

De Schizofrene School: *Bildung* in de verdrukking

I

Sinds enkele jaren is het weer crisis in het onderwijs. Het is een internationaal fenomeen dat elk decennium korter of langer in de publieke kijker staat. Onze huidige crisis uit zich in een snelle daling van leerprestaties (eindexamenresultaten) en overheidsbezuinigingen op alle vormen van onderwijs. Toch is de crisis geen kwestie van geld, maar van ideeën: zij is filosofisch van aard en komt voort uit een schizofreen onderwijsideaal dat samen hangt met een crisis binnen het rationalisme. Het doel van dit essay is deze te verhelderen door historisch en filosofisch voorwerk.

Wie de vraag stelt naar het doel van onderwijs bevraagt tegelijkertijd onze politieke, historische en filosofische vooroordelen. Het doel van het onderwijs hangt immers af van de politieke waarden die wij belangrijk vinden, het verhaal dat we ons zelf vertellen over onze af- en toekomst en welke rol kennistheorie, ethiek en wetenschap daarin moeten spelen. James Bowen's driedelige *A History of Western Education* (oorspronkelijk jaren 1970, herdruk in 2003) is vooralsnog het enige totaaloverzicht van het westerse onderwijs tot aan de jaren 1980. Een *kritisch* overzicht, want in het voorwoord van deel drie schrijft Bowen:

*"[M]ost educational histories have concentrated excessively on the development of schools and schooling, and have generally been written from a comfortable Eurocentric viewpoint, recording the inevitable rise of a deserving middleclass, male meritocracy, and promising continued progress to some kind of well-structured democracy in which education would serve to locate each person in his or her proper place... Along with a number of my colleagues, I can no longer accept that earlier twentieth century Whig conception of educational history."*¹

De drijvende kracht achter dit Eurocentrische perspectief ligt in het Griekse ideaal van de zorg voor de ziel als voorwaarde voor een persoonlijk en politiek geslaagd leven. Deze zorg kreeg in de vroegste scholen een christelijk en neoplatoons karakter. Het onderwijs was gericht op het leren lezen van de klassieke en religieuze letteren; de zorg voor de ziel werd nu de zorg voor het hiernamaals, kinderen die zich voorbereidden op de zaligheid na de dood. Uiteraard was dit onderwijs slechts voorbehouden aan een klein deel van de bevolking.

De Tsjechische filosoof en pedagoog Jan Amos Comenius (1592 - 1670) veroorzaakte met zijn werk de eerste Europese onderwijsrevolutie. Comenius

¹ Bowen, *A History of Western Education* vol. III: *The Modern West, Europe and the New World* (Methuen 1981), blz. xviii

doorbrak de muren tussen gescheiden kennisdomeinen (rechten, theologie, wiskunde, filosofie) en ontwikkelde een universele wijsheid, de pansofie. Tegenover de "harde" school, gebaseerd op stampen en lijfstraffen, poneerde hij een onderwijs met een tweeledig doel: de kinderen cognitief en moreel vervolmaken én hen toegang te geven tot alle beschikbare kennis. Deze radicale eis, die de autoriteiten veel onrust bezorgde, werd nog extra kracht bijgezet door Comenius' pedagogische motto *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*: "Alles geschiede zonder dwang, geweld zij verre van ons."² Comenius' nieuwe, speelse didactiek was empirisch en zo voor elk kind toegankelijk. De empirische wending vond in heel Europa navolging.

Tegen de tijd dat John Locke zijn invloedrijke *Some Thoughts Concerning Education* (1693) publiceerde had de harde school ook in Engeland al een slechte reputatie opgebouwd. Locke vond het beter het kind thuis te onderwijzen dan het naar school te sturen: tegen de slechte eigenschappen van schoolkinderen is geen enkele opvoeding bestand. Pedagogiek moest niet gericht zijn op het opdoen van irrelevante kennis, maar het door ervaring kweken van een sterk karakter, zelfredzaamheid en autonomie. Locke's filosofie idealiseerde het kind dat veel buiten is, niet verwend wordt en leert redeneren met volwassenen.

De *Emile* van Rousseau (1762) werkte Locke's project verder uit. Rousseau stelde dat de opvoeding gericht moest zijn op de morele en burgerlijke vorming van het kind. Het middel daartoe was wederom de ervaring. Door de opvoeding in fasen op te delen formeerde hij een rudimentaire ontwikkelingspsychologie die het pedagogische spectrum van de eeuwen daarna zou domineren. Hoewel *Emile* op grote schaal werd veroordeeld en verbrand namen de religieuze instanties de empirische opvoeding over. De anti-schoolse ideeën van Comenius, Locke en Rousseau vonden zo een groeiend publiek door heel Europa.³

Als Kant in de lente van de Romantiek de balans opmaakt van twee eeuwen Verlichting maakt hij een onderscheid tussen empirisme en rationalistische kennistheorie, een aporie die natuurlijk door zijn eigen kritische filosofie overwonnen wordt. Deze voorstelling van zaken, die de geschiedenis van de filosofie eerder nodeloos vertroebelt dan verheldert, heeft de geschiedenis van het onderwijs (ook die van Bowen) de context gegeven van een strijd tussen rationalistische en empirische paradigma's. Na Kant werkt dit door in

² Dieterich, *Jan Amos Comenius* (Tirion, 1992), blz. 52 - 53

³ Bowen, *A History of Western Education vol. III: The Modern West, Europe and the New World* (Methuen 1981), blz. 201-202. Rousseau was echter kritisch over het kinderlijke vermogen te redeneren.

een karikaturaal onderscheid tussen Verlichting en Romantiek, waarbij de laatste het rationalisme zou verwerpen ten faveure van emotie, zinnelijkheid en spiritualiteit.

Dit valse onderscheid is in de literatuurwetenschappen al achterhaald,⁴ maar moet binnen de filosofie nog overtuigend overwonnen worden. De onderwijshervormingen van Comenius tot Rousseau waren geen aanval op het rationalisme *an sich*, maar een reactie op de scheuring binnen het rationalisme. Tijdens het verval van het Aristoteliaanse wereldbeeld in de Renaissance herinterpreteren denkers en doeners de rol van de ratio in de kennis. Er ontstond een vaag conflict tussen een *instrumentele* en een *metafysische* ratio. De eerste richtte zich op de analyse van de natuur met als doel deze te manipuleren voor antropocentrische doeleinden (Francis Bacon, Descartes). De tweede probeerde echter het geheel te vatten en de plaats van de mens daarin te doorgronden, niet om het louter manipuleren maar om het begrijpen (Leibniz, Berkeley, Spinoza). De correspondentie tussen Bacon en Comenius toont een helder bewustzijn van dit conflict.⁵

De crisis binnen het rationalisme werd pas echt expliciet in de post-Kantiaanse Duitse Verlichting. Johann Gottfried von Herder (1744 – 1803), een groot bewonderaar van Comenius, nam in zijn kritiek op Kant afstand van het instrumentele rationalisme en volgde, evenals zijn tijdgenoten Goethe, Schiller, Pestalozzi, Fröbel en Herbart, een holistische benadering van de ratio. De relevantie daarvan voor het onderwijs is groter dan op het eerste gezicht lijkt. De bloeiperiode van het moderne holisme valt direct samen met die van de Industriële samenleving, die gefundeerd is in de instrumentele ratio. De scheuring bepaalde de ontwikkeling van het 19^{de} eeuwse schoolsysteem; de crisis in het onderwijs is een afspiegeling van de crisis in het rationalisme.

II

In 1942 neemt de Tsjechische filosoof Jan Patočka het conflict binnen het rationalisme als onderwerp van een essay over de Duitse Verlichting.⁶ Tsjecho-Slowakije zucht dan al vier jaar onder het juk van het Nazi bewind, dat door het Verdrag van München in 1938 aan Duitsland werd vergeven. De strijd tussen de Geallieerden en het Nazisme werd in die tijd voornamelijk gezien als een strijd tussen de Verlichting en de Romantiek.

⁴ Zie bijvoorbeeld M. H. Abrams, *Natural Supernaturalism* (Norton, 1971), blz. 12 - 13

⁵ Dieterich, *Jan Amos Comenius* (Tirion, 1992), blz. 68-69

⁶ *Two senses of Reason and Nature in the German Enlightenment: A Herderian Study*. Engelse vertaling in Erazim Kohák, *Jan Patočka: Philosophy and Selected Writings* (UCP, 1989)

Patočka verwerpt deze voorstelling en neemt Herder als het voorbeeld van een filosoof die zich verzet tegen het instrumentele rationalisme. Daarmee herbevestigt hij de these van zijn leermeester Edmund Husserl, die de crisis in het Europese denken identificeert als de reductie van de rede tot een gemechaniseerde, mathematische ratio die het abstract van de natuur verwart met de natuur zelf. Volgens Patočka ligt de oorsprong van het Nazisme niet in de 'typische' duisternis van het Duitse mystieke denken, maar in een koppeling van rationele middelen aan irrationele doelen.⁷

In de middeleeuwen konden het instrumenteel en metafysisch rationalisme elkaar nog aanvullen. De metafysische in de veronderstelling van een logos in de natuur die door het menselijke kenapparaat op rationele wijze begrepen kan worden en de instrumentele als het fysiek kunnen manipuleren van objecten. Door de latere scheuring binnen het rationalisme krijgen beide vormen een eigen autonomie waardoor zij onverenigbaar worden. De ene beschouwt zich als een neutraal instrument ten behoeve van objectieve wetenschap, de ander als een organische beweging die betekenis en waarde in de kosmos zoekt.

Patočka meent dat deze samenhang aanvankelijk zelfs door Descartes nog viel te handhaven. De mathematische analyse van de mechanistische natuur kan leiden tot het inzicht dat zij fundamenteel één geheel is.⁸ De Natuur (in de breedste zin van het woord) als holistisch organisme dat een betekenisvolle en morele dimensie kent verwordt onder de successen van het "wetenschappelijke realisme" echter tot een filosofische fictie.

Desalniettemin onderging het onderwijs, onder invloed van Herder, Rousseau en tijdgenoten als Schiller en Goethe, een 'holistische' revolutie: Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) en F. W. A. Fröbel (1782 – 1852) koppelden een Romantische visie aan het Comenicaanse perspectief op de opvoeding van de mens. Met name Pestalozzi en Herbart oogstten veel respect, hun pedagogie verspreidde zich naar alle delen van Europa en de Verenigde Staten. In de eerste helft van de 19^{de} eeuw werd het holistische onderwijs in de vorm van de "normale" school de richtlijn voor de toekomst.

⁷ Kohak, *Jan Patočka: Philosophy and Selected Writings* (UCP 1989) blz. 157

⁸ Bacon en Descartes, maar ook Spinoza, verwierpen niet alleen Aristoteles, maar ook de interne teleologie van de Natuur. In het beste geval was deze alleen bekend bij God, in het slechtste geval een verzinsel. Zie F. J. K. Soontjens, *Natuurfilosofie en Milieu-ethiek* (Boom, 1993), blz. 71 - 73

Dit schooltype kwam echter al snel in botsing met de belangen van de natiestaat. In 1818 trok Pruisen het monopolie op onderwijs naar zich toe. De school moest de centralisatie van de staatsmacht en de industrialisering van de economie ondersteunen. Het basisonderwijs moest zich voortaan richten op technische vakken en alfabetisering van de bevolking. Door de geleidelijke invoering van de schoolplicht ging een steeds groter deel van de bevolking naar school. Het Pruisische model bleek zo efficiënt dat het begon te concurreren met de normale school, ook in de omliggende landen en de Verenigde Staten.

Deze constructie kende echter het risico dat burgers uit de lagere klassen zich door middel van onderwijs zouden kunnen opwerken naar de arbeidsplaatsen van de hogere klassen. Door een strikte selectie van pupillen, gebaseerd op sociale afkomst in plaats van competenties of intelligentie, kregen kinderen tegelijkertijd meer scholing met minder inhoud. In Comenius' pansofische ideaal van universeel onderwijs voor elk kind werd kennis slechts door de eeuwigheid begrensd. In het Industriële tijdperk werd kennis begrensd door de belangen van de natiestaat:

*"The privileged élites opposed holism, both as theory and as practice, from its first appearance as Naturphilosophie in the work of Goethe, Humboldt and the Weimar Circle: industrial society requires the training only of 'hands'; whole persons threaten the privileged social order. Moreover, the holist view ... was less congenial... than the dualist world-view offered by positivism, with its ideal of man's progress in the mastery of material nature."*⁹

De holistische en industriële onderwijsvisies sloten elkaar wederzijds uit, net zoals hun metafysische en instrumentele vooronderstellingen. Door middel van staatspropaganda, economische druk en wetgeving werd de normale school snel in diskrediet gebracht. In Duitsland en Frankrijk werd de natuurfilosofie mede verantwoordelijk gesteld voor de revoluties van 1848 en 1870 en uit de steden naar het platteland verdreven. Afgezwakte vormen van natuurfilosofisch onderwijs bleven op kleine schaal voortbestaan maar gingen steeds weer ten onder aan de afgedwongen compromissen met de staat.

Comenius, Rousseau en Pestalozzi gebruikten in hun pedagogiek en didactiek het thuis als onderwijsmodel. Beide ouders begeleidden het kind bij de cognitieve, morele en emotionele ontwikkeling. Dit model kon vertaald worden naar een school, zoals de *kindergarten* van Fröbel of de klas van Maria Montessori. Het staatsonderwijs zette deze holistische visie op zijn kop: de school werd nu het onderwijsmodel waarin kinderen uitsluitend volgden

⁹ Bowen, *A History of Western Education vol. III: The Modern West, Europe and the New World* (Methuen 1981), blz. xx

een standaardmethode onderwezen en getest werden. De onderwijzers werden getraind in een positivistische pedagogiek, didactiek en taxonomie met de overtuiging dat deze objectieve wetenschappen op elk kind, hoe divers ook, toegepast konden worden. De cognitieve, morele en emotionele ontwikkeling werd door middel van socialisatie een taak van de staatschool, die vertaald konden worden naar de thuissituatie (beloningen voor goed gedrag, educatief speelgoed, huiswerk, enz.). Door deze ontwikkeling is thuisonderwijs voor velen inmiddels ondenkbaar, ook al was dat tot zo'n honderdvijftig jaar geleden de norm.

Volgens Patočka was de ondergang van het metafysisch rationalisme in de 19^{de} eeuw echter onvermijdelijk, en we kunnen hetzelfde stellen voor de normale school. De resultaten van het instrumentele rationalisme waren concrete en succesvolle projecten die op hun beurt de praktische levensstandaard fors verhoogden. Bovendien ondergroef het metafysische rationalisme haar geloofwaardigheid door technologische vraagstukken op te lossen met metafysische antwoorden, bij voorbaat een gedoemd project. Andersom gold hetzelfde voor het instrumentele rationalisme, dat metafysische en spirituele crises probeerde op te lossen met technologische oplossingen. Het technologische utopisme stond niet alleen op gespannen voet met de spirituele malaise van de 20^{ste} eeuw, maar veroorzaakte tegelijkertijd de totalitaire mobilisatie van oorlogstuig en wereldwijde vernietiging.¹⁰

Na de ondergang van de normale school werd de 19^{de} eeuwse leerfabriek de maatschappelijke norm. Begin 20^{ste} eeuw werd mogelijk de gehele bevolking tot staatscholing te verplichten.¹¹ De enige manier om deze explosieve uitbreidingen met bijkomende pluraliteit van onderwijzers en scholieren te evalueren en te controleren lag in het kwantificeren van leerprestaties, onderwijsniveau en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de scholier.

Het instrumentele rationalisme in het onderwijs is dus mede oorzaak van de teloorgang van het onderwijsniveau. Het speelt ook een belangrijke rol bij de bezuinigingen en uitholling van het vak. Tot voor kort was het budget voor onderwijs in veel landen de grootste op de overheidsbegroting. Vanaf de jaren 1960 meenden economen dat de school niet langer als economisch hulpmiddel moet worden beschouwd. Dat is weggegooid geld. School kon beter een investering op zich worden, een afzetgebied voor arbeidskrachten, onderwijsproducten en 'menselijk kapitaal'. De school kreeg een

¹⁰ Patočka, *Heretical Essays in the Philosophy of History* (Open Court, 1996), blz. 119 - 123

¹¹ De Leerplichtwet 1969 formuleerde naast de oprekking van de leerplicht tevens een verbod op thuisonderwijs in Nederland.

winstoogmerk. Door kinderen te conditioneren met door de staat en economie gewenste behoeftes konden zij als volwassenen een belangrijke winstfactor worden.¹² Invloedrijke economen als Milton Friedman, Mark Blaug en Ralph Turner meenden dat alleen een 'rationeel management' deze nieuwe onderwijsdoelen kunnen realiseren. De verborgen premisse van deze wending is de overtuiging dat democratie en kapitalisme op hetzelfde neerkomen.

Door de Europese ruk naar rechts in de jaren tachtig en de neoliberale ideologie werd de winstgevendheid van scholing nog verder opgevoerd door drastisch te snijden in het budget, met als gevolg een nog grotere daling van leerprestaties en een groeiende minachting voor kunstzinnige of 'zachte' vakken. Het neoliberale devies te bezuinigen op publieke uitgaven en economische opbrengsten te maximaliseren leverde echter geen beter onderwijs op, maar nog meer crisis die nog verder aangewakkerd werd met een intensivering van kwantificering en controle van bovenaf. Rationeel management probeerde tevergeefs de prachtigste idealen in schoolplannen en ministernota's te realiseren.

Ik wees in de opening van het artikel op het schizofrene onderwijsideaal dat aan de huidige crisis ten grondslag ligt. We kunnen vaststellen dat dit ideaal een hopeloze verwarring is van irrationele doelen en rationele middelen, of van twee vormen van rationalisme die vruchteloos elkaars problemen proberen op te lossen. De crisis in het 17^{de} eeuwse rationalisme ligt ten grondslag aan deze verwarring. Het Eurocentrische onderwijsideaal dat zich richt op de ontwikkeling van het kind als persoon én als zelfvoorzienende arbeidskracht is omgeslagen in een perverse karikatuur, een decadentie die vandaag nog steeds enthousiast als internationale norm wordt uitgedragen.

Het is belangrijk op dit punt nog eens extra te wijzen op de kwalijke contaminatie die in het neoliberale denken is terug te vinden: het instrumentele rationalisme meet zich de morele dimensie van de metafysische aan. Het vooroordeel dat een rationeel management van publieke instellingen, zoals de overheid, universiteit of het onderwijs, moreel superieur is aan andere vormen van leiding geven (bijvoorbeeld democratisch, politiek of participatiegericht) heeft onze samenleving op grote schaal ontwricht. John Ralston Saul heeft deze situatie prachtig omschreven als 'the rule of Voltaire's bastards', heilig overtuigd van hun

¹² Bowen, *A History of Western Education vol. III: The Modern West, Europe and the New World* (Methuen 1981), blz. 530 - 533

morele autoriteit met een voortwoekerende destructie van de menselijke maat en redelijkheid als gevolg.¹³

Over heel de wereld neemt de interesse voor alternatieve vormen van onderwijs toe. Voor sommigen is het echter de vraag of de school wel hervormd *kan* worden zolang het binnen de parameters van het instrumenteel rationalisme blijft. De ICT revoluties van de afgelopen decennia zouden deze structuren kunnen afbreken, maar ook kunnen versterken. Critici als Ivan Illich beargumenteren dat de economie het onderwijs niet langer structureert, maar dat de gehele maatschappij is verschoolst.¹⁴ Het is daarom heel goed mogelijk dat zelfs een nieuw holistisch onderwijs geen ingang zal vinden binnen dit bestel. De praktijk wijst uit dat de staat veel moeite heeft met afwijkende onderwijsconcepten. Volharden in het huidige systeem lijkt echter geen optie, maar de destructie daarvan is vooralsnog een filosofische taak.

¹³ “In the hands of young men who knew nothing about the real world but were rapidly given real power, abstract organization became an overwhelming, self-evident and absolute truth for all situations.” John Ralston Saul, *Voltaire’s Bastards* (Vintage Books, 1993), blz. 127

¹⁴ Illich, *Deschooling Society* (Marion Boyars, 1971)