

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°54, juni 2013 • 3 euro

Onderwijs en kapitaal

200 jaar omwentelingen en tegenstellingen



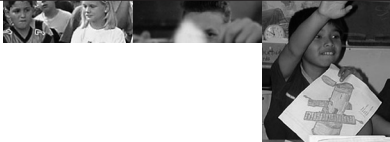
in h o u d

ONDERWIJS EN KAPITAAL

PAGINA 4

HERVORMING SECUNDAIR ONDERWIJS

PAGINA 19



de democratische school

**Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel**

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail: ovds@democratischeschool.org

web: www.democratischeschool.org

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een Democratische School (Ovds).

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Tino Delabie, Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 10 euro

Abonnement + lidmaatschap: 12 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54 van Ovds of met gekruiste chèque in EUR op het adres van Ovds

Artikels

De artikels of de voorstellen van artikels moeten per e-mail worden opgestuurd, bij voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac of Pc) of Claris Works. De redactie houdt zich het recht voor de artikels in te korten, kleine correcties aan te brengen en de (tussen) titels te wijzigen.

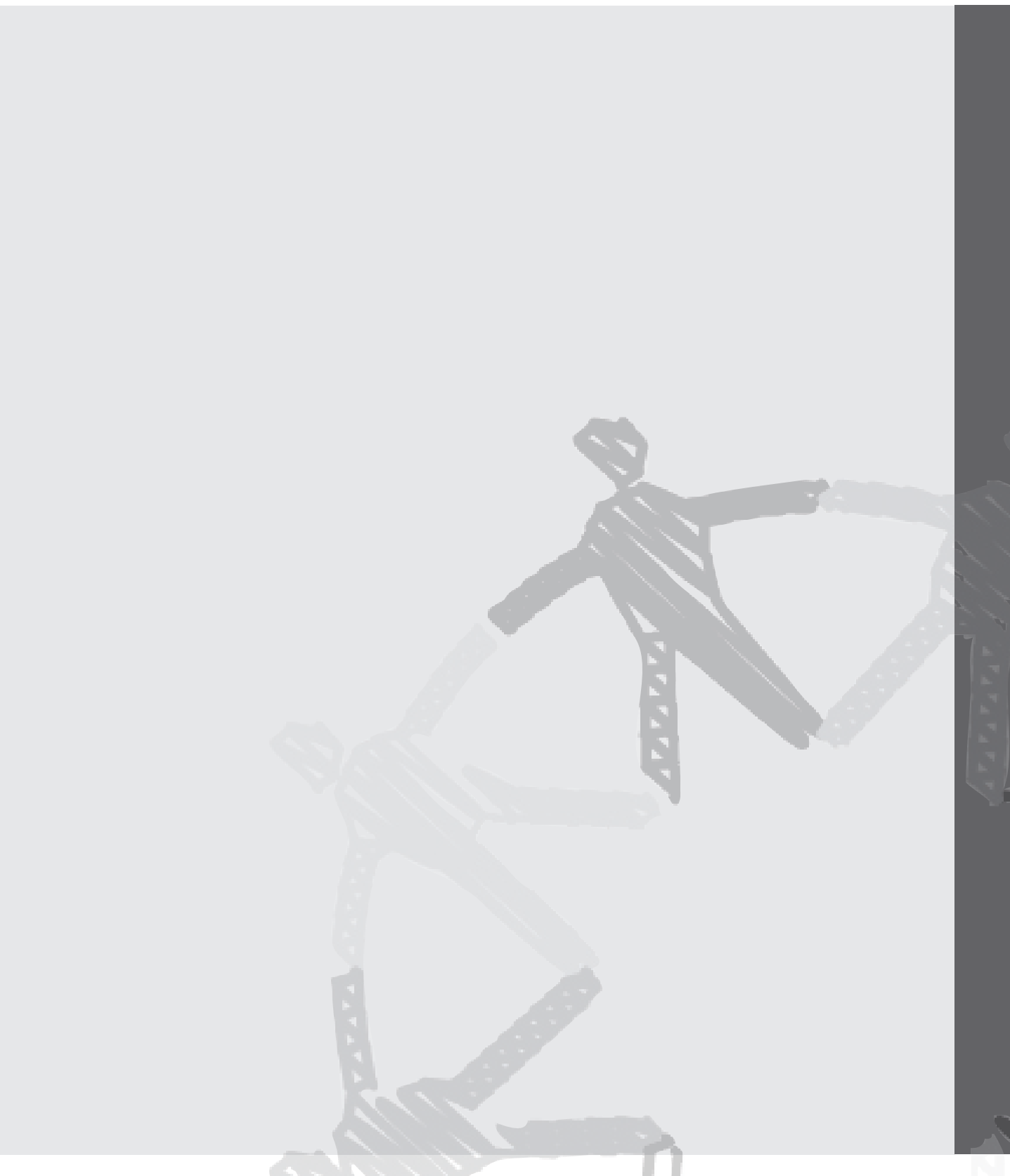
Recht op kopiëren

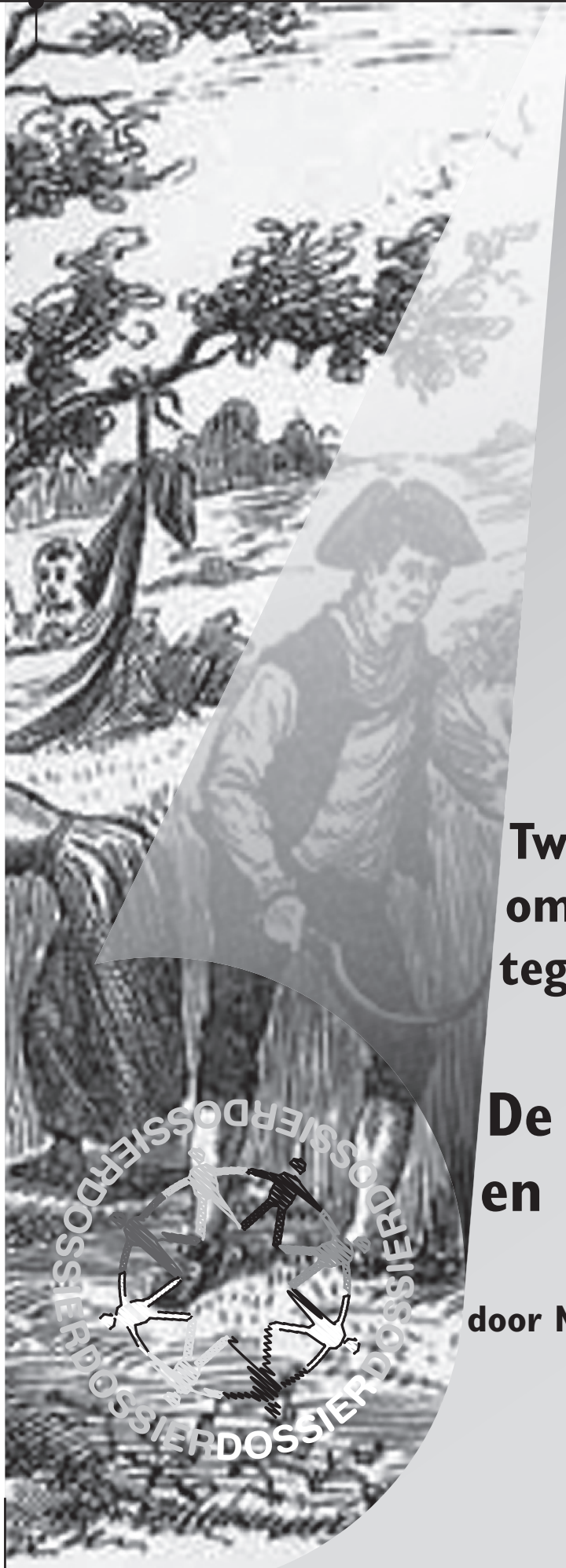
De gepubliceerde teksten mogen op om het even welke wijze vrij worden verspreid en vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron te vermelden en aan te geven hoe de lezer Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail vermelden). Gelieve ons een exemplaar op te sturen van elke publicatie die artikels van De democratische school overneemt.



De Oproep voor een Democratische School (Ovds) ijvert er voor dat alle jongeren door het openbaar, gratis en verplicht onderwijs, toegang krijgen tot de kennis die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en te veranderen. De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag opgestuurd.







**Tweehonderd jaar
omwentelingen en
tegenstrijdigheden**

De School en het Kapitaal

door Nico Hirtt



de school en het kapitaal

Onlangs vroeg ik tijdens een cursus aan toekomstige onderwijzers en regenten: “waartoe dient de school? Waarom verplicht men kinderen elke dag lange uren op een schoolbank te zitten?” De antwoorden lieten niet op zich wachten: “om verantwoordelijke burgers te vormen”, “om iedereen toe te laten zijn plaats te verwerven in de maatschappij”, “om te emanciperen”, “om de geest te openen”, “om de jeugdigen toe te laten hun beroep met kennis van zaken te kiezen”, “om de gelijkheid van kansen te verzekeren”....

Ah de moedigen! Zij hadden hun les goed geleerd! Na enkele minuten stopte ik die zondvloed. “Dat is allemaal heel goed, zei ik, maar het is helemaal niet wat ik jullie gevraagd had”. Tastbare ontgoocheling en verwondering! Ik verduidelijkte dus: “De vraag was: waartoe dient de school?” en niet: “waartoe zouden jullie willen dat de school zou dienen?”....

Dan begon ik het verschil uit te leggen tussen verwachtingen, het discours en de functies van het onderwijs.

De verwachtingen die wij kunnen koesteren in verband met de school zijn noodgedwongen subjectief, beïnvloed door onze ervaring, de waarden waar wij de voorkeur aan geven, onze ideologische overtuiging, onze sociale positie. Het discours van elk een over de school kan een min of meer getrouwe weergave zijn van deze verwachtingen, maar het kan ook het tegenovergestelde zeggen, bijvoorbeeld als er redenen zijn om wat men echt denkt te vermommen of te vervormen. Tenslotte zegt de functie van de school niet wat ik zou willen dat de school zou doen maar wat de school werkelijk doet. Deze functie is een objectief gegeven, onafhankelijk van onze verwachtingen en van wat we vertellen. Om deze functie te ontwarren moeten we de school niet opvatten als een bewuste schepping van enkele mensen maar als het noodzakelijk product van

de ontwikkeling van de maatschappij. Een beetje zo als onze organen- handen, benen, ogen...- en hun functie- vastnemen, stappen, zien....- vandaag het product blijken van de biologische evolutie.

Ik waag mij dus aan een enigszins unieke geschiedenis van de onderwijssystemen. Ten eerste, omdat de veranderingen die de school ondergaat er niet verklaard zullen worden door de grillen van pedagogen of de ambities van politici, maar door de ontwikkeling van de materiële voorwaarden die de organisatie en de tegenstellingen in onze samenleving dicteren: wetenschap, technologie en hun impact op de productieverhoudingen. Ten tweede, omdat ik, tegen alle gebruiken op dit gebied in, niet terugga tot de oudheid. Sinds Athene en Sparta en tot aan de Verlichting, is de geschiedenis van de geïstitutionaliseerde school, de geschiedenis van het opleiden van sociale en politieke elites. Op enkele uitzonderingen na gingen noch de slaven van Rome noch de Vlaamse noch de Waalse boeren van de achttiende eeuw naar school. Hier wil ik het hebben over de opleiding van “de kinderen van het gewone volk”. Haar herkomst en mutaties begrijpen om beter de veranderingen die ze nu doormaakt te vatten. Dit verhaal begint met de Industriële Revolutie.



de school en het kapitaal

Grote gezinnen op het platteland
en het leren van een stiel

Toen socialisatie en opleiding hand in hand gingen

door Nico Hirtt

1



Vóór de Industriële Revolutie ging de overgrote meerderheid van de volkskinderen niet naar school. In België vermeldt een studie over de jaren 1779 tot 1792 dat 39% van de mannen en 63% van de vrouwen, zowel in de steden als op het platteland, niet in staat waren om anders te ondertekenen dan door het plaatsen van een kruis onderaan de parochiale huwelijks- of doopakte (1). Het ging hier dan nog om een relatief unieke situatie in Europa. In hetzelfde tijdperk, in de Haute Vienne (de streek van Limoges in Frankrijk) ondertekenden slechts 8,2% van de mannen en 5% van de vrouwen hun huwelijksakte (2).

Nochtans waren deze plattelandskinderen, die niet naar school gingen, niet zo onwetend. Paradoxaal genoeg vereiste het laag technisch niveau van de landbouwproductie een hoge graad van kwalificatie. Het volstond niet om het land en de seizoenen te kennen, men moest ook in staat zijn de vele werktuigen, nodig voor het leven op de boerderij, te gebruiken en te onderhouden. Het ging niet enkel om de werktuigen eigen aan de landbouw maar ook om die van ambachten, vaak de belangrijkste bron van inkomsten buiten het seizoen. Eens de winter in de beboste gebieden zijn intrede deed, veranderde de boer in een houthakker of hij zaagde lange planken uit bomen. Het loon was vooraf overeengekomen. Overigens vereiste het slijpen van de lemmeten bijvoorbeeld een veeleisende vaardigheid die van generatie op generatie werd doorgegeven. Anderen werden stokers van houtskool: ze konden takken afhakken, de oven stapelen, deze bedekken met bladeren en aarde, deze voorzien van een schouw met geschikte afmetingen, het vuur dat ze aanstaken was gelijkmatig en ze bewaakten de verbranding vijf dagen en vijf nachten lang. In familieverband werken op het veld. Gravure uit de 18de eeuw.

Je moet een museum van gereedschap of een landelijk etnografisch museum bezoeken om je te overtuigen van de buitengewone waaiertalenten en vaardigheden destijds vereist voor het ambacht van landbouwer. In de karikaturen van de stedelijke pers, is de klomp van de boer lange tijd het symbool geweest van achterlijkheid. Maar de klompenmaker was ooit de ambachtsman met het grootste aanzien in het dorp. Zijn deskundigheid vereiste de beheersing van talloze gereedschappen en een gevarieerde kennis. Na selectie van de juiste boom en het hakken in blokken, moest hij de blokken droog bewerken met bijl, dissel en schaaf. Daarna moest hij het binnenste van de klomp uithollen met boren en schrapers om de klomp geleidelijk aan de voet aan te passen. De klomp werd afgewerkt met de schaaf, de schraper en het trimmen op de hiel. In de streek van de Limousin heeft men meer dan 116 stielen en ambachten ontdekt, vaak seizoensgebonden, uitgeoefend dus door boeren die nooit naar school waren geweest. Hun diversiteit zelf getuigt van de verdoorgedreven specialisatie aan kennis die vereist was.

De technische opleiding gebeurde in de familie. Het was vaak van vader op zoon, dat zij boer, herder, kuiper, timmerman of dakdekker werden. Soms, eerder zelden, ging een jeugdige in de leer bij een ambachtsman.

In de stad daarentegen werd de opleiding tot arbeiders of ambachtslui vooral gerealiseerd door in de leer te gaan. In sommige gevallen, eiste men dat de leerling eerder had leren lezen en schrijven, dat hij dus naar school was geweest. Maar dit betrof alleen de edelste beroepen, zoals drukker of zilversmid. Ouders moesten aanzienlijke bedragen neertellen om de jongere deze stiel te laten leren. Meestal was het de taak van de meester om het kind te onderrichten, te leren lezen en schrijven.

De landelijke familie van het oude regime, evenals de kern van de stedelijke familie waar de leerling opgevangen werd, waren niet alleen plaatsen van vorming en onderricht. Ze telden een groot aantal jeugdigen en volwassenen van verschillende generaties, wonend onder eenzelfde dak. Het kind maakte daar vanaf zijn prille jeugd deel uit van het boerenwerk, het huishoudelijk werk of het ambachtelijk werk. Deze pre-industriële familie, of ze nu het land bewerkte, dan wel in de stad een ambacht uitoefende, was tegelijkertijd een levensgemeenschap en een productie-eenheid. Door het werk op de boerderij of in de werkplaats, werden de kinderen onderricht in de technieken van de productie en gesocialiseerd door het aanleren van de basisregels van de levensgemeenschap.



de school en het kapitaal



2 In familieverband werken op het veld.
Gravure uit de 18de eeuw

Mechanisatie en vervreemding

“Een school openen
is een gevangenis
sluiten”

door Nico Hirtt

2



De komst van de mechanisatie, het is te zeggen van het industrieel kapitalisme, gaat de aard van het werk en bijgevolg de opleiding van de werkers ingrijpend hervormen. De grote plattelandsfamilie wordt ontworicht en vervangen door een kleine stedelijke familiekeren. En zelfs die kern ontbindt snel met het verder schrijden van vrouwen- en kinderarbeid. In de fabrieken maakt het oude paternalisme van de patroons van de plattelandsbedrijven plaats voor de koude, ongelijke en kortdurende contractuele relatie die de bezitter van de productiemiddelen bindt met de bezitter van de arbeidskracht, het kapitaal met de arbeider. De ontbinding van het complexe werk dat vroeger uitgevoerd werd door één arbeider in een atelier of manufactuur, zijn vervanging door een groot aantal arbeiders die geketend zijn aan de nieuwe productiewerktuigen en elk belast met hun eigen eenvoudige taak, afgemeten en aan een ritme dat opgelegd wordt door de machine, dat alles brengt een enorme dekwalficatie van de proletariërs met zich mee. “Door mechanische werkwijzen in de plaats te stellen van de manuele handigheid en van de kostelijke beroepsvorming, door op lange termijn de vervanging van de vaklui en de werkers van het huiselijke systeem door de menigte handarbeiders van de moderne fabriek toe te laten, opent de mechanisatie waarlijk een nieuw tijdperk wat de uitbuiting en de rentabiliteit van de menselijke arbeid betreft”.

In Het Kapitaal illustreert Karl Marx met een concreet voorbeeld, dat van de Londense drukkerijen, hoe de mechanisatie die dekwalficatie van de handarbeid veroorzaakt heeft. “(Voorheen) leerden de leerjongens in de Engelse drukkerijen stapje voor stapje, van de eenvoudigste werkjes naar de meest complexe taken. Zij doorliepen verschillende stadia voordat ze volleverde typografen waren. Men eiste



de school en het kapitaal

van hen allen dat ze konden lezen en schrijven. De drukmachine heeft dat alles over hoop gehaald. Zij gebruikt twee soorten arbeiders: een volwassene die de machine in het oog houdt en twee jonge jongens, de meesten tussen elf en zeventien jaar oud, wiens bezigheid er toe beperkt is onder de machine een blad papier aan te brengen en dat weer weg te halen zodra het bedrukt is. Van die saaie taak kwijten zij zich, meer bepaald in Londen, gedurende veertien, vijftien tot zestien opeenvolgende uren, gedurende enkele dagen per week, en dikwijls zesendertig opeenvolgende uren die slechts door twee uur verpozing onderbroken worden om te eten en te slapen. De meesten kunnen niet lezen. Het zijn in de meeste gevallen misvormde en helemaal afgestompte wezens. (...) Als ze te oud worden, worden ze afgedankt en worden ze de volgende lichterding voor de criminaliteit. Hun onwetendheid, hun onbeschaafdheid en hun fysieke en intellectuele vermindering hebben de weinige pogingen om hen elders aan de slag te krijgen doen mislukken”.⁽⁵⁾

De kapitalistische industrialisatie heeft zo de verhouding tussen de mens en de techniek radicaal gewijzigd door de arbeider tot slaaf te maken van technische processen die hem van buitenaf opgelegd worden en die ontoegankelijk zijn. De industrialisatie en de mechanisatie hebben een barrière opgeworpen, zowel sociaal als intellectueel, tussen het uitdenken van de productietechnieken en hun gebruik. Voortaan zal de proletariër nog slechts handelen op bevel van wetten (economische, technische, wetenschappelijke...) die zijn begrip te boven gaan. Hij legt zijn ritme niet meer op aan de machine, het is de machine die hem de haren oplegt. De niet-kwalificatie van de arbeider, zijn onwetendheid, zijn intellectuele afstomping, worden de voorwaarde zelf voor zijn “tewerkstelbaarheid” in de nieuwe productieprocessen”.

Marx: “De machine, die de wonderlijke macht bezit om het werk te verkorten en om het productiever te maken, veroorzaakt het wegwijnen van de arbeidskracht terwijl ze haar tot op het merg uitzuigt.(...) Het schijnt alsof het serene licht van de wetenschap slechts kan schijnen tegen de achtergrond van de onwetendheid. Al onze uitvindingen en onze vooruitgang lijken geen ander resultaat te hebben dan de materiële krachten te voorzien van leven en intelligentie, en van de mens te verdierlijken door hem te verlagen tot op het niveau van een puur fysieke kracht.”⁽⁶⁾

De arbeider ondergaat dus een dubbele “vervreemding” in het industrieel tijdperk. Zoals alle proletariërs voor hem, moet hij een deel van zichzelf, zijn arbeidskracht, verkopen om te overleven. Maar

voortaan is hij is eveneens beroofd van de intellectuele beheersing van het productieproces. Hij is niet meer dan een verlengstuk van de machine. Hij is onderworpen aan het patronaat, niet alleen omdat hij geen productiemiddelen bezit, maar omdat hij zelfs de capaciteit niet meer bezit om die nieuwe industriële productie te beheersen.

Het is opvallend om vast te stellen dat in een eerste periode de mechanisatie en de industriële revolutie helemaal geen snelle ontwikkeling van het schoolse onderwijs met zich meebrachten. De gegevens die beschikbaar zijn voor Engeland, de eerste natie waar die revolutie plaats vond, maken dat duidelijk. In het midden van de 18de eeuw konden twee derden van de Engelse mannen en 40 % van de vrouwen lezen. Wel, ongeveer een eeuw later, in 1840, stelt men vast dat die percentages ongeveer gelijk gebleven waren. Het schijnt zelfs dat tussen die twee data men eerst een neergang van het onderwijs gekend heeft, gevolgd door een opgang vanaf het begin van de 19de eeuw.⁽⁷⁾

Parallel daaraan stelde men logischerwijze een teruggang vast van de traditionele vorming die de vakopleiding bood. Verhoudingsgewijze waren er minder en minder betrekkingen waarvoor een echte kwalificatie nodig was, en als die toch noodzakelijk was, werd ze dikwijls “op de werkvloer” verworven. De vakopleiding bleef zeker bestaan en breidde zich zelfs uit in sommige kleine beroepen zoals de fabricatie van instrumenten. Maar ze verminderde snel in de beroepen die in handen gekomen waren van de industrialisatie en de mechanisatie, zoals de metaalbewerking en de textiel. De vakopleiding verloor eveneens haar oude karakter als plaats van socialisatie. In het vervolg zou ze in het beste geval nog bestaan uit het verwerven van een rudimentaire technische kennis, in een tijdspanne die de ouders van de jongere zo kort mogelijk wensten te zien.

Wanneer, vanaf het midden van de 19de eeuw, de kapitalistische maatschappijen op weg naar een snelle industrialisatie eindelijk beslisten om de kinderen van de volksklassen massaal naar school te sturen, was dat dus niet in de eerste plaats als antwoord op de nood aan technische vorming of beroepsopleiding.

De echte reden was te zoeken in die geweldige zin van Victor Hugo: “Een school openen is een gevangenis sluiten”. De intellectuele vervreemding van het proletariaat, het brutale verlies van de culturele oriëntatiepunten voor een bevolking die losgescheurd was uit het landelijke leven en gedompeld in de stedelijke miserie, de teloorgang van de traditionele plaatsen voor opvoeding en socialisatie, ... dat alles was



de school en het kapitaal

uitgelopen op een morele afstomping van de volksklassen. In de grote stedelijke agglomeraties, waar de sociale en klerikale controle minder dwingend waren dan op het platteland, waar de bekeringen talrijk waren, waar, vooral, de uitbuiting, de miserie en de schreeuwende sociale ongelijkheid er voor zorgden dat elk middel om een beetje geluk te grijpen goed was, daar begaf een deel van het proletariaat zich aan ondeugd, alcoholisme, geweld, criminaliteit, prostitutie. Door dit te doen deed de werkende klasse niets anders dan de brutaliteit weerspiegelen die zij moest ondergaan op het werk en in haar levensomstandigheden, maar zo werd ze ook een bedreiging voor de “publieke orde”.

Vermits ze niet de reële oorzaken van dit verval wilde aanpakken, namelijk de slechte levensomstandigheden en de schandelijke uitbuiting van de werkende klasse, nam de bourgeoisie van de 19de eeuw zich voor het probleem aan te pakken door opvoeding. “Onderwijs is de beste tak van sociale politie”, verklaarde John Wade in 1835, “in die mate dat het de voornaamste bron vernietigt van misdaad, gebrek en onwetendheid. (...) Een kind zonder onderwijs de wereld insturen, is weinig beter dan een kwade hond of een wild beest de straat opjagen.”⁽⁸⁾

Eduard Ducpétiaux was van oordeel dat “de graad van onderwijs in een land altijd op een min of meer exacte manier het gehalte van zijn moraliteit weergeeft”.⁽⁹⁾

De kinderen van het volk socialiseren en opvoeden: dat was, historisch gezien, de eerste functie van de massascholarisatie. Wat werd er onderwezen? Moraal en religie, lezen en schrijven, rekenen, het systeem van maten en gewichten. Dat was alles. Geen geschiedenis, natuurwetenschappen of aardrijkskunde. “Lezen, schrijven, rekenen, dat is wat men moet leren”, verklaarde Adolphe Thiers, “de rest, dat is overbodig. Men moet er zich vooral voor hoeden op school sociale leerstelsels ter sprake te brengen die aan de massa moeten opgelegd worden.”⁽¹⁰⁾

De school is er gekomen, niet omdat het triomferende kapitalisme nood had aan opgeleide arbeiders, maar juist om de tegenovergestelde reden: omdat het nood had aan niet gekwalificeerde volgzaam arbeiders.

Oorlogen en opstanden rondom industriële conglomeraten

In dienst van het vaderland

door Nico Hirt

3



In de ogen van vele progressieve Fransen gaat Jules Ferry nog altijd door voor de briljante stichter van de republikeinse lekerschool. Maar welke waren zijn motivaties? “Als die stand van zaken (de klerikale greep op de scholen) blijft bestaan, valt het te vrezen dat er andere scholen zullen opgericht worden, toegankelijk voor de kinderen van arbeiders en boeren, waar men diametraal tegenovergestelde principes zal onderwijzen, misschien geïnspireerd op een socialistisch of communistisch ideaal, afkomstig van meer recente tijden, bijvoorbeeld van de gewelddadige en donkere periode tussen 18 maart en 24 mei 1871”.⁽¹¹⁾

Het is inderdaad nadat hij in 1870 de afgang van de Franse troepen had meegemaakt en had deelgenomen aan de bloedige vernietiging van de Commune van Parijs dat Ferry de republikeinse school oprichtte, met het oog, zoals hij verklaarde, op “het in stand houden van een bepaalde moraal van de staat, van bepaalde leerstellingen van de Staat die bijdragen tot zijn behoud”.

Op hetzelfde moment verdedigde Leopold II, de koning van de Belgen, het verplichte onderwijs in de volgende termen: “Het onderwijs dat verstrekt wordt op kosten van de Staat zal als missie hebben, op alle niveaus, de jonge generaties te inspireren tot de liefde en het respect voor de principes waarop onze vrije instellingen berusten.”

In het laatste derde van de 19de eeuw, kreeg de opdracht tot opvoeding van de school zo een inhoud die meer en meer uitgesproken ideologisch was. De diepe oorsprong van die veranderingen moet gezocht worden in de krachtige technologische vooruitgang. Vóór de cesuur van de jaren 1870 – 1880 waren we



de school en het kapitaal

in de periode van een industrialisatie die berustte op stoom, ijzer en katoen. "Daarna is het de economie van de chemie, de elektriciteit, het staal en het aluminium, de telefoon en de automobiel" (Broder 1993 p 59).

De nieuwe procédés van de staalnijverheid en de chemie vereisen gigantische industriële installaties. De productie en de productiviteit exploderen: een Thyssen-hoogoven uit het begin van de 20ste eeuw produceert in een dertigtal uren wat een Silezische hoogoven honderd jaar vroeger in een jaar produceerde. (12) Het fenomeen van concentratie is algemeen. Van 1866 tot 1896 is het aantal metallurgische vestigingen in Europa, ondanks de enorme groei van de productie, teruggefallen van 1.786 tot slechts 171 eenheden. In dezelfde periode is het aantal textielvestigingen verminderd met 75 %. Maar terwijl het aantal bedrijven vermindert, groeien hun productie en hun personeel enorm. De Franse metallurgie-ondernemingen van de Schneider-groep stelden 2.500 personen te werk in 1845, 6.000 in 1860, 10.000 in 1870. (13)

Dit zal eindigen met een gevaarlijke invulling te geven aan het "spook" dat gedurende verschillende decennia rondwaarde door het oude Europa: een talrijke arbeidersklasse, gedisciplineerd door de industrie, beter en beter georganiseerd, en die zich voorzien had van een ideologie die gevaarlijk was voor de heersende macht: het socialisme. De Commune van Parijs had al weergalmd als een donderslag. Maar tussen 1880 en 1910 zien de revolutionaire socialistische partijen hun aantal zonder ophouden aangroeien (en hun stem, daar waar ze toegelaten worden tot de verkiezingen).

Aan die bedreiging van binnenuit komt zich snel één van buitenaf toevoegen: de industriële concentratie van de jaren 1870 tot 1914 heeft het kapitalisme doen binnenstappen in de periode van de grote imperialistische machten. Bij het krieken van de 20ste eeuw schreef de Duitse econoom Rudolf Hilferding: "De noodzaak van een expansionistische politiek gooit de wereldvisie van de bourgeoisie overhoop. Zij houdt op pacifistisch en humanistisch te zijn. De oude aanhangers van de vrije uitwisseling dachten dat de vrijheid van handel niet alleen het beste economisch systeem was, maar ook de start van een tijdperk van vrede. Maar het financierskapitaal heeft dat geloof sinds lang verlaten. Het heeft geen enkel vertrouwen in de harmonie van de kapitalistische belangen; het weet maar al te goed dat de competitie een kwestie geworden is van strijd voor politieke macht. Het vredesideaal heeft zijn glans verloren en in plaats van het humanistisch ideaal zien we de verheerlijking van de grootheid en de macht van de Staat te voorschijn komen." (14)

Het volk dat de beste scholen heeft is het beste volk. Indien het dat vandaag niet is, zal het dat morgen zijn (Simon)





de school en het kapitaal

Het volk dat de beste scholen heeft is het beste volk. Indien het dat vandaag niet is, zal het dat morgen zijn (Simon)

Het volstond niet meer in die omstandigheden dat de school leerde lezen, schrijven en de morele of religieuze voorschriften respecteren. Voortaan moest zij de liefde voor het vaderland en de instellingen onderwijzen. Geschiedenis en aardrijkskunde doen dus hun intrede in de programma's. In Duitsland beschreef keizer Willem II, vechtend tegen de opkomst van de socialistische krachten, in de volgende woorden hoe hij de nieuwe missie van het verplichte onderwijs zag: "Reeds langere tijd heeft de gedachte mij bezig gehouden, de school op haar eigen terrein nuttig te maken, om de uitbreiding van socialistische en communistische ideeën tegen te werken. Op de eerste plaats zal de school door zorg voor godsvrucht en vaderlandsliefde de grondslag moeten leggen van een gezonde opvatting over staatkundige en maatschappelijke inrichting".⁽¹⁵⁾

In Frankrijk is het de republikeinse radicaal Paul Bert, lid van de Academie van wetenschappen, beroemd voor zijn werken over de fysiologie van het zeeduiken, maar ook voor zijn racistische stellingen, die in 1883 zijn duit in het zakje doet met een praktisch handboek over "de opvoeding tot burgerschap op school (fundamentele beginselen)". "Het is nodig", schrijft hij in de inleiding van dit werk dat bedoeld is om de "zwarte huzaren" van de republiek te verlichten, "dat de liefde voor Frankrijk geen abstracte formule is voor het kind, die in zijn geheugen geprent wordt zoals een religieus dogma, maar dat het er de motieven van begrijpt, dat het er de grootsheid en de noodzakelijke consequenties van naar waarde schat. Want het is door er van te houden en door deze liefde te beredeneren dat het zal leren er zich volledig aan over te geven, en terwijl het zijn burgerlijke plicht ten volle vervult, zich op te offeren als dat nodig is, zij het voor het heil van het Vaderland, zij het voor de verdediging van de principes waarvan de triomf van hem een vrije mens en een burger gemaakt hebben. Zo zal de nationale School echt gevestigd worden." (Bert, p 6)

De massagraven van 14-18 getuigen van de dramatische effectiviteit die de school had in haar nieuwe functie, die van een ideologisch apparaat van de Staat.



Was de school in de 19de eeuw nog een instrument van socialisering en een ideologisch apparaat in dienst van de Staat, in de loop van de volgende eeuw werd de school van het volk steeds meer het instrument voor selectie en opleiding in directe dienst van de economie.

Al voor de eerste wereldoorlog deden de vooruitgang van de industriële technologieën, de groei van de openbare administraties en de ontwikkeling van banen in de commerciële sector opnieuw een vraag naar meer gekwalificeerde arbeidskrachten ontstaan. Voor de meerderheid van de werkers was een basis socialisering nog voldoende, maar een steeds groter aantal onder hen had gespecialiseerde scholing nodig: mecaniciens, elektrikers, typisten, radio-operatoren...

Dat kan verwonderlijk lijken. Zijn wij dan niet in volop in het fordisme, wellicht de meest doorgedreven vorm ooit van opsplitsing van taken en dus van dekwalficatie van arbeidskrachten? Ja, dat klopt, maar er is meer dan productie alleen. In zijn *Histoire du travail et des travailleurs*, herinnert Lefranc ons eraan dat in 1948, onder de 315.000 arbeiders van de Franse automobielindustrie, slechts 110.000 in de productie werkzaam zijn, terwijl 25.000 onder hen onderdelen fabriceren, 30.000 in het koetswerk en 150.000 bij reparatiebedrijven (waaronder twee derde ambachtelijke bedrijven) tewerkgesteld zijn.⁽¹⁶⁾

Zowel de reparatie van voertuigen als de elektrische installatie vereisen werknemers die de intellectuele kennis die hoort bij de technologieën waarmee ze werken, beheersen.



de school en het kapitaal

“In de periode tussen de twee wereldoorlogen”, schrijven Thévenin en Compagnon, “zal het technisch onderwijs zich sterk ontwikkelen (...) Bediening en afstelling van machines, controle en afwerking van producten, vragen om veelzijdige arbeiders, die zowel handig zijn als uiterst nauwkeurig in het bedienen van meetinstrumenten, die bekwaam zijn om diverse soorten technische tekeningen ontworpen door studiebureaus te lezen (...)” (17)

De vraag was zo groot dat een terugkeer naar de vroegere traditionele vormen van het leerlingwezen hier niet in kon voorzien. Overigens kon aan de theoretische eisen van deze nieuwe kwalificaties ook niet voldaan worden in uitsluitend praktische opleidingen. Zo werd het onderwijs uitgebreid met “moderne” technische of beroepsopleidingen. Daar werden de “beste” zonen en dochters van de arbeidersklasse opgeleid tot de gespecialiseerde arbeiders, technici, bedienden en ambtenaren die de maatschappij nodig had. Het was het tijdperk van de “sociale promotie” door het onderwijs.

Tussen de twee wereldoorlogen werd het onderwijs een essentieel instrument in de vorming van gekwalificeerde arbeidskrachten. Maar ook een instrument voor hun selectie en hiërarchisering, op meritocratische basis.



Werkplaats voor de herstelling van auto's, Frankrijk 1928



De robotten van de dertig gloriejaren

De illusie van de gelijke kansen

door Nico Hirtt

5

Na de tweede wereldoorlog kende het kapitalisme een spectaculaire economische groei. Deze was uiteraard het resultaat van het naoorlogse herstel en van de sociale vooruitgang, verworven door een arbeidersklasse die politiek versterkt uit de oorlog was gekomen. Die groei was tevens het resultaat van diepgaande technologische vernieuwingen die op lange termijn effect hebben – de electrificatie van de spoorwegen, haven- en luchthaveninfrastructuren, autostrades, kerncentrales, telefonie, petrochemie. De niet gekwalificeerde tewerkstelling ging constant achteruit ten gevolge van de mechanisatie van de landbouw en van de groeiende automatisering van repetitieve taken in de industrie. Deze verloren jobs werden ruimschoots gecompenseerd door de dynamiek van de groei: men creëert jobs voor bedienden in de administratie en de diensten, de ontwikkeling vereist steeds meer gekwalificeerde arbeiders voor de scheepsbouw, de vliegtuigindustrie, de energiesector ...

Zo verloor in België, de landbouw 52% van zijn betaalde jobs tussen 1953 en 1972. De koolmijnen (-78%) en de steengroeven (-39%) volgden dezelfde beweging. Maar deze verliezen werden ruim gecompenseerd door de staalnijverheid (+10%), de chemie (+36%), de elektronica en de elektrotechniek (+99%), de drukkunst (+39%), de banken (+131%), de garages (+130%), de openbare diensten (+39%).

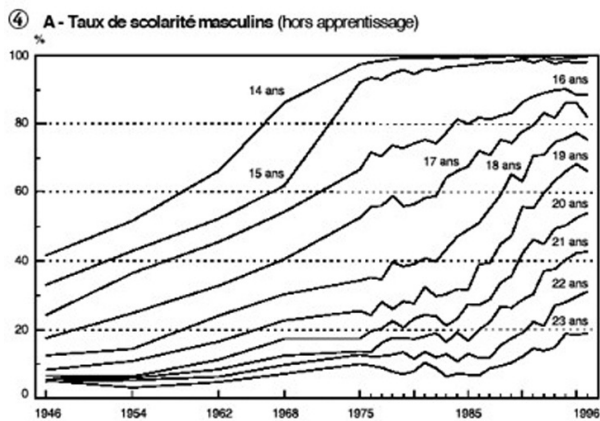
Het economische succes en de evolutie van de structuur van de arbeidsmarkt vereisten dus een algemene verhoging van het niveau van de vorming van de werknemers. En het moest vlug gaan. In snel tempo openden de scholen van het weleer zo elitair secundair onderwijs, namelijk het ASO van de athenea en de lycea, hun poorten, tenminste die van hun eerste jaren, voor kinderen van de arbeidersklasse.



de school en het kapitaal

De tijdsgeest was gunstig voor een mild discours over de democratisering van het onderwijs. Voor Leo Collard, Belgisch minister van Onderwijs in 1957, “gaat het erom ervoor te zorgen dat arbeiderskinderen, bij het verlaten van die ene weg die het lager onderwijs biedt, een schoolmilieu vinden waarin ze zonder dwang of hinderpalen om het even welke studierichting kunnen volgen die overeenstemt met hun belangstelling en eventueel kunnen veranderen zonder grote problemen” (18).

In Frankrijk stelt het plan Langevin-Wallon vanaf 1946 dat er definitief moet komaf gemaakt worden met de meritocratie: “Het onderwijs moet aan iedereen dezelfde ontwikkelingskansen bieden, aan iedereen toegang bieden tot de cultuur, zich democratiseren, niet zozeer door een selectie die de meest begaafden van het volk verwijderd maar eerder door een permanente verheffing van het culturele niveau van de ganse Natie.” (Plan Langevin-Wallon, 1946)



Evolutie van de scholingsgraad volgens leeftijd (Frankrijk).

Deze dromen zullen echter niet weerstaan aan de realiteit. Zeker, men zal er mee stoppen “de meest begaafden van het volk te verwijderen”, door ze te selecteren op het einde van het basisonderwijs. De selectie zal voortaan later worden doorgevoerd, binnen het secundair onderwijs. Dit betekent dat men een negatieve selectie moet invoeren, gebaseerd op het mislukken op school. Men oriënteert nu niet meer “de beste elementen” van de volksklassen naar het kwalificatieonderwijs, maar de “minder goede leerlingen” van het ASO.

Door een merkwaardig pedagogisch mirakel, blijft deze selectie een sociale selectie. De sociologie – Bourdieu, Passeron –ontdekt plots dat de school

–net als de erfenissen en het huwelijk- een institutie voor reproductie van sociale ongelijkheden is geworden, van de ene generatie op de andere.



Wereldtentoonstelling in Brussel, 1958: groei en modernisme doen de vraag naar geschoolde arbeidskrachten toenemen



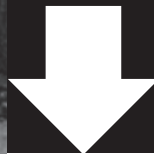
de school en het kapitaal

Crisissen en ICT

De school als koopwaar ten dienste van de markten

door Nico Hirtt

6



Sinds het eind van de jaren 1980, met de intrede van het wereldkapitalisme in het tijdperk van de globalisering en de steeds weerkerende crisissen, worden de vragen van de economische wereld aan het onderwijs weer gewijzigd. Het onderwijs wordt aange-maand tot verandering om zich beter aan de passen aan de verwachtingen van de werkgevers.

Drie elementen kenmerken deze breuk. Ze werden hier reeds vaak geanalyseerd en daarom beperk ik me ertoe ze hier kort samen te vatten. (19)

Vooreerst heeft de mondialisering een concurrentie tussen de staten teweeg gebracht om de investeerders aan te trekken. Dus ook om de fiscale druk op de kapitalen, op de hoge salarissen, en de ondernemingswinsten te verlagen. Zo vermindert de budget-taire bewegingsruimte van de staat en wordt er o.a. op onderwijs bezuinigd.

Ten tweede, de verschuiving van de jobs van de industrie naar de diensten en de technologische ontwikkeling veroorzaken binnen de 'geavanceerde' economieën een polarisatie op de arbeidsmarkt. "Het grootse aantal nieuwe jobs moet verwacht worden, enerzijds, binnen het management en de professioneel en technologisch zeer hoog gekwalificeerde jobs, maar anderzijds eveneens in de jobs van de dienstensector die een matige of zwakke kwalificatie vereisen" (20)

Ten derde: de economische instabiliteit en de snelle technologische vernieuwingen maar vooral het anarchistisch karakter van de kapitalistische economie maken moeilijk voorspelbaar welke vormingen en kwalificaties over enkele jaren zullen vereist zijn.

In deze context zijn de meeste werkgevers minder op zoek naar precieze en gerichte kwalificaties, dan wel naar een vage "inzetbaarheid" die gegarandeerd kan worden door de 'basiscompetenties' en de flexibiliteit van de arbeiders. De OESO en het PISA-onderzoek (onder de auspiciën van de OESO) duwen de onderwijs-systemen in die richting. In dit kader begrijpt men ook beter het officiële enthousiasme voor educatief concept (21) gebaseerd op "competenties"

Om deze vereiste naar flexibiliteit te illustreren bekijken we de moderne kantoorbediende. Op zijn computer moet hij kunnen werken met tekstverwerking, e-mails, een rekenbled (Excel), een database. Hij moet aan de telefoon in twee of drie talen kunnen antwoorden. Hij moet over een auto beschikken om een dringende boodschap voor zijn baas te doen. 's Avonds en in het weekend moet hij beschikbaar zijn. Kortom, men verwacht van hem dat hij het werk doet (of een deel ervan) dat vroeger werd gedaan door een typiste, een telexoperator, een telefoniste, een chauffeur, een gediplomeerde secretaresse En dan moet hij ook nog beschikbaar zijn als een hoger kader. En dit zonder de kwalificaties van de eersten te hebben en zonder het salaris van die laatste.

Dit afstellen van het onderwijs op de verwachtingen van de werkgevers is een van de vormen van de "ver-markting" van het onderwijs, dat wil zeggen het onderwijs in dienst stellen van de markt. De vermarkting van het onderwijs omvat meerdere aspecten: de commerciële privatisering van het onderwijs, de firma's die bijlessen organiseren, de scholen onderling in concurrentie brengen, het management van de scholen schoeien op de leest van de privésector, het inpalmen van de school door publiciteit en andere specialisten van de marketing, enz





de school en het kapitaal

Kapitalisme en opvoeding

Een relatie vol tegenstellingen

door Nico Hirtt

7



Door de complexe ontwikkelingen van de productietechnieken – stoom, machine, elektriciteit, chemie, mechanica, elektronica, automatisering, robotica, informatica, communicatie- zijn de functies van het onderwijs geëvolueerd: het kind opvoeden en socialiseren, hem de vaderlandsliefde en die voor de gevestigde instellingen inprenten, gespecialiseerde werkrachten selecteren en vormen die de ondernemingen nodig hebben, zorgen voor een sociale reproductie van de opeenvolgende generaties, instaan voor basiscompetenties die garant moeten staan voor een gemeenschappelijke kwalificatie bij alle werkers, de consument voorbereiden op de nieuwe producten, om finaal een factor te worden van de commercie en een lucratieve investeringssector.

Om het te vereenvoudigen hebben we telkens een van die functies gelinkt aan een bepaalde periode. Dit zorgt ongetwijfeld voor een enigszins karikaturaal beeld. Het is juist ervan uit te gaan dat al deze missies samen aanwezig zijn sinds de massaschool bestaat, dus sinds het begin van de 19de eeuw. Maar hun relatief belang evolueerde in de loop der tijden: wat primordiaal was in een bepaalde periode, werd van secundair belang in een andere periode.

Een andere nuance dringt zich op. De school waarover we spraken is het onderwijssysteem dat werd opgezet voor het onderricht, de opvoeding en de vorming voor de volkskinderen, kinderen van het proletariaat, de mensen die het kapitalisme levend houden door hun werkracht aan dit kapitalisme te verkopen. Maar daarnaast bestaat een andere. De school die de sociale elite moet vormen, de toekomstige leiders van de ondernemingen en de staat. Maar als we beweren dat deze tweede school “naast” de

eerste staat, dan is het puur theoretisch. In de realiteit is het zo dat beide systemen vaak samensmelten, gedurende een bepaalde tijd of op sommige plaatsen. Ook al blijven de sociale klassen en de sociale voorbestemmingen duidelijk gescheiden door het samenspel van de sociale segregatie tussen de scholen en het complexe mechanisme van de netten en de onderwijsvormen, toch gebeurt het dat armen en rijken, middenklassers en kinderen uit de volksklasse, mensen uit de middenklasse en uit de burgerij, zich op dezelfde schoolbanken bevinden.

Derde nuance: na deze beknopte historiek, zou men de indruk kunnen hebben dat de behoeften van het systeem- deze van de leidende klassen dus – uniform zijn. Maar kapitaal en patronaat zijn niet eenduidig. Hun honger naar winst zorgt voor minstens evenveel onderlinge tegenstellingen en concurrentie als eenheid om de wereldwereld te bestrijden en te domineren.

Dit alles zorgt voor tegenstellingen die vaak aanwezig waren in de onderwijsdebatten. Er is, bijvoorbeeld, een tegenstelling tussen de concepten die gelden voor de opvoeding van de elite en die van het volk. “De burgerlijke school” zo zei Anatole Lounatcharski “wordt heen en weer geslingerd tussen het ideaal van de individualist met tanden van een roofdier en het ideaal van de gezagsgetrouwe mens, zeg maar de slaaf. En ze raakt maar niet uit die tegenstelling”.⁽²²⁾ Hoe moet je binnen eenzelfde onderwijssysteem de opvoeding tot de fundamentele waarden, die de burgerij voor haar kinderen opeist – individuele vrijheid, zelfzekerheid en persoonlijk succes -, verzoenen met de noodzaak om aan de toekomstige arbeiders waarden in te prenten als arbeidsdiscipline, gehoorzaamheid en bescheidenheid in sociale verzuchtingen?

Er kan ook een tegenstelling zijn tussen de economische belangen en de politieke behoeften. Hoe kan je voldoende aandacht besteden aan de ideologische vorming en aan het socialiseren van de burger, zo belangrijk voor het politiek overleven van het systeem, als dit zou moeten gebeuren ten nadele van de professionele kwalificatie, zo belangrijk voor de concurrentie? En hoe kan je alle arbeiders tot een hoog kennis en technisch niveau brengen en toch de strikte hiërarchie binnen de wereldwereld reproduceren?

Nog een tegenstelling is die tussen de behoeften op korte en lange termijn. Waar moet je de voorkeur aan geven: aan de onmiddellijke beschikbaarheid van de arbeidskracht of aan zijn aanpassingsvermogen?

De collectieve belangen van de bezittende klasse kunnen soms tegengesteld zijn aan hun individuele



de school en het kapitaal

belangen. De huidige Belgische bourgeoisie mag dan wel zeer goed een betere school eisen voor de kinderen van de volksklassen (dat heeft ze nodig omwille van de vorming van arbeiders en omwille van de sociale vrede), maar geen enkele particuliere burgerfamilie is bereid haar privileges op de schoolmarkt af te staan.



De conflicten over de vrije schoolkeuze getuigen van een spanning tussen de collectieve belangen van de hoogste klassen (een goede vorming van de werkers) en hun individuele belangen (hun eigen kinderen bevoordelen).

Vooraf niet te veel scholing !

Nochtans, veel meer nog dan het heen en weer getrek tussen de verscheidene functies van het burgerlijke onderwijssysteem, moet men er zich bewust van zijn dat andere belangrijke behoeften, andere vitale belangen van de heersende klassen, diametraal tegengesteld zijn de vooruitgang van het onderwijs.

Het kapitalisme vindt het weliswaar nodig dat zijn onderwijs arbeidskrachten en burgers aflevert die aan zijn economisch systeem zijn aangepast. Maar dit betekent niet dat het daartoe bereid is tegen elke prijs. Investeren in onderwijs? Oké, maar niet meer dan nodig is.

De rem op de ontwikkeling van het onderwijssysteem kan evenzeer wijzen op een politieke wil die de rol van de staat wil beperken. De burgerij heeft een staatsapparaat nodig om haar dominantie te bevestigen en te beschermen, ook om de maatschappij op economisch, sociaal en politiek vlak te reguleren. Maar ze heeft vooral behoefte aan vrije ruimte om haar handel en industrie te ontwikkelen. Ziehier met welke woorden de Brouckère zich in 1859 verzette tegen de schoolplicht: "Als jullie een huisvader verplichten 's morgens zijn kind naar school te sturen, dan kunnen jullie hem niet verplichten het kind er met een lege maag naar toe te sturen. Je moet het kind minstens een homp brood geven, alvorens hij zijn intelligentie kan oefenen, je moet toch eerst het

lichaam voeden. Maar dat zou socialisme zijn, communisme, en dit wil ik in geen geval" (23)

De angst voor een gebrek aan arbeidskracht kan leiden tot angst voor een teveel aan scholing. Zolang een kind op school is, is het niet beschikbaar voor de arbeidsmarkt. Deze simpele waarheid was in de meeste moderne kapitalistische landen de belangrijkste rem op de invoering van het verplichte lager onderwijs in de 19de eeuw. Het bloeiende kapitalisme wilde kinderen voor zijn fabrieken en mijnen. Daarom bleven, in België althans, de schoolpoorten voor hen lang gesloten.

Voor de leidende klassen kan een teveel aan onderwijs en kennis gevaarlijk inhouden voor de gevestigde orde. Zal de scholing in het hoofd van de werkers geen "ongepaste verlangens" doen groeien? In 1816 meende de helderziende Franse minister Guizot dat "de onwetendheid het volk turbulent en wreed maakt, er een instrument van maakt ter beschikking van oproerlingen die er maar al te graag van dit instrument gebruik willen maken. (...) Zo vestigen zich in deze lagere klassen een afkeer voor hun situatie, een honger naar verandering, een gretige gulzigheid die niemand kan intomen of bevredigen". (24) Maar dertig jaar later, na de revolutie van 1848, repliceert Adolphe Thiers, die later de beul van de commune zal worden dat "de best opgeleide arbeiders en deze die het meest verdienen het meest onregelmatig zijn in hun zeden en het gevaarlijkst voor de openbare vrede" (25)

In België, was er Charles Woeste, de voorzitter van de katholieke partij, die dezelfde vrees deelde toen hij in 1908 in het parlement tussenkwam in een poging om de onafwendbare schoolplicht tegen te houden: "We willen de intelligentie en de ziel van onze kinderen behoeden voor de besmetting van slechte doctrines: we zijn bang voor hun vergiftiging". (26) En toen Willem II het Duitse onderwijssysteem wilde vernieuwen, verwittigden raadgevers hem: "Majesteit, U riskeert een enorme fout te begaan. Uit de beroepsscholen zouden ongetwijfeld betere specialisten komen, maar het zullen veel slechtere onderdanen voor de kroon zijn." (27)

Steeds heeft de burgerij er zo naar gestreefd de toegang van de arbeidersklasse naar het onderwijs te beperken, omdat, zoals Bernard Charlot het zo goed zegt "kwalificatie aan de arbeider kracht geeft om eisen te stellen over salaris en werkomstandigheden en de sociale en politieke verzuchtingen van de arbeidersklasse voedt." (28)



de school en het kapitaal

Vooraf geen polytechnische vorming !

Deze laatste tegenstelling neemt wel een specifieke vorm aan als het gaat om de technische vorming van toekomstige arbeiders.

Sinds het midden van de 19de eeuw hebben auteurs als Karl Marx aangekondigd dat het tijdperk van mechanisering en grote industrie een behoefte zou creëren aan meer polyvalente werkkrachten. Vanuit een strikt technisch of economisch oogpunt hebben industriëlen er belang bij te beschikken over arbeiders die een totaalzicht hebben op productieprocessen, op hun integratie in de globale productie, in staat om met de nodige intelligentie te reageren op onvoorziene situaties. Sinds het begin van de 19de eeuw kenden de productietechnologieën een zeer belangrijke ontwikkeling. Soms veroorzaakte deze vooruitgang nieuwe behoeften inzake massakwalificatie – in de elektriciteit en de mechanica in de jaren 1900 tot 1940 of in de elektronica tijdens de economische groeiperiode na 1945.

Maar soms leidde het eerder tot een ontwaarding van het werk – met de invoering van de machines in het begin van de 19de eeuw of met de informatie en communicatietechnologieën vandaag. Het kan dus gebeuren dat het kapitalisme, al naargelang de periode, de plaats en de sectoren zelf vraagt naar een betere technologische vorming.

Maar nooit begaf het kapitalisme zich op de weg van een waar polytechnisch onderwijs, dat als onnodig en gevaarlijk wordt beschouwd. Onnodig want de korte termijn behoeften inzake technologische vorming waren steeds behoeften aan gespecialiseerde werkkrachten (elektriciens, mechaniekers, elektronicaspecialisten ...). Op lange termijn zou het kapitalisme ongetwijfeld gebaat zijn met een polytechnische vorming maar de essentie van het kapitalisme is nu eenmaal dat het alleen beslissingen wil nemen met perspectieven op korte termijn.

Een polytechnische vorming is eveneens fundamenteel gevaarlijk voor het systeem: ze opent een perspectief op het begrijpen van de wereld want ze maakt de invloed van de technische evoluties op de evoluties van de maatschappij helder. Ze sensibiliseert jongeren, ontwikkelt hun kritische zin, hun mogelijkheid om de technologische omgeving en de economische en sociale revoluties te begrijpen, waar ze drager van zijn.

Dit is de reden waarom, niettegenstaande enkele schuchtere pogingen om technologicursussen voor allen in te voeren, het verband school en techniek steeds werd herleid tot de passieve beheersing van

toestellen en verwezen naar de zwakke richtingen. Het productieve blijft gestigmatiseerd als 'vulgaire', voorbestemd voor zij die het niet waar maakten in de zogezegd 'nobeles' richtingen. Alleen enkele universitaire elites hebben recht op een vorming van het polytechnische type, die weliswaar hoofdzakelijk theoretisch blijft maar aan de toekomstige 'leiders' toelaat een brede kijk te hebben op het productieproces. En daar maken ze graag gebruik van om hun dominantie veilig te stellen.

Daarom is het, zoals Karl Marx zei, dat "de burgerij de middelen en de zin niet heeft om aan het volk een ware opvoeding te geven" (29)

Voetnoten

(1) Bruneel, Claude. *L'Ecole primaire en Belgique depuis le moyen âge, Catalogus van de tentoonstelling*, Brussel, CGER(ASLK), 1986

(2) Guibert, Louis. *L'instruction primaire en Limousin sous l'ancien régime. Limoges : Ducourtieux, 1888, p. 38*

(3) Robert Guinot, *Métiers et petits métiers d'autrefois en Limousin. Lucien Souny, 1998*

(4) Rioux, Jean-Pierre. *La Révolution Industrielle. Paris : Ed. du Seuil, 1971.*

(5) Marx, K., *Het Kapitaal*

(6) Marx, K., *Toespraak bij de herdenking van de oprichting van het blad van de Chartisten People's Paper, 19 april 1856, in Werke, 12.*

(7) More, Charles. *Understanding the Industrial Revolution. Routledge, 2000.*

(8) Wade, John. *History of the Middle and Working Classes. Wilson, 1835, p 496*

(9) Edouard Duclapart, *Des progrès et de l'état actuel de la réforme pénitentiaire et des institutions préventives aux*



de school en het kapitaal

Etats-Unis, en France, en Suisse en Angleterre et en Belgique (Brussel : Hauman, Cattoir et cie, 1837), Tome 3, p 82

(10) Terral, Hervé. *Les Savoirs Du Maître*. Editions L'Harmattan, 1998

(11) Geciteerd door Foucambert, 1986

(12) Hilferding, Rudolf. *Das Finanzkapital ; Eine Studie Über Die Jüngste Entwicklung Des Kapitalismus*. Frankfurt : Europäische Verlagsanstalt, 1968.

(13) Dupeux, G., 1976. *French society, 1789-1970*, Taylor & Francis

(14) Brewer, Anthony. *Marxist Theories of Imperialism*. Routledge, 1990.

(15) Erlaß Kaiser Wilhelms II. vom 1.5.1889, in : *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*. Berlin, 4.-17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin 1891, S. 3-5.

(16) Lefranc, G., 1957. *Histoire du travail et des travailleurs*, Paris : Flammarion.

(17) Compagnon, B. & Thévenin, A., 1995. *L'école et la société française*, Editions Complexe

(18) Collard L, *Un programme d'éducation nationale démocratique*, geciteerd door Van Haecht A., *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Editions de l'ULB, Brussel, 1985, p. 172.

(19) Voor een globale analyse van de vermarkting van het onderwijs, zie Nico Hirtt, *Les nouveaux maîtres de l'école*, éditions Aden, Brussel, 2005. Voor een kritiek op de commerciële publiciteit in de scholen, zie Nico Hirtt et Bernard Legros, *L'école et la peste publicitaire*, éditions Aden, Brussel, 2007.

(20) Sels, L. et al., 2006. *Inzetten op competentieontwikkeling*. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentieagenda

(21) Wij spreken over een educatief concept en niet over pedagogie omdat de meeste voorstanders van competentiegericht leren zich zelf niet als woordvoerders van een pedagogie beschouwen. Competentiegericht onderwijs zegt niet hoe men moet onderwijzen maar antwoordt op de vraag "wat moet men onderwijzen ?"

(22) Lounatcharski A., *De l'école de classe*, in *A propos de l'éducation*, Editions du Progrès, Moscou, 1984.

(23) Geciteerd door De Clerck K., *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, De Sikkel, Antwerpen, 1975 p. 32.

(24) Guizot, F., 1816. *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, Paris: Maradan

(25) Geciteerd door Cogniot, G., 1948. *La question scolaire en 1848 et la loi Falloux*, Éditions Hier et aujourd'hui

(26) De Clerck, op. cit. p 86

(27) Geciteerd door Lounatcharski, op. cit., p. 40

(28) Charlot B., *L'Ecole en mutation*, Payot, Paris, 1987, p. 64.

(29) Marx K., *Travail salarié et Capital (manuscrit annexe)* ; in *Marx et Engels, Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Maspero, Paris, 1976.





HERVORMING SECUNDAIR ONDERWIJS

door Romy Aerts



Op 4 juni bereikte de Vlaamse regering na moeizame onderhandelingen een akkoord over een “masterplan” voor de hervorming van het secundair onderwijs.

De jongste jaren lagen meerdere voorstellen op tafel, zoals de visie-nota van de commissie Monard (april 2009), de oriëntatienota van minister Smet (september 2010), de nota van Metaforum-KULeuven (januari 2012), de visietekst van het VVKSO (mei 2012). Tot begin juni 2013 maakte minister Smet zich sterk dat hij een hervorming zou realiseren met een brede eerste graad, uitstel van studiekeuze tot 14 jaar en het wegnemen van de schotten tussen aso, tso en bso.

Een **brede eerste graad** betekent dat alle leerlingen in de eerste twee jaren van het secundair onderwijs een gemeenschappelijke en veelzijdige vorming volgen en nog niet worden opgedeeld in hiërarchische studierichtingen. Van dit principe blijft in het masterplan niet veel over.

In het eerste jaar zullen de leerlingen van de A-stroom (leerlingen zonder getuigschrift van het lager onderwijs komen in een B-stroom terecht) gedurende 27 uren een basispakket met dezelfde vakken krijgen. Het masterplan somt deze vakken niet op maar men kan vermoeden dat techniek (technologische opvoeding) zwaarder zal doorwegen en elke leerling een initiatie in economie zal krijgen. Daarnaast is er een differentiatiepakket van 5 uren waar zwakke leerlingen kunnen worden geredieerd en sterkere leerlingen uitgedaagd met verdieping of uitbreiding. Het masterplan vermeldt de mogelijkheid tot extra techniek, wiskunde, wetenschappen, kunst, economie, Nederlands, Frans, Engels en klassieke talen.

Elke school kiest welke differentiatiepakket ze aanbiedt. De ene school zal zich dus kunnen profileren met Latijn, een andere met handel of economie en nog een andere met “techniek”. Maar ook met het basispakket (27 uren) zullen de scholen zich kunnen blijven profileren. Het staat de netten en de scholen immers vrij om deze basisvorming “in verschillende abstractieniveaus of moeilijkheidsgraden” aan de bieden aan de leerlingen. Het staat de scholen ook vrij de leerlingen in te delen in





hervorming secundair onderwijs

niveaugroepen voor sommige of alle vakken. Het “gemeenschappelijk” basispakket zal dus, zoals vandaag, van school tot school en van klas tot klas behoorlijk kunnen verschillen.

Twee derden van de scholen met een eerste graad hebben ook een bovenbouw. Deze bovenbouw – vaak ofwel aso, ofwel tso-bso - bepaalt in sterke mate het profiel van de eerste graad. Het masterplan voorziet geen maatregelen of stimulansen om de eerste graad te organiseren in “autonome” middenscholen. Het zijn nochtans sommige van deze scholen, bv. de 80 scholen die behoren tot StAM (Studiegroep Authentieke Middenscholen), die de beste ervaringen inzake brede eerste graad kunnen voorleggen.

In het tweede jaar van de A-stroom zal het basispakket 25 uren en het differentiatiepakket 7 uren bedragen. Volgens het masterplan kiezen de leerlingen vanaf het tweede jaar een basisoptie. Ook vandaag zijn er basisopties (latijn, moderne talen, sociaal-technische, handel ...), hun aantal zou wel verminderen.

Dat betekent dat de door minister Smet vooropgestelde uitstel van studiekeuze tot 14 jaar (na de brede eerste graad) sneuvelt. De leerlingen moeten voor een “basisoptie” kiezen op 13 jaar.

ACOD-Onderwijs stelt terecht: “Er wordt geen brede eerste graad gerealiseerd. Doordat basisopties blijven bestaan, ligt de theoretische studiekeuze op 13-jarige leeftijd en blijft de feitelijke op 12 jaar. Het zijn net deze basisopties die toelaten dat scholen zich zodanig profileren dat een gezonde sociale mix van leerlingen onmogelijk wordt!” (Perscommuniqué, 5 juni)

Verdwijnen de schotten tussen aso, tso en bso?

De voorstellen van de commissie-Monard (2009) voorzagen een meer gemeenschappelijke en meer veelzijdige eerste graad gevolgd door een tweede graad met een beperkt aantal brede studierichtingen die nog geen definitieve keuze inhielden.

Minister Smet opteerde voor een herindeling van de studierichtingen (vanaf de tweede graad) volgens vijf studiedomeinen (wetenschap en techniek, taal en cultuur, economie en organisatie, kunst en creatie, welzijn en maatschappij) en volgens finaliteit (voorbereiding op hoger onderwijs, arbeidsmarktgerichte en studierichtingen met een dubbele finaliteit). Op die manier zou elke school, voor minstens één van de domeinen, zowel studierichtingen aanbieden die vandaag tot het aso als tot het tso en bso behoren.

De dualisering tussen aso-scholen en tso-bso-scholen zou verdwijnen, de sociale segregatie zou verminderen en de overgangen tussen de studierichtingen (binnen een domein) zouden soepeler kunnen verlopen. Belangrijke patronale organisaties zien in het verdwijnen van de labels aso, tso, bso een voorwaarde om meer leerlingen aan te trekken in technologische studierichtingen zodat de relatieve krapte van technisch geschoolden op de arbeidsmarkt niet tot loonspanningen leidt.

De N-VA heeft de invoering van domeinscholen afgeblokt. De Wever wou ten allen prijze voorkomen dat een elitaire aso-school zou verplicht worden studierichtingen aan te bieden die meer arbeiders- en migrantenkinderen aantrekken. Ten eerste zal de volgende regering ten vroegste in 2016 het licht op groen zetten voor het concept van “domeinscholen”. Ten minste als een studie heeft aangetoond dat “de onderwijskwaliteit voor welke studierichting dan ook” hierdoor niet zou dalen. Zelfs in dit geval behouden de scholen de vrijheid om te evolueren naar een domeinschool (ze zouden met incentives aangemoedigd worden) of om enkel doorstromingsgerichte of enkel arbeidsmarktgerichte studierichtingen aan te bieden.

Voormalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke zegt hierover: “Het model van die zogenaamde domeinscholen wordt niet de algemene regel. Met andere woorden, scholen kunnen ervoor kiezen om een ‘eliteschool’ te vormen, in het verlengde van een sterke aso-traditie, aangevuld met enkele sterke en goed in de markt liggende technische richtingen. Die vrijheden die men geeft, zouden kunnen leiden tot een nefaste tweedeling tussen domeinscholen en scholen die zich net tegen dat model profileren. De sociale ongelijkheid zou daardoor wel eens kunnen vergroten in plaats van verkleinen”. (De Standaard, 22 juni 2013)

Het is duidelijk dat dit masterplan geen “historisch akkoord” is zoals minister-president Peeters en Smet lieten uitschijnen. De N-VA van De Wever heeft elke ernstige stap in de richting van een minder dual onderwijst geblokkeerd. De soms diametraal tegenstelde interpretaties door De Wever en Smet hebben bovendien voor veel verwarring gezorgd. Op de werkvloer is er zowel ontgoocheling als opluchting te horen en meer onverschilligheid dan enthousiasme. Volgens ons blijft een sociale hervorming van het (secundair) onderwijs nochtans noodzakelijk om minstens drie grote redenen: om de grote sociale ongelijkheid (schoolloopbaan is sterk afhankelijk van de sociale afkomst) drastisch te verminderen, om de maatschappelijk relevante kennis van alle leerlingen



hervorming secundair onderwijs

omhoog te brengen en om alle leerlingen een polytechnische vorming te bieden (tegenover het technologisch analfabetisme van 90% van de leerlingen). Investeren in het basisonderwijs (kleine klassen, snelle remediëring), een sociale mix in alle scholen realiseren via een meer assertief inschrijvingsbeleid en samenwerking in plaats van concurrentie tussen netten en scholen, een lange gemeenschappelijke stam met een veelzijdige (algemene, polytechnische, creatieve, sportieve) vorming voor alle leerlingen, zijn daarbij noodzakelijke bouwstenen.





verspild talent

Verspild talent

Binnen een jaar zijn het verkiezingen en we zullen het geweten hebben. De voorbije discussies over de onderwijshervormingen waren een droevig schouwspel. De heren en dames politici waren vooral bezig met hun eigen vel en vergaten waarover het zou moeten gaan: kwalitatief goed onderwijs en het welzijn van onze leerlingen en leerkrachten. Het was een ware schertsvertoning. Er is niet eens iets beslist, het ging enkel over een plan voor de toekomst, niet meer dan dat. Bovendien legden de verschillende tenoren het akkoord zowat op een tegenovergestelde manier uit.

Sociale ongelijkheid en een maatschappelijke onderlaag

Nochtans is zo een hervorming absoluut nodig. In Vlaanderen scoort het onderwijs gemiddeld wel goed, maar de *verschillen* tussen de goede en slechte leerlingen is nergens zo groot. Er vallen veel kinderen uit de boot, te veel. Een op zeven van onze jongeren studeert af zonder diploma en een op drie heeft één of meerdere jaren achterstand op het einde van de rit.

Bovendien tonen onderzoeken (zoals de PISA-rapporten van de OESO) aan dat de verschillen in Vlaanderen sterker dan elders verbonden zijn met de socio-economische thuissituatie van de leerlingen. Dat is het gevolg van een schoolsysteem dat de ongelijkheden blijft opstapelen. De cijfers spreken voor zichzelf: 15-jarige leerlingen waarvan de ouders tot de 10 procent rijksten behoren, zitten voor 90 procent in het ASO en voor 8 procent in het TSO. Maar als hun ouders tot de 10 procent armsten behoren, zitten ze voor 80 procent in het BSO of nog in de eerste graad. De opsplitsing in ASO, TSO, BSO komt m.a.w. grotendeels neer op een opsplitsing volgens sociale klassen.

Ons onderwijssysteem reproduceert sociale ongelijkheid en creëert een maatschappelijke onderlaag. Dat brengt een aanzienlijke maatschappelijke kost met zich mee in de vorm van werkloosheid en risico-drag bij diegenen die uit de boot vallen.

Verspilling van talent

Door dit systeem zitten ook heel wat leerlingen slecht georiënteerd. Een heleboel leerlingen zijn omwille

van tal van redenen terechtgekomen in het technisch en beroepsonderwijs (watervalstelsel) en horen daar echt niet thuis. Wat een verspilling van talent. Omgekeerd worden veel teveel leerlingen krampachtig in het ASO gehouden terwijl ze veel beter zouden gedijen in TSO of BSO. Daardoor zitten we met een hele reeks knelpuntberoepen. Meer bepaald verzwakt het tekort aan technisch hooggeschoolde afgestudeerden de basis voor R&D in ons land. Een goede prestatie op dat vlak is nochtans cruciaal om economisch tot de wereldtop te blijven behoren.

Eenzijdige nadruk op abstracte intelligentie

Ons schoolsysteem zit ondermeer fout omdat het steunt op een selectie met als eenzijdige norm de *abstracte* intelligentie op het vlak van hoofdzakelijk - en in die volgorde - wiskunde en vreemde talen.

Er zijn nochtans veel vormen van intelligentie:

- technische intelligentie: de toepassing van abstracte wiskunde en wetenschappen in de praktijk.
- praktische intelligentie: vaardigheid om met gereedschap en materiaal te kunnen omgaan om bvb. een huis te bouwen en af te werken.
- sociale intelligentie: sociale vaardigheden.
- emotionele intelligentie: zelfkennis, empathie, relativiseringsvermogen, ...
- muzische intelligentie: beeldende kunsten, muziek, woord en dans.
- motorisch-sportieve intelligentie.
- abstract-wiskundige intelligentie.
- taalkundig-verbale intelligentie.

In het dagelijks en beroepsleven zijn de meeste van deze intelligentievermogens nuttig en nodig. Toch wordt vanaf het vijfde leerjaar in het basisonderwijs eenzijdig gefocust op de twee laatste. En op basis daarvan wordt dan eenzijdig geselecteerd. ASO wordt eigenlijk fout benoemd, het is geen algemeen secundair onderwijs, maar abstract (en eenzijdig) secundair onderwijs.

De abstract-wiskundige en taalkundig-verbale intelligenties worden in het lager onderwijs tot in den treure ingeoefend ten koste van de andere



verspild talent

intelligentievermogens. Daarin moet het tempo dan omhoog en omhoog. Kinderen die daarin uitblinken of daarin gestimuleerd worden door hun ouders voelen zich (ten onrechte) slim en superieur, kinderen die eerder op de andere vlakken sterk zijn voelen zich dommer en krijgen eerder een minderwaardigheidsgevoel, eveneens ten onrechte.

Waarom kinderen die in deze abstract-wiskundige en taalkundig-verbale intelligenties uitblinken niet confronteren met vraagstukken die een beroep doen op hun emotionele, muzische, motorisch-sportieve, sociale, technische en praktische intelligentie? Dat zou een enorme rijkdom zijn voor hun leven en het zou ook aan de kinderen die in die andere intelligenties uitblinken een positief zelfbeeld geven.

Een gemeenschappelijke stam zoals in de Scandinavische landen

Het ontwikkelen van sociale en emotionele intelligentie is heel moeilijk in homogene groepen die hiërarchisch zijn geordend volgens een impliciete orde van 'winnaars' en 'verliezers'.

In de lagere school en ook in de eerste jaren van het secundair onderwijs zou er een veelzijdig aanbod moeten zijn, waarin al deze intelligentievermogens op een gelijke manier worden gewaardeerd en gevormd. Gaandeweg kan er dan worden gediversifieerd. Door ingebouwde, geleidelijk uitbreidende keuzemogelijkheden krijgen de leerlingen de mogelijkheid om zich in die intelligentievermogens waar ze in uitblinken meer te verdiepen. Zo functioneert de zogenaamde gemeenschappelijke stam ook in de Scandinavische landen en in Finland. Dat is geen eenheidsworst, maar een rijk aanbod dat geleidelijk aan meer wordt gediversifieerd volgens de specifieke intelligentievermogens van elk kind. Qua onderwijs scoren deze landen overigens bijzonder hoog: ze hebben een zeer hoog gemiddelde en de uitval is heel laag.

Terug naar de dorpspolitiek. Het plan dat nu voorligt is een volledig verwaterde versie van de oorspronkelijke voorstellen en de vraag is of het ook zal worden uitgevoerd. Vlaanderen is kennelijk niet rijp om iets te doen aan zijn onderwijsuitval en sociale polarisatie. Het krampachtig vasthouden aan de twee netten en de almacht van de vzw's (de Inrichtende Machten) zit daar voor veel tussen. De rijke, vooral katholieke vzw's, zweren bij elitair onderwijs. Ze hebben hun slag thuis gehaald.

Mark Vandepitte





België-Belgique
P.B.
2000 Antwerpen 1
8/5116

De Democratische School
Erkenning P206727
Timestreel
N°54, juni 2013
Afdelingskantoor: Antwerpen 1
v.l.: J.P. Kerckhofs
103 Vrijwilligerslaan, bus 6
1160 Brussel