

Over het politieke en pedagogische taalspel

Jan Dirk Imelman, mei 2017

Inleiding

In zijn boek in 2014 verschenen *De terugkeer van het algemeen belang* (Amsterdam: Van Gennep) thematiseert de CU-senator Roel Kuiper de teloorgang van het begrip 'algemeen belang'. Dat boek opent met een gebeurtenis die ik hier kort samenvat.

Rotterdam Centraal. De Fyra komt. Om 17.55 zal hij r. A'dam, vertrekken. Op het perron vermoeide mensen, studenten, reizigers voor Schiphol. Er is vertraging. Om 18.10 rijdt de Thalys binnen. Ook goed, toch? Maar dan horen ze: wie een Fyra-kaartje heeft, mag niet mee. De deuren sluiten zich. Afspraken en vliegtuigen zullen worden gemist. Boze blikken, gemopper. Daarbij komt: velen weten dat de NS enkele dagen eerder al had aangekondigd de Fyra-treinen niet meer te zullen gaan gebruiken. Waarom reden er dan al geen vervangende treinen?

In dit geval was er sprake van *privatiseringsverdriet*; ergernis van mensen die steeds vaker geconfronteerd worden met “de teloorgang van zeggenschap over zaken die de eigen samenleving raken.” Deze ergernis betreft iets omvattenders, namelijk de teloorgang van het algemeen belang. Met Sytse Faber (*De Volkskrant* 3-5-2017, p. 25) kunnen we in dit verband ook denken aan allerlei andere zaken, zoals aan de onrechtvaardige belastingwetgeving, die vermogens laag en arbeid hoog belast; aan de honderdduizenden met een beperking die inmiddels hun sociale werkplaatsen moeten missen; aan de 2,5 miljoen Nederlanders die door falend onderwijs maar heel moeizaam kunnen lezen en schrijven; aan de boetes op boetes voor hen die de weg niet kunnen vinden in het overheidslabirint. In de woorden van Kuiper kan men constateren dat de leefwereld van de burgers afbrokkelt “als rechtstreeks gevolg van overheidsbeleid. De *systeemwereld* van de politiek [is haaks komen te staan] op de *leefwereld* van burgers” (p. 80).

De groter wordende kloof tussen politiek en burger: men heeft het er steeds vaker over. Ik nu ook, maar dan door wat nader in te gaan op de verhouding tussen

enerzijds het politieke veld en anderzijds maatschappelijke handelingsvelden of praktijkgebieden als de zorg, het onderwijs, enzovoort. Zo probeer ik greep te krijgen op de verhouding tussen algemeen belang en de specifiekere belangen van praktijkvelden. In het bijzonder ga ik het hebben over de verhouding tussen politiek en onderwijs.

Ik denk daarbij vanuit een cultuurpedagogisch perspectief. Binnen de cultuurpedagogiek staat de gedachte centraal dat nieuwe generaties hun vorming danken aan de cultuur, en de cultuur haar voortbestaan aan de nieuwe generaties. Het gaat in opvoeding en vorming dus niet alleen om de vorming van het kind, maar evenzeer om behoud en continuering van de cultuur. Josef Derbolav's politieke en pedagogische filosofie (Derbolav 1975, 1976, Imelman 1983) is deel van de achtergrond van mijn verhaal.

Mijn lezing is geënt op het boek dat in de pauze ter inzage ligt en besteld kan worden (J.D. Imelman, H. Wagenaar, W. Meijer (2017). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs*. Assen: Kon. Van Gorcum). De bedoeling van de auteurs is: **proberen de onderwijsprofessie én de politiek de taal te geven waarin men weer adequaat over het onderwijs kan praten**.

Taal en werkelijkheid van de handelingsgebieden

Taal en arbeid zijn bouwstenen van welke praktijk dan ook: die van de timmerman, de automonteur, de medicus, de musicus, de dominee, In elke praktijk zetten mensen, mede door een specifiek taalgebruik, de wereld *denkend en handelend* naar hun hand. Binnen een professioneel praktijkgebied doen zich geregeld met elkaar concurrerende denk- en handelingsvormen voor. Op het terrein van de zorg bijvoorbeeld concurreren allopathische en alternatieve medische therapieën met elkaar. Maar tegelijkertijd beogen ze wel één en hetzelfde doel: gezondheid. En zo kennen binnen het onderwijs Montessori-, Jenaplan- en Daltonscholen van elkaar verschillende praktijken, al gaat het bij alle drie om bevordering van mondigheid.

Doelen als gezondheid en mondigheid steken als het ware dieper dan de verschillen in theoretische en praktische uitgangspunten. Zo'n doelgericht principe, dat de motivatie, de 'drive' vormt van wie op bepaalde praktijkvelden werken, is *regulatief*: het reguleert als het ware de praktische intenties. Je zou kunnen zeggen: in de verschillende maatschappelijke praktijken is men, idealiter, uit op de realisering van een zeker 'goed'. Dat klinkt nogal platonisch, maar je kunt ook gewoon denken dat het beter is gezond te zijn dan ziek, dat het beter is gevormd te zijn dan onwetend. Op elk niveau van (professioneel) handelen is sprake van pogingen om het 'goede' van dat handelen optimaal te bereiken.

Hoe zo'n regulatief idee in de praktijk uitpakt, verschilt in tijd en plaats. Het dieper liggende perspectief op het 'goed' dat elke praktijk beoogt, is de funderende *norm* ervan. Het geeft richting aan hoe men tot een beroepspraktijk *opgeleid* wordt. Maar de regulatieve idee is tevens goed te gebruiken als criterium bij het analyseren van wat er vandaag de dag feitelijk gebeurt in een praktijk: is dat wat in de politiek, is dat wat in het onderwijs gebeurt in overeenstemming met wat er, gemeten aan die *normatieve* idee, eigenlijk had moeten gebeuren?

Ik noem enkele van die regulatieve ideeën ter illustratie. De regulatieve idee van de *economie* is: welvaart en welzijn,
van de *hulpverlening* is: gezondheid,
van *vorming* is: mondigheid.
De regulatieve idee van de *politiek* is: het algemeen belang, welzijn voor ieder.

Elk handelingsgebied kent een specifieke professionaliteit: manieren van weten, denken, doen, gebed in een eigen taal - ik wees er al op. Daarop is de autonomie van een professie gebaseerd. Die autonomie is echter niet absoluut: altijd hoort ze te staan in functie van het algemeen belang. De politiek bevordert het algemeen belang o.a. door evenwicht te bewaren tussen de praktijkvelden.

Wát is nu de positie van het onderwijsveld - de professionele vormingspraktijk - in het maatschappelijke leven?

Hoe staat het met de autonomie van het onderwijsveld?

In de loop van de 19de eeuw is het onderwijs uitgebouwd tot een nationaal schoolwezen: een georganiseerd landelijk systeem (Idenburg, 1964, p. 9). Daarbinnen werkt een professie die autonoom hoort te bepalen hoe onderwijzen-en-leren aan de vork gestoken wordt.

Hoofdtak van de professie is: het inleiden van steeds weer nieuwe generaties in de cultuur. Dat vraagt van leerlingen dat ze echt leren. Echt leren is, zwart-wit gezegd, niet: onkritisch meedoen en domweg memoriseren en papegaaien, maar een zaak van zelfwerkzaamheid - al spelen voordoen en nadoen en gedisciplineerd oefenen daarbij best wel een rol. Echt leren dient de persoonsvorming. Didactisch handelen, gericht op hulp bij het leren, is de kern van de vormingspraktijk. De didactiek, als theorie van die hulp bij het leren, vormt daarmee, naar Derbolavs gevleugelde woord, 'das Kernstück der Pädagogik'. De didactiek fundeert de autonomie van de docent.

Didactisch handelen vraagt om inzicht in de pedagogiek. Pedagogiek is een hybride, interdisciplinair vak. Daarin komen, kort gezegd, filosofie, psychologie en sociologie samen. Waarom *filosofie*? Omdat docenten - zij zijn de pedagogen over wie ik het heb in deze lezing - toch enig idee zullen moeten hebben van wat de reikwijdte van kennis is, wat de grenzen ervan zijn, wat het verschil is tussen indoctrinatie en onderwijs, tussen kennen en geloven, tussen iets weten en iets menen, enzovoort. Ook inzicht in de complexiteit van het vraagstuk dat mensen op opvoeding zijn aangewezen, behoort tot de bagage van de professional. Dat inzicht zal pedagogen behoeden voor de misvatting dat het in de vormingspraktijk om louter 'ont-wikkeling' in de letterlijke zin van het woord kan gaan.

Kennis van gedrag, denken en waarnemen treft de pedagoog aan in de *psychologie*, waarin ook aan neurobiologische aspecten aandacht wordt besteed. De *sociologie* levert inzichten in het functioneren van groep en staat.

Docenten die hun theoretische inzichten weten te benutten in de praktijk, en bovendien hun vak (of, zoals de basisschooldocent: hun vakken) beheersen, bezitten de capaciteit met *pedagogische tact* te kunnen handelen. Deze tact berust ook op ervaringskennis en de daardoor gevoede intuïtie. Pedagogisch tactvolle docenten kunnen aan de houding van kinderen iets aflezen; ze begrijpen wat kinderen willen en kunnen; ze begrijpen waar hun belangstelling ligt, hoe belangstelling te wekken is, hoe het met het concentratievermogen van leerlingen staat enzovoort. Tot hun tact behoort ook het kunnen bewerken van leerstof zó dat kinderen de stof inderdaad op hun niveau kunnen leren. Daardoor kunnen ze leerling en cultuur als het ware op het juiste moment en de juiste manier bij elkaar brengen. Die tact maakt hun professionaliteit uit; die tact is zonder de autonome ruimte waarin professionaliteit zich kan manifesteren, niet mogelijk.

De bijzondere autonomie van de vormingspraktijk is *ook* zichtbaar in de aard van de onderwijsleersituatie. Daarin gaat het om een relatie tussen drie posities: die van de leerkracht, de leerling en de leerstof. Al zijn leerlingen en docenten als persoon evenwaardig, in hun verantwoordelijkheden zijn ze allesbehalve gelijk. Als het goed is, leren leerlingen wat leraren onderwijzen. Docenten proberen bovendien de verantwoordelijkheid die leerlingen hebben voor hun eigen leren, te bevorderen. Dit verschil in verantwoordelijkheid maakt de onderwijsleerpraktijk *asymmetrisch*. Zodra je docenten van hun onderwijzerschap berooft door hen te degraderen tot alleen maar begeleider van leerprocessen, worden leerlingen beschouwd als volwassenen (een vorm van pedagogische verwaarlozing) en tast je de autonomie van de docent aan.

De regulatieve idee van het veld *Vorming* is, zoals ik eerder al aangaf, mondigheid. Mensen zijn mondig wanneer zij zich verantwoordelijk weten voor hun handel en wandel en daarop aangesproken kunnen worden. Zonder vorming geen volwassenheid, geen maatschappelijk handelingsbekwame burger, geen deskundigheid in welk praktijkgebied dan ook.

Terzijde: Wie deze korte kenschets op zich in laat werken, zal vermoeden dat sommige lerarenopleidingen zich moeten herbezinnen op de inhoud van hun leerplannen.

De rol van de politiek als een meta-positioneel handelingsveld

Alle handelingsgebieden hebben nut en waarde voor de samenleving als geheel. Ze leveren goederen en diensten.¹ De *politiek* zal het evenwicht tussen de praktijkgebieden moeten bewaren zó dat het welzijn van alle burgers (het algemeen belang) gegarandeerd is. Dat kan ze alleen maar doen vanuit een meta-positie ten opzichte van de overige handelingsgebieden. Nastreven van een algemeen belang vraagt van de politiek namelijk dat ze inzicht heeft in alle regulatieve ideeën en hun betekenis voor de samenleving als geheel. Tegelijkertijd behoort ze de relatieve autonomie van de praktijkgebieden te respecteren. Politici moeten niet op de stoel gaan zitten van andere professies. Zij kunnen zich niet de deskundigheid van de wetenschapper, de journalist, de geestelijke, de kunstenaar, de rechter, de docent, de militair, de technicus, de econoom aanmeten. Integendeel, zij horen de bij een professie horende regels te laten voor wat ze zijn, althans: zolang deze het algemeen belang niet frustreren of bruuskeren. Zodra dat wel gebeurt, zal de politiek ten aanzien van zo'n praktijkveld regelend moeten optreden - maar, nog steeds onder het in acht nemen van de regulatieve idee van het betreffende gebied. Handhaving van het algemeen belang vereist soms een ingreep, bijvoorbeeld wanneer een praktijkveld zich aan dienst aan het algemeen belang dreigt te onttrekken. Een luguber voorbeeld vormen medische experimenten. Een overheid zou zonder meer moeten ingrijpen in de autonomie van de desbetreffende professie, als deze van uit zichzelf tot dergelijke experimenten was overgegaan.

Precaire verhoudingen

Het zal duidelijk zijn dat er tussen de handelingsgebieden precare verhoudingen bestaan. Mores, inheems in het ene handelingsgebied, kunnen mores van andere praktijkvelden gaan beïnvloeden. Dan zal de politiek moeten optreden.

Een actuele besmetting met ideeën vanuit het ene veld naar het andere treffen we aan in gevallen waarin taal- en denkvormen, afkomstig uit het economische handelingsgebied, de 'goede' praktijk binnen een ander veld frustreren. Wie de macht heeft het economische taalspel op te leggen aan bijvoorbeeld een hulpverlenings- of onderwijspraktijk, maakt dat de desbetreffende professie moet handelen alsof haar werk bestaat uit SMART te beschrijven processen met bereken- en voorspelbare productie. Een productie die op háár beurt wordt opgevat als iets waarvan de waarde door outputfinanciering bepaald wordt. Dit soort economische taal van het management-denken verstoort inmiddels, zoals bekend, tal van zorg- en onderwijspraktijken.

In dit geval is het lastig dat de politiek zelf de hand heeft (gehad) in deze verstoringen van de praktijk binnen uiteenlopende handelingsgebieden. Verschillende praktijkvelden zijn tegenwoordig deels uit het lood geraakt door deze 'overweldiging' vanuit het economische handelingsgebied. Denk aan de hulpverlenings- en de rechtspraktijk, de wereld van de kunsten, de onderwijspraktijk. De politiek is en blijft ondertussen, hoezeer ze zich ook gecommitteerd heeft aan verbreiding van dit economisch imperialisme, in principe de enige instantie die hieraan iets kan doen, gegeven haar regulatieve idee: bevordering van het algemeen belang, van welzijn voor allen.

Als 'koninklijke kunst' (om met Plato te spreken) hoort ze ordenend de belangen van de afzonderlijke praktijkgebieden met elkaar in evenwicht te houden. Dat is het *ideaal*. Wat ze van dat ideaal máákt, leert ons de geschiedenis. Tussen dictatoriale en democratische politiek bestaat een glijdende schaal als het om de verwezenlijking van algemeen belang gaat. Democratische regimes kunnen onder invloed van ontwikkelingen in de cultuur en ideologische opvattingen invullingen aan 'algemeen belang' geven die met dat belang strijdig zijn. Zo heeft de flower power-

revolutie in de jaren zestig het monster van de zelfontplooiingsideologie opgeroepen (Duijker, 1976). Deze nog steeds vitale *cultuurtrek* in onze samenleving heeft sinds de jaren tachtig gezelschap gekregen van het neo-liberalistische marktdenken met zijn nadruk op individuele prestaties en op het verantwoordelijk houden van het individu voor wat er mis dan wel goed gaat. Beide ideologieën versterken elkaar tot op het niveau van (partij)politieke programma's en dus van de politiek in het algemeen. Ook voor veel burgers lijkt het inmiddels vanzelfsprekend meer voor zichzelf op te komen dan voor anderen. Sinds de kabinetten-Lubbers is het begrip 'algemeen belang' verkleurd geraakt door dit individualistische economische perspectief, terwijl de al even individualistisch georiënteerde zelfontplooiingsideologie zich al sinds Nieuw Links (rond 1970) tussen onze oren (en die van politici) heeft genesteld.

Algemeen belang en onderwijs

Wanneer kinderen niet meer voldoende door gezins- en andere primaire opvoeding voorbereid kunnen worden op een volwassen deelname aan de samenleving, doet zich binnen samenlevingen de *pedagogische kwestie* voor. Na een geschiedenis van eeuwen stands- en ambachtsgebonden vorming zijn moderne samenlevingen zich verantwoordelijk gaan voelen voor de vorming van állen. Door kinderen te onderwerpen aan leerplicht, *heeft men ten slotte de facto ouders deels uit de ouderlijke macht ontzet en is de school pas echt een pedagogische instelling van de samenleving geworden. De samenleving, en dus de politiek als haar representant, draagt daarmee pedagogische verantwoordelijkheid.* Deze komt tot uitdrukking in het onderwijsbeleid.

Grosso modo is er sinds de Mammoetwet sprake van wet- en regelgeving waaruit blijkt dat de overheid haar pedagogische verantwoordelijkheid ging invullen door tribuut te betalen aan de zelfontplooiingsideologie; en sinds de jaren negentig ook nog eens aan het marktdenken. Op beide ideologieën ga ik even wat nader in.

Het *zelfontplooingsdenken* leidt tot vormen van *child centeredness* waarbij gekapitaliseerd wordt op het bieden van ruimte voor onder meer subjectieve vakkenkeuzes ten koste van de algemene vorming en voor de gedachte dat ontwikkeling een doorgaand, crisesloos verschijnsel is. Het ontplooiingsgerichte denken heeft ook de gedachte opgeroepen dat de ontwikkeling van peuter, kleuter, schoolkind en puber geleid kan worden langs zogenaamde *leerlijnen* van vloeiend in elkaar overgaande voorschoolse en schoolse vormen van educatie. Omdat men zich niets meer gelegen laat liggen aan de rijke en bruikbare psychologische inzichten van van vóór de opkomst van het 'nieuwe leren', heeft men vaak het zicht op de werkelijkheid verloren en daarmee ook op wat pedagogisch wenselijk zou kunnen zijn. Bijvoorbeeld dat men de vroegkinderlijke ontwikkeling hoort te zien als een fase waarin schoolse vormen van educatie niet thuis horen; dat men genuanceerd rekening houdt met het feit dat lang niet alle kinderen gebaat zijn met het uitstellen van hun praktische vorming. In dit verband behoort de opheffing van de kleuterschool en de lts tot de opmerkelijkste miskleunen van de laatste decennia.

Zonder er nu dieper op in te gaan, noem ik hier nóg enkele uitkomsten van de vernieuwingsregelgeving op basis van eenzijdigheden, ontleend aan de ideologie van de zelfontplooiing. Voor een nadere bespreking ervan verwijs ik naar ons eerder genoemde boek.

(1) In 1968 introduceert de Mammoetwet het subjectieve kiezen. (2) Gedurende de jaren zeventig en tachtig beoogde de middenschool een drempel-annex crisisloze overgang van lager naar voortgezet onderwijs, o.a. door leerwegen richting maatschappelijke beroepen later dan voorheen aan te bieden. Wat ten slotte van de middenschool-idee overbleef, kwam (3) in 1990 terecht in de wet op de basisvorming in het v.o.. Deze wet luidde o.a. de neergang in van de lts (sinds de Mammoetwet de opvolger van de ambachtsschool). (4) In 1999 volgt dan de opheffing van de lts; het vmbo ontstaat. De uitval binnen deze schoolsoort blijkt bijzonder groot te worden: de zelfontplooingsideologie

vraagt hier misschien wel haar grootste aantal slachtoffers. In hetzelfde jaar wordt (5) de Mammoetwet terzijde geschoven: er is binnen havo en vwo vanaf dán keuze voor slechts vier richtingen mogelijk. (6) Tevens start in dat jaar de Haagse propaganda voor het nieuwe leren. Onderliggende gedachte: kennis wordt door subjecten gecreëerd i.p.v. aan hen overgedragen en door hen begrepen en geleerd. Binnen het nieuwe leren gaat het eerder om meningsvorming dan om inzicht in standen van zaken.

In 2008 vindt een parlementair onderzoek plaats naar decennia falende wetgeving; de Kamer steekt de hand in eigen boezem. Desalniettemin wordt in hetzelfde jaar (7) het competentiegericht onderwijs, een broertje van het nieuwe leren, wettelijk voorgeschreven voor het (v)mbo. (8) In 2017 reduceert het Advies-Schnabel de algemene vorming door te bepleiten dat Engels, Nederlands, rekenen, wiskunde, digitale geletterdheid, burgerschapsvorming er de kern van vormen. Het belang van de algemene vorming - de breedte en de diepte ervan – wordt niet eens expliciet beredeneerd wéggeschreven; nee, het wordt überhaupt niet gezien: het begrip 'algemene vorming' is in de Advies-tekst non existent omdat het in het taalspel van de Schnabelianen niet voorkomt. En dus wordt er ook geen zinnig woord gewijd - kán er geen woord gewijd worden - aan de vraag hoe de verhouding tussen cultuur en vorming en tussen beroeps- en algemene vorming zou moeten zijn.

Het zelfontplooiingsdenken kreeg, zoals ik al memoreerde, in de loop van de recente geschiedenis gezelschap van de *ideologie van het neo-liberalisme*. Het *marktdenken* heeft geleid tot het 'op afstand zetten van de scholen' van de politiek, en tot schoolfuseringen. Dat bracht managementlagen voort zonder feeling met de pedagogische praktijk, onderbetaling van de docenten, overbetaling van managers en een soms zelfs stalinistische sfeer van onderdrukking van kritiek vanuit de werkvloer. In een recent artikel in *De Correspondent* tonen Van Haandel en

Duijvestijn aan dat 20 jaar miljarden extra geld aan het onderwijs ook nog eens alleen maar grotere klassen, lagere salarissen en beduidend meer NietOnderwijzendPersoneel heeft opgeleverd.

Beide ideologische verkleuringen van het onderwijsbeleid - het markt- en het ontplooiingsdenken - hebben geleid tot twee ernstige inbreuken op de relatieve autonomie van het onderwijs – *en daardoor is ook het algemeen belang geschonden*. In de eerste plaats raakte langzamerhand het pedagogische inzicht in de verhouding tussen algemene vorming en beroepsvorming tegen de achtergrond van wat kinderen aankunnen, zoek. Gevolgen: o.m., zoals ik al zei, de pedagogisch onverantwoorde opheffing van de lts, maar ook bijvoorbeeld een woekering van nieuwe studierichtingen. In de tweede plaats is 'Den Haag' - en dat vooral sinds 2000 - in zekere zin op de stoel van de deskundige gaan zitten toen ze meer en meer ingreep in wat de kern van het docentschap is: didactische professionaliteit. Een van de schrijnende voorbeelden hiervan, zo zei ik al, is het *wettelijk* voorschrijven van het zg. 'competentiegericht onderwijs' in het mbo in 2008.

In het taalspel van het nieuwe leren en de daarin uitgedrukte didactiek zijn de verhouding tussen leren en onderwijzen, de asymmetrie van de pedagogische situatie en alles wat onder pedagogische tact valt, weggeredeneerd. De gedachte dat onderwijs het begeleiden is van de ontwikkeling van van nature aangelegde individuele potenties in de richting van competenties, voert de boventoon.

Het gevolg van dit alles is dat binnen het onderwijsveld het klassiek pedagogische denken op zijn retour is. Heroriëntering op de schoolpedagogische praktijk lijkt me geboden en mogelijk. Het zal van opleidingen en schoolbesturen vereisen dat men begrijpt dat de taal van het nieuwe leren annex competentiegerichte onderwijs praktijken 'sticht' die met het dienen van het kind en de cultuur weinig meer te maken heeft.

De taal van cultuurpedagogisch discussiëren

In deze grote stappen, snel thuis-lezing tip ik nog even het vraagstuk van het leerplan aan. In het perspectief van het algemeen belang dat in het geding is bij de 'Bildung' van nieuwe generaties, heeft de overheid inzake het leerplan in zekere mate een vaststellende rol. In dit verband zou een pedagogisch verantwoord optredende overheid - zo luidt het in ons boek verdedigde voorstel - er verstandig aan doen cultuurpedagogische discussie (cpd) te institutionaliseren. Dat is een discussie tussen deskundigen die periodiek plaatsvindt en dan moet leiden tot adviezen aan de politiek om in grote lijnen inhoud en contouren van leerplannen vast te stellen. De politiek kan vervolgens de professie oproepen tot het maken van meer concrete leerplannen. En dát kan ook op zijn beurt al evenzeer gedaan worden op basis van cultuurpedagogische discussie, maar dan een of enkele échelons 'lager', uiteindelijk tot op het niveau van een kring van vakdocenten of een schoolteam. Tussen de cpd op macro-niveau en de cpd op micro-niveau binnen een school zijn diverse cpd's op meso-niveau te voeren, bijvoorbeeld over hoe een leergang natuurkunde, Frans, geschiedenis voor die en die leerweg eruit moet komen te zien, enzovoort. Methoden en leerboeken zouden ook aan doordachtheid kunnen winnen als er een cpd aan ten grondslag lag.

Zoals elke docent wikt en weegt wat hier en nu (in dit jaar, deze maand, deze week, vandaag, in deze les) waard is om geleerd te worden, en hóe leerlingen iets (zouden) kunnen leren, zo weegt en wikt men binnen de cpd wat het waard is om geleerd te worden, rekening houdend met wat leerlingen van dit of dat soort onderwijs en deze of die leeftijd enzovoort aankunnen. Docenten zowel als cultuurpedagogische discussianten bewegen zich bij het bedenken van dit alles idealiter op een professioneel gebied waarvan de grenzen bepaald worden door vier soorten argumenten. Het gaat om:

maatschappelijke argumenten: wat vraagt de samenleving van volwassen staatsburgers

kennisfilosofische argumenten: wat is de aard van bepaalde denkvormen en de daarop berustende kennis

ontwikkelings- en denk- en leerpsychologische argumenten: wat is de aard van kinderen van deze leeftijd, met deze aanleg, achtergrond en wat kunnen ze leren
vakinhoudelijke en didactische argumenten: wat zouden die en die groepen kinderen op welke wijze moeten kunnen leren (gezien de maatschappelijke, kennisfilosofische en psychologische argumenten).

Vergelijken we de wijzen waarop *docenten* wikken en wegen met het wikkend en wegend 'argumenteren' binnen de *cpd*, dan valt op dat docenten de eerste twee soorten argumenten in mindere mate aangaan. Voor hen ligt het leerplan namelijk al grotendeels vast in kerndoelen, examenprogramma's, leerboeken. Wel zouden ze moeten kunnen beoordelen of een leerplan, leerboeken en lesmethoden tegen de achtergrond van de vier soorten argumenten inderdaad door de beugel kunnen. Maar voor hen spelen in het bijzonder de laatste twee soorten argumenten (met welke soort leerlingen hebben we te maken, hoe kunnen we hen het beste inleiden) een extra gewichtige rol. Een leerplan zal, wanneer het geëxpliciteerd wordt, zich beperken tot een globale aanduiding van de leerstof. Het bevat geen didactische voorschriften (methodes vaak wel). Het is en blijft echter in alle gevallen aan de deskundigheid van docenten om pedagogische tactvol te onderwijzen. Dat is nu eenmaal hun beroep.

Tot slot. De systeemwereld van de overheid is diametraal komen te staan tegenover de leefwereld van de burgers, zo citeerden we Roel Kuiper in het begin. Wat de overheid de laatste decennia doet, verstoort in de ogen van velen het algemeen belang. Ik schetste in mijn verhaal dat de relatieve autonomie van het onderwijs op cruciale punten hersteld, en daardoor het algemene belang beter gediend, kan worden. *Strategisch gezien, hebben goede argumenten alléén echter zelden voldoende gewicht. Ze moeten gedragen worden door velen. Ik hoop dus niet alleen aan de achtergrondfilosofie van BON iets te hebben bijgedragen, maar ook dat het ledental van BON groeit.*

De lezing is gebaseerd op:

J.D. Imelman, H. Wagenaar & W. Meijer (2017). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum. € 16,95.

Overige genoemde literatuur:

J. Derbolav (1975). *Pädagogik und Politik*. Stuttgart: W. Kohlhammer

J. Derbolav (1976). *Kritik uns Metakritik der Praxeologie*. Kastellaun: Alloys Henn Verlag

H.C.J. Duijker (1976). De ideologie der zelfontplooiing. In: *Pedagogische Studiën* (53)

S. Faber (2017). Kansarmen zijn de stiefkinderen van de moderne democratie. In: *De Volkskrant* d.d. 3 mei.

J. Idenburg (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff

J.D. Imelman (1983²). De pedagogiek in Bonn na Litt. In: J.D. Imelman (red.). *Filosofie van opvoeding en onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff

R. Kuiper (2014). *De terugkeer van het algemeen belang. Privatiseringsverdriet en de toekomst van Nederland*. Amsterdam: Van Gennep