 meenden, dat zuilvorming het beste middel tot zelfontplooiing was. Als men bijv. over De Graal spreekt, moet men ook over de AJC of over de NSB-jeugdstorm spreken.

In het boek wordt enkele malen verwezen naar het werk van *Michel van der Plas*: „Uit het Rijke Roomse leven”. *Cornelissen* vergeet, dat dit boek op de eerste plaats niet zuiver historisch is, maar vervolgens van een zeer bepaald gezichtspunt uitgaat. Bovendien zou het niet moeilijk zijn om over de afgelopen tien jaar een boek te schrijven onder de titel „Uit het dwaze katholieke (resp. protestantse of socialistische) leven”. Waar mensen zijn, kan men dulle situaties dagelijks meemaken!

Over de slechte toestanden in Limburg en Brabant sprekend, wordt met geen woord gerept over de oorzaken. De regering, zowel in de 17e en 18e eeuw als na de Franse Tijd, heeft zeer lang de twee katholieke provincies als wingewest beschouwd. De sociale verbeteringen die in deze eeuw merkbaar werden, zijn bijna uitsluitend te danken aan particulier initiatief.

Opnieuw wordt de stelling gelanceerd, dat de sociale wetten tot stand kwamen als gevolg van de revolutiepoging van *Troelstra*. Men vergeet, dat bijv.

Aalberse reeds in 1903 een sociaal program heeft ontworpen en in september 1918 alleen minister wilde worden als hij in staat werd gesteld 18 sociale wetten (resp. maatregelen) tot stand te brengen.

Laster

Beledigend is de bewering, dat „christelijke partijprogramma's niet in elkaar worden geknutseld (cursivering van mij) om ze uitgevoerd te krijgen, maar om het christelijk kiezersvolk te binden met fraaie beloften en schone vooruitzichten” (pag. 38).

Nog erger wordt het als *Cornelissen* over de verhouding fascisme en christendom spreekt. *De Nieuwe Gemeenschap* fascistisch noemen is een lasterlijke aantijging (pag. 44). *Romme, Witteman, Kolfshoten, De Beaufort* e.a. in verband brengen met „pro-fascistische stromingen” (pag. 48) is doodeenvoudig de goede naam van eerlijke mensen aantasten. Corporatisme gelijk stellen met fascisme is even dwaas als mohammedanisme op één lijn stellen met christendom, ook al hebben de fascistten enige beginselen van het corporatisme — overigens in vervalste vorm — overgenomen.

Evenzeer is het vals te beweren, dat de R.K. Staatspartij tijdens de bezetting „een weinig heroïsche rol” zou hebben gespeeld. Van de dood van *Verschuur* en *Goseling* schijnt de schrijver niet gehoord te hebben, evenmin van de gijzeling van *Deckers*, fractievoorzitter van de RKSP. en zovele anderen. Katholieken stonden vanaf de eerste dag van de bezetting in het verzet, eerder dus dan bijv. de communisten, die pas na de Duitse inval in Rusland hun rol in de illegaliteit begonnen te spelen. Wel is er in het christelijke kamp soms bezwaar gerezen tegen enkele vormen van illegaliteit, omdat men zich afvroeg of bepaalde verzetsdaden wel in verhouding stonden tot de omvang van de gruwelijke represailles van de Duitsers.

Ook de protestanten en de socialisten, met name de aanhangers van de PvdA, worden in het boek op oneerlijke wijze benaderd. Waarom bijv. neemt men het de socialisten kwalijk, dat hun partij een gezonde ontwikkeling heeft doorgemaakt? In de politiek gaat het er om, iets te realiseren, niet om de mensen met leuzen „zoet te houden”. Wij van onze kant zijn blij, dat de socialisten niet meer zo doctrinair en zo — in wezen — ondemocratisch zijn als in de jaren '20, toen bijv. de thans negentigjarige *L. N. Deckers* hun verweet, dat zij slechts de solidariteit kenden tussen de leden van de eigen groep en alle anderen uitsloten. De schrijvers tonen zich verheugd over de deconfessionaliseringstendensen in Nederland. Zij juichen echter te vroeg wanneer zij veronderstellen, dat binnen afzienbare tijd „het zaakje wel in elkaar zakt” (pag. 183). Zij schijnen nl. niet te bemerken, dat de christenen steeds duidelijker gaan begrijpen, dat hun houding in de wereld wel dient te veranderen, maar daardoor niet minder effectief is. Immers, sinds *Leo XIII* en sinds het optreden van mannen als *Teilhard de Chardin* weten wij, dat wij de aarde niet moeten zien als een

tranendal, maar dat het onze taak is, juist omdat wij christenen zijn, de aarde mee op te bouwen, d.w.z. samen met allen die van goede wil zijn en vol begrip staan tegenover het welzijn van de totale mensheid. Zij vergeten ook, dat de christenen nog altijd gelovig, en misschien in onze dagen kwalitatief beter gelovig zijn dan vroeger en dat zij daarom nog altijd vertrouwen hebben in het bijbels woord: „De Geest Gods waait waar Hij wil”.

Christenen zijn geen schizofrenen, geen weifelaars, geen opportunisten omdat zij én geloven én tegelijk beseffen, dat zij in de maatschappij een eigen verantwoordelijkheid te dragen hebben. Christenen zijn geen schizofrenen als zij bijv. ideologieën afwijzen maar tegelijk ervan uitgaan, dat zij ieder mens, ook een tegenstander, hebben te respecteren.

Misschien zullen de schrijvers van het hier besproken boek iets van de katholieke geest begrijpen als zij „De Ballade van een Katholiek” van *Anton van Duinkerken* eens goed lezen. Dan zullen zij wellicht begrijpen, dat wij ook in deze tijd ons nog altijd graag katholiek noemen.

Dr. J. P. Gribling*

* Dr. J. P. Gribling is leraar aan het St.-Janslyceum in Den Bosch. Hij is in 1961 aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen gepromoveerd in de letteren en wijsbegeerte op een proefschrift over „P. J. M. Aalberse”, 1871-1948”. Red.)

Polarisatie

Dr. G. Puchinger: „Polarisatie?” (interviews); uitg. Meinema, Delft; 1972; 289 pag.; f 15,90.

„Als je mij nou vraagt: wat is eigenlijk de diepste reden van die toenemende, verkeerde polarisatie, dan is dat toch wel het diepgewortelde wantrouwen van de huidige oppositie tegen de KVP. En dan is, als ik het goed zie, de redenering deze: als we de tegenstellingen niet scherp genoeg stellen, dan zal de KVP doen als of ze het er mee eens is, maar als we dan met de KVP tot

een regeringscombinatie zouden komen, dan zal de KVP tot een zodanige interpretatie komen dat wij als PvdA c.s. ons gefleest zullen voelen”.

Veel woorden, ook over de polarisatie in de politiek, worden na de verkiezingen van 29 november 1972 niet meer zo gebruikt als daarna. Het bovenstaande citaat van *mr. W. J. Geertsema*, uit de nieuwste bundel interviews van

dr. Puchinger, dit keer met als onderwerp de titel „Polarisatie?“, is echter nog *up to date*. Geertsema voegde er in het boek (van vóór de verkiezingen) nog aan toe: „En als men dan maar heel sterk polariseert — zo analyseer ik het tenminste — dan moet de KVP volledig kleur bekennen, of anders buiten de coalitie blijven“.

Hiermee raakt hij precies de kern van de problematiek van de kabinetsformatie, na verkiezingen die, zoals ook de lijsttrekkers van de christen-democratische partijen tot hun spijt hebben moeten toegeven, nog nimmer zó in het teken van de polarisatie hebben gestaan.

Het is zeer boeiend om van de opvattingen van een hoogleraar culturele antropologie en geschiedenis (dr. H. G. Schulte Nordholt), een bisschop (mgr. dr. A. J. Simonis), drie actieve politici (prof. dr. P. A. J. M. Steenkamp, mr. W. J. Geertsema en mr. W. Aantjes), twee oud-politici (drs. R. Zijlstra en J. H. Scheps), een predikant (ds. J. A. Eekhof) en de voorzitter van de KRO (mr. H. W. van Doorn) over polarisatie kennis te nemen. Zeker als ze op de zo aantrekkelijke manier van publikatie, Puchinger eigen, aan de lezer worden voorgeschoteld. Hij weet de sfeer van het gesprek (nimmer polariserend; soms mis je wel eens een wat „hardere“ vraag), de levenshouding en denkwereld van de ondervraagde op treffende manier over te brengen.

De polarisatie in de politiek is eenvoudig een harde realiteit geworden waarmee we moeten leren leven. Er bestaat een onwerkelijke, overdreven vorm van polarisatie. Alle ondervraagden in het boek van Puchinger zijn het daarover eens, zoals ze ook allemaal vóór polarisatie zijn wanneer dat betekent het scherp en helder tegenover elkaar stellen van standpunten. Tegen de achtergrond van de laatste verkiezingscampagne van de VVD die een speciale kleur kreeg door het optreden van lijststaanvoerder Wiegel, is

de afwijzing door *minister Geertsema* van die eerste vorm van polarisatie, in het gesprek met Puchinger, dunkt mij betekenisvol.

Behartenswaardige opmerkingen voor hen die zoeken naar een antwoord dat de christen-democratische partijen op de polarisatie moeten gaan geven, zijn ook te vinden in het interview met *mr. Van Doorn*. Deze oud-KVP-er en oud-KVP-voorzitter blijkt nog steeds een zeer levendige belangstelling voor de politiek en voor de partij van zijn afkomst te hebben. Wanneer het harmoniemodel, waarvoor het partijbestuur van de KVP heeft gekozen na een eerste bespreking van het rapport van de Contactraad, betekent dat men binnenskamers zó lang wil praten, dat iedereen het met iedereen eens is over een paar dingen, maar naar buiten toe zo'n beetje gezwegen wordt over de zaken waarover men het niet eens is kunnen worden, dan vind ik dat in de lijn van zo'n harmoniemodel kwalijk, zegt Van Doorn. „Dat betekent eigenlijk dat er een sluier gelegd wordt over zaken die voor de kiezer niet versluierd mogen worden“. Eén antwoord van Van Doorn klinkt bijna als een rechtstreeks advies met betrekking tot de behandeling van het polarisatievraagstuk: „(—) als die christelijke partijen in de politieke praktijk zich méér gelegen laten liggen aan hun eigen programma's, zijn ze voor de bestrijding van Den Uyl ook heel wat minder kwetsbaar geworden“.

Mr. Aantjes, fractievoorzitter van de ARP in de Tweede Kamer toen Puchinger hem kwam interviewen, noemt interessante vergelijkingen in wereldverband met de polarisatie zoals hij die in de recente politieke praktijk heeft ervaren („men verabsoluteert de tegenpolen zodanig, dat je voor wezenlijke nuanceringen eigenlijk geen oog meer hebt“), met name de tegenstelling communisme-democratie in de tijd van de koude oorlog. De Verenigde Staten brengen eigenlijk ieder interna-

tionaal probleem van vandaag nog onder in die tegenstelling, aldus Aantjes. Bijvoorbeeld de houding van Amerika in de kwestie-Bangla Desh, en de Vietnamese oorlog. Ook in de tegenstelling blank-zwart in de Verenigde Staten en inzake de apartheid in Zuid-Afrika leidt het handelen vanuit gepolariseerde tegenstellingen tot verharding en strijd.

Ten slotte een kort citaat uit de antwoorden van *prof. Steenkamp*. (Van een boek met zoveel meningen van negen mensen is bijna niet op een andere manier een indruk te geven. Je moet een keuze maken.) Steenkamp: „Om het wellicht wat paradoxaal en wat vreemd te zeggen: binnen een democratisch stelsel werken ergens regering en oppositie *samen*, en beperken zij elkaars macht. Dat vind ik

het waardevolle van polarisatie in de zin van: het tot stand brengen en duidelijk maken van een ándere kracht en een ándere partij in het spel. Er is dus eigenlijk tegenspel en samenspel. Maar op het ogenblik dat werkgevers en werknemers, regeringspartijen en oppositie vergeten dat ze tévens *partners*, of op zijn zachtst gezegd, *potentiële partners* zijn, op dat ogenblik ondergraaf je het democratisch systeem, dat nu juist gebouwd is op spel en tegenspel. Zo vind ik dat, ja! Het gevaarlijke van de polarisatie zie ik dus hierin: als men elkaar niet meer als potentiële partners, dat wil zeggen als de mogelijke partners van morgen ziet. Je kunt staken, maar je hebt elkaar morgen weer nodig”.

Th. W. Westerwoudt*

* Th. W. Westerwoudt is politiek redacteur van NRC-Handelsblad. (Red.).

Het moderne socialisme

Dr. S. W. Couweberg: „Modern socialisme - achtergrond, ontwikkeling, perspectief“; uitg. Samsom, Alphen aan den Rijn; 1972; 226 pag.; f 14,90.

Wie is er eigenlijk „corrupter“: degene die ideologieën koestert of de gezezen ideoloog die macht uitoefent? Het antwoord lijkt al te voor de hand liggend om de vraag serieus te nemen.

Maar: is dat antwoord wel zo vanzelfsprekend? „*Macht verdirbt*“, daar zijn velen onzer het wel over eens, vooral als we weinig macht hebben. En inderdaad, zozeer zijn mensen — onder andere — tot het kwade geneigd, dat ze voortdurend in de gaten gehouden moeten worden zodra ze enige macht gaan uitoefenen. Wie zuiver wil blijven in de leer, moet zich verre van de macht houden. Immers: hij moet zich matigen; de sociale structuren blijken taaiër dan hij dacht, en de problemen ingewikkelder. Zijn ideologie dreigt snel tot woordenspel te worden en aan inhoud te verliezen naarmate iets

van die ideologie — toch nog — geïdealiseerd wordt.

De vraag is, of dat proces van bederf uitsluitend een kwestie is van corrumperende macht. Misschien is de realiteit wel complexer dan de meest pretentieuze ideologie. In elke ideologie zit met andere woorden, naast inspirerende kracht, een element van *bedrog*. De werkelijkheid laat zich niet ongestraft door een begrippenkader vervangen.

Dit soort vragen staan impliciet centraal in de ontwikkeling van het „moderne socialisme“, zoals dat is beschreven door *dr. S. W. Couwenberg*. Daarmee kom ik al meteen op een belangrijk punt van kritiek, nog voor ik een beschrijving heb gegeven van de behandelde stof. Immers: Couwenberg schrijft de indentiteitscrisis van het

moderne socialisme voornamelijk toe aan het corrumperende karakter van de macht die socialisten hier en elders (mede) hebben bekleed en die hun ideologie geleidelijk heeft doen verschromelen en uithollen. Zijn analyse houdt zich nauwelijks bezig met de beperktheden van de socialistische ideologie zelf. Het lijkt wel, of het socialisme er beter zou zijn afgekomen als de socialisten maar „in de oppositie” waren gebleven. Natuurlijk chargeer ik, maar in subtieler vorm is dit on-zinnige dilemma in het boek telkens terug te vinden¹.

Brits voorbeeld

Nu eerst een kort overzicht: Na een hoofdstuk over de historische achtergronden van het socialisme volgt een overzicht van het na-oorlogse democratisch socialisme in Europa, waarbij de Westduitse SPD tot voorbeeld wordt gekozen. Daarna volgt een beschrijving van de ontwikkelingen in het — sterk pragmatische — Britse socialisme, dat de PvdA lange tijd tot voorbeeld heeft gestrekt. De rest van het boek (ongeveer twee derden van de inhoud) is gewijd aan de ontwikkelingen in Nederland: de SDAP tot 1945; de Doorbraak en de uitlopers daarvan; de heroriëntatie na 1959 op basis van het toen aanvaarde beginselprogramma, waarin *Den Uyl* een hoofdrol heeft gespeeld; ten slotte wordt uitvoerig stilgestaan bij de ontwikkelingen sedert het optreden van Nieuw Links en — daarna — van DS '70. Ten slotte volgen een aantal beschrijvende en analyserende paragrafen over de progressieve concentratie en de er — in hope — uit voortkomende "PVP". De ontwikkelingen sedert 1967 beslaan bijna de helft van het boek en worden voorafgegaan door een uitvoerig overzicht van de „mentaliteitsveranderingen in de tweede helft der jaren '60" (hfdst. V, par. 4), die vooral in Nederland zulke diepe sporen hebben achtergelaten.

Couwenberg haalt te veel overhoop, in afwisselend boeiende en nogal dorre hoofdstukken, dan dat daar in dit bestek diepgaand en volledig op zou kunnen worden ingegaan. Zijn analyse van de mislukte Doorbraak en van het onvermogen van de PvdA haar rol te bepalen in de oppositie sinds 1958 raad ik graag ter lezing aan, ook al ben ik het niet in alles met Couwenberg eens.

Met zijn aanpak als geheel heb ik twee problemen. Om te beginnen hinkt het boek op twee benen, of eigenlijk: op twee benen en een arm. Het wil ideologiegeschiedenis schrijven, maar bovendien wil het ideologie en politieke praktijk confronteren. Ten slotte streeft het een vergelijkende aanpak na, vooral met het Britse socialisme. De opzet blijkt te pretentius om waargemaakt te kunnen worden.

Met name het comparatieve deel gaat de mist in. Een systematische vergelijking van Brits voorbeeld en Nederlands navolgen zou op zichzelf interessant en verhelderend zijn geweest (zij het uitermate moeilijk), maar bij Couwenberg blijft het (te) korte hoofdstuk over Engeland en het (te) lange deel over Nederland vrijwel onvergeleken naast elkaar staan. Iets dergelijks gebeurt in die gedeelten waar de ideologie (en ontideologisering) met de politieke praktijk wordt vergeleken. In feite wordt niet werkelijk verhelderd waar de ideologie eventueel faalde, dan wel waar de feiten sterker waren dan de leer.

Maar ook als pure ideologiegeschiedenis komt het boek van Couwenberg niet helemaal uit de verf, al zijn de hoofdstukken daarover zeker de betere uit het boek, naast zijn redelijk rechtvaardige, oordeel over DS '70.

Referentiekader

Dat brengt me op het tweede bezwaar, dat met het eerste samenhangt: in het boek ontbreekt een helder referentiekader aan de hand waarvan de ont-

wikkelingen van het moderne socialisme worden beoordeeld. Couwenberg gaat noch van de ontwikkelingen in het algemene politieke denken in Europa uit, noch van de ontwikkelingsprocessen in de politieke realiteit, al spelen beide er voortdurend doorheen. Juist een niet-socialist zou daar verhelderend over kunnen schrijven, ongebonden als hij is door emotionele bindingen met de leer. Het enige dat lijkt op encadeering is Couwenbergs releveren van de mij tot nu toe onbekende filosofische opvattingen van *Schubart*, als beschreven in zijn „*Europa und die Seele des Ostens*”. Volgens deze opvattingen (die men beter visioenen kan noemen) ontwikkelt het mensbeeld zich van het middeleeuwse „harmonische”, via het moderne „prometeïsche”, naar het toekomstige „johanneïsche” beeld. Visioenen waar vooral in Duitsland denkers zich aan kunnen overeten, maar waar elders de lomerd geen kwartje voor geeft. Trouwens: Couwenberg wil, in het algemeen, geen afscheid nemen van de ideologie; hij vindt alleen, dat die gematigd moet zijn. Maar „gematigd” is een begrip van hetzelfde soort elastiek waarvan langzaam ook het begrip „socialisme” lijkt te zijn gemaakt.

Ererondjes

Een derde punt — minder belangrijk — van irritatie is de bij wijlen uiterst moeizame leesbaarheid van het boek. Afgezien van de vele herhalingen in

het laatste deel (het leken af en toe wel de ererondjes in Beethovens symfoniefinales), staan er zinnen in waar pas na vijfde lezing een touw aan vast te knopen is. Een voorbeeld kan volstaan: „Het van KVP-zijde beoogde politieke kartel betekende de institutionalisering van de ideologisch-politieke consensus, de homogenisering der politieke cultuur, die in het kader van de in principe algemeen-aanvaarde welvaartsstaat was gegroeid en in de politieke en sociale wetenschappen was verwerkt in theorieën over ontideologisering en deconfessionalisering van de politiek, welke alle min of meer berustten op de (hypo)these van de convergentie der vroegere antithetische ideologieën” (pag. 115). Eén geruststelling: zo gaat het er niet in het hele boek aan toe.

„Modern socialisme” is het klad van een werk dat nog in het net geschreven zou moeten worden: veel zou er moeten worden weggestreept, vooral vanaf pag. 157; sommige stukken zouden moeten worden uitgewerkt, met name dat over DS '70, dat eigenlijk een veel rechtvaardiger kritiek geeft (zij het onvolledig) dan algemeen gebruikelijk is; sommige stukken zouden moeten worden herschreven en een paar in verstaanbaar Nederlands vertaald. Daardoor zouden de scherpzinnige delen (die er voldoende zijn) het reliëf krijgen dat ze verdienen.

J. Th. J. van den Berg*

* Drs. J. Th. J. van den Berg is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Afdeling Staatkundig-historische Studien van de Rijksuniversiteit te Leiden en politiek medewerker van NRC-Handelsblad. (Red.).

¹ Het wemelt van de voorbeelden van deze opvatting, maar het meest opvallend vindt men haar terug op pag. 194. Niet de ideologie corrupteert, maar alleen de macht.

De ARP en de jongeren

„Niet bij traditie alleen - de ARP en de staatsburgers van 14 tot 18 jaar“, rapport van de werkgroep-De Boer van de ARP, Dr. Kuypersstraat 3, Den Haag; 1972; 16 pag.; f 0,60.

Een rapport van een christen-democratische zusterpartij over de vraag hoe jongeren gewonnen kunnen worden, c.q. behouden kunnen blijven voor de partij in kwestie, verdient een onverhulde nieuwsgierigheid van partijen die in een vergelijkbare situatie verkeren. Voor dit blad was dat de reden om het te laten recenseren; voor ondergetekende om de opdracht hiertoe in dank aan te nemen. Het rapport is in december 1972 gepubliceerd en onder voorzitterschap van oud-ARJOS-voorzitter H. A. de Boer heeft er een groep deskundige ARP-leden vrij lang aan gewerkt.

De probleemstelling luidt: welke maatregelen dient de ARP te nemen om te bewerkstelligen, dat bij volgende verkiezingen die nieuwe kiezers op de ARP stemmen, van wie men dat qua sociale achtergrond en affiniteit met de doelstellingen van de partij mag verwachten? Een probleemstelling om een keer of twee drie over te lezen, om dan te constateren dat zij een belangrijke beperking impliceert.

De deconfessionalisering — anders gezegd, het ter discussie stellen door jongeren van evangelie of christendom als basis voor een politieke partij — is niet ter sprake gebracht. Er totaal langs heen gaan was echter kennelijk ook onmogelijk. Zo constateert men de noodzakelijkheid van verbreding van

de achterban, te recruteren uit andere religieuze groeperingen (sic), mede omdat het proces van deconfessionalisering onder gereformeerde jongeren ver is voortgeschreden. Voorts bleek uit een onderzoek dat annex aan dit rapport werd gehouden, dat de ARP (voor zover zij door jongeren wordt gesteund: 7% van de nieuwe kiezers in 1971) het bij jongeren met name moet hebben van hen „die betrekkelijk automatisch de voorkeur van de ouders overnemen en zelf (nog) weinig over politieke partijen hebben gedacht“. Daar zit weinig toekomst in, concludeert men.

Als ondanks al deze gegevens de belangrijkste principiële conclusie is, dat confessionele partijen duidelijk moeten maken, dat er een relatie bestaat tussen geloof en politiek en dat getoond moet worden, dat deze in het werk van de confessionele partijen concreetiseerd wordt, dan dient hiervoor respect opgebracht te worden, ook al vermag men er geen toekomstwaarde in te zien.

Suggesties die in hoofdzaak op organisatorisch vlak liggen, ter bevordering van de jongeren-participatie, besluiten het rapport. Er zitten goede, originele en frisse ideeën tussen. Een oplossing voor de basis-problematiek vormen ze echter niet.

F. O. P. de Boer*

* F. O. P. de Boer, oud-vice-voorzitter van de KVPJG, is projectleider bejaardenwerk te Leidschendam. Hij is secretaris van de KVP-kring Leiden. (Red.).

Richtlijnen voor de buitenlandse politiek

„Richtlijnen voor de buitenlandse politiek”; nota van de Stuurgroep Internationale Politiek en Defensie van het Centrum voor Staatkundige Vorming, Mauriskade 25, Den Haag; 1972; 40 pag.; f 2,50.

Deze nota is stellig een blijk van de vernieuwing van het buitenlandse beleid van de KVP van de laatste paar jaren.

Onderschreven wordt, dat er een Europees veiligheidssysteem moet komen, gegarandeerd door de Verenigde Staten en de Sowjetunie. NAVO en Warschau-pact moeten „in de schaduw treden” en zich laten overkoepelen door bijv. een Europese Veiligheidsorganisatie. Concrete doelstellingen worden aangegeven voor samenwerking tussen Oost en West, o.m. in het kader van de Economische Commissie van de VN voor Europa. Gestreefd moet worden naar wapenbeheersing en ontwapening in Europa, met inbegrip van kernwapenvrije zones. Een Europese kernmacht wordt afgewezen, *in welke vorm dan ook* (zal de regering deze laatste clausule willen overnemen?). Nadrukkelijk wordt hulde betuigd aan de *Ostpolitiek* van de regering-Brandt.

Bij de ontwikkelingssamenwerking wordt de nadruk gelegd op een structurele aanpak — met name in het kader van de Verenigde Naties — gericht op een doelmatiger en rechtvaardiger internationale arbeidsverdeling; uitvoering en verbetering van de VN-strategie voor het Tweede Ontwikkelingsdecennium (DD-2); afbraak van de tolmuren van de Europese Gemeenschap; inpassing van de Conventie van Jaoenne in een mondiaal ontwikkelingsbeleid en instelling van een Europees Ontwikkelingsfonds voor alle ontwikkelingslanden; herstructurering van onze economie; opstelling van een handvest van de rechten en plichten van staten, internationale organisaties, multinationale ondernemingen, kerken, enz., bij de ontwikkelingssamenwerking. Hulp en

samenwerking moeten er op gericht zijn, de ontwikkelingslanden in staat te stellen eigen krachten te ontwikkelen en door export groeimogelijkheden te verwerven. Ten aanzien van de sociaal-economische omwentelingen in Latijns Amerika behoort Nederland duidelijk te kiezen voor de minst bedeelenden.

Bepleit wordt steun aan onderwijs, gezondheidszorg, enz., in de bevrijde gebieden in Zuidelijk Afrika; stopzetting van medewerking aan emigratie naar Zuid-Afrika; geen bevordering meer van investeringen in Zuidelijk Afrika — een internationale investeringsstop moet worden overwogen; voorts o.m. nakoming van de sancties en uitspraken van de VN en het Internationale Hof van Justitie tegen de blanke regimes in Zuidelijk Afrika en de onwettige aanwezigheid van Zuid-Afrika in Namibië.

Men kan deze voorbeelden aanvullen met tal van andere. Ten dele zijn deze richtlijnen nieuw, ten dele zijn zij een uitwerking van vroegere aanzetten. Consequent uitgevoerd leiden zij tot een belangrijke verbetering van onze buitenlandse politiek, bilateraal en in het kader van de internationale organisaties. De nota blijft daarbij toch binnen het vlak van het haalbare. Voor zover zij dit overschrijdt (o.m. de internationale investeringsstop voor Zuidelijk Afrika), kan zij bijdragen tot een mentaliteitsverandering, die op langere termijn effect kan hebben.

Kritiek

Niettemin is er ook plaats voor kritiek. De nota bevat vage uitspraken. Wat betekent bijv.: „Zoals steeds duidelijker wordt, vormt de bevolkingsgroei een belangrijk knelpunt in de gehele

ontwikkelingsproblematiek. Daarom dient Nederland zich actief in te zetten voor hulpverlening op dit gebied". Wijzend op de noodzaak van een versnelde ontwikkeling van Zuid-Oost-Azië doet de nota Indonesië af met de zin: „Mede in dit licht gezien is constructieve samenwerking tussen Nederland en Indonesië van grote betekenis". Ten aanzien van het Midden-Oosten wordt o.m. „een rechtvaardige regeling voor de Palestijnen" bepleit en vrije scheepvaart door „de" internationale waterwegen aldaar.

De nota berust ten dele op samenvoeging, actualisering en aanpassing van oudere nota's van de KVP en van het Centrum voor Staatkundige Vorming. Het geheel is echter onvoldoende een eenheid geworden en op een aantal plaatsen is de tekst verouderd en oppervlakkig. De nota spreekt enkele malen van „het bevorderen van een overeenkomst betreffende wederzijdse vermindering van strijdkrachten tussen NAVO en Warschau-pact". Aan te nemen valt echter, dat dit niet bij „een" overeenkomst kan worden geregeld; een aantal akkoorden zal nodig zijn. Te betwijfelen valt, of deze worden afgesloten „tussen beide bondgenootschappen". Al kan daarbij „de huidige" op kernwapens en conventionele wapens gebaseerde afschrikingsstrategie van de NAVO als zodanig blijven bestaan, in feite zal hieraan wel het een en ander moeten veranderen. Dat is juist een van de problemen van de NAVO. De nota gaat echter daaraan voorbij. Oppervlakkig wordt bepleit: „het stimuleren van een overeenkomst tot geverifieerde algemene en volledige ontwapening". Algemene en volledige ontwapening kan alleen het eindresultaat zijn van een lang proces van vredesopbouw, waarin het stelsel van soevereine staten wordt afgeschaft. Daarom zal er ook wel geen sprake zijn van „een overeenkomst", maar van een geheel van ingrijpende maatregelen door een wereldgezag.

Het moet er om gaan, dit proces van vredesopbouw op gang te brengen, de weerstanden tegen stopzetting van de bewapeningswedloop en ontwapening te onderkennen en deze te bestrijden en weg te nemen.

De waardering voor de steun aan DD-2 kan niet wegnemen, dat de nota voorbijgaat aan het feit, dat de ontwikkelings samenwerking in een impasse, zo niet in een crisis is geraakt. In september jl. heeft minister Boertien er bij de begroting van Buitenlandse Zaken al op gewezen, dat de uitgangspunten voor DD-2 zijn achterhaald. Mede hierom gaan de ontwikkelingslanden meer aandacht geven aan het Chinese ontwikkelingsmodel. McNamara heeft voor de Wereldbank en het Internationale Monetair Fonds gewezen op de spanningsverhouding tussen groei en sociale rechtvaardigheid. Het inzicht wint veld, dat ontwikkeling fundamentele hervormingen van de samenleving vraagt, zowel in de geïndustrialiseerde als in de ontwikkelingslanden. Er is behoefte aan nieuwe concepties en benaderingen, waarin — algemeen gesteld — het gangbare „elitistische" ontwikkelingsbeleid vervangen wordt door een „populistisch". De nota raakt dit probleem wel op een aantal plaatsen aan, maar stelt het niet als zodanig aan de orde. Zo wordt o.m. gesteld: „De overheid dient investeringen van het Nederlandse bedrijfsleven in ontwikkelingslanden, in zoverre deze dienstig zijn aan de ontwikkeling van het betrokken land, te bevorderen". Dit houdt een beperking in ten aanzien van Westelijk particulier initiatief; ook de eis van een ontwikkelingshandvest gaat in deze richting. De nota geeft echter niet duidelijk aan, dat het bij de ontwikkelingssamenwerking moet gaan om een fundamentele herziening van de economische, sociale en politieke verhoudingen, om herverdeling van macht, zowel op internationaal niveau als binnen de rijke en arme landen. Eigenlijk komen de *multinationals* er in

de nota wel goed af. Niet aangegeven wordt, dat we bij het ontwikkelingsvraagstuk in veel opzichten te maken hebben met structuren van neo-kolonialisme en uitbuiting. Op een enkele uitzondering na wordt niet duidelijk, dat de rijke landen de ontwikkeling van de arme landen vaak *in de weg staan*. De ideologie van de welvaartsstaat — in Oost en West — wordt niet bekritiseerd.

De paragraaf over het culturele beleid komt in hoofdzaak neer op een ijveren voor het behoud en de verspreiding van de Nederlandse cultuur in de wereld, tot in Zuid-Afrika toe. „Een goede internationale verstandhouding” wordt wel kort als doelstelling genoemd, maar dit wordt niet behoorlijk uitgewerkt, in tegenstelling tot onze militaire houding in dezen bij het overleg over veiligheid en samenwerking in Europa.

Progressief beleid

De Stuurgroep Internationale Politiek

en *Defensie* heeft bij het opstellen van de nota bewust gestreefd naar een beleidsstuk voor specialisten in parlement en regering, waarin puntsgewijze concrete maatregelen worden opgesomd. Naar dit criterium beoordeeld is de nota als geheel een goed stuk, op basis waarvan Nederland een voor het Westen progressief beleid kan voeren. Toch zou het naar mijn mening juist zijn geweest als de nota meer zou zijn ingegaan op achtergrondvraagstukken, en getracht zou zijn een kritische visie te geven op de internationale samenleving. Dit ter precisering van de betekenis van de voorgestelde maatregelen, ter bevordering van een juiste uitvoering van de nota en van de ontwikkeling van het beleidsdenken, en ter beïnvloeding van het politieke denken in ons land als voorwaarde voor een progressief beleid.

P. J. Teunissen*

* Mr. P. J. Teunissen, tot voor kort voorzitter van Pax Christi Nederland, is als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Polemologisch Instituut te Groningen. (Red.)

Kernbewapening en beheersing

J. H. Leurdijs: „Wedloop in kernbewapening”; publikatie van het Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken; Den Haag, 1972; 91 pag.; f 4,—.

Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken: „Aanloop tot wapenbeheersing? Het eerste SALT-akkoord”; Den Haag, 1972; 44 pag.; f 3,—. (De verkoop van beide brochures geschiedt via Meulenhoff-Bruna, Amsterdam).

Al weer enige tijd geleden verschenen twee ook nu nog zeer boeiende en hoogst actuele brochures over kernbewapening en over de Amerikaans-Russische besprekingen betreffende beperking van de strategische kernbewapening (SALT). Bij beide was het Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken (NIVV) nauw betrokken. Van de eerste maakte het de uitgave mogelijk, hoewel de auteur, die wetenschappelijk medewerker voor interna-

tionale betrekkingen aan de Universiteit van Amsterdam is, voor het overige zijn eigen verantwoordelijkheid behoudt. De tweede publikatie werd geschreven door medewerker *Joris Bakker* van het NIVV.

Leurdijs' brochure behelst een grondige analyse van de kernwapen-race, waarin Amerika en de Sowjetunie nu al meer dan twee decennia zijn ontwikkeld. De brochure is zeer overzichtelijk ingedeeld en samengesteld

en is daarmee naar mijn mening het meest toegankelijke geschrift op dit terrein in het Nederlandse taalgebied. Ik vind dan ook, dat het NIVV een gelukkige greep heeft gedaan met het ondersteunen van deze uitgave.

In het geschrift worden behandeld: de voornaamste basis-concepties die in het nucleaire tijdperk opgeld doen, de belangrijkste wapensystemen, de verdediging tegen kernwapens annex het debat over de afweerraketten, en de kwalitatieve verbeteringen in de wapensystemen door veelkoppigheid van de raketten en verhoogde richt-accuratesse.

Oorzaken bewapeningswedloop

Leurdijk is er niet gelukkig mee, dat vaak als voornaamste oorzaak van de nucleaire race de actie-(over)reactiespiraal tussen Moskou en Washington wordt gehanteerd. Beide landen zouden elkaar opzwepen, o.m. door foutieve interpretaties van elkaars strategische daden en bedoelingen. Deze uitleg van de kernwapenwedloop doet inderdaad wat te abstract en te intellectueel zijn aan. In het veld van de internationale betrekkingen spelen vele factoren een rol, die bovendien met elkaar verbonden en verward zijn, zodat rechtlijnige analyses te weinig op de werkelijkheid passen. Ik heb er dan ook geen enkele moeite mee, aan te nemen dat aan Amerikaanse zijde ook meespelen de vooruitgang van de militaire technologie — anders gezegd: iedereen wil zijn uitvindingen graag toepassen —, het militair-industriële complex en de rivaliteit tussen leger, marine en luchtmacht. Ik heb er wel moeite mee, te aanvaarden dat deze drie factoren niet aan Sowjetrussische zijde zouden meespelen. Niet dat Leurdijk dat beweert, maar het feit dat ten dezen alleen melding wordt gemaakt van de Verenigde Staten, wekt minstens de schijn, dat het beleid van de Sowjeunie de invloed van deze factoren niet zou ondergaan.

Ik heb ook nogal moeite met zijn bewering, dat de Verenigde Staten zich tijdelijk *first strike*-opties wisten te verzekeren, d.w.z. de mogelijkheid wisten te scheppen de Sowjet-kernmacht met één slag zodanig uit te schakelen, dat de eventueel resterende Sowjet-raketten geen onaanvaardbaar grote schade aan de Amerikaanse bevolking zouden kunnen toebrengen. Voor zijn bewering voert de auteur niet meer dan veronderstellingen aan. In ieder geval heeft het verschijnen ook aan Sowjetzijde van de relatief weinig kwetsbare onderzeeboort met kernwapenraketten een einde gemaakt aan eventuele Amerikaanse mogelijkheden voor een *first strike*.

De betekenis van SALT

Leurdijks brochure kwam uit voordat het eerste SALT-akkoord op 26 mei 1972 te Moskou werd ondertekend. Het NIVV zorgde echter voor een prompte *follow-up* met een publikatie over deze overeenkomsten. Hoe ingewikkeld en belangrijk het eerste SALT-akkoord is, blijkt alleen al uit de bijlagen van de brochure waarin de officiële teksten zijn opgenomen. Achtereenvolgens zijn afgedrukt: het verdrag over beperking van raket-afweersystemen, de interim-overeenkomst (voor 5 jaar) over offensieve strategische (kern)wapens, het daarbij behorende protocol, een aantal tussen beide partijen overeengekomen interpretaties en gemeenschappelijke *understandings* en ten slotte een serie eenzijdige verklaringen.

Er zijn veel kritische stemmen opgegaan over het akkoord van Moskou. Het zou geen vermindering van bewapening betekenen, geen rem zetten op de ontwikkeling en opstelling van veelkoppige raketten, in het algemeen de kwalitatieve bewapeningswedloop geen duimbreed in de weg leggen, en bovendien ethisch problemen opleveren omdat door deze overeenkomst het op de kernwapens berustende wederzijdse afschrikkingsevenwicht een soort inter-

nationaal-rechtelijk bestaansrecht zou hebben gekregen.

Op deze kritiek zou ik niets willen afdingen. Maar ik vind, dat het SALT-akkoord ook een aantal positieve kanten heeft. De ontwikkeling van raket-afweersystemen is in feite toch in de kiem gesmoord en er zijn plafonds vastgesteld voor de aantallen offensieve raketten. Ik heb begrip voor de zojuist vermelde ethische problematiek, maar zou daaraan dan wel de vraag willen koppelen, of het niet-sluiten van dit akkoord, waarin toch bepaalde mogelijkheden voor verdere beperkingen liggen opgesloten, ethischer zou zijn geweest.

Het belangrijkste pluspunt acht ik de instelling van een permanent overleg-orgaan tussen Washington en Moskou, de *Standing Consultative Commission*. De discussies in zo'n orgaan kunnen ertoe bijdragen, dat beide partijen inzicht in en begrip voor elkaars strategie krijgen, zodat de wederzijdse afschrikking losgekoppeld kan worden van actie-reactie-patronen en beide landen in de toekomst ook kunnen overgaan tot daadwerkelijke vermindering van hun voorraden kernwapens.

SALT en Europa

In de NIVV-brochure wordt ook aandacht besteed aan de aspecten van de

SALT-overeenkomsten die voor Europa van belang zijn. Voors en tegens van de Britse en Franse kernmachten passeren de revue. Maken deze kernmachten de Amerikaanse nucleaire garantie voor West-Europa harder of brengen zij haar juist in gevaar? Zijn zij een steun in de rug voor de Amerikaanse garantie of ziet Washington hen eerder als een chantage-instrument? Welke rol valt in het geheel van de Oost-West-tegenstelling ten deel aan de 7.000 Amerikaanse tactische kernwapens in Europa? Bij het SALT-overleg zijn zij niet aan de orde, maar wel bij de zo moeizaam uit de startblokken komende besprekingen tussen NAVO en Warschaupact over wederzijdse en evenwichtige verminderingen van strijdkrachten (MBFR). Welk belang moet Europa aan deze tactische kernwapens hechten?

Al met al lijkt het voor West-Europa in ieder geval geboden om de komende jaren een zo goed en uitgebreid mogelijk overleg met Washington te voeren, want er gaan nu al stemmen op die de Amerikaans-Russische onderonsjes bekijken met het oog van de waarnemers bij de Vrede van Utrecht in 1713. Hoe was het ook al weer? „Bij u, over u en zonder u”.

J. J. M. Penders*

* Drs. J. J. M. Penders, secretaris van de Tweede-Kamerfractie van de KVP, is tevoren werkzaam geweest bij het Bureau Ontwapening en Internationale Vredesvraagstukken van het ministerie van Buitenlandse Zaken. Hij maakt deel uit van de partijraad van de KVP en van de Stuurgroep Internationale Politiek en Defensie van het Centrum voor Staatskundige Vorming. (Red.)

Richtlijnen voor de buitenlandse politiek

een program voor een christen-democratisch buitenlands beleid : Verenigde Naties, wapenbeheersing en ontwapening, Oost-West-verhouding, ontwikkelingssamenwerking, „derde wereld”, milieubeleid, cultureel beleid, Europese Gemeenschappen, Benelux
nota van het Centrum voor Staatkundige Vorming

40 blz., f 2,50

Defensie in de jaren '70

rapport van het Centrum voor Staatkundige Vorming over de Nederlandse NAVO-bijdrage en over de organisatie en financiering van de defensie, met een inleidend hoofdstuk over „veiligheidspolitiek in internationale samenhang”, plus bijlagen.

„Dit rapport is een grondige en uitvoerige studie (—)“

(PRISMA-Lectuurvoorlichting)

99 blz., 4,90

Te bestellen door overmaking op giro 23 73 39 van Centrum voor Staatkundige Vorming, Den Haag, met de aantekening: „Verzoeken toezending ex. van (titels)”; of via de boekhandel.