

INHOUD

1. overzicht verkiezingsgeschieden
2. achtergronden en uitgangspunten v. d. Vrije School - pedagogie
3. Proloog en de discussie naar onderwijskader. Jan S.
4. Lijst v. bij het onderwijs betrokken afkortingen.

EXTRA

INFORMATIE

W

W

W

Overzicht van vernieuwingsscholen.

Montessorionderwijs.

Uitgangspunten en leidende beginselen.

a. Zelfontwikkeling door spontane activiteit.

Dit heeft consequenties voor onderwijs en opvoeding, want het kind moet de nodige vrijheid hebben en het milieu moet aan het kind een ruime sortering van werkmotieven verschaffen die appelleren aan zijn drang naar ontwikkeling. De leidende gedachte van het Montessorionderwijs is :zelfontwikkeling door een goed geleide individuele arbeidsmethode.

b. Het vrijheidsbeginsel.

Dit wil niet zeggen dat het kind kan doen wat ze wil. Het kind oriënteert zich systematisch aan de hand van het montessorimateriaal en is daarbij vrij in het bepalen van haar ontwikkeling.

c. Het principe van de voorbereide omgeving.

Het voorbereiden van de omgeving heeft niet alleen te maken met het gezellig maken van de klas maar men moet een werkruimte maken zodat de leerlingen komen tot zelfwerkzaamheid zowel individueel als in groepsverband. Er moet dus ontwikkelingsmateriaal aanwezig zijn.

d. Het verschaffen van doelmatig ontwikkelingsmateriaal.

Het ontwikkelingsmateriaal berust op observatie van en experimenten met zwakzinnige en normale kinderen uitgaande van de zintuiglijke en motorische opvoeding. Het is geen aanschouwingsmateriaal maar het moet het kind in staat stellen zich autodidactisch te ontwikkelen. Montessori vindt de ontwikkeling van de zintuigen ontzettend belangrijk voor zowel het biologische als het sociale doel van de opvoeding. Al het montessorimateriaal beoogt het methodisch opdoen van concrete ervaring als middel tot begripsvorming.

Eisen voor het materiaal:

1. Het moet aantrekkelijk zijn.
2. Mogelijkheden tot activiteitsontplooiing.
3. Het moet gelegenheid tot zelfcorrectie hebben.

Taak van de leiding:

Het kind in zijn ontwikkeling geduldig en liefdevol observeren om de gevoelige perioden in zijn ontwikkelingsgang te kunnen ontdekken.

De techniek van de materiaalaanbieding beheersen; het zakelijk demonstreren van het materiaal, is het contact van het kind met leermiddel tot stand gekomen dan moet de leidster zich observeren terugtrekken.

Het kind niet storen als het geconcentreerd bezig is.

Bij beoordeling kijken naar zichtbaar resultaat.

Organisatie.

Men splitst de school in groepen van 1.1. van 6 tot 9 jaar, omvattend de leerjaren 1,2,3 en groepen van 9 tot 12 jaar, de leerjaren 4,5,6. Er bestaat geen zittenblijven elke 1.1. gaat verder met de leerstof die hij aankan.

Men doet aan individuele en gezamenlijke arbeid. Gezamenlijke arbeid heeft ook de vorm van groepsles, die aan de hele groep of aan een deel ervan gegeven kan worden als er behoefte aan is. Meestal heeft ze een inleidend karakter i.v.b. met individueel te verwerken stof. Ze is niet aan tijd gebonden. Ook de leermiddelen geven ook aanleiding tot gezamenlijke activiteit in de vorm van groepsspelen. De viering van feestdagen wordt vaak als uitgangspunt van gezamenlijke activiteit gebruikt.

Daltononderwijs.

Grondlegster Helen Parkhurst begint in de plaats Dalton.

Wat wil zij?

- a. Klasseverband losser (wel een klas, uitvoeren taak samen met leerkracht en leerling naar eigen tempo.)
- b. Individualisering en differentieren
- c. Zelfwerkzaamheid
- d. Taken invoeren
- e. Leerkracht meer begeleider dan leider
- f. Samenwerking onder de leerlingen

2. School georganiseerd in stamgroepen zes tot negen tien tot twaalf dertien tot veertien. Individuele en niveauverschil. Onderlinge gedachtenwisseling en wederzijdse hulp. De stamgroep is verdeeld in tafelgroepen
3. Het onderwijs functioneert in 4 ped. situaties
 - a. gesprek (kringgesprek)
 - b. werk (na gesprek in niveaugroepen en homogene groepen)
 - c. spel
 - d. viering (kerst pasen enz.)
 Wisselen elkaar af in weekwerkplan.
4. Inleidingscursussen voor basiskennis lezen taal rekenen inhalen oefenen inprenten.
Groepswerk in stamgroep aandr.gesch. enz. niet gesplitst
5. Dag begint met niveaucursussen voor de hele school op dezelfde tijd-gelijke bekwaamheid.
Stamgroepen en niveaucursussen-leerproces continu-klassikale grenzen doorbroken -geen zittenblijvers.
6. Cursussen naar vrije keuze -schilderen boetseren toneel.

De vrije school -Steiner

De eerste school werd in 1919 in Stuttgart opgericht door Steiner op verzoek van de directeur van een grote fabriek.

Uitgangspunt:

Alle lessen gaan uit van het waarnemen en beleven van de dingen en niet van abstracties, zodat de eigen werkzaamheid en creativiteit van de leerlingen gestimuleerd worden, terwijl leerboeken tot een minimum beperkt blijven.

Iedere klas heeft zijn eigen leerkracht gedurende het gehele basisonderwijs begeleidt zij die klas.

Hierdoor krijgt de leerkracht een ruimere gelegenheid om hen te leren kennen en te leiden. De klassoleerkracht geeft de hoofdvakken en wordt bijgestaan door een vakleerkracht waarmee wekelijks een ped. overleg mee wordt gehouden.

De hoofdvakken worden gegeven in periodes, d.w.z. dat telkens gedurende enkele weken de eerste twee uren van de schooldag, als de kinderen nog geheel fris zijn, aan een en hetzelfde vak worden gewijd.

Bij de bestaande hoofdvakken zijn toegevoegd eenvoudige wiskunde en natuurkunde.

Bij de vaklessen zijn toegevoegd moderne talen (spelonderwijs vanaf de eerste klas) eurythmie (een bewegingskunst uitgaande van rythme en klank van taal en muziek)

Aan het einde van het schooljaar wordt aan ieder kind een door de klasleerkracht geschreven getuigschrift uitgereikt, waarin een samenvattend beeld wordt gegeven van zijn gehele ontwikkeling in dat jaar en van de vorderingen in de verschillende leervakken. Cijferrapporten worden niet gegeven.

Uitgangspunt voor dit alles is de antroposofische beweging.

Deze beweging gaat er van uit dat het niet te doen is om hetgeen de mens door zijn zintuigen en verstand ontdekt, maar het gaat om het ontdekken van de diepere zin van de dingen, door tot het eigen innerlijk en de kern van het leven door te dringen. Hiertoe werden methoden ontwikkeld waardoor zowel het waarnemingsvermogen als waarnemingsveld worden uitgebreid.

In de Vrije schoolbeweging werden niet alleen nieuwe grondslagen voor de pedagogie ontwikkeld maar ook door de geesteswetenschap verruimde ge-neeskunde, de Heil-eurythmie en de biologisch dynamische landbouwmethode.

De Vrije School werkt vanuit een wereldbeschouwing genaamd de Anthroposophie.

Deze Anthroposophie is gebaseerd op het geestes-wetenschappelijke werk van Rudolf Steiner (1861 - 1925).

Vanuit de Anthroposofie komt men tot een mensbeeld, dat vraagt om vernieuwing op wetenschappelijk, kunstzinnig en religieus gebied. Met name in de paedagogie heeft dit uitgebreide consequenties, o.a. doordat het grootste belang wordt gehecht aan het tot in detail in acht nemen van de drie leeftijdsfasen van de kleuter, het school-kind en de jonge mens.

Het streven is om kinderen een zodanige opvoeding te geven, dat ze in de wereld komen te staan als lichamelijk gezonde, psychisch vrije en geestelijk heldere mensen.

Wij zijn van mening, dat juist de kleuterschool de verwerkelijking van deze doelstellingen doorslaggevend kan bevorderen of tegenwerken.

Zo kan naar onze overtuiging b.v. het te vroeg brengen van intellectuele leerstof, zowel de lichamelijke gezondheid als ook de vrijheid in het denken, voelen en handelen, en zelfs de luciditeit negatief beïnvloeden voor het latere leven.

Het is naar ons inzicht van doorslaggevend belang dat de kleuter niet wordt geconfronteerd met zogenaamd "speelleermateriaal" dat ervoor is ontworpen om de leerstof van de lagere school vast wat in te leiden.

De Vrije School kleuterklas concentreert zich in de eerste plaats op het vrije spel. Hierbij worden met behulp van de simpelste gegevens - het houten meubilair, allerlei gekleurde wollen, katoenen fluwelen of jute lappen, maar ook b.v. een eenvoudig poppenhuis en een primitieve poppenkast - de in het kind van nature aanwezige creatieve vermogens tot ontplooiing gebracht. Tevens worden sociale vaardigheden geoefend en levenssituaties gespeeld.

Er wordt verder doorlopend gebruik gemaakt van het sterkste en meest toegankelijke vermogen van de kleuter: het vermogen om alles te imiteren wat er in zijn omgeving plaatsvindt.

Op grondslag hiervan worden alle kunstzinnige vakken beoefend: de kleuterleidster boetseert (met bijenwas), schildert (met een penseel!), tekent, handwerkt, musiceert en de kinderen bootsen deze activiteiten op hun eigen manier ongedwongen na.

Bijzondere zorg wordt besteed aan de motoriek in de vanuit de Anthroposophie ontstane bewegingskunst eurythmie, hier aangepast aan de kleuterleeftijd.

Het is gebleken, dat kinderen, die van de kleutertijd af dit vak beoefenen, later b.v. uiterst zelden aan woordblindheid lijden. Tenslotte wordt intensieve aandacht besteed aan de taalontwikkeling. Hiervoor worden in de eerste plaats de oude volkssprookjes gebruikt, met hun rijk en poëtisch taalgebruik, hun humor en hun levenswijsheid. Deze sprookjes worden niet voorgelezen, maar verteld.

Het zal uit het voorgaande wel duidelijk zijn, dat aan de Vrije School leidster een veelzijdige bijscholing moet worden gegeven. Er wordt van haar gevraagd dat zij ook naast het werk deze scholing voortzet; bij de aanstelling wordt verder gezocht naar mensen met kwaliteiten die het nabootsen waard zijn!

Vijftig jaar ervaring met deze kleuterpaedagogie heeft kunnen bevestigen dat de veelzijdige oefening van kunstzinnige en praktische vaardigheden tussen het vierde en zesde jaar, gekoppeld aan het terughouden van het intellectuele leren, bevorderend werkt op het meer schoolse leervermogen, waarop in de volgende levensfase - na de tandenwisseling - een beroep gedaan zal worden.

De Vrije School paedagogie streeft naar een leerprogramma dat krachten wekt en verzorgt, die zich later, als de tijd rijp is, zullen manifesteren in een helder denken, een vrije persoonlijkheid, een gezonde constitutie.

de "Vrije School Brabant",
Mechelenlaan 6, Eindhoven.

Inlichtingen:

Secretariaat:

Hamontstraat 6, Eindhoven, tel. 040 - 410986.

PROLOOG EN DE DISKUSSIE MET ONDERWIJSKADER.

'69-'70

Aan het eind van dit seizoen krijgen een aantal medewerkers, onder druk van de op gang komende demokratisering, de gelegenheid hun alternatief in een discussieprogramma 'AFBRAAK' voor pedagogische akademies, gestalte te geven.

'AFBRAAK' was een emotioneel verzet tegen de gang van zaken in het onderwijs. Het programma wordt aardig getypeerd met de toelichtingstekst in het programma: "...De opvoeder is een plaatsvervangend geweten... het onderwijs weerstaat de maatschappelijke emancipatie... de mens moet passen in de planningsmechanismen... wie onderwijs geeft, praat niet maar geeft antwoord..." e.d.

Een geestig programma, dat zich richtte tegen de "autoriteit", "de slaafse consumptie", e.d. Leuzen die in andere demokratiseringsbewegingen in die tijd een belangrijke rol speelden. Dat de groep binnen het gezelschap koos te gaan werken voor ped. akademies heeft alles te maken met de verwickelingen die zich voorgedaan hadden en voordeden in de ped. akademies elders in het land: schijnadel, beverwijk...

De voorstelling kende dat seizoen 3 testuitvoeringen voor p.a.'s

'70-'71

In het afgelopen seizoen was er nauwelijks acquisitie gepleegd voor dit programma. Het werd beschouwd als een randexperiment en geen wezenlijk onderdeel van PROLOOG's aanbod. In dit seizoen was dat anders. In het jaar van "Vrijheid" en de "Torenflat", waarin een sterke aanzet gemaakt werd tot de verandering van het gezelschap tot wat het nu is, was "Afbraak" een belangrijke bijdrage tot vormingsrepertoire. Op aandringen van de "Afbraak" groep werd er een stevige acquisitie voor gevoerd. Dat jaar werden er 19 voorstellingen van gespeeld: voor sociale akademies, voor oudergroepen (nut), voor kleintheaters, vrije voorstellingen, maar maar weinig voor P.A.'s. Dat ondanks een stevige schriftelijke en telefonische propagandaactie onder directeuren en docenten kuma.?

De discussie na afloop ging ^{onder} de invloed van de opgangkomende inhoudelijke discussie over het werk binnen het gezelschap, een steeds analytischer karakter krijgen. Ik citeer een nota'tje over discussie van 29-11-'70: "het onderwijs geschikt maken om mensen met een eigen identiteit te vormen zou ontegenzeggelijk zijn terugslag hebben op de heersende bovenlaag, die zich handhaaft (ook) middels onderwijs. De halve is een vernieuwing van bovenaf niet te verwachten."

Uit de telefonische kontakten met de p.a. directeuren in de regio bleek dat ze (na die wat luvende demokratiseringshoos) de kritische kanttekeningen van PROLOOG konden missen als kiespijn. Op een introductievoorstelling op Bouvigne, Breda, waarvoor alle P.A.s uit de omgeving schriftelijk en telefonisch waren

uitgenodigd, kwamen studenten S.A., middelbare scholieren, kader van jongeren-centra en buurthuizen, politieagenten en vormingswerkers, maar geen docenten of studenten van P.A.'s. Toch werd in de plenaire steeds duidelijker de behoefte geformuleerd om in discussie te gaan met onderwijzend ten toekomstig onderwijzend personeel, n.a.v. de ervaringen met "Torenflat", en de lessen na die voorstelling.

'71-'72.

Er was bijna geen nieuw onderwijsprogramma gekomen, op het argument dat het Publiek ervoor: P.A.'s en onderwijzers, kennelijk niet door een voorstelling te organiseren waren. Maar het verzoek van de NSKV-KPC om als opening voor hun hoofdenkonferenties over creativiteitsbevordering een discussiestuk te maken, met een garantie van 10 voorstellingen gaf de doorslag om het toch te doen. Dat jaar waren er 18 voorstellingen van (waarvan maar 7 voor de conferenties). Zie bijlage 1 voor verdere gegevens over die voorstellingen. De inhoud van de voorstelling EEN VIER IS EEN VIER OF NIETS IS ONRECHTVAARDIGER DAN ONGELIJKEN ALS GELIJKEN TE BEHANDELEN, ging tot treurnis van de inrichters van het kongres niet over Kreativiteitsbevordering. Inhoudelijk viel de voorstelling in drie delen uiteen: a. een presiflage op de onderwijsdoelen, zoals die in de wet en in publikaties van Nskv/Kpc geformuleerd zijn ; b. kritiek op de wereldvreemdheid van de inhoud van het onderwijs; een verhaal over de positie van het arbeiderskind in het onderwijs. Het programma begon als een show vol grapjasserie en eindigde met een bloedserieus debat over de functie van het onderwijs in het maatschappelijke systeem. "Kinderen leren mee te helpen aan een maatschappij waarin iedereen gelijk wordt gewaardeerd en beloond en niemand meer van een ander profiteert," werd geformuleerd als doel van een veranderd onderwijs. Het programma functioneerde intern in de training "onderwijs", die Hans Boot inrichtte gedurende dat jaar en had als zodanig een belangrijke invloed, op de ontwikkeling van PROLOOG. Dit jaar slaagde we er wel in onderwijzers en P.A.-studenten te bereiken. En niet alleen op de konferenties. Overgens werd er weinig ruchtbaarheid aan het programma gegeven. er is bijv. nooit een persvoorstelling geweest (uit politiek oogpunt : geen slapende honden wakker maken bij de subsidienten.) De discussies waren m.n. op de konferenties heftig. Een polarisatie tussen publiek en spelers trad vaker op dan in het jaar daarna. Dat lag voor een deel aan het niveau van bezoekers van de konferenties, voor een deel aan de onervarenheid in discussies met onderwijzers. Gedurende dit seizoen heeft de 4-4ploeg herhaalde discussietrainingen gedaan, die gegevens opleverden over discussiëren in ons werk, die later in debatten en trainingen over discussie een belangrijke rol speelden.

Dit seizoen kende 36 opvoeringen van 4=4. Al voor de helft van het seizoen bleek de inhoud van het programma achter te raken bij de discussies die intern in het gezelschap gevoerd werden over onderwijs. Dat betekende voor de discussies na afloop, dat de spelers genoodzaakt waren steeds meer informatie te geven, die in de voorstelling niet in zat.

Het name de wetenschap die vrijkwam door de produktie "Neus en Ko op zoek naar het verzwegen nieuws" gaf sterke voeding aan het gevoel dat 4=4 zijn tijd gehad had. (een parallel is de gang van zaken bij AFBRAAK in '70-'71 en bij het tweede seizoen van "Wat doe je hier onder je werktijd?").

De evaluatie van mei '73 geeft aan dat 4=4 te veel persifleert en te weinig uitlegt; actuele gebeurtenissen in het onderwijs (bijv. ouderparticipatie) niet meedeeld; slechts ideologiekritiek levert op het onderwijs en geen duidelijke analyse van de relatie onderwijs bedrijfsleven geeft; ook over de historische ontwikkeling van het onderwijs wordt niets gezegd; een socialistisch perspectief voor het onderwijs wordt slechts gesuggereerd en ook de organisatie van een "anti-kapitalistisch onderwijsverzet wordt onbesproken gelaten.

Dat een discussieprogramma voor onderwijskader en toekomstig onderwijskader die groepen ook bereikt blijkt duidelijk uit bijlage 2.

Overgens werd de discussie met onderwijskader op meerdere fronten gevoerd;

"Waar komt dan al die rotzooi vandaan" probeerde in schriftelijke en persoonlijke benadering die discussie gestalte te geven; "Neus en Ko" stelde in de voorstelling en in het uitgebreide brochuremateriaal onze kritiek op het onderwijs centraal; het simulatiespel "st.Jorisschool on de Brahdning" ontwikkeld voor de NSKV/KPC konferenties kwam in twee jaar tot 22 "uitvoeringen".

Met name de tweede helft van het seizoen werd het steeds moeilijker 4=4 te spelen, omdat het programma zijn tijd gehad had. Toch zijn er nog heel wat voorstellingen gespeeld, waarbij vermeld moet worden dat de discussies steeds problematischer werden, omdat ze "zwanger van nieuwe informatie" een tweede voorstelling werden.

Voor het seizoen '73-'74 werd geen nieuw programma voor het basisonderwijs gemaakt. De plenaire besloot zich wat het B.O. betreft te concentreren op de discussie met de onderwijzers en toekomstige onderwijzers.

Wel blijft Neus en Ko (met een speciale adaptatie voor het B.O.) op het repertoire en hebben we een sterk verbeterd onderwijs simulatiespel aan te bieden: ONDERWIJS IN DE GROENMARKTBUURT.

BIJLAGE 1.cyfers 4=4 '71-'72.

plaats	datum	publiek	aantal	ruimte	diskussie
amersfoort	6-10-71	hoofdenkonferentie kpc inrichters&workshopleiders	20	aula	2
amersfoort	9-12-71	hoofdenkonferentie kpc	80	aula	1
amersfoort	13-1-72	hoofdenkonferentie kpc	80	aula	2
amersfoort	27-1-72	hoofdenkonferentie kpc	120	aula	2
amsterdam	27-3-72	leerlingen p.a.	80	aula	3
amsterdam	26-5-72	studenten 1000protest	120	kleine z.	4
eindhoven	30-4-72	middelbare scholieren "toneel-nu"weekend	200	kleine z.	3
helvoirt	4-11-71	hoofdenkonferentie kpc	150	aula	2
helvoirt	24-3-72	hoofdenkonferentie kpc	120	aula	1
helvoirt	7-3-72	hoofdenkonferentie kpc	120	aula	2
maastricht	19-1-72	kleuteropleiding	120	aula	3
oirschot	16-9-71	leerlingen P.A.	100	aula	3
roermond	20-3-72	leerlingen p.a.	175	aula	1
tilburg	25-11-71	kleuteropleiding	150	aula	4
utrecht	17-3-72	astu-studenten ond.inform. projekt	60	kleine z.	3
veghel	24-4-72	jaarverg. Kov. afd. Veghel	45	kleine z.	3
veghel	7-10-71	leerlingen P.A.	80	aula	2

bijlage 1. (vervolg.)

plaats	datum	publiek	aantal	ruimte	diskussie
Zwolle	25-2-72	studiebijeenkomst kpo & kleuterleidsters	80	aula	1

(niet in de boeken voorkomend:

eindhoven	30-10-71	a stagiaires bij toneelgezelsch. en hun begeleiders(s.a.)	40	rep. ruimte	4)
-----------	----------	---	----	-------------	-----

De diskussiekwalifikaties lopen als volgt:

1. een diskussie waaruit blijkt dat de informatie van de voorstelling nergens bij aansluit. Er is grote weerstand om de informatie te accepteren.
2. een kleine groep medestanders in het publiek - voor de rest heftige tegenstand: polarisatie in de publieksgroep.
3. algemene goodwill, maar een publieksgroep die weinig informatie heeft. Bij nadere diskussie tekenen de politieke meningsverschillen zich af.
4. algemene goodwill, met een groep (kleine) goed geïnformeerde mensen die mee een aanzet maken tot diskussie over gezamenlijke strategie.

a duidt op een avondvoorstelling.

+ staat bij de premierevoorstelling.

kleine z. = kleine zaal, wat betekent dat we daar op een podium gespeeld hebben.

bijlage 2.cyfers 4-4 '72-'73

plaats	datum	publiek	aantal	ruimte	diskussie
antwerpen	10-11-72	leden onderwijsbond (socialistische)	400	kleine z.	1 <u>a</u>
amsterdam	1-3-73	onderwijsdag abop ?	250	kleine z.	3
amsterdam	1-3-73	onderwijsdag abop ?	300	kleine z.	4
amsterdam	16-11-72	onderwijsdag kov	300	kleine z.	3
arnhem	24-11-72	onderwijswinkel i.o.	60	grote kamer	4 <u>a</u>
bergeyk	27-3-73	oudervereniging mavo	150	aula	1 <u>a</u>
bilthoven	21-10-73	kongres wvo	150	aula	3
boekel	10-11-72	kov onderwijsdag regionaal	300	kleine z.	3
delft	7-5-73	ouders plus onderwijzers van 5 scholen	150	aula	4 <u>a</u>
den bosch	3-11-72	ouders & onderwijzers van 1 school	90	kerk	3 <u>a</u>
doetinchem	18-12-72	leerlingen P.A.	50	kleine z.	3
doetinchem	18-12-72	leerlingen P.A.	70	kleine z.	3
eindhoven	3-5-73	leerlingen P.A.	100	aula	2
eindhoven	19-3-73	studium generale	300	aula	3 ⁺ <u>a</u>
eindhoven	20-3-73	studenten S.A.	120	aula	3
eindhoven	20-3-73	studenten S.A. part-time	150	aula	3 ¹
eindhoven	21-5-73	ouders en onderwijzers 1 school	150	kleine z.	2 ⁺⁺ <u>a</u>
eindhoven	14-3-73	leerlingen P.A.	50	rep. ruimte	1

bijlage 2(vervolg)

enschede	3-11-72	onderwijsdag abop	80	aula	4	
gouda	4-4-73	jaarvergadering kov	100	aula	2	
groningen	12-4-73	onderwijzers & studenten P.A.	120	toneel schouwburg	3	
haarlem	5-4-73	kov jaarvergadering	30	kleine z.	2	<u>a</u>
hapert	12-12-72	kov-ouder en onderwijzers	50	aula	3	<u>a</u>
nijmegen	4-5-73	studenten P.A.	100	kleine z.	4 ⁺⁺⁺	
nijmegen	6-2-73	studenten P.A.	120	kleine z.	3	
nijmegen	6-2-73	studenten P.A.	100	kleine z.	3	
nijmegen	15-2-73	studenten P.A.	120	kleine z.	2	
nijmegen	17-2-73	studenten P.A.	120	kleine zaal	1 ^{+++a}	
purmerend	17-1-72	leerlingen V.O.	150	grote kamer	4	<u>a</u>
utrecht	3-2-73	studiedag landelijke s.j.	120	grote kamer	4	<u>a</u>
utrecht	2-4-73	studenten sol	250	aula	3	
utrecht	2-4-73	studenten sol	250	aula	3	
valkenwaard	16-2-73	studiedag spd-skve personeel	40	aula	2	
vught	28-4-73	leerlingen v.o.	100	kleine z.	3/4	<u>a</u>
wageningen	15-1-73	onderwijzers-P.A.leerlingen initiatief gemeente	200	kleine z.	4	

(niet terug te vinden :

Tilburg ? leerlingen P.A. 100 aula 4

verder mis ik een voorstelling in Eindhoven)

+ gediskussieerd in kleine groepen - veel belangstelligen van plaatselijke politici

++ georganiseerd door het buurtwerk - gediskussieerd in kleine groepen

+++ aanwezig SOFgroep met lonneke goemans, doe diskussie mee bepalen.

++++ de laatste vier voorstellingen op een en de zelfde P.A. de teruglopende kwalifikatie duidt op groeiende weerstand van docenten die hun leerlingen in de lessen opzetten tegen de "indoktrinatie" van PROLOG.

jan a.

LIJST VAN BIJ HET ONDERWIJS VOORKOMENDE AFKORTINGEN

A.B.B.O.: Algemene Bond ter Bevordering van het Beroepsonderwijs
A.B.D.: Afdeling administratieve en bestuurlijke doelmatigheid (min. o. en w.)
A.B.O.P.: Algemene Bond van Onderwijzend Personeel
A.B.P.: Algemeen Burgerlijk Pensioenfonds
A.B.P.: Algemene Burgerlijke Pensioenwet
A.B.V.A.: Algemene Bond van Ambtenaren
A.B.V.O.: Afdeling Avondonderwijs en Buitengewoon Voortgezet Onderwijs (min. o. en w.)
A.B.W.: Algemene Bijstandswet
A.C.O.P.: Algemeen Comité van Overheidspersoneel
A.C.: Ambtenarencentrum
A.G.D.L.: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände
A.I.Z.: Afdeling Algemene Interne Zaken (min. o. en w.)
A.K.W.: Algemene Kinderbijslagwet
A.M.v.B.: Algemene Maatregel van Bestuur
A.N.O.F.: Algemene Nederlandse Onderwijzers Federatie
A.N.P.: Algemeen Nederlands Persbureau
A.O.W.: Algemene Ouderdomswet
A.P.S.: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
A.R.A.R.: Algemeen Rijksambtenaren Reglement
A.T.O.: Algemeen Technisch Onderwijs
A.V.M.O.: Vereniging van leraren bij het middelbaar onderwijs
A.V.O.: Algemeen Voortgezet Onderwijs

Bernardus: Kath. Vereniging van Directies, Docenten en Consulenten bij het beroepsonderwijs en leerlingwezen
B.B.O.: Buitengewoon Beroepsonderwijs
B.B.R.A.: Bezoldigingsbesluit Rijksambtenaren
BEMETEL: Stichting Bedrijfsopleiding Metaal- en Elektro-technische Industrie
BETEX: Stichting Vakopleiding Textiel Industrie
B.O.: Beroepsonderwijs; Hoofdafdeling Bouwzaken (min. o. en w.)
B.O./A.: Afdeling Bouwafwikkeling (min. o. en w.)
B.O./F.: Afdeling Financiële en Algemene Zaken Bouw (min. o. en w.)
B.O./V.: Afdeling Bouwvoorbereiding (min. o. en w.)
Bond C.B.O.: Bond van Organisaties voor Chr. Beroepsonderwijs (Besturenbond)
B.S.O.: Afdeling Basisonderwijs (min. o. en w.)
B.U.O.: Afdeling Buitengewoon Onderwijs (min. o. en w.)
B.V.O.: Directie Beroepsonderwijs Vormingswerk (min. o. en w.)
B.V.O./B.: Afdeling Bijzondere Zaken B.V.O. (min. o. en w.)
B.V.O./F.: Afdeling Financiële Zaken B.V.O. (min. o. en w.)
B.V.O./J.: Afdeling Juridische Zaken B.V.O. (min. o. en w.)

C.A.O.: Collectieve Arbeidsovereenkomst
C.B.O.: Stichting Contactcentrum Bedrijfsleven - Onderwijs
C.B.S.: Centraal Bureau voor de Statistiek
C.C.: Coördinatie Commissie
C.C.B.O.: (Stichting) Contactcentrum bevordering openbaar onderwijs
C.C.O.O.: Centrale Commissie voor Onderwijsoverleg
C.C.O.O.P.: Chr. Centrale van Overheids- en Onderwijzend Personeel
C.E.V.N.O.: Centrum voor Europese Vorming in het Nederlandse Onderwijs
C.H.A.: Centrale voor Hogere Ambtenaren
C.I.T.O.: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
C.M.O.P.E.: Confédération mondiale d'organisations de la profession enseignante
C.N.V.: Christelijk Nationaal Vakverbond
C.O.B.O.: Centraal Overlegorgaan Beroepsbegeleidend Onderwijs
Conisat: Comité Nederland-Indonesië-Suriname-Antillen-Tropen
C.O.L.: Commissie Opleiding Leraren
C.O.L.B.O.: Commissie Opleiding Leraren Beroepsgericht Onderwijs
C.O.L.O.: Centraal Orgaan van de Landelijke Opleidingsorganen
C.O.L.O.: Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling

C.P.Z.: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
C.v.B.: Afdeling Centrale Personeelszaken (min. o. en w.)
Commissie van Beroep

D.B.: Dagelijks Bestuur
D.G.O.: Directoraat Generaal voor het Onderwijs (min. o. en w.)
D.O.C.: Afdeling Documentatie (min. o. en w.)

E.C.A.B.O.: Stichting Landelijk Orgaan ter bevordering van Opleiding voor de Economische en Administratieve Beroepencategorie

F.I.A.I.: Fédération internationale des associations d'instituteurs
F.C.: Afdeling Financien en Comptabiliteit (min. o. en w.)
F.I.E.F.: Fédération Internationale pour l'Economie Familiale

GAWALO: Stichting Opleiding „GAWALO“
G.E.W.: (Gas- Water- en Loodgietersbedrijven)
G.L.O.: Gewoon Lager Onderwijs
G.O.: Georganiseerd overleg
G.S.B.: Commissie Georganiseerd Schoolwezen Beroepsonderwijs

H.A.O.: Hoger Agrarisch Onderwijs
H.A.V.O.: Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
H.B.: Hoofdbestuur
H.E.A.O.: Hoger Economisch en Administratief Onderwijs
H.H.N.O.: Hoger Huishoud- en Nijverheidsonderwijs
HORECA: Stichting Leerlingwezen Horecabedrijven
H.T.O.: Hoger Technisch Onderwijs

I.B.: Afdeling Internationale Betrekkingen (min. o. en w.)
I.B.O.: Individueel Beroepsonderwijs
I.G.O.: Inspecteur Generaal van het Onderwijs
I.H.N.O.: Individueel Huishoud- en Nijverheidsonderwijs
I.L.O.'s: Instituten voor Leerplanontwikkeling
I.T.O.: Individueel Technisch Onderwijs
I.V.I.O.: Instituut voor Individueel Onderwijs
I.V.I.O.: (Stichting voor) Onderwijs en Volksontwikkeling
I.V.O.: Individueel Voortgezet Onderwijs
I.V.O.: Instituut voor Volksontwikkeling
I.V.O.: Instituut voor Ontwikkelingsvraagstukken

K.B.: Koninklijk Besluit
K.A.B.: Kabinet van de Minister (min. o. en w.)
K.A.B.O.: Katholieke Bond voor Overheidspersoneel
K.B.O.: Directie Kleuter- en Basisonderwijs
K. en O.: Kinderverzorging en Opvoeding
K.O.V.: Katholieke Onderwijzers Vereniging
K.P.C.: Katholiek Pedagogisch Centrum
K.P.C./B.O.-H.N.O.: Kath. Ped. Centrum Beroepsonderwijs - Bureau Huishoud- en Nijverheidsonderwijs
K.P.C./B.O.-T.: Kath. Ped. Centrum Beroepsonderwijs - Bureau Technisch Onderwijs
K.R.V.: Kath. Raad voor de Vakopleiding
K.U.O.: Afdeling Kunstonderwijs (min. o. en w.)

L.A.O.: Lager Agrarisch Onderwijs
L.A.V.O.: Lager Algemeen Voortgezet Onderwijs
L.E.A.O.: Lager Economisch en Administratief Onderwijs
LaVo: Levensbeschouwelijke Vorming
L.H.N.:

L.L.T.O.: Lager Land- en Tuinbouwonderwijs
L.M.O.: Lager Middenstandsonderwijs
L.O.K.: Leervereenkomst
L.T.O.: Afdeling Lager Technisch Onderwijs (min. o. en w.)
L.W.: Afdeling Leerlingwezen (min. o. en w.)

M.A.: Mater Amabalisscholen
M.A.O.: Middelbaar Agrarisch Onderwijs
M.B.O.: Middelbaar Beroepsonderwijs
M.E.A.O.: Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs
M.M.O.: Middelbaar Middenstands Onderwijs
M.E.L.: Middenstandsonderwijs en Economisch en Administratief Onderwijs en L.A.V.O. (afd. min. o. en w.); Meer Elementair Landbouwonderwijs
M.H.N.O.: Middelbaar Huishoud- en Nijverheidsonderwijs
M.T.O.: Middelbaar Technisch Onderwijs

N.C.C.: Nederlands Cultureel Contact
N.C.V.B.: Nationaal Centrum Vorming Bedrijfsjeugd
N.C.K.: Nederlands Comité Kinderpostzegels
Nederlands Verbond: Nederlands Verbond van Directies en Leerkrachten bij het Beroepsonderwijs en van Consulenten bij het Leerlingwezen.
N.S.K.V.: Nederlandse Stichting voor Kunstzinnigen
N.K.S.R.: Nederlandse Katholieke Schoolraad
N.I.A.M.: Stichting Ned. Instituut voor Audio-Visuele Media voor het Onderwijs
N.I.O.G.: Nederlands-Indisch Onderwijzersgenootschap
NITHO: Nederlands Instituut voor Toegepast Huishoudkundig Onderzoek
N.K.V.: Nederlands Katholiek Vakverbond
N.O.T.: Nationale Onderwijs Tentoonstelling
N.O.T.: Nederlandse Onderwijs Televisie
N.O.V.I.B.: Nederlandse Organisatie voor Internationale Bijstand
N.V.R.: Nationale Vrouwenraad
N.V.T.O.: Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs
N.V.V.: Nederlands Verbond van Vakverenigingen

O.B.A.O.: Opleiding Bewijs Algemene Ontwikkeling
O. en W.: Onderwijs en Wetenschappen (min. o. en w.)
O.P.: Onderzoek en Planning (min. o. en w.)
Overlegorgaan P.O.V.: Overlegorgaan Personeelsorganisaties Vormingswerk
O.S.C.: Onderwijscommissie Samenwerkende Centrales
O.V.W.J.: Directie Onderwijs en Vormingswerk Werkende Jongeren (min. o. en w.)
O.W.V.O.: Overgangswet Voortgezet Onderwijs

P.C.B.O.: Protestant Christelijke Bond van Onderwijzend Personeel
P.D.M.: Pedagogisch Didactisch Medewerker
Pediap.: Pedagogisch-didactische Applicatie
P.G.: Pedagogisch Getuigschrift

RABO: Raad voor de applicatie van onderwijfunctionarissen bij het beroepsonderwijs
REMEC: Rijswiel- en Motorrijwielenherstellers Examen Corporatie
R.O.: Hoofdafdeling Rechtspositiezaken Onderwijs (min. o. en w.)
R.O./G.: Afdeling Georganiseerd Overleg van de hoofdafdeling R.O. (min. o. en w.)
R.O./R.: Afdeling Rechtspositie van de hoofdafdeling R.O. (min. o. en w.)
R.O./S.: Afdeling Salarisregelingen van de hoofdafdeling R.O. (min. o. en w.)
R.O./U.: Afdeling Uitkeringen van de hoofdafdeling R.O. (min. o. en w.)
R.K.C.O.P.: R.K. Centrale van Burgerlijk Overheidspersoneel en semi-overheidspersoneel
R.P.B.: Rechtspositiebesluit
R.S.: Rijkstudietoelagen (min. o. en w.)
R.V.D.: Rijksvoorzichtingsdienst
R.V.O.: Rijksonderwijs (min. o. en w.)

S.B.W.: Stichting Bevordering Wegenbouw
S.C.H.: Scholengemeenschappen (afd. min. o. en w.)
S.F.O.: Schriftelijk Onderwijs (afd. min. o. en w.)
S.I.T.O.: Samenwerkende I.T.O.-groepen; Stichting Instituut Technisch Onderwijs
S.L.-H.: Stichting Leerlingwezen Horecabedrijven
S.L.V.S.: Stichting Landelijke Vakopleiding Schildersbedrijf
SMECOMA: Stichting voor Vakopleiding voor Smeden, Constructie- en Machinereparatiebedrijven
SMTO: Samenwerkende M.T.O.-groepen
S.P.O.: Sociaal Pedagogisch Onderwijs (afd. min. o. en w.)
S.V.O.: Stichting voor onderzoek van het onderwijs
Stichting RQ: Stichting educatieve reizen en culturele uitwisseling

T.B.O.: Technisch Beroepsonderwijs (afd. min. o. en w.)

UNESCO: United Nations educational scientific and cultural organization
U.S.O.O.P.: Unie van Studerenden Opleidingen Onderwijzend Personeel

V.A.M.: Stichting Vakopleiding Automobiel, Motorrijwiel- en Aanverwant bedrijf
V.A.P.R.O.: Stichting Vakopleiding Procesindustrie
V.A.S.: Stichting Vakopleiding Schoenindustrie
Ver. v. BK.: Vereniging van Beeldende Kunstenaars
V.B.O.B.: Vereniging tot Bevordering van Opleiding in het Bakkerijbedrijf
V.B.S.: Verenigde Bijzondere Scholen
V.C.L.B.O.: Vereniging van Chr. Leraren en Leraressen bij het Beroepsonderwijs
V.D.B.: Vereniging van Directies bij het Beroepsonderwijs
V.E.V.: Vereniging tot Bevordering van het Elektrotechnisch Vakonderwijs in Nederland
V.H.M.O.: Voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs
V.H.O.: Voorbereidend Wetenschappelijk en Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
V.H.T.S.: Vereniging van hogere technische scholen
V.H.Z.S.: Vereniging van hogere zeevaartscholen
V.L.A.: Vereniging van Leerkrachten op Aruba
V.L.J.: Vormingswerk Leerplichtvrije Jeugd (min. o. en w.)
V.M.T.O.: Voorbereidend Middelbaar Technisch Onderwijs
V.M.T.S.: Vereniging van M.T.S.-en in Nederland
V.N.G.: Vereniging van Nederlandse gemeenten
V.O.O.: Vereniging voor Openbaar Onderwijs
V.O.C.: Stichting Vakopleiding in het Carrosserie en Wegenbouwbedrijf
V.W.O.: Stichting Vakopleiding Confectie Industrie
V.W.S.: Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
V.W.S.: Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling

W.A.: Wettelijke Aansprakelijkheid
W.A.O.: Wet op de arbeidsongeschiktheidsverzekering
W.B.S.: (Dr.) Wiardi Beckman Stichting
W.C.O.T.P.: World Confederation of Organization of the Teaching Profession
W.J.Z.: Wetgeving en Juridische Zaken (afd. min. o. en w.)
W.L.W.: Wet Leerlingwezen
W.V.O.: Wet Voortgezet Onderwijs
W.V.O.: Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs
W.W.: Werkloosheidswet

Z.V.A.: Ziektekostenverzekering Ambtenaren
Z. wet:

PROLOOC

W.W.W.

Directie: Krijgsmid

Arbeids- en Opleidings- afdeling

Arbeids- en Opleidings- afdeling

Arbeids- en Opleidings- afdeling

Arbeids- en Opleidings- afdeling

datum

"PRODUCTIESCHOOL"

uit:

"Socialistische Opleiding"
van KLINKEBERG

„Wir betrachten die Tendenz der modernen Industrie, Kinder und junge Personen beiderlei Geschlechts zur Mitwirkung an dem Werke der gesellschaftlichen Produktion

^{*)} Het Kommunistisch Manifest. (vertaald door F. v. d. Goes, Amsterdam, 1930) bl. 64.

heranzuziehen, als eine fortschrittliche, heilsame und berechtigende Tendenz, obgleich die Art und Weise, auf welche diese Tendenz unter der Kapitalherrschaft verwirklicht wird, eine abscheuliche ist.

In einem rationellen Zustand der Gesellschaft sollte jedes Kind ohne Unterschied vom 9 Jahre an ein produktiver Arbeiter werden.... (Op dit ogenblik echter komt het er op aan, de kinderarbeid te beperken. Het recht der kinderen en half-volwassenen moet wettelijk worden beschermd)... „der aufgeklärteste Teil der Arbeiterschaft versteht vollständig, dass die Zukunft seiner Klasse und damit die der Menschheit durchaus von der Ausbildung der werdenden Generation abhängt. Er weisz, dass vor allem anderen die Kinder und jugendlichen Arbeiter vor den erdrückenden Wirkungen des gegenwärtigen Systems geschützt werden müssen.

Von diesem Standpunkte ausgehend, sagen wir, dass Eltern und Unternehmern durch die Gesellschaft die Erlaubnis zur Ausnutzung der Arbeit von Kindern oder jungen Personen nur unter der Bedingung gegeben werden darf, dass jede produktive Arbeit mit Bildung verbunden wird. Unter Bildung verstehen wir drei Dinge: Erstens: geistige Bildung. Zweitens: körperliche Ausbildung.... Drittens: technische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt und welche gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige. „Die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit mit geistiger Bildung, körperlicher Uebrug und technischem Unterricht wird die Arbeiterklasse weit über die höheren und mittleren Klassen heben.“^{*)}

Tot deze idee van de verbinding van productieve arbeid (in het machinale grootbedrijf) met onderwijs en gymnastiek was Marx gekomen door de bestudering van de rapporten (van 1865) der Engelse fabrieksinspecteurs, die tevens hadden te waken over de navolging van de bepaling der fabrieks-wet van 1864, welke betrekking had op het verplichte fabrieks-onderwijs aan kinderen onder de 14 jaar, die werkten in de „gecontroleerde“ fabrieken. Marx vertelt van de

^{*)} Karl Marx. Die Inauguraladresse der intern. Arbeiter-Association. Herausgeg. von Karl Kautsky. Stuttgart-Berlin, 1922. S. 43-45.

www.toneelwerkgroeppeproloog.nl

ervaringen dier inspecteurs het volgende: „Die Fabriks-inspektoren entdeckten bald aus den Zeugenverhören der Schulmeister, dass die Fabrikinder, obgleich sie nur halb soviel Unterricht genießen als die regelmässigen Tageschüler, ebensoviel und oft mehr lernen.“⁴⁾ Dit schreven de inspecteurs toe aan de grotere ontvankelijkheid voor onderwijs, ten gevolge van de frisheid van geest, ontstaan door de afwisseling van hoofdarbeid met handwerk. Waaruit Marx deze perspectief-rijke conclusie trekt: „Aus dem Fabrikssystem, wie man im Detail bei Robert Owen“⁵⁾ erfolgen kann, entspross der Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter productive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“⁶⁾ Aan de „productie-school“-gedachte verbindt Marx deze toekomstverwachting: „Wenn die Fabrikgesetzgebung als erste, dem Kapital notdürftig abgerungene Konzession nur Elementarunterricht mit fabrikmässiger Arbeit verbindet, unterliegt es keinem Zweifel, dass die unvermeidliche Eroberung der politischen Gewalt durch die Arbeiterklasse auch dem technologischen Unterricht theoretisch und praktisch seinen Platz in den Arbeiterschulen erobern wird.“⁷⁾ In het program der nieuwe soc-democratische eenheidspartij, op het fusie-congres van Lassalleanen en Eisenachers te Gotha (1875) aangenomen, komt een punt voor, waarin afschaffing der kinderarbeid wordt geëist. In zijn critiek op het ontwerp-programma schreef Marx: „Allgemeines Verbot der Kinderarbeit ist unverträglich mit der Existenz der grossen Industrie und daher leider frommer Wunsch. Durchführung desselben, wenn möglich wäre reaktionär, da bei strenger Regelung der Arbeitszeit nach den verschiedenen Altertufen und sonstigen Vorsichtsmassnahmen zum Schutze der Kinder frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der

machtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft ist.“⁸⁾ Marx heeft blijkens het bovenstaande de theoretische grondslag gelegd van de „productie-school“, zoals deze nu in Sowjet-Rusland bezig is te worden opgebouwd (zie bl. 120 vlg.). De productie-school, als bijzondere, socialistische, vorm der arbeidsschool, met haar kerngedachte: door productieve arbeid tot de veelzijdig-ontwikkelde, scheppend-productieve mens, wordt echter ook buiten Rusland als pedagogische eis van het hoogste belang gepropageerd, en wel in de eerste plaats door de „Bund entschiedener Schulreformer“, bij monde en geschrifte vooral van diens voorzitter Paul Oestreich.

Deze Bond, opgericht in 1919, staat niet op partij-socialistische standpunt, maar noemt zijn pedagogische idealen toch „socialisties“, in deze zin, dat hij de opvoeding beschouwd wil zien als een der middelen, om het socialisme te verwirkelijken, socialisme hier „personalisties“ opgevat, n.l. als het maatschappelijk stelsel, waarin de individu zich naar waarheid zal kunnen ontplooiën tot persoonlijkheid. Voortbouwende op de sociaal-pedagogische denkbeelden van Rousseau, Pestalozzi, Fichte en Goethë, waarin kiemen van de productie- en levensschoolgedachte liggen besloten, en aansluitende bij Marx in deze, stelt de Bond als ideaal: opvoeding door en tot Gemeenschap. Dit echter niet op intellectualistische (inclusief moraliserende) wijze, maar door gemeenschapsbeleving, met name door werkzaamheid in een gemeenschap. De organisatievorm van deze gemeenschap moet zijn de productie-school, waarin productieve arbeid het pedagogische middel zal zijn voor de vorming van alzijdig-ontwikkelde persoonlijkheden. De „radicale schoolhervormers“ zien als uiteindelijk doel van de productieschool, dat deze ingeschakeld wordt in het maatschappelijk productie-proces, maar erkennen, dat dit eerst werkelijkheid kan worden in een socialistische maatschappij, waarin geen productie-om-winst de opvoeding als maatschappelijke functie meer in de weg zal staan. Binnen het raam van de kapitalistische maatschappij is hun voorlopig ideaal: de als „school-farm“ geprojecteerde, haar eigen behoeften dekkende school-gemeenschap. Een scholen-complex moet een bedrijf vormen, waarin zoveel kan worden voortgebracht, dat een deel

⁴⁾ *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie. Von Karl Marx.* 1. Band. S. 424/425. (Herausgegeben von K. Kautsky. Stuttgart, 1914.)

⁵⁾ Robert Owen paste, als sociaal-pedagogisch-experimenterend ondernemer, op de door hem in New-Lanark gestichte scholen reeds de verbinding van fabriksarbeid met onderwijs en gymnastiek toe.

⁶⁾ *Ibid.*, S. 425.

⁷⁾ *Ibid.*, S. 429/30.

⁸⁾ *Das proletarische Kind.* Herausgeg. vom Exekutiv-komitee der komm. Jugendinternat. Berlin, 10. Jahrg. 1930. S. 48.

der onkosten wordt goedge maakt, de behoeften der leerlingen onafhankeliker kunnen worden bevredigd, maar waarin vooral de leerlingen door scheppende, pedagogies- en psychologies-verantwoorde arbeid beter voor het leven worden voorbereid en van een verantwoordelijkheidsgevoel tegenover de gemeenschap worden doordrongen. De arbeid moet niet doel op zich zelf zijn, maar middel om de gemeenschapsinstincten te activeren en te versterken. In tegenstelling tot de bolsjewistische arbeidspedagogiek (zie bl 131 g.) streven de „radicale schoolhervormers” naar „eine Verbindung von Schule und Wirtschaft unter Aufhebung des „...Primates der Wirtschaft” und ihrer Gleichsetzung mit der Wirtschaft”.¹⁷⁾ Voor Blonsky c.s. gaat het er in de eerste plaats om, de leerlingen in de productieschool geschikt te maken voor een functie in het maatschappelijk arbeidsproces; voor Paul Oestreich c.s. om: „die Aufdeckung” und Entfaltung der Persönlichkeit durch den Gemeinschaftseinfluss; formal bestimmt: „Die Potentialität des Individuums ist in soziale Aktualität und Aktivität zu übersetzen”.¹⁸⁾

De idee „productieschool” ligt bij de „radicale schoolhervormers” ethies verankerd in het beginsel der gemeenschapsvorming; psychologies eist zij de opvoeding van de mens in zijn totaliteit, niet alleen tot „homo economicus”. De mens toch is „Selbstwert”, een waarde op zich zelf, geen „Mittelwert”. De productieschool zal er zijn „zur Erfassung aller Werte und ihrer Nutzbarmachung für die klassenlose Gemeinschaft der Menschen, zum Aufbau des Kommunismus”.¹⁹⁾ Het ideaal der productieschool, zoals de „Bund unterschiedener Schulreformer” dit nastreeft, is in zijn complexiteit aldus het scherpst omschreven: „... sozial-ethisch erstrebt sie Vergemeinschaftung von Geist- und Handarbeit, pädagogisch die innige Verknüpfung der Jugend mit den Tatsachen des Lebens, wirtschaftlich die angenäherte Selbsterhaltung des Schulbetriebs, politisch die Menschsein ermöglichende Genossenschaftlichkeit”.²⁰⁾

¹⁷⁾ Die neue Erziehung, Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. Herausgeg. von Paul Oestreich. Bd 8 (Jahrg. 1926): S. 764 en: Paul Oestreich. Schöpferische Erziehung. Berl. 1920. S. 23.

¹⁸⁾ ibid., S. 751.

¹⁹⁾ ibid., S. 758.

²⁰⁾ ibid., S. 449.

Siegfried Kawerau, aanvankelijk een der voormannen van de „radicale schoolhervormers”, later eigen pedagogiese wegen gaande, heeft over de producties- en levensschool als socialistiese school der Toekomst zijn gedachten ontwikkeld in zijn *Soziologische Pädagogik*.²¹⁾ Blijkens de opdracht van het boek aan de genen van Fichte en Marx, ziet Kawerau de productieschool als een synthese van beider concepties.

Bij Fichte is de idee der productieschool van een ethiese ideologie uit geconcipieerd: „um aus einer Zeit der Selbstsucht und Furcht, der Sinnlichkeit und des Zwanges in eine Welt des Opfers und der Freiheit, der Selbstsucht und der Selbsttätigkeit zu gelangen”.²²⁾ Hier is de idee nog slechts sociaal-pedagogies-constructief, niet afgeleid uit het productieproces zelf, en in de toekomst te verwerkelijken als integrerend deel van de sociaal-economiese structuur der socialistiese maatschappij. Zoals wij boven reeds zagen, is dit de pedagogiese verdienste van Marx. Voortbouwend op de synthese van deze sociaal-ethies- en sociologies-gefundeerde onderwijsbeginselen, deduceert Kawerau zijn idee van een „producties- en levensschool” uit het begrip der wordende maatschappij. Hij betoogt, dat het door hem ontworpen plan ener toekomstige socialistiese school in al zijn details uit het begrip van de zich naar het socialisme ontwikkelende maatschappij is geboren, ja, deze school van haar sociaal-economiese structuur het miniatuurbeeld zal zijn.

Hoe stelt Kawerau zich deze socialistiese school der toekomst voor? Zij zal, gezien de modern-pedagogiese strevingen, die alle convergeren in de arbeidsschoolgedachte, gebaseerd zijn op het arbeidsprincipe, opgevat in de dubbele zin: „einer Methode des gemeinsamen Erarbeitens von Ergebnissen und dann einer Ausbildung der Hand in praktischer, werteschaaffender Betätigung (Werkunterricht)”.²³⁾ Dit arbeidsonderwijs wordt dan echter geen afzonderlijk leervak, zoals nu handarbeid in de meeste gevallen is, maar leervorm: „der Unterricht werde in die schaffende produktive Arbeit hineingelegt”.²⁴⁾ Ook de sociaal-ethiese waarde van deze nauwe verbinding van intellectuele- en handarbeid zal zeer groot zijn. „Die unselige Spaltung nach

²¹⁾ Leipzig 1924.

²²⁾ ibid., S. 115.

²³⁾ ibid., S. 130.

²⁴⁾ ibid., S. 131.

Kopf- und Handarbeit kann nur überwunden werden, wenn schon in der Erziehung beide Fähigkeiten bei jedem Einzelnen zu ihrem Recht kommen, gepflegt werden und keiner unterschiedlichen Bewertung unterliegen. Deshalb (muss) diese Werkstätigkeit... eingestellt sein auf wirtschaftlich produktive Leistung. Selbstverständlich darf keine Arbeit getan werden, die pädagogisch zu beanstanden ist."¹⁹⁾

Het doel der nieuwe school moet zijn: „eine Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft“.²⁰⁾ Zij moet in de plaats treden van het gezin, daar de schoolgemeenschap („Schulgemeinde“) tot hogere opvoedings-prestatie in staat is; zonder echter het gezin geheel uit te schakelen.man mute der Familie nur das zu, was sie wirklich noch zu vollbringen imstande ist.“²¹⁾

Met deze eis sluit Kawerau aan bij de socioloog Müller-Lyer (wiens denkbelden hij deelt en wiens terminologie hij in zijn werk toepast), die in een analyse van de ontwikkeling van het familieleven tot de conclusie kwam, dat het gezin in zijn tegenwoordig stadium juist voor de opvoeding in eigenlike zin, de karaktervorming, niet meer voor zijn taak berekend is. Het ontbreekt de meeste ouders daartoe aan tijd, aan de opvoedingseigenschappen en aan de nodige ontwikkeling („Kulturhöhe“), terwijl het steeds toenemende tweekinderstelsel (M.-L. sloot zijn onderzoekingen af in 1911) gemeenschaps-opvoeding in het gezin prakties onmogelijk maakt. Immers: „Nur in Gesellschaft mit anderen Kindern lernt der Mensch verträglich und gesellig werden, nur in der Gesellschaft bildet sich der Intellekt sowohl als der Charakter in der richtigen Weise aus.“²²⁾

Dat Kawerau's toekomstschool een „levens“-school zal zijn, en geen inrichting ter distribuerend van boekenkennis, volgt vanzelfsprekend uit haar karakter van „productie-school“, van integrerend deel der maatschappelijke behoeftenvoorziening. Wat de organisatie-vorm der productie-school betreft, verwerpt Kawerau iedere differentiatie naar maatstaven, die niet ontleend zijn aan de geestelijk-lichamelijke aanleg der kinderen zelf. „Einzig von innen her, aus der Notwendigkeit der Entwicklung des Jugendlichen, dürfen

Gesichtspunkte zur Gruppierung innerhalb der Gemeinschaft gewonnen werden.“²³⁾

Dan ontstaat een organiese opbouw van de school voor het een en ondeelbare volk, niet voor een klasse van het volk. In een klassen-maatschappij heerst een klasse-opvoeding: de kinderen der heersende klasse worden opgevoed tot machthebbers in de staat en leiders van het bedrijfsleven, die van het proletariaat tot ondergeschikten en onderdanigen. „Die Volksschule hatte nur ein negatives Ideal: nicht zu klug, nicht zu selbstbewusst, nicht zu energisch — zur Ausbeutung geeignet. Die höhere Schule hatte ihre positiven Ideale: Entfaltung rücksichtslosen Strebertums — als Ausbeuter geeignet. Die Maske war patriotisch und religiös, humanistisch und liberal. Da wir auf solche Masken verzichten, da wir die neue Ideologie erst bauen, da wir die Beweglichkeit und das Suchen zur Prinzip haben und also keine Ideologismen und keine Dogmatik fürchten, können wir dieser Einkleidung grundsätzlich entbehren, denn wir bekämpfen jederzeit Ausbeutung und reiszen jederzeit Larven frommer oder nationaler Art solchem Treiben vom Antlitz.“²⁴⁾ De éne volksschool, omvattende alle soorten van onderwijs, met haar kwalitatieve gelijkstelling van geestelijke en lichamelijke arbeid, met haar coëducatie en, voorzover wenselijk, coïstructie, zal een ware levensgemeenschap kunnen zijn, onafhankelijk dus van afstamming, godsdienst, beroep of inkomen der ouders. En uit deze levensgemeenschap als voedingsbodem zal opgroeien de nieuwe „schepende“ mens.Erziehung ist Unterstützung des Jugendlichen in der Selbstentfaltung des Verantwortungsbewussten, entscheidungsbereiten und tatfrohen Menschen im Rahmen der Lebensgemeinschaft.“²⁵⁾

Om deze algemene volksschool, deze „eenheidsschool“, waarlijk organies bestanddeel van het maatschappelijk leven te doen zijn, is het noodzakelijk, dat zij cultuurmiddelpunt worde van een stadswijk. „Sie beobachte und behüte alle Kinder von der Geburt an bis zur eigenen Lebensgestaltung der Herangewachsenen, sie Sorge auch für die Eltern, soweit es für die Kinder notwendig ist (Muttersiedlung, Arbeitsvermittlung, Berufsberatung, Elternschule). So allein ent-

¹⁹⁾ ibid., S. 131.

²⁰⁾ ibid., S. 131.

²¹⁾ ibid., S. 131.

²²⁾ M.-Lyer: *Die Familie*. München 1912. S. 285.

²³⁾ *Sozial. Pädag.*, S. 131.

²⁴⁾ ibid., S. 132.

²⁵⁾ ibid., S. 133.

spricht sie der Volksgemeinschaft und hält die Kinder von jeder frühzeitigen Sonderung fern, so wird sie die soziale Schule und damit die Trägerin der Menschheitsreligion der Zukunft." ²¹⁾ Immers: „Wahrhaft soziale Gesinnung verträgt keine politische, konfessionelle, Stamm- oder Familienbeengung." ²²⁾

De eenheidsschool der toekomst, blijkens het voorgaande als verplichte neutrale staatsschool gedacht, zal ook de levensschool zijn, die zich niet als een „Fremdkörper" in het maatschappelijk organisme bevindt, maar haar poorten wijd opent voor alle typiese levensverschijnselen. Het maatschappelijk leven zal in de school moeten worden gebracht, zolang deze in de kapitalistische maatschappij nog niet ingeschakeld kan worden in het productieproces. De economiese functies mogen voor de kinderen geen abstractie blijven, maar moeten voor hen realiteiten worden, die hen vervullen met liefde en eerbied voor de arbeid, als de instandhouder van de menselijke samenleving. En daarom: „Landwirtschaft, Gartenbau und Viehzucht werden die Kinder anders als bisher mit dem Boden und den elementaren Grundlagen unseres Daseins verbinden, werden sie tiefer denn heute in unser bestes Volkstum verwurzeln; Handwerk und Kunstgewerbe werden gepflegt und damit die Voraussetzungen wahrer Kunst und Kunstübung geschaffen; die physikalischen, chemischen, technischen Elemente der modernen Industrie geben den Kindern die notwendige Einstellung auf die Aufgaben der Volkswirtschaft vom praktisch-technischen und vom weltwirtschaftlichen Standpunkt aus; Geldwesen, Gericht und Verwaltung üben Treue im kleinen, Gerechtigkeit und Sorgfalt." ²³⁾

Om het school-, land- en tuinbouwbedrijf mogelijk en tegelijkertijd rendabel te maken, projecteert Kawerau zijn toekomstscholen te midden van gesocialiseerde ooft- en tuinbouwbedrijven, die in de toekomst als een brede ring om de grote steden zullen moeten worden aangelegd, om deze op de meest economiese manier van het dagelijks voedsel te kunnen voorzien. Dan zal de school, behalve aan de dekking van eigen behoeften, ook deel kunnen hebben aan de behoeftenvoorziening der nabijliggende stad, en

zodoende maatschappelijk-productief werkzaam zijn. In deze productie voor de gemeenschap, door de gemeenschappelijke arbeid van saamhorige werkgroepen verricht, ligt de grote sociaal-ethiese en sociaal-pedagogiese waarde van de *productie-levens-eenheidsschool* der toekomst, zoals de „radicale schoolhervormers" en Kawerau deze in de geest hebben aanschouwd en propageren.

Eensdeels ter wille van de volledigheid, anderdeels om te demonstreren, dat langs zeer verschillende wegen socialistiese pedagogen tot de eis van „productie-onderwijs" komen, vermeld ik nog een pleidooi uit het „nieuw-socialisties" kamp, van die humanisties-ethies gefundeerde *nieuwe* richting in het socialisme dus, waarbij niet het accent gelegd wordt op het socialisme als economies stelsel, maar op het socialisme als levenshouding, als gemeenschapsbeleving. Van deze richting is in Duitschland Fritz Klatt de algemeen-erkende pedagoog. Hij nu heeft in een artikel, getiteld *Das pädagogische Problem*, zich eveneens uitgesproken voor de verbinding van opvoeding en productie. „Das wäre Erziehung, wenn überall sachverständige und lebenskundige Männer und Frauen, die pädagogische Begabung haben, ... neben ihrem Beruf, und in ihrer Arbeit zugleich noch dafür Sorge tragen dürften, dass der Nachwuchs in diese Arbeit eingeführt würde." ²⁴⁾

Klatt is er echter van overtuigd, dat de tijd voor de arbeidspedagogiek in deze radicale vorm nog niet gekomen is, doordat het denken onder het kapitalisme eenzijdig economies is gericht. „Selbstverständlich ist es unrentabel, Kinder und Jugendliche in der Arbeit zu erziehen. Es würde zu viel Material und zu viel Zeit und vor allem zu viel Nachdenken kosten." ²⁵⁾ Als pedagogies ideaal blijft hem echter voorzweven „das Bild einer Kindheit und Jugend, die frei mitten im Leben und in Arbeiten der Erwachsenen erzogen und dann erst von Fall zu Fall in gesonderten Gruppen zu strenger theoretischer Belehrung zusammengefasst würde." ²⁶⁾

De eis der productie-school moet een zuiver socialisties-pedagogiese eis genoemd worden, door haar verbinding van

²¹⁾ *Neue Blätter für den Sozialismus* (Zeitschrift für geistige und politische Gestaltung), I Jahrgang 1930, S. 51.

²²⁾ *ibid.*, S. 51/52.

²³⁾ *ibid.*, S. 52.

²⁴⁾ *ibid.*, S. 135.

²⁵⁾ *ibid.*, S. 135.

²⁶⁾ *ibid.*, S. 135/136.

school en maatschappij, van onderwijs en opvoeding enerzijds en productief-maatschappelijke arbeid anderzijds. „Sehen wir von den nebensächlichen Einzelheiten ab, so ergibt sich als das eigentliche charakteristische Kennzeichen der sozialistischen Erziehung, auch der geistigen und sittlichen. Dieses Kennzeichen unterscheidet die sozialistische Erziehung grundsätzlich von der bürgerlichen, die den Begriff der Arbeit nicht kennt und darum auch nicht aus der Arbeit, sondern aus der Spekulation ihrer Moralbegriffe herleitet.“²⁹⁾ Maar deze gedachte is pas ten volle te verwirkelijken in een socialistiese samenleving, omdat dan eerst de school waarlijk een organies deel van het productie-apparaat zal kunnen zijn. Onder het kapitalisme is de idee van de productie-school van zuiver ideële waarde. Het is dan ook niet te verwonderen, dat in de sociaal-democratiese partij-programma's der verschillende landen, waarin de eisen en wensen zijn neergelegd, voorzoover deze onder de bestaande maatschappelijke verhoudingen, en bij een bepaalde machtspositie der sociaal-democratie, realiseerbaar zijn, de eis der productie-school niet voorkomt.

Het centrale punt bij het ontwikkelen van een marxistische vormingstheorie is niet in de eerste plaats een "alternatief" te bieden voor al of niet gebrek-
 2. -tig functionerende burgerlijke theoriën (b.v. die van de "cultuuroverdracht"),
 doch wel om een concreet antwoord te geven op de vraag in welke mate "vorming"
 een reële bijdrage kan leveren aan het emancipatieproces van de arbeiders-
 klasse. Het ontwikkelen van een andere theorie impliceert dus een andere prak-
 tijk, omdat die praktijk niet ingebed wordt in de politieke of sociale strijd
 van een onderworpen klasse. *hier hier*
 Het ontwikkelen van een andere theorie zal derhalve niet enkel en alleen in
 de sfeer van de theoretische preoccupatieplaatsvinden, doch in een dialek-
 tische samenhang met de praxis.

de maatschappelijke tegenstellingen

Als Marx en Engels schrijven dat "de geschiedenis van alle vroegere maat-
 -schappijen (...) de geschiedenis van klassenstrijden is" (1), dan vinden we in deze
 lapidaire en ogenschijnlijk provocerende uitspraak de kerngedachte voor de
 - politieke praxis van de arbeidersbeweging. Op deze kerngedachte zal zich dan
 noodzakelijkerwijze iedere vormingstheorie die de arbeidersklasse wil poli-
 tiseren moeten baseren.

Het Marxisme ziet de dynamiek in de geschiedenis vooral lopen via de tegen-
 stellingen en de strijd. De fundamentele tegenstelling (antagonisme) is in
 de kapitalistische maatschappij de tegenstelling tussen kapitaal en arbeid.
 De fundamentele tegenstellingen in onze maatschappij moeten in het politi-
 serende vormingswerk derhalve gehanteerd worden als richtsnoer van waaruit
 gewerkt en geprogrammeerd wordt en ten behoeve van welke deelnemers dit pri-
 mair nodig is (arbeidersklasse).

Het onderkennen van de fundamentele tegenstelling tussen kapitaal en arbeid
 impliceert ook dat men de niet - fundamentele tegenstellingen (niet-antago-
 nistische) hieraan ondergeschikt maakt. Een niet - antagonistische tegenstelling
 is deze die zich binnen een bepaalde klasse voordoet, zoals b.v. de tegen-
 stellingen tussen jonge en oude arbeiders, tussen mannen en vrouwen, etc.
 Het doel van het vormingswerk moet derhalve zijn zich functioneel te maken
 in het kader van de strijd van de arbeidersklasse. Dus een middel worden
 i.p.v. een doel op zich.

Het vormingswerk kan pas functioneel zijn indien het een taak krijgt toege-
 -wezen binnen de georganiseerde arbeidersbeweging en de klassenstrijd. In con-
 cret betekent dit dat het vormingswerk de taak heeft het klassebewustzijn
 van de arbeidersklasse (doorsnee) te verhogen en dit klassebewustzijn ook
 te helpen te concretiseren in de dagelijkse praktijk van de arbeidersbeweging.
 Klassebewustzijn en klassenstrijd gaan hier hand in hand en mogen niet geschei-
 -den worden, gewoon, omdat "het (...) een historische wet (is), dat brede massa's
 hun bewustzijn alleen door acties kunnen veranderen". (2) Deze bevinding maakt
 voorts ook duidelijk dat de categorie "deelnemer" (of "client" voor alles
 wat zich "agoog" noemt) hier een fundamenteel andere inhoud krijgt. De
 "deelnemer" die hier meedoet aan "vormingsactiviteiten", doet dit niet op
 individuele basis, doch in het kader van de strategie van de arbeidersbewe-
 -ging. De deelnemer is hier de meer bewuste en geschoolde man aan de basis die
 het vermogen heeft verworven op basis van zijn socialistisch bewustzijn leiding
 te geven, eisen en problemen te vertalen naar de massa, maar van de andere
 kant ontvangt hij gedurende zijn praxis belangrijke ervaringen. Deze ervaring-
 -en zullen op hun beurt stof verschaffen voor vormingsprojecten met dezelfde of
 andere deelnemers.

(1) Marx, K., Engels, F., "Het Communistisch Manifest", Pegasus, Amsterdam 1965, p. 21

(2) Mandel E., "Lenin en het probleem van het proletarisch klassebewustzijn",
 SUN Nijmegen, 1970, p. 13.

2. Konsekwenties voor het vormingswerk

Het poneren van deze politiseringsstrategie betekent dat "het "vormingswerk in een totaal ander werkkader moet geplaatst worden. Bekeken moet worden of een dergelijke radikale opstelling binnen de gegeven maatschappelijke verhoudingen "politiek" haalbaar is. Daar het realiseren van een marxistische vormingsvisie en doelstelling pas mogelijk is, binnen het kader van bepaalde verhoudingen, zal er vooreerst een strategie moeten ontwikkeld worden die erop gericht is die welzijnscentra die zich hier voor lenen geleidelijk te integreren in de arbeidersbeweging. Konkreet betekent dit dat de organisatie van de arbeidersklasse, mits een voortgaande radikalisering op duidelijk anti-kapitalistische basis, de bestuursmacht veroveren, dit in samenwerking met de gepolitiseerde vormingswerkers, in die werksorten die volop in herstructurering /evolutie zijn en die dus al intern in een specifieke problematiek verkeren, iets waar op ingesprongen kan worden.

De uiteindelijke konsekwentie voor het vormingswerk is derhalve niet de "demokratisering" van het vormingscentrum an sich, d.w.z. door een overwegende beslissingsmacht te leggen bij de loonafhankelijke werkers ("zelfbeheer") doch wel een "machtswisseling", waarbij de arbeidersklasse de macht gaat uitoefenen, in vervanging van de notabelen en burgerlijke bestuurders.

Niet het "zelfbeheer" door de vormingswerkers (en eventueel samen met de "deelnemers"), maar het beheer door de totale klasse staat centraal.

De uiteindelijke konsekwentie voor de vormingswerker is dat hij zijn functie herleidt tot een historisch produkt van de strijd van de arbeidersklasse en niet van zijn eigen strijd als "kleinburger." Het is dus niet de strijd van wat sommige idologen noemen de strijd van de "pedagogische intelligentia", al of niet binnen het kader van een "politieke" vakbond, doch wel de strijd van de arbeidersklasse zelf die een hoopvol perspectief biedt. Binnen het kader van deze strijd zullen de kleinburgelijke lagen, waartoe ook de culturele werker behoort, als "bondgenoot" fungeren, iets wat impliceert dat alle eisen ten aanzien van het vormingswerk geformuleerd moeten worden vanuit de arbeidersklasse. De beste formule is deze die de vormingswerker duidelijk maakt dat de fundamenteën van hun problematiek niet binnen de bestaande verhoudingen opgelost kunnen worden dat de enig zinvolle oplossing deze is die een socialistische maatschappij-ordening veronderstelt, wat impliceert dat de arbeidersklasse de politieke macht uitoefent.

Deze algemene politieke visie moet aan de basis liggen van iedere politieke actie binnen het vormingswerk en rond alle problemen betreffende het uitwerken van een "vormingsstrategie".

De vormingsstrategie verloopt dus deels via de lijnen van de klassenstrijd en deels via de strijd die de vormingswerkers in hun eigen situatie ontploegen. Alleen middels bondgenoten in het vormingswerk (vormingswerkers) kan de arbeidersklasse nog binnen kapitalistische verhoudingen een stukje macht veroveren in deze vormingssector.

Maar dit alles blijft niet enkel en allen beperkt tot de louter bondgenoten doch krijgt binnen het vormingswerk ook nog het karakter van de basis leggen voor een toekomstige socialistische maatschappij. Wat F. Engels het "intellectuele proletariaat" (3) noemt, moet tenslotte naast de handarbeiders zorgen voor de nodige hulp.

Deze hulp zal niet alleen van praktische aard zijn binnen het kader van de beweging zelf, doch zal ook een stuk theoretische verdieping moeten zijn mogelijk maken, nl. door het ontwikkelen van politiserings- en vormingstheorieën speciaal voor de arbeidersklasse.

(3) Engels, F., brief d.d. 19.12.1893 aan het Internationaal Studentencongres te Geneve, in het "L'ère Nouvelle," 1894, p. 429.

Dit alles zal dan o.a. werkbaar gemaakt moeten worden in het vormingswerk zelf.

We moeten hier weer een onderscheid maken tussen dat wat de kleinburgelijke radikalen voorstaan en wat zinvol is binnen de zich ontwikkelende klassen strijd. De kleinburgelijke ideologen zullen veelal geneigd zijn de functie van het vormingswerk te zien als een "kritiese krent" in een onkritiese samenleving(brood). Het vormingswerk is derhalve geen stoorzender van de burgerlijke kultuurmachine middels de zgn. "tegenopenbaarheid"(?) of een "guerilla -centrum" van waaruit het kapitalisme bestookt wordt.

(4) Het stoorzenderachtige zal verdwijnen indien het vormingswerk steeds meer onder de politieke leiding van de arbeidersklasse zal functioneren middels bestuurswisselingen. Dit zal zich tenslotte ook uitdrukken in het feit dat het vormingswerk zich ten eerste als primaire taak stelt het scholen en bijbrengen van een socialisties bewustzijn van diegenen die al in de beweging actief zijn en ten tweede zich ook zal richten tot een brede groep die maar een minimaal bewustzijn heeft.

Bij het poneren van deze stellingen komt men onvermijdelijk te staan voor allerhande praktische problemen, zoals het zoeken naar aangepaste methodes, technieken, programma's, etc. Deze inhoudelijke en technische kanten zijn niet nieuw, want ook tijdens de opgang van de Tweede Internationale (vóór 1914) zag de arbeidersbeweging de noodzaak in over te gaan tot "vorming" en "scholing". Histories onderzoek in deze richting laat duidelijk zien dat op een bepaald moment organisatieschema en leerprogramma's ontwikkeld waren, dat deze ook vandaag, met enige aanpassing, weer ingevuld konden worden. (5) Deze vormingsprogramma's waren geformuleerd niet alleen om een aantal praktische moeilijkheden in de beweging te overwinnen (o.a. praktische scholing voor militanten en kaders), doch ook om het reformisme in de beweging zelf te bestrijden middels het aanbrengen van een socialistiese maatschappij opvatting. Hendrik de Man motiveert dit met: "De omstandigheden waarin de arbeidersklasse verplicht is te strijden zijn niet altijd van dien aard dat deze strijd leidt tot een vastberaden en precies klassebewustzijn." (6) In het zelfde verband maakt H. de Man een onderscheid tussen dat wat de arbeider intuïtief aanvoelt (klasse-instinkt) en wat klassebewustzijn is.

Het "klasseinstinkt" is dan wat subjeetief bij de arbeider leeft, nl. het dichotomiese bewustzijn nopens de maatschappelijke structuur(7), iets wat op populaire wijze aan de man gebracht wordt in termen zoals "van anderen".

3. de fasen in het bewustzijn

Het feit dat bepaalde mensen op een gegeven ogenblik in een bepaalde objektieve positie verkeren (loonarbeider, kapitalist), moet niet noodzakelijk inhouden dat zij zich subjeetief hiervan bewust zijn. Bij de arbeidersklasse konstateren we dat er tijdens bepaalde periodes van de geschiedenis het bewustzijn en de aktiviteit van de arbeiders als klasse vrij gering is, maar op bepaalde momenten (revoluties) intenser wordt.

(4) Sommige ideeën hiervan zijn nog duidelijk merkbaar bij R. de Wal, "Bibliotheek, vormingswerk en tegenopenbaarheid. Over schijn en werkelijkheid in een stukje kultureel werk." Vorming 1973, nr. 2 pp. 50-63.

(5) zie het belangrijkste rapport van H. de Man (in diens marxistiese kautskistiese jaren) "L'oeuvre d'éducation ouvrière du parti socialiste belge", in "Le Mouvement Socialiste", Parijs 1912, deel I, pp. 287-317, 353-369.

(6) id., p. 292.

(7) Altvater E., Huisken F., Produktieve und improduktive Arbeit... in "Sozialistische Politik", 1970, nr. 8 p. 59

De marxistische sociologie heeft intussen uitgewezen dat we zowel bij de individuele arbeider als bij de arbeidersklasse drie stadia in het maatschappelijk bewustzijn kunnen onderscheiden. Een eerste fase is die van een grote mate onbewustheid en fatalisme. De tweede fase is die waarin men zich bewust is van het specifieke van het arbeider zijn, doch dan gevat binnen de kapitalistische verhoudingen. De derde fase is bereikt in dien men zich bewust is van de historische taak der arbeidersklasse om een andere maatschappij te realiseren. Maatschappij verandering kan derhalve pas plaats vinden indien de massa zich van de noodzaak en de mogelijkheid van het afschaffen van het kapitalisme overtuigd is en de concrete mogelijkheden hiertoe aanwezig zijn.

Het vormingswerk moet derhalve rekening houden met deze drie fases in het bewustzijn en wil het vormingswerk politiserend werken dan zal er primair gewerkt moeten worden aan het verhogen van het bewustzijn en en het organisatories uitdrukken van die bewustzijnsverhoging.

We hadden het al eerder over het dichotomies karakter van het bewustzijn van de arbeidersklasse, ook in de "onbewuste fase". De maatschappij produceert haar eigen tegenstellingen en deze planten zich in een ideologische vorm voort in het bewustzijn van de mensen, hier concreet de arbeiders. Het dichotomies karakter van het bewustzijn komt derhalve tot uitdrukking in het hele menszijn van de proletariet, in zijn denken en praten, handelen en houding. De tegenstelling kapitaal en arbeid plant zich derhalve in het bewustzijn voort in een ideologische vorm, dit onder druk van objectieve omstandigheden waarin de arbeider zich bevindt als individu en ook waarin de totale klasse zich op een bepaald moment van haar ontwikkeling en strijd bevindt.

Dit alles is in zoverre van belang dat het vormingswerk dat wil politiseren juist moet inhaken op deze tegenstellingen en in een eerste fase vooral moeten werken aan het verhelderen van de dichotomie. Dit houdt ook in dat een aantal niet-fundamentele tegenstellingen die voortspruiten uit verschillen in arbeidssituatie, ras, leeftijd, etc. heeft leidt worden tot de fundamentele tegenstelling tussen kapitaal en arbeid. Primair staat hiervoor: de klasse aspecten benadrukken. Slechts daardoor kan men evolueren naar solidariteit en de basis leggen voor een stabiel vakbondsbewustzijn. Voor functioneren van het vormingswerk binnen dit kader is het derhalve noodzakelijk methodes en technieken te ontwikkelen die aansluiten bij het intellectuele en ideologische niveau van de deelnemers.

Het intellectuele niveau zal in eerste instantie wat opgekrikt moeten worden om bepaalde noodzakelijke denkoperaties (abstraheren) mogelijk te maken. Maar van de andere kant zal het ideologische niveau (socialistische maatschappij visie) methodes moeten verbeterd worden middels scholingsactiviteiten. Het ontwikkelen van de diverse aangepaste technieken en methodes zal derhalve binnen dit krachtveld ideologie-intellect moeten plaatsvinden, echter met dien verstande dat er steeds een adequate praxis en praktijkbegeleiding moet zijn. Ook dit impliceert weer dat het vormingswerk zich in de beweging moet integreren en sociologies en geografies niet "in de bossen" moet zitten.

André Mommen.

TWEE KONGRESSSEN OVER SPEL IN BERLIJN IN NOVEMBER 1973.

Beide kongressen werden georganiseerd door de "Lancas Arbeitsgemeinschaft Spiel und Amateurtheater" samen met professor Nickel. De 30 tot 40 deelnemers waren dosenten en studenten van verschillende "Pädagogische Hochschule", dosenten van toneelscholen, vormingsleiders, spelpedagogen, leerkrachten en enkele toneelspelers.

Curriculum Spel.

Er is vrijwel uitsluitend in kleine werkgroepen gepraat en gewerkt. Uitgangspunt waren een tweetal papers van prof. Nickel en van een pedagoog klaus-J Penné.

In de eerste plenaire bijeenkomst, waarin de relatie onderwijs - maatschappij besproken werd botsten de meningen heftig. De leiding, die het kongres in weinig tijd had voorbereid en in de papers geen duidelijk en eensluidend standpunt had ingenomen, probeerde te suggereren dat we het "wel ongeveer eens waren", wat duidelijk niet het geval was. Een uur kommunikatiespel gaf geen oplossing. Als oplossing werd toen eerst 1 1/2 dag in groepen gewerkt aan de thema's:

Spiel und Lernen - Spiel und Emanzipation - Spiel und Interesse - Spiel und Arbeit (aan welke groep ik deelnam). Daarna werd nog 1 1/2 in de oorspronkelijk geplande groepen gewerkt. Dit waren: + dag

Elementarbereich - Primarstufe - Sekundarstufe I - Sekundarstufe II - Erwachsenen-Ausbildung.

Hoewel we bijv. in mijn groep Sekundarstufe I (12-15 jaar) vanuit een gelijke visie op onderwijs en maatschappij hard gewerkt hebben aan een curriculum, waren de resultaten van alle groepen zodanig, dat de deelnemers besloten dat deze onvoltooide te globale verslagen niet gepubliceerd konden worden. Mijn kritiek is ook dat het merendeel te theoretisch is.

Dit neemt niet weg dat velen - zeker uit mijn groep - het werkproces en het contact onderling en met andere deelnemers als erg zinnig ervaren hebben.

Uitgangspunt bij dit kongres was, dat in het kader van de onderwijsvernieuwing curriculumplanning - ook die van spel - binnenkort aan de orde zal komen. Men hoopt spel en schooltoneel dan erkent zullen worden en meer aandacht zullen krijgen in de leerplannen.

Nickel signaleert in zijn paper, dat het ontwerpen van een curriculum voor één vak vanuit dit vak niet mogelijk is, maar spel is net als arbeid een grondcategorie van het menselijk zijn. Hij onderkent bij curriculumplanning wel fundamenteel onoplosbare problemen en citeert H.A. Hesse die stelt dat "deskundigen" niet meer dan een "Ersatz"oplossing kunnen geven, maar konkludeert, dat we toch maar aan de slag moeten. Hij meent dat de belangrijkste punten voor de mens in onze moderne industriestaat zijn: 1. de wil om gelukkig te zijn en 2. de wens om te overleven (club van Rome).

Hij wijst op de waarde van de interactie-pedagogiek, geeft een korte beschrijving van socialisatieprocessen en wijst op het probleem van de vrije tijd, waarbij spel een grote rol kan spelen. Tot slot volgen diverse beknopte modellen voor curriculum ontwikkeling.

Het paper van Klaus Penné en zijn inleiding daarbij wezen op de gevaren van een technokratische vernieuwing en van

een systeem bevestigende curriculum planning. Hij behandelt kort diverse definities, strategieën en modellen op kritische wijze met literatuurverwijzing. Bijv.: onder curriculum wordt verstaan een systeem ter realisering van leerprocessen in het onderwijs in samenhang met omschreven leerdoelen, die operationeel gemaakt kunnen worden. Een curriculum omvat leerdoelen, -inhouden en -methoden, situaties (groepering van inhouden en methoden), strategieën en evaluaties.

Hij stelt tot slot, dat de hausse in curriculumtheorieën een spoetnikeffect is (vgl. taalkompensatie in V.S.).

"De curriculum ontwikkeling is de inhoudelijke kant van een poging het onderwijs aan te passen aan de behoeften van een hoog ontwikkelde kapitalistische industrie maatschappij. (...) Toch zou het niet dialektisch zijn curriculum veranderingen louter als machtsmiddel te beschouwen zonder de mogelijkheden te erkennen, die erin te vinden zijn. Curriculumhervormingen hebben een objectieve functie bij het verder ontwikkelen van de produktiekrachten. (...) Tot politieke emansipatie kunnen curricula pas dan leiden als ze vaardigheden aanbrengen, die een ondersteuning zijn bij de verandering van de produktieverhoudingen."

De laatste uren luisterde een resterende kleine groep deelnemers naar een korte uiteenzetting van mij over het simulatiespel zoals Proloog dat gebruikt, waarbij men konstateerde dat i.t.t. het op Duitse scholen gebruikte "planspiel" deze methode andere leerdoelen mogelijk maakt. Daar het kongres plaats vond in een vormingsinstituut, was het mogelijk, dat een van de vormingsleiders, Scotch Meier tot slot een korte beschrijving gaf van een "Lehrstück" methode voor werkende jongeren.

In Duitsland krijgen werkende jongeren een dag in de week vnl. vakonderwijs en gaan 1 of 2 x per jaar naar een vormingsweek. In zo'n week wordt op basis van hun konkrete werkervaringen een toneelstuk gemaakt, die dan gespeeld wordt voor andere werkende jongeren, ouders en vakbondskaderleden. Van deze in Frankfurt ontwikkelde methode bestaan verslagen en videoopnamen, die ik over enige tijd ter inzage hoop te krijgen.

Men gebruikt teater in het kader van politieke vorming. Subjektieve ervaringen en behoeften worden in dit leerproces geobjectiveerd. (bijv. mijn chef is de grootste onderdrukker, hij doet niks-anderen hebben chef die wel hard werkt-gesprek over rol van chef-ook hij staat onder druk-waar komt dat vandaan-enz.) Het is belangrijk dat de groep vrij homogeen is samengesteld. Methodisch inspireerde men zich oorspronkelijk op ervaringen uit Engeland (Oval house en het werk van Peter Cheeseman in Stoke on Trent - zie mijn verslag Engelse studiereis). Enkele punten uit zijn korte voordracht, die ik op de band opnam: De 1^e dag is er een brainstorming en begint het verzamelen van het materiaal, dat steeds verder geordend wordt. Sub-groepen improviseren de eerste scènes, zonder leiders erbij. Na 3 dagen is het materiaal verzameld, dan volgt het verder vastleggen, dramaties uitwerken en technieken voorbereiden.

De 4 tot 6 vormingsleiders bij de groep van 25 jongens helpen met de structurering, stellen soms nieuwe scènes voor en geven korte informatie en artikelen over de aangesneden problemen. Ideeën en gespeelde scènes worden door

de gehele groep steeds weer bekritiseerd, bijv.: is dit alleen maar grappig of een kenmerkend voorbeeld. De laatste dagen beslist men over gebruik van muziek, een spreker met verbindende tekst enz. In elk stuk komen gezinskonflikten voor+de schok die de overgang school - werk voor hen betekende met de ontdekking dat je alleen deelhandelingen leert aan de lopende band en niet hoe je bijv. een T.V. apparaat maakt.

Kinderteaterkongres.

"Erfahrungen und Möglichkeiten langfristiger Theaterarbeit"

Als opmaat bezocht ik Vrijdagmiddag bij GRIPS - de kinderteatergroep die vroeger in het Reichscabaret speelde - de voorstelling "Ruhe im Karton" bestemd voor kinderen van 4 - 8 jaar. In tegenstelling tot voorstellingen die ik vroeger heb gezien, was men er niet in geslaagd de gekozen thematiek - autoritair optreden van de ouders - in een voor de kinderen begrijpelijke inhoud en vorm te spelen.

's Avonds vertelde Volkhard Paris over het werk van het "Kindertheater Märkisches Viertel". De groep werkt nu 4 jaar grotendeels met dezelfde kinderen van ouders die veelal ongeschoolde arbeid verrichten. Men werkt vanuit een marxistische visie en gebruikt veel rollenspel en het leerstuk.

Na een korte beschrijving van de beginproblemen (hoe vormt men een gr. ep, verschillen in sociaal milieu e.d.), en een beknopte analyse van de problemen van deze kinderen, waarbij de functie van de school in de huidige maatschappij besproken werd, behandelde Volkhard de mogelijkheden van rollenspel in de opvoeding.

Rollenspel wordt of gebruikt als hulpmiddel bij de integratie van het kind in de huidige maatschappij, z.g. burgerlijk rollenspel, of wordt emansipatories gebruikt om de kinderen inzicht te geven in de tegenstellingen van onze maatschappij, het proletariëse rollenspel. Hij formuleerde enkele opvoedingsdoelen, waarbij rollenspel een belangrijk hulpmiddel kan zijn. Belangrijk, omdat i.p.v. een abstrakt verbale discussie door rollenspel een concrete zinnelijke uiteenzetting mogelijk wordt, waarbij de concrete sociale ervaringen van de kinderen een grote rol spelen.

Men werkt nu in 5 fasen:

1. De kinderen brengen konkrete ervaringen in, juist door rollenspel worden deze veralgemeend.
2. Er wordt teruggegaan op de oorzaken en het leggen van verbanden, de klassentegenstellingen.
3. Hoe zouden zulke konflikten eruitzien als de arbeidersklasse de maatschappij zou beheersen. Welke alternatieven zouden er dan mogelijk zijn.
4. Terug naar de konkrete problemen van de kinderen; wat zouden we direkt kunnen veranderen en hoe en wat kan pas door alle arbeiders gezamenlijk veranderd worden.
5. Het spelen van een stuk over deze problemen voor andere kinderen.

Hierna volgde een konkreet voorbeeld.

Overeenkomsten met een artikel van Jörg Richard (verschenen in Vorming Nov. 1973) zijn niet toevallig, omdat de laatste 1 1/2 jaar aan deze groep meewerkte.

Een groot contrast met deze methode vormde een demonstratie van de Päd. Hochschule Köln o.l.v. Stankewitz op een lagere school de volgende morgen (5^e klasse).

Na een korte akt van 6 studenten over een kind dat uitgesloten is in de klas, wordt in kleine subgroepen met de kinderen rollenspel gedaan. Men werkt in 3 fasen van 2¹/₂ uur:

1. Reëel ervaren van het probleem
2. Verbreden en oorzaken ontdekken
3. Veranderingsmogelijkheden.

In de 3^e fase, die wij zagen, bleken de studenten zeer onervaren spelleiders te zijn en was de situatie "een verjaardagspattijtje met spelletjes" tedubbelzinnig. De kinderen slaagden er nauwelijks in de psychologies verschillende typen te spelen, maar alles verdween zodra een leuk verjaardagsspel gespeeld werd. Hoewel de groep pas kort bezig is, lijkt de opzet problematies.

's Middags zagen we een stuk van een nieuwe groep "Rote Grütze", Darüber spricht man nicht! een stuk over sexualiteit. In een voortreffelijk mengsel van voorspel- en meespeeltheater werd het gestelde doel: afbreken van taboes, informatie over sexualiteit goed gerealiseerd. In deze voorstelling waren nogal wat ouders meegekomen, maar meestal speelt men voor lagere scholieren. De groep wil nu een stuk met dit thema maken voor de leeftijds-groep 12-16 jaar, waarbij men sterker op de maatschappelijke achtergronden wil ingaan. Men was erg geïnteresseerd in Neus en Ko van Proloog, evenals GRIPS. Darüber spricht man nicht zou zeker ook in Nederland door 4 spelers gebracht kunnen worden. De tekst. verschijnt in Ja. 1974 in de serie Materialen theater band II Weismann Verlag München en de groep speelt het komend voorjaar in W. Duitsland.

's Avonds spraken diverse deelnemers over hun werk. Belangwekkend waren m.i.:

- Een verslag van Juliana Ströbele Gregor over een projekt in Moabit in de afbraak/arbeiderswijk Kreuzberg. In deze wijk vol gastarbeiders werkt men elke middag met open groepen jeugd met een emansipatories doel. Haar verslag gaf meer praktische informatie, dan een werkstructuur. Net als M.V. onderkende men het probleem: als "middleschicht" te werken met arbeiderskinderen. Er zijn nog weinig verslagen beschikbaar.
- Een verslag van Catherine Witte over het steeds 6 maanden werken in staatsopvoedingsgestichten. Ze werkt en met kinderen en stafleden tesamen en met staf apart en weet soms duidelijk veranderingen inde internaten te initiëren. De individuele problemen waarmee ze gekonfronteerd wordt zijn zo groot, dat ze maar zeer gedeeltelijk toekomt aan de maatschappelijke oorzaken. Ze beheerst een groot aantal spel- en andere creatieve technieken. Ze heeft als oud medewerker van Nickel ook met studenten van de P.H. gewerkt en is wellicht een interessant gastdosent voor Nederlandse instellingen.

De laatste morgen volgde een verslag van het werk van "La Mamma Kinderspielklub" München. De 2 spelleiders, die vroeger bij La Mamma in New York werkten, gebruiken veel audio visuele middelen bij hun wekelijkse spelmiddag met een vaste groep kinderen. Er zijn inmiddels 3 verslagen van hun werk verschenen, bij Dumont Köln komt in Febr 1974 een samenvatting uit en ze geven veel spreekbeurten over hun werk. Mijn indruk dat het fraaier klinkt

dan wat er inhoudelijk gebeurt, werd door een deskundige bevestigd. Methodies wel interessant, maar inhoudelijk en de analyse van wat ze doen, zal bij nader onderzoek waarschijnlijk tegenvallen.

Na het kongres volgden nog gesprekken met oude en nieuwe relaties in Berlijn zoals:

- Jürg Richard, die me adviseerde over mee te nemen materiaal en het vinden van videoopnamen en verslagen voor de DDV Arnhem
- Klaus Penné over de onderwijssituatie in Berlijn
- op hun verzoek met enkele acteurs van het Theater am Hallischen Ufer, die een kinderstuk maken, groot bezet en met veel theatereffekten, waarschijnlijk in de stijl van Peter Stein.
- Konrath Schrage, F.U.student, die o.l.v. Arno Paul werkte aan rollenspeleksperimenten. Vgl. Kunst+Unterricht no.21 "Erfahrungen mit Klaus B."
- Op verzoek van Proloog met Herr Eckhart van de Berliner Festwoche en met Dirk Scheper van de Akademie der Künste i.v.m. een mogelijk bezoek aan Berlijn van Proloog volgend jaar.

Mijn algemen indruk is dat zeker in vergelijking met 2 jaar geleden in Berlijn de theorie nog steeds centraal staat, maar dat de praktijk om deze theorie in te vullen zich sterker ontwikkelt.

Verdere informatie voortvloeiend uit de opgedane contacten tracht in doc. te geven aan degenen voor wie dit relevant is.

Jurg Molenaar.

Buntlaan 12

Son NB 04990 2579

LITERATUUR.

Met ^x) gemerkte titels werden in Berlijn genoemd, maar niet meegenomen.

Tijdschriften:

1. Gesamtschulinformationen. 3-1972 Uitgave Pädagogisches Zentrum Berlinerstrasse 40/41 1Berlin 31.
(Zum Begriff der ästhetischen Erziehung, Realisierungschancen eines revidierten Curriculums im Bereich des Kunstunterrichts, artikel J. Richard vertaald bij Proloog en verschenen in Vorming, Bibliographie Gesamtschule)
2. Ästhetik und Kommunikation Beiträge zur politischen Erziehung. Rowoldtverlag. No. 11 en 12 1973.
(Tekst van Wygotski, discussie met Negt en vele theoretische artikelen, praktijkverslagen bv. gastarbeiderskinderen enz)
3. Erziehung und Klassenkampf, Zeitschrift für marxistische Pädagogik Verlag Roter Stern Unterlindau 74 Frankfurt a M.
4. Kunst + Unterricht 21, Sept. 1973 Friedrich Verlag
(vnl Spiel als Lernprozess voorbeelden en theorie)
5. Betrifft Erziehung ^x)
6. Ped-Extra ^x) nieuw ped. tijdschrift van o.a. J. Richard.
7. Diskus Frankfurter Studentenzeitung no. 4 1973
(o.a. Die Rolle der Vertrauensleute, Betriebsarbeit)

Boeken:

8. Jürgen Habermas, Thesen zur Theorie der Sozialisation
Uitgave ? Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968.
9. Irmgard Launer, Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1970 DDR.
(een marxistische pedagogische theorie en praxis voor rollenspel in de kleuterschool)
10. Lothar Lorenz, Arbeiterfamilie + Klassenbewusstsein Edition 2000 Giessen 1972
(Zum Zusammenhang von der Klassenlage der Familie, der familiären Sozialisation der Kinder und dem Klassenbewusstsein der Arbeiter)
11. Oskar Negt, Soziologische Fantasie und Exemplarisches Lernen Europäische Verlagsanstalt 1971
(over theorie en praxis van de arbeidersvorming)
12. Melchior Schedler, Kindertheater, Geschichte, Modelle, Projekte, Suhrkamp 1972
(de historische ontwikkeling v,h, kinderteater vanaf 1745 met nadruk op de vormen vanaf 1965 in Duitsland)
13. Melchior Schedler, Schlachtet die blauen Elefanten, Beltz Verlag 1973
(Een kritische beschouwing over kinderstukken)
14. M. Schedler, Mannomann! 6 x exemplarisches Kindertheater Dumont Verlag Schauberg Köln ^x)
15. Fest im Märkischen Viertel heft I en Fest (in Schöneberg) Uitgave Westberliner Volkstheater Koöperative 1972?
(een beschrijving van 2 "stadsspelen die 10 dagen eh 5 weken duurden)
16. W. Nickel und S. Kreiner, Interaktionstraining mit Schülern, eigen uitgave van schrijvers. ^{kinderen}).
(Verslag van een seminar met scholieren, volwassenen en

17. Hi ha ho, die Bonzen kommen ins Klo! Association Verlag 1973
(Projektgruppe Brelohstrasse in Bochum geeft verslag over 2 jaar proletariëse opvoeding van dakloze kinderen, theorie en spelmodellen)
18. La mama Kinderspielclub Johannisplatz, Erfahrungsbericht 3, Jens Heilmeyer 8 München 90 Tegernseer 108 kontaktadres.
(werkwijze. praktiese zaken, "thomas en Susanne" een stuk van kinderen voor kinderen en teoretiese uitgangspunten)
19. Materialien zur Unterrichtspraxis, Reihe Roter Pauker, Sozialistischer Lehrerbund
-Unterrichtseinheit Arbeit, December 1972 (begrip arbeid, didaktiese analyse, leerdoelen en leerinhouden, een projekt)
-Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten Aug. 1973
(een projekt van een maatschappijleraar samen met P.A. studenten met 13 jarigen over deze tema's)
20. Werner Geifrig, Stifte mit Köpfen Reihe Materialien Theater Weismann München 1973
(een tonnelspel voor werkende jongeren)
In deze serie verschijnt in Januari "Darüber spricht man nicht" een stuk over sexualiteit voor kinderen van 6-11, hun ouders en leraren.
21. "Doof bleibt doof" van V. Ludwig e.a. met begeleidingsbrochure voor leerkrachten uitgave Grips theater Berlin
22. Werkstattbericht Internationale Theaterwerkstatt Scheersberg 1972 Schersberger Schriftenreihe 10.
(eenworkshop met voorstellingen en diskussies met o.m. The Bowsprite Company, Theatre and Education Team Greenwich)

Katalogi:

23. Schulspiel und Amateurtheater, Interaktions- und Theaterpädagogik Bibliographie I an II 1970 en 1973 Uitgave van Pädagogische Hochschule Berlin.
- ~~24.~~ Kindern fordern uns heraus, Ein Auswahlverzeichnis der Berliner Stadtbücherei für Eltern und Erzieher 1973

Brochures:

25. Peter Bichsel, Die Volksschule ein Geschäft ohne Partner (Over de autoritaire rol van de leraar 5 blz.)
26. Peter Ripota, Modell, Simulation, Spiel voor een deel verschenen in Unterrichtswissenschaft 2/3 1973
27. Jörg Richard, Spielpädagogik und politisch-ästhetische Erziehung uit Gesellschaft und Schule Heft 3/4 1972
28. Klaus J. Penné, Curriculum, Definition, Strategie, Modelle Eine Literaturübersicht.
(kort overzicht gemaakt voor Tagung Curriculum Spiel Berlin)
29. Sexualität und Gesellschaft, werkbladen voor het 5e en 6e schooljaar met leraarboekje
30. Erving Goffmann, Interaktion Spass am Spiel Piper Verlag ^x)
31. Tiemann, Planspiele für die Schule Hirschgraben Verlag ^x)
32. Ruhloff, Ein Schulkonflikt wird durchgespielt Quelle und Meier ^x)

Naar een geleid rollenspel met schoolkinderen

Onlangs is over het thema "kindertheater en interactiepedagogiek" een gelijknamige verzameling opstellen verschenen, die bijzonder bij de scholen aanbevolen wordt.

Er is een algemene tendens in de nieuwe speelpedagogie in af te lezen: de nieuwste variatie op de burgerlijke rollentheorie, het concept van het interaktionisme, moet in het geleide rollenspel met kinderen zijn pedagogische toepassing vinden. Grondkwalificaties van het rollengedrag zoals rol-distantie, dubbelzinnige tolerantie en empathie moeten de arbeiderskinderen in het bijzonder trainen in betere beheersing van hun levenssituatie. Deze socialisatie-theorie staat echter voldoende onder ideologische verdenking. Niet de pedagogische behoeften van de arbeiderskinderen en hun klasse werden vertegenwoordigd maar er wordt een verdere poging ondernomen om ter stabilisering van de bestaande machts- en bezitsverhoudingen de arbeidersklasse aan de normen en belangen van de middenlagen aan te passen.³ Op grond van het feit dat mijn bijdrage niet te lang mag zijn moet ik het bij deze verwijzing laten. Want ik vervolg verderop niet met een "waarschuwing achteraf voor het rollenbegrip" in zijn schoolpedagogische toepassing te geven, maar eerder hier een tegenconcept voor de spelpedagogie op scholen van arbeiderskinderen aan te dragen.

Ik moet hier meteen een beperking bij maken: cursus-ontwerpen voor het rollenspel zijn er tot nu toe net zo weinig als een empirische systematisch doorgevoerde praktijk. Theorie en praktijk van het pedagogische d.w.z. geleide rollenspel staan nog in de kinderschoenen. Daarom mogen mijn overwegingen slechts als opwekkende voorstellen voor het begin van een net beginnende rollenspelpraktijk opgevat worden, waarin zeker ook nog veel gekorrigeerd zal moeten worden.

Maatschappijbeeld van de arbeiders.

De basis van zo'n opvoedingsconcept moet de levenssituatie van de betreffende groep in haar maatschappelijke werkelijkheid en mogelijkheid zijn.

Uit de kennis daarvan kunnen pas emancipatorisch-pedagogische strategieën naar de beheersing en de verandering ervan ontwikkeld worden.

Een belangrijk uitgangspunt voor de analyse van de levenssituatie van het arbeiderskind lijkt me het maatschappijbeeld van de arbeiders. Want daarin wordt het subjektieve bewustzijn van zijn objektieve klasse uitgedrukt.

Het wordt gekenmerkt door de in kapitalistische systemen bestaande hoofdtegenstelling tussen loonarbeid en kapitaal en de voortzetting van deze tegenstelling in de in de bovenbouw werkzame ideologische krachten.

Er wordt een arsenaal van politieke, economische en ideologische wapens ingezet ter verzekering van de laat-kapitalistische verhouding in het dagelijks arbeids- en reproductiegebied. ? aktie en de ideologieën van de "gehivelleerde middenstandsmatschappij", "de gelijkheid van kansen" in school en beroep de "kompensatie-opvoeding" zijn daar voorbeelden van.⁵

Maar de arbeiders volgen deze beloften in hun totaliteit niet zoals burgerlijke sociologen ons willen doen geloven. De arbeidersklasse heeft overwegend een tweeledig maatschappijbeeld, waarvan Oskar Wegt het dubbelkarakter als volgt omschrijft: De huidige arbeider leeft in een permanente spanning tussen het gevoel van de onafwendbaarheid van zijn sociale levensvoorwaarde en de wens(...) geen arbeider meer te zijn.⁶

Belangrijkste criteria voor deze denkwijze van de arbeiders zijn⁷

1. de indeling van de maatschappij in 'boven' en 'onder'
2. de overtuiging dat deze maatschappij structuur in haar grondvesten niet te veranderen is.
3. het kollektieve bewustzijn als uitdrukking van het gemeenschappelijk noodlot van de loonafhankelijkheid, en verder als rekruterings- en bevestigingsveld van zijn zelfbewustzijn in de economische en politieke str:

Ondanks het statische en daarom erin berustende maatschappijmodel, dat aan het tweeledige maatschappijbeeld ten grondslag ligt, zijn er toch belangrijke factoren van een latent aanwezig klassebewustzijn. Dit zijn: de uit de arbeidskracht en het uit verkoop ervan resulterende bewustzijn van de klasse-saamhorigheid; de bewuste ervaring van de maatschappelijke benadeling; en ook kollektiviteit en solidariteit. Deze factoren worden gedichotomiseerd en voeren zo tot een onmachtsg gevoel van de afzonderlijke arbeiders, dat op het psychies nivo bij het statische maatschappijbeeld aansluit, voornamelijk door de verwerking en perpektiefloosheid van de traditionele arbeidersorganisaties, in het teken van de "open society"-ideologie van het laat-kapitalisme. Hiermee hangen de hallucinatorische konsumptie-aanmoedigingen samen. De ideologie van de welstands-c.q. overvloeds-kapitalisme die als de "definitieve weerlegging van de marxistische kapitalisme en revolutionaire theorie" gepropageerd wordt evenwel door de septemberstakingen en de uiteenzettingen rondom de noodtoestandswetgeving snel tot haar schijn-karakter teruggevoerd.

Maatschappijbeeld van de kinderen.

Welke uitwerking heeft de beschreven situatie van de arbeidersklasse op haar kinderen. Literatuur over dit vraagstuk is er nauwelijks.

Als these valt te formuleren: het dichotomische klassebewustzijn, dat beantwoord aan de ontwikkelingspsychologische voorwaarden, is ook bij de arbeiderskinderen aanwezig.

Ik zal deze these aan de hand van resultaten van 2 onderzoekjes bij kleine groepen over de instelling en verhoudingen bij arbeiderskinderen ondersteunen.

De 1e groep:

Ik heb 17 kinderen geïnterviewd in de leeftijd van 7 tot 11 jaar uit de zg. "papagaaienkolonie" in het markische Viertel in Berlijn. De vraagboog-analyse leverde op dat de ~~kinderen~~ instelling van de kinderen over het algemeen positief met de criteria van het tweeledig maatschappijbeeld samenhangen.

Voor het 1e criterium: de kinderen zagen de samenleving fundamenteel opgedeeld in 2 groepen: zij die moeten werken, en zij die niet hoeven werken: de mensen die huizen bezitten en de mensen die huizen moeten huren.

Voor het 2e criterium: de vraag of de rijken altijd rijk blijven en de arbeiders altijd arbeider, beantwoorden de kinderen bevestigend, zonder die uitspraak verder te kunnen verklaren. De onrechtvaardigheid van deze verdeling van maatschappelijke rijkdom werd door iedereen sterk benadrukt, maar in 15 gevallen van affirmatieve voorstellen van de oplossing voorzien, zoals "maar het is goed, als een paar mensen meer geld hebben want dan kunnen ze de armen wat geven."

Tegelijkertijd werden de rijken als "gierig" voorgesteld. De eis "iedereen moet het gelijke/evenveel hebben", werd slechts door een kind vermeld.

Voor het derde criterium: Voor het criterium van het kollektieve bewustzijn kon ik geen eenduidige vragen stellen. Dat ligt zeker ook aan de gebruikte methode van vragen ~~stijlen~~ omdat kollektiviteit eerder als een verhouding dan als een instellingskategorie te vatten is. Ze zou voor alles in de verhouding aan te wijzen moeten zijn. (vgl. bij de volgende groep)

Daarentegen hadden de kinderen duidelijke opvattingen over produktieve arbeid. De vraag of rijke mensen slimmer zijn als een timmerman, een metselaar of een fabrieksarbeider, werd door alle kinderen ontkend op grond van het hoog waarden van de werkzaamheid van de arbeiders.

Vb.: zij (de rijken) werken niet en als je veel geld hebt, leer je niets, dus kun je ook niet slim zijn. De arbeiders werken en daardoor leren ze iets."

- Wel, nou, de metselaar begrijpt meer, omdat die daar werkt, dan weten ze niets als ze zelf eens een huis moeten bouwen, omdat de rijken zomaar rondlopen en een krant lezen of zo.

- Nee ze werken toch niet, van werken wordt je slim.

De 2e groep:

Als diagnosties instrumentarium, om verhoudingspatronen van kinderen te leren kennen, is het spontane rollenspel zeer geschikt. In dit spel mag door de spelleider niet ingegrepen worden, om de gespeelde uitspraken van kinderen over hun sociale omgeving niet te veranderen. De spelleider gebruikt deze rollenspelvorm slechts om zonder de moeilijke procedure van ondervragen, informatie over de leefwereld van het kind en zijn verhoudingspatronen voor het geleide rollenspel te kunnen verzamelen." In zulke spontane rollenspelen over het thema "gezin" van arbeiderskinderen uit het markische Viertel in Berlijn in de leeftijd van 9 tot 11 jaar wordt het duidelijk dat de in het tweeledige maatschappijbeeld door de arbeiders aangenomen bereidheid tot een kollektieve relatie op bepaalde manier ook door de kinderen wordt gedemonstreerd. De kinderen kennen in het nu volgende spelvoorbeeld de konfliktzone binnen het gezin bijna geen betekenis toe. Het arbeidersgezin, waarvan de opvoeding in beperkende en ~~ma~~straffende stijl, desociaalpsychologische literatuur in beweging bracht", is in de nu volgende scene niet het uitgangspunt en centrum van de konflikten, waaruit het gehele spel opgebouwd is. Want de kinderen spelen dat ze door elk van hun activiteiten voortdurend aan een "umwelt-und-konflikt-relatie" blootgesteld zijn. Daartegenover verschijnt in de scènes het gezin als de plaats van kollektiviteit en solidariteit. Sankties van de ouders t.o.v. hun kinderen treden altijd pas als gevolg van een "umwelt-kind" uiteenzetting op, omdat die het hele gezin in de gevolgen meetrekt. (in de regel huurverhoging- opzegging van de huur e.d.)

Ter verduidelijking hiervan een korte opname uit een bandopname:

De volgende situatie: De verhuurder beklaagt zich bij de ouders over hun dochter, dat zo haar schoenen bij het verlaten van het huurhuis niet afpoetste, dat ze haar tong tegen hem heeft uitgestoken enz. De vader hoort hem aan, doet verder helemaal niets dan het meetellen met de opsomming van de klachten van de huiseigenaar.

Eigenaar: uw dochter beschadigt de tegels

Vader: de tegels?

E: ja!

V: wat bedoelt u

E: de traptegels

V: en wat nog meer: vijf, zes, de zevende. Ach wacht u eens even. Ik ben vandaag toch toevallig de trap naar boven opgelopen. Niks beschadigd.

E: ze maakt ze smerig

V: schoon, alles was schoon

E: ja ik heb ze schoongemaakt natuurlijk

V: Zo staat u nu maar op. En u kunt gaan. Tot ziens.

E: (verlaat de woning) en u kunt rekenen op een huurverhoging.

Vader en dochter

V: en nou eten, en als ik naar huis kom wil ik je huiswerk zien.

D: Ik heb geen huiswerk. Morgen hebben we vrij

V: En je hoeft vanavond ook niet naar de t.v. te kijken

Eind van de scène

Het gezin verhoudt zich, dat tonen de verdere scènes ook aan, t.o.v. de bedreigende buitenwereld kollektief en solidair. Buiten het kader van het gezin maar ook in de omgang van de familieleden met elkaar wordt deze kollektieve en solidaire opstelling niet relevant. De steeds vijandelijke buitenwereld en de kollektieve en solidaire "beschermingsverhouding" van het hele gezin zijn de 2 antipoden, die de kinderen uit het markische Viertel in dit rollenspel steeds weer naar voren halen. De grote betekenis van de bedreiging van de kinderen door de buitenwereld wordt ook door de door hun drastisch overtrokken sankties zichtbaar: de latere gevolgen van het aangehaalde konflikt zijn huurverhoging en uiteindelijk opzegging van de huur. Oplossingen voor het probleem in deze verhouding ontwikkelen de kinderen echter niet. De verhouding van de kinderen zowel als van de ouders in het spel blijft altijd verdedigend. Zo gaan ze zich uiteindelijk beklagen bij de woningbouwvereniging over het hun aangedane onrecht, zonder resultaat, einde van het spel.

Uit deze opvoering laat zich als opdracht aan een emancipatorische opvoeding van arbeiderskinderen afleiden: de onmiddellijke ervaring van de arbeiderskinderen in het vormingsproces op de hogere trap van de veralgemening te heffen en bekwaamheden tot actieve uitvoering van hun belangen bij ze te ontwikkelen.

Het geleide rollenspel is daar een methode voor.

Het geleide rollenspel

Rollenspel is een improvisatiespel. Als algemeen, omvattend begrip kenmerk ik het rollenspel als een receptie van maatschappelijke voorvallen door hun hernieuwde uitbeelding. Haar basis is de nabootsing. En nabootsing wordt hier niet opgevat als een eksakte imitatie, b.v. naabootsen van gebaren, naspreken van zinnen enz., maar als een creatieve toeëigenings en- uitdrukkingshandeling van maatschappelijke processen in een bijzondere vorm van konkretisering. Ze voltrekt zich op basis van een reële sociale betrekking en wordt tot stand gebracht in een fiktieve sociale betrekking. In de dialektische verhouding van reële sociale en de tot stand gebrachte fiktieve sociale betrekking ligt tegelijkertijd het konstruktieve moment van het rollenspel. D.w.z. enerzijds komen de kinderen elkaar tegen als bv. huisbaas Meier en huurder Müller, en anders als kind Ingrid en kind Peter. Het spontane rollenspel wordt tot geleid rollenspel door een pedagogische ingreep, d.w.z. dat er een systematische structurering, bemiddeling en interventie aan ten grondslag ligt.

I.t.t. biologiserende speltheoretici, die het spel als drift -genetisch veroorzaakt zien, volg ik de opvatting van Rubenstein, dat het spel van kinderen een maatschappelijke oorsprong heeft en dat het zich ontwikkelde uit de oorspronkelijke en dominerende bezigheid van de mens, nl. de arbeid. Volgens deze theorie is het spel steeds maatschappelijk bepaald en historisch-konkreet tot stand gebracht. De inhoudelijke organisatorische en tijdelijke dimensie van het spel is afhankelijk van de wetmatige ontwikkeling van de produktiekrachten en produktieverhoudingen. Dat geldt ook voor de kenmerken van het rollenspel en is hierop toe te passen. De meest wezenlijke kenmerken zijn: nabootsing, fantasiebekwaamheid, kollektiviteit en de voor de symbolische tot stand bringende noodzakelijke tekensystemen zoals taal, gesticulatie, mimiek.

Deze kenmerken maken de reproductie van bepaalde verhoudings-modellen mogelijk, die door hun aktivering in het spel en ook door hun overname tot het identifikatie-leren leiden kunnen. Daarom krijgt de emancipatorische graad van het voorbeeld beslissende betekenis voor de functie van de kenmerken van de kenmerken van het rollenspel.

Speciaal in antagonistische samenlevingen wordt het spontane rollenspel dat niet geteste verhoudingsmodellen tot voorbeeld heeft, tot kluisster van de principieel emancipatorische, d.w.z. op omgeving en persoonlijkheid veranderende kenmerken van het rollenspel. Er treedt een versterking op. Het bestaande wordt versterkt, omdat een analyse ontbreekt- niet het

maatschappelijk noodzakelijk komende. Konkreet voor onze huidige maatschappelijke situatie betekent dat, dat het tweeledige maatschappijbeeld zich door deze vorm van rollenspel slechts bevestigen kan. Daaruit moeten konsekwenties getrokken worden. Het geleide rollenspel stelt de pedagogische ingreep voorop; zo ook de bedoeling van de kwalifikaties waarmee het kind door het geleide rollenspel uitgerust moet worden. Deze zouden uit de levenswerkelijkheid en mogelijkheid van het arbeiderskind en uit de principieel emancipatorische werkende kenmerken van het rollenspel ontwikkeld moeten worden.

Bedoeling van de kwalifikaties

Als aanwezige en potentiële kwalifikaties, die door de arbeiderskinderen in het geleide rollenspel verworven en versterkt kunnen worden, wil ik het volgende beschrijven. Ze zijn tegengesteld aan de gewenste en bestaande burgerlijke trappen.

1. Kollektieve oriëntering versus individuele oriëntering. Kollektiviteit is als criterium van het klassebewustzijn en van het rollenspel beschreven. Histories heeft de kollektiviteit zich uit het tot kooperatie verplichtende arbeidsproces ontwikkeld. Zonder zich bij de bestaande produktieverhoudingen in het kapitalisme te kunnen ontplooien. D.w.z. kollektieve produktie, kollektieve produkt-distributie-en konsumptie. Kollektiviteit is een voorwaarde voor de strijd van de arbeidersklasse voor veranderde levensvoorwaarden en tegelijk vormt ze zich ook in de strijd. Ze wordt inderdaad, dat hoort het dialectonische maatschappij-beeld, zonder maatschappelijk perspectief makkelijk een offer van de bourgeoisie en tot een concurrentie verhouding om te bogen, tegen de invloed waarvan ze eigenlijk gericht was. Er is nog een lange politieke weg af te leggen van het kollektieve bewustzijn van de arbeidersklasse naar de kollektieve oriëntering op de arbeidersklasse. In de konkrete situatie van zijn sociale omgeving zou het arbeiderskind er reeds op voorbereid kunnen worden de betekenis van de kollektieve verhouding voor de uitvoering van zijn eigen belangen te onderkennen en een kollektieve verhouding te verwerven. Kollektiviteit als kenmerk van het rollenspel, betekent, dat de structuur van het rollenspel fundamenteel slechts vóór kollektieve afspraken georganiseerd kan worden. Omdat het rollenspel immers histories-konkreet is en er derhalve de bepaalde kapitalistische verhoudingen aan ten grondslag liggen, kan deze afspraak onder kapitalistische voorwaarden net zo goed een afspraak tot een concurrentie verhouding c.q. een individuele oriëntering worden, zoals "stadspelen" laten zien, waarin de zelfstandige omgang met geld geoefend wordt. Geld, hier een specifieke uitdrukking van het fetisj-karakter van de waren, heeft de concurrentie verhouding als kompanjon.

In het geleide rollenspel komt het er op aan, het kollektief kenmerk van het rollenspel aan onhouden te koppelen, die het kollektieve moment versterken. Door deze kijk op de vorm-inhoud dialectiek het aan het rollenspel structureel inherente kollektieve kenmerk tot kollektieve oriëntering van de spelers voeren. Kollektief aangelegde handelingen kunnen in het geleide rollenspel uitgeprobeerd en geoefend worden. Het gezamenlijk bewegen en propageren van een nieuwe schoolorde door de "zinnige discussievorm" van het rollenspel zou een mogelijkheid zijn.

2. De betekenis van de taal.

Bij de vraag van de tekensystemen wil ik me tot de taal beperken, hoewel de ekstra verbale kommunikatie niet alleen maar in de alledaagse levenssituatie van de arbeidersklasse, maar ook in het rollenspel een bijzondere betekenis krijgt. Het door Bernstein ingevoerde en door Oevermann o.a. overgenomen onderscheid van niveaus naar hun linguïstische codes, overeenkomstig het burgerlijk niveau model, ziet o.a. in het denken en handelen van de "lageregroepen" naar stereotiepe uitdrukkingsvormen, zoals b.v. het stereotyp: "zij daar boven"-en "wij hieronder"-een van hun meest wezenlijke socialisatie-en taalgebreken, die door kompensatie-opvoeding opgeheven moeten worden. Als redenen daarvoor worden genoemd: ze voeren tot vooroordelen, verhinderen het proces van de individuele meningsvorming en de intentionele verhoudingsstrategie.

Waartoe echter de stereotype uitdrukkingsvormen van de arbeider dienen- sementiese en pragmatiese funktie- wordt niet gezien; dat ze een klasse politieke funktie kunnen vervullen, d.w.z. de "psychologische funktie" van de bevestiging van een sociaal-historiese groepssolidariteit..... en de kognitieve van de ontsluiting van de werkelijkheid door een ordenende selektie van de waarnemingen en informaties wordt niet gezien.

Te makkelijk echter zijn deze belangrijke psychologische en cognitieve functies van de stereotiepe uitdrukkingsvormen van de in de arbeiderstaal van de "kompromitering" door de idolen en ideologiën van de laat-gekapitalistische warenmaatschappij, die hun functie overnemen, prijsgeven. In de vormingssector zou met sociologische interpretaties van de sociale ervaringen, die de stereotype-uitdrukking-wijzen oproepen, deze kompromitering tegengewerkt moeten worden. De sociologische manier van interpreteren zou in bv. het rollenspel de betekenis krijgen, dat in de bovenaangevoerde vraagbooganalyse duidelijk geworden "onrechtvaardigheidsbewustzijn" van de kinderen van de sociale orde te versterken, omdat in het geleide rollenspel de redenen daarvoor ontdekt en ervaren worden. Deze manier van de sociologische interpretatie zou tegelijk gekorrumpeerde kant van hun "onrechtvaardigheidsbewustzijn", dat de verhoudingen zoals ze zijn goed noemt, systematies verminderen. De aan de zintuiglijke ervaring van de arbeiderskinderen gebonden taal mag niet in de zin van de socio-linguïstiek gekompenseerd worden, of ze zou op basis van taalervaring van de arbeiderskinderen door sociologische interpretaties met een nieuwe kwaliteit van de veralgemening uitgerust moeten worden, die "de boven hun onmiddellijke ervaringswereld uitgaande samenhang", verduidelijkt/overdraagt. Een voorbeeld: in een geleid rollenspel van het Kindertheater märkisch Vierte hebben de kinderen de maatschappelijke betekenis en werking van de meerwaarde gespeeld, waarin zij het algemene van hun spel met het konkrete van hun levenssituatie verbonden. Het spel gaat over het volgende: een eigenaar van een schoonmaakbedrijf verdient aan ieder voor hem werkende arbeider 5 mark per uur: de arbeider krijgt ogenschijnlijk evenveel. Daarbij is echter noch het uurloon, noch de gepresteerde arbeid gelijk. Terwijl iedere arbeider per uur 5 mark verdient, verdient de ondernemer per uur per arbeider 5 mark. Dat herkennen de kinderen later in het spel en socialiseren door solidair optreden het bedrijf. Na twee maanden spel-arbeid gaven de kinderen hun stuk, dat ze voor andere kinderen wilden opvoeren zelf een titel, die in de taal van de kinderen de generalisatie konkreet uitdrukt: "5 mark per uur of hoe onze vader bescheten wordt".

3) Progressieve fantasie versus regressieve fantasie.

Ik neem het begrip van de progressieve fantasie over van Peter Schneider.

Hij ontleent hem aan de freudiaanse theorie van het psychische apparaat, dat tot progressieve en regressieve wensvervullingen motiveren kan. In dit kader kan op de herleiding van de theorie niet verder worden ingegaan. Belangrijk is, dat de progressieve- of ook bruikbare- fantasie die bekwaamheid is, die de wensen van een klasse mobiliseert, en wel in een historische betrekking tot de maatschappelijke werkelijkheid en mogelijkheid. Zij houdt onvoorwaardelijk vast aan de verwerkelijking van de wensen in de realiteit. Daarmee staat ze in tegenstelling tot de regressieve fantasie, die als vervanging van niet vervulde wensen optreedt en hem alleen als surrogaat van hem bevrediging toelaat. Welke fantasie de overhand krijgt in het psychische apparaat- die progressieve of de regressieve- wordt uiteindelijk uitgemaakt door haar verhouding tot de realiteit, dat wil zeggen dat het er op aankomt op welke manier realiteitsvoorstellingen wensen in het onbewuste opwekken en in het bewustzijn laten geraken, waar ze op de mogelijkheid van hun verwerking, -in zekere mate door censuurmaatregelen van het bewustzijn-gecontroleerd en aangenomen of verworpen worden.

Het is niet zo dat in het bewustzijn daadwerkelijk een voortdurende strijd tussen vervulbare en niet te vervullen wensen geleverd wordt, zoals Freud meent; zo iets als de eeuwige tegenspraak in de menselijke natuur door de 'ziel' of de driften opgewekt, die door de ingrijpende werkelijkheid beteugeld of aan het realiteits-principe onderworpen wordt. Het realiteits-principe wijst de oorspronkelijke (progressieve) fantasie, die naar verwerkelijking streeft, regressieve, de omgevende werkelijkheid (dat wil zeggen machtsverhoudingen) niet storende bevredigingsvormen toe, de regressieve fantasie als vervanging voor de weigering in de realiteit. "Freuds these dat de fantasie een vervanging voor de weigering in de realiteit is het produkt van verhoudingen, waarin de realiteit de weigering van alle werkelijke bevrediging is."

Wat zich in het bewustzijn en onderbewustzijn weerspiegelt, zijn de tegenstellingen van de maatschappelijke werkelijkheid zelf en niet de tegenspraak van de wensen.

Wat deze wensen aan verlangen hebben, zijn nog uit de lucht geplukte romeinen, noch is het de uit het ES stammende duistere drang van de driften, maar het zijn de in het dialektische proces van toeëigening en verwerkelijking uit de realiteit ontstane en zich veranderende behoeften van de mensen. De ontplooiingsmogelijkheid van de geschapen behoeften hangt weer af van de produktieverhoudingen, waarin de mensen leven. "De mate van behoefteontplooiing en wensbevrediging hangt af van de stand van de ontwikkeling van de produktiekrachten en van de verhouding, waarin de mensen tot de produktiekracht staan. (...) Of de censuur in het psychische apparaat een emancipatorische of onderdrukkende functie heeft, hangt ervan af, welke partij de censuur in de tegenstelling tussen produktiekrachten en produktieverhoudingen grijpt." Op deze economische en politieke grondoorzaken van de fantasiebekwaamheid gewezen te hebben, is de verdienste van Peter Schneider.

Het is makkelijk in te zien welke rol de progressieve fantasie in het laatkapitalisme tot nu toe niet speelt, en welke functie de regressieve fantasie in deze tijd toekomt. Er zijn enige voorbeelden aan te halen.

-/de funktieverandering van de loonstrijd. "Omdat het lloem tegenwoordig de functie van een reproductie-basis van behoeftebevrediging heeft aangenomen, is haar plaats in de arbeidersbeweging daadwerkelijk veranderd. Diende in de 19e eeuw de materiele vooruitgang in de eisen van de arbeidersbeweging enkel als vooruitgang van de menselijke emancipatie van het proletariaat, dat zich uit de afhankelijkheid van de ruwe behoeften wilde bevrijden, zo is haar zin tot absurditeit geworden: het wordt het enige en allesbeheersende doel van een tot materiele standaard gereduceerd leven." -/de reklame, waarin het roken van Peter Stuyvesant de rokers Hong-Kong New-York, Tokio en het overige "grote-vrije-wereld-gevoel" belooft.

- /het monopoly-spel, waarin iedereen voor een paar uur kapitalist mag zijn.
- /de freiraum kunst, waarin de revolutie gerepeteerd mag worden-maar alleen daar en, bitteschön, zonder gevolg.

Het is de vraag of het Schneiderse fantasiekoncept tot emancipatoriese fantasie-ontwikkeling leidt. Want het bouwt te zeer op de hoop van de spontaniteit. Namelijk emancipatoriese behoefteontwikkeling en soortgelijke aktivering in het perspektief op de daadwerkelijke behoeftenbevrediging. Ook als de progressieve fantasie op de eerste plaats de kollektieve wensen en voorstellingen van de onderdrukte klasse helpt door te zetten, hoeft uit de progressieve fantasie nog niet de bekwaamheid te groeien, in de werkelijkheid die wensen door te kunnen zetten-ofwel te wellen. Spontaniteit alleen voert immers slechts, zoals Lenin zei, tot de "onderdrukking van de bewustheid."

De progressieve fantasie is, zoals gezien, een motiverende bekwaamheid om de behoeften en belangen(wensen) van een klasse daadwerkelijk om te zetten en tegelijkertijd aan nieuw te anticiperen. Zij steund in de arbeidersklasse op een van haar gro. deugden, de bekwaamheid tot spontaniteit, die niet versmald moet worden.

Taktiese en strategiese maatregelen ter verwerkelijking van de onderkende wensen en bevredigende behoeften kan de progressieve fantasie echter niet ontdekken.

Middelen om te interpreteren, om achter de reeds genoemde reuk van de "geur van de grote vrije wereld" te komen, kan ze niet geven. Ze kan ook net zo min de censuur-instantie beïnvloeden, die erover beslist of de wensen de regressieve, hallucinatoriese weg dan wel de progressieve, in de maatschappelijke praxis bruikbare weg inslaan.

Een voorbeeld uit het "kindertejater märkische viertel".

De kinderen stellen een gerechtelijke uitzetting met het volgende verloop voor.

De kinderen van een gezin hebben geen mogelijkheid ergens te spelen. Spelen ze op het grasveld voor het huis, dan jaagt de eigenaar ze weg. Spelen ze op de straat of in de hal, dan jaagt hij ze ook weg. De kinderen houden zich niet aan deze verboden en het komt tot de opzegging van de huur. De kinderen ohderscheppen het opzeggings-formulier en verbranden het.

In het spel besluiten de kinderen spontaan, de opzegging te verhinderen en hun belang om te kunnen spelen zelfstandig door te zetten.

Hun voorstellen, die ze in het spel ook verwerklijken, zijn: als advocaat van de huiseigenaar, "als rechter en als politie-présidant" verkleed, de verhuurder ertoe te bewegen, het opzeggingschrijven terug te trekken.

Hier is de spontaniteit regressief, omdat ze gemeenschappelijk en aktief hun gerechtigde eisen en wensen door willen zetten, bij die machten, die deze gerechtelijke uitzetting en speelplaatssituatie veroorzaakt hebben en er mede verantwoordelijk voor zijn.

Van hun is, ook door Köpenichiaden geen hulp te verwachten. De spontaniteit voert ze kop een verkeerde weg. Dat te doorzien, moet de kinderen leren om strategien te leren ontwikkelen, die de eis tot verwerkelijking van hun wensen wel door kunnen voeren.

Hoe kan men het realiseren, dat in de plaats van de regressieve fantasie van de mensen in het blaas-kapitalisme de progressieve op gaat treden.

Wat is de onderkende, maatschappelijke verhoudende, interpreterende kwalifikatie.

Het gaat om een kognitieve bekwaamheid, die enerzijds uit de reeds aanwezige kwalifikaties van de arbeidersklasse gevormd moet worden, en die anderzijds het bewustzijn van deze klasse werkelijk veranderen moet.

Ik beddel de sociologische fantasie, die, volgens O. Negt, met behulp van het eksemplaries leren voor de arbeidersklasse funktioneel gemaakt kan worden. Z'on eksemplarijse leermethode voor arbeiderskinderen, voor maatschappelijk emancipatoriese begrips- en houdingswijzen zou het geleide rollenspel kunnen zijn. Het zou de bekwaamheid tot sociologische interpretatie-kaders voor maatschappelijke vooruitgang tot stand moeten brengen, die aan het raam van de onmiddellijke ervaringswereld ontspringen en gegeneraliseerd hierboven uitstijge,

Deze leermethode zou maatschappelijke verklaringen-samenhangen in de tekst van de arbeiderstaal en van de geschiedenis van de arbeidersbeweging aan moeten bieden. In het geleide rollenspel moest de spiegelgroep in het boven aangevoerde voorbeeld van het "uitzettingsstuk" in de wisselwerking van reflectie en actie vinden, welke maatschappelijke oorzaken de uitzetting van het gezin hebben veroorzaakt; waarom de door de kinderen aangeboden oplossingen voor het konflikt succesloos zouden zijn en welke konkrete solidaire handelingen van de betrokkenen de uitzetting kunnen verhinderen. De sociologische fantasie als cognitieve bekwaamheid moet de progressieve fantasie als motiverende bekwaamheid de emancipatorische en bruikbare weg te wijzen-en omgekeerd.

Dat deze fantasiebegrippen categoriaal onderscheiden en in de praxis verenigd moeten worden, is niet alleen bedoeld als eis aan de Speelpedagogiek. Brecht schrijft: "De burgerlijke filosofen maken een groot onderscheid tussen de "werkers" en de "beschouwers".

Dit onderscheid maakt de denkende niet. Als men dit onderscheid maakt, dan laat men de politiek aan de werkers en de filosofie aan de beschouwers over, terwijl toch in de werkelijkheid de politici filosofen en de filosofen politici moeten zijn. Tussen de ware filosofie en de ware politiek bestaat geen onderscheid. Op dit inzicht volgt het voorstel van de denkende, jonge mensen door toespel op te voeden, dat wil zeggen ze tegelijkertijd tot werker en beschouwer te maken, zoals het in de voorstelling voor de pedagogiek voorgesteld is.

Het genot in het beschouwen alleen is voor de staat schadelijk; maar zo ook het plezier in de daad alleen. Omdat jonge mensen in het spel daden uitvoeren, die aan hun beschouwing onderworpen is, worden ze voor de staat ontwikkeld."

4. De theatrale kwalifikatie

Als laatste wil ik wijzen op de theatrale kwalifikatie, waarvan het gebruik een voorwaarde is voor het pedagogisch gebruik van het rollenspel in schoolleeftijd is. In de spelpedagogiek wordt ze of nadelig eruit gelaten, of ze wordt tot doel in zichzelf. Een vormingsproces, dat op de hierboven gedefinieerde betekenis van nabootsing berust, moet ook de bekwaamheid tot verbeeldingsvermogen tot stand brengen. Hier komt dan nog bij: het rollenspel met het kind is niet voor iedere leeftijd als gelijkwaardig motiverend te beschouwen. Leontjew wijst op de verschillen in zijn konsept van de domineren bezigheden, waarin drie trappen van dominerend bezigheid in de ontwikkeling van de mens aangegeven worden: ~~de~~ spelen, leren, arbeid. "Dominerend" moet hier niet in kwantitatieve, maar in kwalitatieve zin opgevat worden. Leontjew beschouwt als het dominerende die bezigheid, waardoor de mens zich wezenlijk (dominerend) zijn omgeving eigen maakt en konkretiseert. In ieder geval wordt in de bezigheid die soms domineert de kwalitatief eerst hogere trap van dominerende bezigheid voorbereid. Spel, in het bijgezonder rollenspel als dominerende bezigheid, vinden we alleen maar bij de kleuter. Het rollenspel ~~xxxxxx~~ met de kleuter kenmerkt zich vóór alles door de verdinglijkte vorm van toeigening en omvorming van de Umwelt. De oorzaken daarvoor is te zoeken in het feit dat in het rollenspel de kleuter de begrensdheid van zijn operationele en cognitieve mogelijkheden overwint en daarmee zijn actieve deelname aan het maatschappelijk leven van de volwassene realiseert. Het motief van het bezig zijn met rollenspel ligt in het rollenspel zelf. Daardoor wordt ze een wezenlijk deel van de maatschappelijk werkelijkheid van de kleuter. Deze verdinglijkte fase van het rollenspel bij de kleuter is niet meer dan de dominerende vorm, waarin het kind zich nader bepaalt tegenover de Umwelt. Bij het schoolkind is het bezig zijn met leren dominerend. Haar motief ligt in het resultaat. Dat is: Inzicht, interpretatie, en konkretisering van het inzicht. (Leontjew) Vandaar verandert de functie van het rollenspel. Terwijl het rollenspel van de kleuter een grondslag voor zijn levensbezigheid is, raakt het in spontane bezigheden van het schoolkind steeds meer op de achtergrond en kan het in de opvoeding toch betekenis van een leermethode krijgen.

Het rollenspel in de schoolleeftijd als "bemiddelingsdienst" van leer- en vormingsprocessen moet, zoals alle andere pedagogische "bemiddelingsinstanties", willen de gestelde leerdoelen bereikt worden, de leerbezigheid als dominerende bezigheid van de leerlingen ook bevredigen, versterken en bevorderen door de specifieke leermogelijkheden, die ze bevat. Deze zijn in het rollenspel in de schoolleeftijd het verwerven van theatrale kwalifikatie en het ermee omgaan. Omdat de leerling er gebruik van maakt, kan er in het bezigzijn met het rollenspel het inzicht interpreteren en konkretiseren, alsook door het op verschillende manieren konkretiseren van een zelfde zaak haar gelijktijdige verscheidenheid inzien. M.b.v. de theatrale kwalifikatie kan de leerling in het rollenspel pas in de leerbezigheid intensionaliteit, d.w.z. de inhoud van een speelhandeling krijgt door haar konkretiserende gebruik haar zin. Het gaat er dus om "houdingen" (Brecht) voor de emancipatorische kwalifikatie te spelen, die aan haar doelstelling beantwoorden en ze onderscheidbaar te maken van de "houdingen" van de anti-emancipatorische kwalifikatie, daarin zie ik de juiste beschouwing van de vorm- inhoud- dia. Het is noodzakelijk te onderzoeken of niet de spelontwerpen van Brecht in de Karl Marx-school in Neukölln, en zijn theorie over de leerstukken, voor deze manier van spelen een begin vormen en of hier niet de kans ligt, de vorm van een "pedagogisch-theatraal-rollenspel" te ontwikkelen, zoals misschien het geleide rollenspel dan omschreven zou kunnen worden.

Methode tot het verwerven van deze kwalifikaties

In het volgende wil ik enige onderwijsvormen voor het geleide rollenspel noemen en aan de hand van een voorbeeld toelichten. Ik stel als instellings- en houdingsveranderende technieken voor : de methoden van de belering, het onderricht, het projektieve onderzoek en de agitatie. Ze worden in het geleide rollenspel als gekombineerde methodes gebruikt.

1. Belering.

Onder belering versta ik een vorm van instellings- vorming, waarin, naar Hiebsch en Vorweg, "de persoon van iemand iemand anders direkt meegedeeld krijgt, welke instellings- inhouden voor een of ander probleem, voor een of andere situatie gewenst, geduld, geeist of verboden worden of zelfs strafbaar zijn. Het resultaat van de belering zou bij de beleerde uit het weten van bepaalde houdingswijzen bestaan, wat hem nog niet onvoorwaardelijk verplicht, zich ook overeenkomstig die kennis te gedragen ". (Hiebsch, Vorweg) "Einführung in die Marxistische sozialpsychologie, Berlin 1966).

De methode van de belering is geen op zichzelf staande methode, maar moet naar de nogvolgende methoden toegetrokken worden. Want het pure leerspel blijft bij het verwezenlijken van het leerdoel vnl. op cognitieve niveaus hangen en betreft er bv. de emotionele ervringen niet in.

Belering is als los didaktisch principe relatief ineffektief.

vb.: Het leerdoel is: kollektieve houding. De speelgroep heeft het volgende scene-ontwerp als handelingsraam. Een scholier wordt regelmatig betrapt op geldpikken op school. Leraar en medescholieren bestraffen hem, ieder op zijn eigen manier. De leraar geeft het kind strafwerk, behandelt hem streng in de les, beklaagt zich bij de ouders, enz. De medeleerlingen isoleren hem, omdat zij hem "jatter" noemen, niet met hem spelen en dergelijke. De leerling die gestolen heeft kan zich bij zijn medeleerlingen slechts handhaven omdat hij een lichamelijk overwicht heeft en ze een pak slaag kan geven. Zijn leerprestaties daarehtegen worden steeds slechter. De speelgroep wordt in de voorbereiding van het spel door de spelleider geleerd, dat de oorzaken van het stelen niet in de a-sociale houding van de jatter zelf maar in de verhoudingen in de werkelijkheid gezocht moeten worden.

De spelleider beschrijft uitvoerig de arbeidsvoorwaarden van de ouders en de gevolgen daarvan voor het gezin, dat de kinderen na zullen gaan spelen. Na dit stuk bediskussieert de spelleider hun afwijzende houding en roept ze op, door een vriendschappelijke en kollektieve houding de jatter weer in de schoolgroep te integreren.

Alleen zo, verklaart de spelleider zijn oproep, kan men de houding van de jatter veranderen. De belerende houding van de spelleider is in dit geval ontoereikend, omdat het de ervaring, die de kinderen in het spel moeten krijgen, al in de verklaring vooraf wegneemt. De kinderen voeren in het "leerspel" slechts uit wat hun aan kennis belerend werd bijgebracht. De eigen sociale ervaring van de kinderen en daarom het gewenste leerresultaat worden niet ingezet, omdat het actieve ontplooiën en uitproberen van nieuwe sociale verhoudingswijzen, die tot realistische oplossingen leiden, niet zelfstandig ingeschakeld worden.

2. Onderricht

Onderricht is, volgens Hiebsch en Vorweg, de meest effectieve vorm van de houdings- instellingsvormen. Hierbij worden de betrokken personen in bepaalde bekwaamheden zodanig onderwezen, dat ze, bij juiste uitvoering ervan bepaalde (gewenste) instellingen ontwikkelen, zonder dat direkt aan de vorming ervan gerefereerd of er door de opvoeder uitdrukkelijk naar verwezen wordt.

voorbeeld: Noch "jatten" noch een kollektieve houding worden de speelgroep belerend verklaart, maar de spelers krijgen een handelingsraam met een kollektieve spelstructuur aangereikt. Het thema is misschien: De schoolklas besluit het zakgeld dat iedereen op het schoolreijse meeneemt, bij elkaar te leggen en regels voor gezamenlijke besteding en verdeling ervan vast te stellen. Verschillende situaties om het geld gezamenlijk te gebruiken worden door de spelleider aan de spelers voorgesteld. Regels structureren het spelverloop. Het spel gaat verder, omdat volgens de zelfde regels, die gedurende het schoolreisje gelden, beslissen de leerlingen voortaan ook op school het geld te verdelen. Hierdoor worden situaties, die het kollektiviteitsprincipe verzekeren, voorgelegd. Spelregels bepalen in het "Onderrichtspel" de kollektieve spelstructuur. Omdat de speler de regels opvolgt, oefent hij zich in een kollektieve houding, zonder dat die van tevoren als gewenste houding vastgesteld wordt. De "belering" in het onderwijsspel dient ter verklaring en uitvoering van spelregels.

3. Projektief onderzoek

Projektief onderzoek zou een speciaal rollenspelmethode zijn, waardoor de houdingen op grond van gestelde of zelf gekozen konfliktgevaalen door de spelers uitgevoerde oplossingen zelf ontworpen moeten worden. Dit niet alleen met betrekking tot de maatschappelijke werkelijkheid maar ook voor de mogelijkheid ervan. Het gaat hier meestal om een konflikt. In een bepaalde situatie wordt of door de spelleider vastgesteld of door de spelers gekozen. De schoolhouding in de pauze. Het komt tot een konflikt tussen leerlingen en schoolleiding. Dit verhaal wordt tot in bijzonderheden verteld. De spelleider grijpt in de pogingen tot oplossen van het konflikt niet door middel van de leerling in, maar hij bepaalt de spelregel dat de kinderen de mogelijke oplossingen met motivaties zelfstandig spelen. De nadruk ligt er bij de oplossingen op dat ze realistische perspectieven hebben. Daaruit zou bv. de propagering van een nieuwe schoolorde uit kunnen resulteren door het opvoeren van de definitieve oplossing voor andere scholieren en leraren. Het label van de kollektieve houding wordt in deze samenhang niet expliciet verklaart en bevordert, maar de scholieren worden er door de spelregels op gewezen, in de speelse konkretisering en andere oplossingsmogelijkheden te vinden. als konkretiseringsmethode leent zich hier bijzonder het gebruik van theatrale middelen, bv. de vervreemding, die het mogelijk maken, door het benutten van gesticulatie, taal en handelingen en muzikale, beeldende, en mimisch ritmische elementen het konflikt in zijn verschillende verwijzingen te realiseren.

4. Agitatie

Agitatie is een verdere specifieke rolmethode. Hiermee wordt beoeld het opvoeren van een zelfontwikkeld spel door kinderen voor andere kinderen. Omdat de "voorspellende" kinderen door de zintuiglijke daad van de opvoering de toeschouwers hun in vele spel-uitprobeersels zelfverwerkte standpunten duidelijk maken worden ze in hun in de repetities ontworpen instelling

Voor alles omdat de opvoering zelf een moment van 'praxis' is. Aan dit moment van agitatorische zelfstandigheid ligt een bijzonder vorm van "onderricht" ten grondslag, waarschijnlijk de meest ~~positieve~~ effectieve vorm van instellings- vorming en houdingsverandering in het rollenspel, omdat deze nauw met het belang van de speler en de actieve realisering ervan verbonden zijn.

Een fasekonsept.

Ik bedoel, dat de aangegeven leerdoelen zich in de volgende fasevorm zouden kunnen ontwikkelen, die natuurlijk niet streng chronologisch achter elkaar komen, maar eerder als analytisch oriëntatieminstrument voor de spel-leider kan dienen. Het berust op de boven aangevoerde overwegingen, dat het rollenspel zich steeds op 2 nivo's beweegt, die in dialektische verhouding tot elkaar staan: de reële sociale relatie en de fiktieve sociale relatie. Het gaat hier om een 3-fasenmodel met een dubbel transformatiekarakter.

Fase 1:

1. Het raam van handelingen met sociaal inhoud en een eraan beantwoordende organisatievorm van dit spel. Het heeft een emancipatorische en verduidelijkende functie. (Beide nivo's van het rollenspel)
2. Verdere ontwikkeling en/of zelfontwikkeling van het raam van handelingen naar konflikt/oplossingspelen. (het fiktieve sociale nivo).
3. Verduidelijking van daarin neergelegde maatschappelijke processen: bv. de rol van de school voor het arbeiderskind. (fiktief sociaal nivo)

Fase 2:

1. Verduidelijking van de daarin neergelegde maatschappelijke processen (reel sociaal nivo)
2. Bekwaamheid, het fiktief sociaal nivo op reeel sociaal nivo over te dragen; bv. doordat de gespeelde realiteit als eigen realiteit herkend wordt. (reeel sociaal nivo)
3. Overdrachtsbekwaamheid, deze stand van bewustzijn door opvoeringen aan andere kinderen doorgeven. (fiktief en reeel sociale relatie)

Fase 3:

1. Overdrachtsbekwaamheid, deze stand van bewustzijn door opvoeringen aan andere kinderen doorgeven (versteviging en verdieping op fiktief sociaal en reeel sociaal nivo).
2. Bekwaamheid, ook buiten dit zintuigelijk bereik van het rollenspel, maatschappelijke processen te herkennen en te begrijpen. Generalisatievermogen, solidariteit, kollektiviteit, uiting in het gesprek, zelf organiseren van opvoeringen, door discussie na de opvoering met de toeschouwer of door instructie van de toeschouwers als ze meespelen of na het spel willen spelen; het kunnen ingaan op de bijzondere problematiek van de te verwachten publieksgroep bij het ontwerpen en oefenen van het rollenspel.
3. Versteviging en uitbreiding van de onder 3.2 aangegeven houding.

Tot slot.

Het is noodzakelijk, het einde van het spel onder de institutionele condities van de school te analyseren, om de realiseringmogelijkheid van de voorliggende konsepsie te toetsen. Zouden in afzonderlijke scholengemeenschappen ervaringen op dit gebied voor handen zijn, dan zou ik het op prijs stellen ^{op} contact en een creatieve stellingnaem ten aanzien van onderhavig konsept

Belangrijkste boeken

Deppe- Das Bewusstsein der Arbeiter

Weg- Soziologische phantasie und exemplarisch lernen

Rubenstein- Grundlagen der allgemeinen Psychologie

Schneider- Die Phantasie im ~~spätkapitalismus~~ spätkapitalismus und die kulturrevolution.

Leontjew- Probleme der Entwicklung des Psychischen

Iedereen die geïnteresseerd is in de eksakte tekst, maar dan wel in het Duits, kan bij Robbie terecht.

HET EXEMPLARISCHE LEREN.

Markus

Zowel in de simulatiespelgroep als de projektgroep werkende jongeren is in de vorige repetitieperiode het exemplarische leren aan de orde geweest. De informatie hierover kwam van verschillende zijden: Het vormingsnummer van TEU gaf (in het artikel van Van De Berg en Van Der Veer over vormingswerk in de vakbond) een korte samenvatting van de vormingstheorieën van Oskar Negt, zoals die vastgelegd zijn in zijn boek "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen", verrer was in dat nummer een artikel van Helga Deppe te vinden over vormingswerk met georganiseerde werkende jongeren in Duitsland, dat een methodische uitwerking van Negt's theorieën is. Jörg Richards artikel over geleid rollenspel, dat bij de simulatiespelgroep cirkuleerde, was dat ook, maar dan uitgewerkt naar het rollenspel met arbeiderskinderen in de schoolleeftijd. Daarnaast hebben sommigen onzer een uittreksel van het boek van Negt, dat gemaakt is door studenten van het I.W.A. en een enkeling heeft zich het boek van Negt (dat binnenkort in het Nederlands uitkomt bij Tjeenk Willink) in het Duits aangeschaft, of kocht een boek van Frank Deppe: "Das Bewusstsein der Arbeiter".

Ik wil in het kort hieronder de voornaamste trekken van het exemplarische leren, zoals we dat uit bovenstaande geschriften bestudeerd hebben, samenvatten:

a. Van De Berg en Van Der Veer maken een inventarisatie van vier opvattingen van vorming die in de historie van het vormingswerk van de vakbeweging elkaar hebben opgevolgd, n.l. de klassiek liberale vormingstheorieën: in een autoritaire leersituatie wordt een empirische kennisoverdracht gerealiseerd, die mensen de liberale maatschappijopvattingen opdringt, dat de maatschappij het produkt van de individuele leden van de maatschappij is en dat zij slechts kan veranderen door een mentaliteitsverandering van de leden; de linksliberale vormingstheorieën: die uitgaan van dezelfde maatschappijopvatting, maar in een niet-autoritaire situatie ook andere dan cognitieve aspecten van de bewustwording bij de vorming betrekken; vorming moet gericht zijn op het zelf leren kiezen uit en beoordelen van verschillende informaties en standpunten; de abstrakt-socialistische vormingstheorieën: de theoretische uitgangspunten van de socialistische maatschappijopvatting - de opvatting dat de maatschappij wordt opgedeeld in twee klassen, de bezitters van de produktiemiddelen en de mensen die niets anders bezitten dan hun mogelijkheid om te werken, hun arbeidskracht en dat wezenlijke maatschappijverandering slechts kan worden gerealiseerd, doordat deze arbeiders zich bewust worden van hun onderdrukking en door hun verzet daartegen de baas worden over hun eigen werk en de dingen die ze zelf maken - worden op een schools-autoritaire wijze overgedragen; de konkreet socialistische vormingstheorieën: het bevorderen van het vermogen om eigen ervaringen en persoonlijke problemen te vertalen in de voor de maatschappij kenmerkende strukturele verhoudingen.

(m.i. is deze verdeling niet alleen van toepassing op het vormingswerk in de vakbonden alleen, maar op het hele vormingswerk.) Het exemplarische principe van Negt nu, is van de vierde soort, is een concreet socialistische vormingstheorie.

Van De Berg en Van Der Veer vatten Negt principe in de volgende vier punten samen:

1. het gaat direkt uit van de specifieke situatie van de groep, waarop het vormingswerk zich richt, en probeert die situatie te herleiden tot de fundamentele tegenstellingen in de maatschappij.
2. het poogt de verschillende deelfacetten van de maatschappelijke werkelijkheid van die groep met elkaar in verband te brengen, door te laten zien dat ze een gezamenlijke basis hebben in die tegenstellingen.
3. het probeert een verbinding te leggen tussen "kritisch bewustzijn", "mondigheid" en concrete mogelijkheden om de maatschappelijke verhoudingen te veranderen, m.n. de vakbondsstrategie.
4. het relativeert de hoge pretenties van het "kennis is macht" principe van de liberale vormingstheorieën en geeft vorming een veel reelere relatie met de maatschappijverandering door voor zichzelf een bescheidener plaats in de klassenstrijd te zoeken, m.n. om vanuit de ervaringen en frustraties van de arbeiders te komen tot een stabielere klassebewustzijn.

Negt zegt in het eerste hoofdstuk van zijn boek, dat de geschiedenis van de arbeidersvorming in drie stadia te onderscheiden is, n.l. een eerste, die in de helft van de 19de eeuw begint, wanneer de uitbuiting van de arbeider zodanig is, dat een basisvorming voor de opvoeding tot klassenstrijd een absolute voorwaarde is. Wanneer de klassenstrijd vordert en het arbeidsrecht ontstaat, ontstaat hieruit de functionarissenschooling. In het tweede stadium komt er een scheiding tussen de economische strijd van de vakbonden en de politieke strijd van de arbeiderspartijen. De gesloten samenhang tussen deze twee aspecten van de klassenstrijd in de arbeidersvorming, wordt hierdoor gebroken en er ontstaat een verval van de socialistische theorie in dit vormingswerk. Het derde stadium valt samen met de huidige "ontspecialisering" van de arbeider, die een verdere vervreemding veroorzaakt. Ondertussen zijn, door de weinig tegenkracht van de socialistische theorie in de vormingsinstellingen middenstandsideologieën in het vakbondsvormingswerk ingeroest. Het antwoord op deze verwording van de arbeidersvorming zal een vormingsprincipe moeten zijn, dat vanuit de steeds ondoorzichtiger worden van de situatie van de "ontspecialiseerde arbeider", de economische en de politieke strijd weer aan elkaar koppelt. Het is van belang om de structurele samenhang te leren inzien tussen de individuele levensgeschiedenis, belangen, wensen, de hoop van enkelingen en de maatschappelijke en historische ontwikkelingen en de afhankelijkheid van dit al van de zich ontwikkelende produktieverhoudingen. In de arbeidersvorming zal de burgerlijke geschiedenisopvatting onmaskert moeten worden en de arbeidsdeling tussen de afzonderlijke wetenschappen opgeheven moeten worden, en wel via een collectieve oriëntatie van de arbeiders (in het vormingsproces) op hoe de tegenstellingen in de maatschappij zich uitdrukken in hun eigen leef en werksituatie.

Hoe die vorming er konkreter uitziet lezen we bij Deppe, wanneer ze de vier fasen van de politieke vorming uiteenzet, die zij in haar werk met georganiseerde jongeren probeert te realiseren, middels het exemplarisch principe:

1. De jongeren komen in eerste instantie tot een konfliktbewustzijn, dat het hen mogelijk maakt spanningen in hun omgeving -gezin, werk, vriendenkring, -waar te nemen.
2. dan volgt het situatiebewustzijn, de ervaringen van de jongeren, met name die van hun werk, worden gekoppeld aan inzichten in de specifieke organisaties van de kapitalistische industriële ondernemingen.
3. de derde fase van een groeiend politiek bewustzijn is die van het belangenbewustzijn, dat ontstaat als de jongeren een goed inzicht hebben in de afhankelijkheid binnen en buiten het bedrijf en hebben geprobeerd op beperkte schaal problemen van jongeren aan te pakken en tot een praktische oplossing te brengen, waardoor de aandacht voor makro-ekonomische problemen, bijv. voor de rol van de staat, niet langer abstrakt blijft, maar logisch voortkomt uit de eigen ervaringen, n.l. uit de grenzen die het bedrijfsleven stelt. Wanneer de jongeren hebben begrepen dat hun positie pas grondig zal verbeteren, wanneer het partikuliere bezit en de partikuliere zeggenschap over de produktiemiddelen opgeheven zijn, heeft het vormingswerk zijn doel bereikt.
4. Want de mogelijkheid en het moment dat het emancipatiestreven van het vormingswerk omslaat in een massale emancipatiepraktijk, en het belangenbewustzijn zich ontwikkelt tot het klassebewustzijn hangen uiteindelijk af van de historische verscherping van de tegenstellingen in de maatschappij en van de bewuste politieke organisatie van de arbeidersklasse. Slechts indirect werkt het vormingswerk daaraan mee.

Deppe zegt: "Politieke vorming heeft uiteindelijk tot taak de jongeren die inzichten in de sociale, politieke en ekonomische positie van de loonafhankelijke arbeider bij te brengen, die hen in staat stellen actief en solidair te participeren in vakbonden en politieke organisaties."

Omdat het bewustzijn van de jongeren meer gericht is op personen, dingen en voorvallen, dan op processen en relaties, moet men uitgaan van de konkrete situatie waarin de jongeren verkeren. Dat is de eerste voorwaarde voor politieke vorming en de tweede is, dat de oriëntering op de strijd die de arbeidersklasse te voeren heeft kollektief gebeuren moet, omdat de strijd die gevoerd moet worden slechts kollektief gevoerd kan worden. "De mensen te leren die solidariteit of althans een begin daarvan zich eigen te maken is een van de moeilijkste taken waarvoor het vormingswerk voor jongeren in de vakbonden en politieke organisaties staat". Tot zover Deppe.

Uit het artikel van Richard "Naar een geleid rollenspel met arbeiderskinderen in de schoolleeftijd" nog enkele wetenswaardige zaken t.a.v. het exemplarische leren.

Richard signaleert dat Negt het bewustzijn van de arbeider ^{geplek} dichotomisch noemt, en het als volgt omschrijft: "De huidige arbeider leeft in een permanente spanning tussen het gevoel van onafwendbaarheid van zijn sociale levensvoorwaarden en de wens (...) geen arbeider meer te moeten zijn." De belangrijkste criteria voor deze denkwijze van de arbeider:

1. indeling van de maatschappij in "boven" en "onder".
2. de overtuiging dat deze maatschappijstructuur in zijn grondvesten niet te veranderen is,
3. het kollektieve bewustzijn als uitdrukking van het gemeenschappelijk noodlot van de loonafhankelijkheid.

In zijn ervaring met rollenspel met arbeiderskinderen komt Richard tot de ontdekking, dat arbeiderskinderen een bewustzijn hebben, waarin dat van hun ouders gereflekted wordt, ook zij hebben een dichotomisch bewustzijn.

Om die doem van onveranderlijkheid te doorbreken en het latente klasse-saamhorigheidsgevoel te stimuleren ontwikkelt Richard een spelmethode die 4 belangrijke kwalifikaties probeert aan te brengen: de kollektieve oriëntering (we hebben die bij Deppe al eerder gezien.) Bij het rollenspel heeft die kollektiviteit nog een methodische noodzaak, omdat het burgerlijk rollenspel, met z'n psychologiserende werking, er op uit is, de maatschappelijke problemen te individualiseren.

een taalkwalifikatie: de aan de zintuigelijke waarneming en ervaring van de arbeiderskinderen gebonden taal mag niet in burgerlijke zin gekompenseerd worden. Die taal heeft welliswaar gebreken: "die van boven" en "wij hieronder" zegt immers niet alles over de klassetegenstellingen. De compensatie zal dan ook het volgende karakter moeten hebben: de taal van de kinderen zal op basis van de ervaringen en de taal die ze opgedaan hebben in hun omgeving, met een nieuwe kwaliteit van veralgemening uitgerust moeten worden, die een boven hun onmiddellijke ervaringswereld uitstijgende samenhang verduidelijkt en overdraagt. een kwalifikatie van de fantasie. De fantasie die kinderen in het rollenspel laten werken kun je onderverdelen in progressieve en regressieve fantasie. regressieve fantasie is de fantasie die kinderen doet ontsnappen aan hun omgeving, terwijl progressieve fantasie juist bezig is met de moeilijkheden in hun omgeving. Richard betoogt nu dat je door de spelbegeleiding aan moet sluiten bij de progressieve fantasie en die tot een hoger niveau moet brengen, n.l. tot sociologische fantasie. Dat is een begrip van Negt, wat zoveel betekent als: een fantasie, die vanuit gezamenlijke ervaringen en een gezamenlijk belang leidt tot een gezamenlijke strategie. Een teatrale kwalifikatie, een bekwaamheid tot naa bootsen, zoals Brecht die omschreven heeft. Richard schrijft: "Het zou noodzakelijk zijn te onderzoeken of niet de speleksperimenten van Brecht in de Karl Marxschule te Neukoln en zijn theorie over leerstukken voor deze manier van spelen een begin vormen..."

Belangrijk is te vermelden, dat zowel Richard als Deppe er regelmatig op terugkomen, dat in het vormingsproces momenten ingebouwd moeten zijn, dat de "vormelingen" (kollektief) de verworven inzichten toetsen aan hun omgeving, middels een "aangepaste" actie. Het stuk van Richard eindigt met een bestuderingswaard fasenconcept dat verraad hoe hij de exemplarische theorie in zijn praktijk vertaalt. Ook Deppe is in haar artikel in TEU bezig die theorie te konkretiseren in haar praktijk. Het diskussiestuk van Hans over diskussie is een voorbeeld van hoe een en ander in onze praktijk speelt.

Ik heb bovenstaand stuk bedoeld als een "rekonstruktie" van het exemplarisch principe zoals dat nu nog fragmentarisch op ons af komt (dat wordt anders als dadelijk het boek van Negt vertaald is) en als aanzet tot een diskussie in de WWW-ploeg over hoe het principe toe te passen in de uitvoering van onze opdracht. Als bijlage voeg ik toe, het fasenconcept van Richard.

jan s.

een fasenkoncept

Ik denk, dat de aangegeven leerdoelen zich in de nu volgende fasering zouden kunnen ontwikkelen. Het mag natuurlijk niet streng chronologisch achter elkaar volgen, maar de fasering dient eerder als een analytisch oriëntatieinstrument voor de spel leider. Het berust op de bovengenoemde overweging, dat het rollenspel zich steeds op twee niveau's beweegt, die in een dialektische verhouding tot elkaar staan: de reeel sociale relatie en de fiktief sociale relatie. Het betreft hier een drie fasen model met een dubbel transponeringskarakter.

fase 1

- 1 Een opgegeven scenario met sociale inhoud en een eraan beantwoordende organisatievorm van het spel. Het heeft een emancipatorische en verduidelijkende functie (beide niveau's van het rollenspel).
- 2 Verdere ontwikkeling en/of zelfontwikkeling van scenario's tot konflikt-oplossingsspelen (fiktief sociaal niveau).
- 3 Verduidelijking van de daarin neergelegde maatschappelijke processen; bijv.

462

de rol van de school voor het arbeiders-kind (fiktief sociaal niveau).

fase 2

- Verduidelijking van de daarin neergelegde maatschappelijke processen (reeel sociaal niveau).
- 2 Bekwaamheid, het fiktief sociaal niveau op reeel sociaal niveau over te brengen, bijv. doordat de gespeelde realiteit als eigen realiteit onderkend wordt (reeel sociaal niveau).
 - 3 Overdrachtsbekwaamheid, deze stand van bewustzijn door opvoeringen aan andere kinderen door te geven (fiktieve sociale en reeel sociale relatie).

fase 3

- 1 Overdrachtsbekwaamheid, deze stand van bewustzijn door opvoeringen aan andere kinderen door te geven (versteving en verdieping op fiktief sociaal en reeel sociaal niveau van relaties).
- 2 Bekwaamheid om ook buiten dit zintuigelijk te ervaren bereik van het rollenspel, maatschappelijke processen te herkennen en te begrijpen. Generalisatievermogen, solidariteit, kollektiviteit, zich kunnen uiten in gesprekken, zelf organiseren van opvoeringen, door discussie na de opvoering met de toeschouwers of door instructie van de toeschouwers als ze meespelen of na het spel willen spelen; het kunnen ingaan op de bijzondere problematiek van de te verwachten publieksgroep bij het ontwerpen en oefenen van het rollenspel. Het vermogen om in reële sociale relaties en situaties adequaat te kunnen handelen, vooral bij groepen in je omgeving waarop je je richt.
- 3 Versteving en uitbreiding van het onder 3.2 aangegeven gedrag.

Wie wordt wijzer 10dec. 's morgens

Gesprek n.a.v. boek van Hoernle "Problemen van de proletarische opvoeding"

Opmerkingen bij:

Arbeiderskind en arbeidersklasse.

Hoernle stelt in het begin dat het proletarische kind voor is op het kind uit de gegoede burgerij wat betreft het voorzien van zijn omgeving. Later komt hij hierop terug.

Burgelijke opvoeders en ook hervormers gaan ervan uit dat het kind beschermd en opgevoed moet worden met uiteindelijk doel de opleiding van een goede arbeidskracht. Integenstelling tot dit doel is de moraal dat het kind een gelukkige jeugd moet hebben. Wat dat betreft zou een sketch n.a.v. een boek over "het kind" in de produktie misschien leuk zijn.

Een kind is binnen haar fysieke mogelijkheden wel vatbaar voor serieuze zaken.

Met haar bewustzijn zal het proletarisch kind dus deelnemen aan de strijd in de fabriek of in de school. We zullen in de produktie voorzichtig moeten proberen over te brengen dat een kind aan de strijd kan deelnemen en dat het kan werken in een fabriek, gekoppeld aan school.

In welke vorm zal de strijd van het proletarisch kind op school gevoerd worden? Voor deze tijd moeten we eisen die aan de aktievormen te stellen zijn nog beter bekijken.

Bij het bepalen van de basisgestus moet aan het proletarisch kind als strijdend kind gedacht worden.

Er zijn ook voorbeelden waar kinderen een rol gespeeld hebben in de strijd, b.v. Lange mars, Vietnam, Ierland.

Bij de lange mars wordt de een door de andere onderwezen. De kinderen weten dus ook waarvoor gestreden wordt.

Het beschermd opgevoede kind zal vaak wel bereid zijn ergens aan te werken maar weet dan niet waarom.

De sociale opvoeding.

In het kapitalisme is een tegenstelling tussen de verheerlijking van het gezin (als consumptie eenheid) hetgeen door de staat in haar wetgeving bevorderd wordt en de praktijk dat moeders moeten werken, vaders moe en afgemat thuis komen, waardoor het gezinsverband losser wordt.

In het socialisme zullen moeders bijvoorbeeld ook gaan werken. Voor de taken van het gezin is er dan echter een alternatief in de vorm van nieuwe opvoedingsorganisaties.

De bolsjewistische partij had een programma over de sociale opvoeding.

Er zijn drie programma's, n.l. van apr/mei 1917, mrt 1919, febr 1919.

De programmapunten van het eerste zijn:

1. Onderwijs koppelen aan sociaal nuttige arbeid.
2. Gratis onderwijs, levensmiddelen, kleren, werktuigen, leermiddelen.
3. Verplaatsing van alle onderwijsdiensten naar plaatselijke sovjets.

Uitsluiting van de centale machts. Bevolking kiest onderwijzers en hebben het

recht ze af te zetten. Dit laatste punt komt bij de andere programma's niet meer voor. Waarschijnlijk omdat de autonomie van de sovjets te groot was, waardoor er groepen ontstonden die niet achter de partij stonden b.v de boeren die overliepen naar de witrussen.

wilhelmien

De Franse scholierenstrijd: tegen de onderdrukking van de jeugd

Al eerder waren de middelbare scholieren in Frankrijk in grote getale de straat op gegaan: in mei 1968 natuurlijk toen de studentenbeweging een verlengstuk vond in de middelbare scholen en in februari 1971 toen de veroordeling van de scholier Gilles Guiot¹ tot zes maanden voorwaardelijke gevangenisstraf een omvangrijke stakings- en demonstratiegolf op gang bracht; maar toen was de beweging lang niet zo massaal geweest als tijdens de weken van strijd tegen de wet Debré aan het begin van dit jaar: op 22 maart namen over heel Frankrijk 200.000 jongeren deel aan demonstraties; op 2 april werd een nog groter aantal bereikt; op het hoogtepunt van de beweging waren ongeveer alle middelbare scholen in Frankrijk voor meer dan 80% in staking; en zelfs de kleinste provinciesteden, waar nog nooit enige politieke activiteit van betekenis van de grond was gekomen, zagen hun straten gevuld met betogende jongeren.

De beweging van voorjaar 1973 kenmerkte zich niet alleen door haar massaliteit. Opmerkelijk was met name, dat nu ook de arbeidersjeugd op de technische scholen zich massaal en als een autonome kracht manifesteerde: de demonstratie van 4 april in Parijs, uitgeschreven door de gezamenlijke komitees van de technische scholen, trok zo'n 15.000 deelnemers en alleen in Parijs en omgeving waren minstens 120 technische scholen in staking.

Een beweging van een dergelijke omvang, die uiteindelijk alle lagen van de schoolgaande jeugd omvatte is natuurlijk een politiek feit van de eerste orde. Zij weerspiegelt na mei 1968 opnieuw de diepte van de crisis van de instituties van de Franse maatschappij, — de crisis van het onderwijs in de eerste plaats. Want hoezeer het ook waar is dat de beweging zich in de eerste plaats richtte tegen de afschaffing van het recht op uitstel voor studenten door de wet Debré, de omvang van de beweging, waarbij de hele schoolbevolking betrokken was — van de arbeidersjeugd tot de studenten, jongens én meisjes — kan nauwelijks vanuit die wet verklaard worden; immers alleen voor die (mannelijke) middelbare scholieren, die een universitaire studie in het vooruitzicht hebben vormde zij een werkelijk probleem. De beweging van maart 1973 kan alleen begrepen worden vanuit de onvrede, en in vele gevallen de haat² tegen het selektieve en repressieve onderwijssysteem, dat het kapitalisme eigen is. Geen wonder dan ook dat de leerlingen van de technische scholen, (voor wie de wet Debré op zichzelf een verbetering is, omdat zij de mogelijkheid opent om op een vroegere leeftijd in dienst te gaan,) de strijd in zijn gegaan met een aantal eisen die specifiek op de onderwijssituatie van de arbeiderskinderen betrekking hebben.

De 'hete lente' van 1973 weerspiegelt verder de crisis van het leger, zij manifesteerde de volstrekte ongeloofwaardigheid van het idee van de natie, van het leger als 'hoedster van de democratie', als 'de bewapening van het volk' of zelfs maar 'als noodzakelijk kwaad'. 'A bas l'armée du capital', 'Service national, service au capital', 'A bas l'armée des briseurs de greve', 'A bas l'armée de metier'³ — dat waren de uit honderdduizenden kelen klinkende leuzen, waarmee de jeugd haar afkeer van het onderdrukkingssysteem van de heersende

klasse tot uitdrukking bracht. De scholierenbeweging heeft tenslotte nog eens de crisis van de reformistische organisaties, de PCF en de CGT voorop, blootgelegd.

Zo duidelijk en zo nijpend was het isolement van de PCF en de CGT geworden, dat deze organisaties zich tot een immense tactische ommezwaai ten opzichte van de linkse stromingen gedwongen zagen. Voor het eerst sinds mei 1968 verschenen in het partijdagblad l'Humanité niet langer de onbeschaamde verdachtmakingen aan het adres van de radikale groepen en partijen, welke onder het parool 'gauchistes fascistes' samengevat kunnen worden. Voor het eerst ook riepen de PCF en de CGT op tot massale deelname aan een niet door hen zelf uitgeschreven en door de politie verboden betoging. Voor het eerst ook werden notoire leden van de 'gauchistische' organisaties, in hun hoedanigheid van gekozen vertegenwoordigers van de scholierenbeweging door de PCF en de CGT als gesprekspartners ontvangen. Alle tactische manoeuvres konden echter niet verhinderen, dat de kommunistische partij even ongeloofwaardig bleef als politiek antwoord op de problemen van het moderne kapitalisme. Scherp kwam dat tot uiting tijdens de na moeizame onderhandelingen tot stand gekomen 'eenheidsdemonstratie' van 9 april, toen de door de aanhang van de PCF en CGT geskandeerde leuze 'Une seule solution, le programme commun' door de scholieren duizendkoppig beantwoord werd met 'Une seule solution, la révolution'.

Niemand (ook niet de verschillende linkse groepen, die de agitatie tegen de wet Debré op gang hebben gebracht) had verwacht dat deze wet als de katalysator zou fungeren voor een zo omvangrijke anti-militaristische en anti-schoolse massabeweging. Aanleiding om dat te veronderstellen was er ook nauwelijks. De wet Debré volgde in hoofdlijnen het voorstel dat uitgewerkt was door de commissie 'armée-jeunesse', een adviesorgaan waarin het leger en een groot aantal jongerenorganisaties (inclusief de meer linkse, zoals de UNEF) vertegenwoordigd waren. Bovendien was de wet bij de parlementaire behandeling drie jaar tevoren op weinig weerstand gestuit. Zij werd op 9 juli 1970 met alleen de stem van Rochard van de PSU tegen³ aangenomen en ging niet vergezeld van protestakties.

Daarnaast, en niet minder belangrijk, betekende de wet Debré voor de jonge arbeiders duidelijk een verbetering ten opzichte van de oude wet. Onder de oude regeling werden zij pas opgeroepen rond hun twintigste levensjaar wat voor de jonge arbeiders een groot nadeel betekent, omdat zij meestal geen (vaste) baan kunnen krijgen, voordat zij hun dienstdag achter de rug hebben. (Talloos zijn de personeelsadvertenties, waarin de clausule 'militaire dienstplicht vervuld' voorkomt.) De jonge arbeiders hebben er belang bij zo vroeg mogelijk in dienst te komen en de wet Debré kwam daaraan tegemoet door de mogelijkheid te openen, dat eenieder die daartoe een verzoek indiende, vervroegd onder de wapenen zou worden geroepen, en wel vanaf de leeftijd van zeventien jaar en zes maanden. Voor de jonge arbeiders was er dan ook nauwelijks een onmiddellijke aanleiding om in verzet te komen tegen de wet Debré.

Datzelfde geldt voor de studenten. De wet Debré bevat een aantal overgangsmaatregelen, waarin wordt bepaald dat iedereen, die nog uitstel genoot op grond van de oude regeling, dat uitstel zou behouden.

Alleen voor de scholieren vormde de wet Debré een probleem, omdat de bepalingen van die wet voor hen onmiddellijke consequenties hadden. Een

aantal scholieren zou onmiddellijk na hun eindexamen in dienst moeten, een aantal andere met name oudere scholieren, zouden niet eens de kans krijgen het eindexamen af te leggen voordat ze in dienst werden geroepen. Het is dan ook om deze reden, dat de beweging bij de scholieren begint, en in eerste instantie door hen gedomineerd wordt.

De eerste aanzetten

De agitatie tegen de wet Debré was reeds halverwege 1972 op gang gebracht, en wel door de UNEF (Renouveau) en de UNCAL⁴ (beide politiek gelieerd aan de kommunistische partij). Een door hen opgezette handtekeningenactie voor de handhaving van de oude uitstelregeling ontving 30.000 handtekeningen. Verder organiseerden beide organisaties in het begin van dit jaar verschillende bijeenkomsten om te protesteren tegen de wet Debré. Doel van deze agitatie was in verband met de komende parlementsverkiezingen van 4 en 11 maart stemmen te winnen voor het 'programme commun' van de socialisten en kommunisten, waarin het herstel van de oude uitstelregeling was opgenomen.

Eveneens aan het begin van dit jaar komen de trotskistische groepen, waarvan met name de Ligue Communiste⁵ sterk vertegenwoordigd is op de middelbare scholen, in actie tegen de wet Debré. In onderscheid met de UNCAL en de UNEF (Renouveau) eisen de trotskisten niet alleen het herstel van de oude regeling maar eveneens de uitbreiding van het recht op uitstel tot alle lagen van de jeugd.

Begin februari komen in Marseille al grotere acties op gang. Tegen het einde van februari worden de eerste oproepen voor de lichting van twee april (de eerste lichting, die onder de bepalingen van de wet Debré valt) rondgestuurd. Ook scholieren, die de leeftijd van 21 jaar hebben bereikt ontvangen een oproep.⁶

Het betreft hier vooral leerlingen van de technische lycea. Voor hen betekent dit dat zij hun studie, in veel gevallen slechts enkele maanden voor het eindexamen, moeten onderbreken. Dat is het moment, waarop de beweging ontbrandt. Op 27 februari gaan tegelijkertijd in verschillende plaatsen lycea in staking, onmiddellijk gevolgd door demonstraties tegen de wet Debré. De beweging breidt zich vanaf dat moment vrij snel uit. Een greep uit de beschikbare gegevens:

Marseille: Vanaf 27 februari zijn de meeste lycea, CET's en CES beurtelings voor kortere of langere tijd in staking. (In totaal 25 scholen). Op 1 maart vindt een demonstratie van 1000 scholieren plaats. Op 7 maart een demonstratie waarin de leuze 'Service national, service du capital' wordt geroepen.

Aix: Op 28 februari gaan drie scholen in staking. Een demonstratie van 2000 scholieren.

Clermont-Ferrand: op 27 februari demonstratie van 1500 scholieren. Op 28 februari-staking in 15 lycea en een demonstratie met 25000 deelnemers.

Lille. Op 1 maart gaan de scholieren van het lyceum Pasteur in staking. Op een plenaire vergadering besluiten zij gezamenlijk op te trekken naar het 'lycée commercial' waar 1500 scholieren op het schoolterrein een vergadering houden. Op 6 maart gaan 2000 scholieren de straat op. Bij botsingen met een bruto optredende politie loopt een meisje van 17 jaar een beenbreuk op.

Thiers (Puy de Dôme): op 6 maart demonstreren 1500 scholieren.

Parijs: op 27 februari staking bij de ENREA de Clichy, waar velen een oproep

ontvangen hebben. Op 1 maart gaat het lycée technique Diderot in staking. Van hieruit worden demonstraties georganiseerd en betogingen naar andere lycea in de buurt. Op het lycée Voltaire wordt Fanton, oud staatssekretaris van Defensie en vriend van Debré, die uitleg komt geven over de wet Debré, gedwongen overhaast het schoolterrein te verlaten. Op 12 maart staking van een groot deel van de leerlingen van het lycée Condorcet. Zij delen pamfletten uit op het Gare St. Lazaire.

De organisatie van de strijd

De organisatie van de strijd is vrijwel van het begin af aan in handen van stakingskomitees, die door de scholieren zelf op algemene vergaderingen – soms per klas, per afdeling, soms per school – zijn gekozen. Het zijn met name de 'communistic' groepen, waarvan de militanten op de scholen veel hadden bijgedragen aan het op gang komen en het uitbreiden van de beweging die op deze organisatievorm hebben aangedrongen. Zonder twijfel is het vooral te danken aan deze vorm van zelforganisatie, dat de beweging, de kracht, de duurzaamheid en de samenhang verkreeg, die het haar mogelijk maakte vijf weken lang stand te houden. De algemene vergadering, waar de aktiekomitees gekozen worden en waaraan de komitees ook verantwoording verschuldigd zijn, brengt de eenheid in de beweging. Niet alleen beantwoordt zij volledig aan de democratisch-organisatorische behoeften van de scholieren, zij is bovendien het instrument waarmee de divergerende werking die uitgaat van de onderlinge concurrentie tussen de rivaliserende politieke groepen, teniet kan worden gedaan. Elke groep, die zich niet aan de besluiten van de plenaire vergadering houdt en buiten de vergaderingen of de strijdkomitees om eigen initiatieven ontwikkelt loopt het risico zich volledig te isoleren. (Dat hebben de UNCAL en de PCF dan ook ervaren toen zij op eigen houtje een demonstratie uitschreven voor de avond van 21 maart).

In de strijdkomitees zijn de 'gauchistes' sterk vertegenwoordigd. Met name de militanten van de Ligue Communiste worden veelvuldig gekozen. De UNCAL speelt nauwelijks een rol van betekenis. De reden is, dat zij bij het begin van de beweging, einde februari-begin maart, scherp geageerd hadden tegen de demonstraties en de stakingen van de scholieren, omdat ze deze in verband met de verkiezingen van 4 en 11 maart ongewenst achtten. In een verklaring schreven zij toen: 'Iedere lyceïst en iedere collegien moet er zich op dit moment van bewust zijn, dat het mogelijk is de dingen te veranderen, dat de eisen, waarvoor hij in beweging is gekomen, onmiddellijk gerealiseerd zullen worden bij de overwinning van het programme commun en de linkse partijen. De heersende macht staat klaar om deze overwinning te verhinderen, zelfs door de massa van de lyceens en collegiens te gebruiken als middel tot provokaties.' Het was het bekende verhaal. Zoals reeds sinds mei 1968 werden de gauchistes afgeschilderd als handlangers van de heersende macht, die in opdracht van deze moesten zorgen voor 'provokaties' waardoor een overwinning van links bij de verkiezingen verhinderd zou worden.

De nationale coördinatie

Rond 12 maart had de beweging al een beduidende omvang bereikt. In veel

scholen van het sekundair onderwijs heerste toen al de situatie, die de resterende vijf weken tot aan het begin van de paasvakantie zou blijven bestaan: stakingen, vergaderingen, demonstraties, discussies tijdens de lessen. Een aantal scholen waren al gesloten om bezetting ervan te voorkomen en om de druk van de ouders op hun kinderen te vergroten. De graad van mobilisatie was zodanig, dat de noodzaak zich opdroeg de verspreide krachten te bundelen en de strijd hechter te organiseren door een coördinatie van de activiteiten. Daarom stelden de trotskistische groepen (revolution, AJS, Ligue Communiste en Luttes Ouvrières)⁷ voor om op 14 maart in Parijs een bijeenkomst van 'nationale coördinatie' te houden, waarvoor afgevaardigden van alle strijdkomitees werden uitgenodigd. Op de bijeenkomst waren 400 afgevaardigden aanwezig. Zij besloten om 22 maart uit te roepen tot een 'nationale dag van actie' tegen de wet Debré, onder de centrale eis 'herstel en uitbreiding van het recht op uitstel, vrije keuze van de opkomstdatum voor alle lagen van de jeugd.'

De tactische ommezwaai van de PCF

Aan de nationale dag van actie, waartoe door de coördinatie van de strijdkomitees besloten was, ging een week van voortdurende conflicten vooraf tussen de organisaties rond het programme commun en de scholierenbeweging, die uiteindelijk zouden uitmonden in de grootste ommezwaai van de PCF sinds mei 68. De oorsprong van de conflicten was, dat de PCF en met haar de UNCAL, de UNEF-Renouveau en de Jeunesse Communiste een wig probeerden te drijven in de beweging en de gauchistische invloeden te isoleren. Op 20 maart maakte de leiding van de PCF in L'Humanité bekend dat zij samen met de genoemde jongerenorganisaties een demonstratie had uitgeschreven voor de avond van de volgende dag, 21 maart. Tegelijkertijd openden UNCAL-leden een offensief op de vergaderingen en bijeenkomsten van de scholieren. Zij probeerden hen ervan te overtuigen dat de nationale dag van actie van de 22ste maart vanwege de aanwezigheid van de gauchistes uit zou lopen op massale vechtpartijen met de politie. Daarom moesten de scholieren zich aansluiten bij de door de kommunisten georganiseerde demonstratie. Maar de scholieren traptten er niet in. Reeds verschillende malen hadden ze de afgelopen weken betogingen gehouden, die door het optreden van hun eigen ordediensten en door de gedisciplineerdheid van de demonstranten zelf, zonder noemenswaardige botsingen met de politie waren verlopen.

Onmiddellijk na de bekendmaking veroordeelden de strijdkomitees de manoeuvre van de PCF. Zij zeiden erop, dat de kommunisten zich voor de verkiezingen met groffe verdachtmakingen hadden gedistantieerd van de strijd tegen de wet Debré en deze als een provokatie hadden afgewezen, maar nu een poging deden verdeeldheid te zaaien om de beweging onder controle te krijgen. De komitees riepen de scholieren op niet deel te nemen aan de manifestatie van de PCF, maar massaal aanwezig te zijn bij de demonstraties van de volgende dag die door de nationale coördinatie waren uitgeschreven.

De betoging van de PCF werd een totale mislukking. Hoewel bedoeld als manifestatie van alle scholieren van Parijs trok ze slechts 5000 deelnemers, wat bijzonder weinig is, als men bedenkt dat alleen al de vorige dag zo'n 15000 scholieren in spontane demonstraties door de straten van Parijs getrokken waren. Het isolement van de PCF was zo overduidelijk, dat diezelfde avond nog een

ommezwaai van 180 graden werd gemaakt. Op de ochtend van de volgende dag verscheen in L'Humanité een oproep aan de scholieren om massaal deel te nemen aan de voor die middag uitgeschreven demonstraties van de strijdkomitees.

De tactische ommezwaai van de PCF is niet zonder betekenis. Vanaf 1968 had zij alles wat zich links van haar ontwikkelde met de meest groffe middelen bestreden. De 'gauchistes' werden daarbij gelijkgesteld aan 'fascistes', die (naar gelang de omstandigheden) als uitvoerders van de opdrachten van de politie, de bedrijfsdirekties of de regering optraden. Van dat patroon was de PCF zelfs niet afgeweken toen Pierre Overmay, een maoistische arbeider, door de bedrijfspolitie van Renault werd neergeschoten. In L'Humanité luidde toen het commentaar: 'C'est le loi des voyoux', wat vrij vertaald neerkomt op 'boontje komt om zijn loontje.' De stoet van minstens 100.000 mensen, die de draagbaar van Pierre Overmay volgde en evenzeer een demonstratie tegen de regering en de direktie van Renault als tegen de PCF vormde, hadden de kommunisten natuurlijk niet vergeten toen zij op de avond van de 21ste maart tot de ontdekking kwamen, dat de scholieren hun oproep volledig genegeerd hadden.

De nationale dag van actie

Als gevolg van de oproep tot de nationale dag van actie op de 22ste maart en als gevolg van de activiteit van de reeds gemobiliseerde scholieren, onderging de beweging aan de vooravond van de 22ste maart een enorme uitbreiding. Niet alleen kwamen nu ook die lycea in actie, die tot dan toe nog niet door stakingen waren getroffen, maar ook een groot aantal Colleges d'Enseignement Technique (CET). Daarnaast gingen ook nog de meeste universiteiten in staking. Mede daardoor werd de nationale dag van actie een overweldigend succes. Meer dan 200.000 demonstranten waren over heel Frankrijk de straat op gegaan. De oproep tot een algemene staking in het onderwijs was vrijwel overal opgevolgd. In Toulouse waren meer dan 30.000 jongeren op de been, in Lyon 12.000, in Grenoble 10.000. Zelfs tot in de kleinste plaatsen vonden demonstraties plaats: in Grasse waren er 3000 demonstranten, in Mende 1300, in Boilebec 800, in Migennes 200, en in Honfleur 150. De dag van actie was inderdaad nationaal geworden.

De demonstratie in Parijs was door de politie verboden. Om die reden hadden de strijdkomitee's de demonstranten opgeroepen om zich op 4 verschillende plaatsen in de stad te verzamelen om van daaruit naar de Place Denfert-Rochereau op te trekken. De UNCAL en de UNEF-Renouveau hadden hun aanhang op een vijfde punt bijeengebracht. In totaal telden deze vijf demonstraties meer dan 80.000 deelnemers, waarvan 5.000 rond de spandoeken van de UNCAL en de UNEF-Renouveau. Onder de demonstranten bevonden zich ook veel jongeren in de leeftijd van 14 tot 16 jaar. De betoging duurde de hele middag. Tegenover de verspreidings tactiek van de strijdkomitees stond de politie in eerste instantie machteloos.

Het enige wat ze kon doen was verhinderen dat de place Denfert-Rochereau betreden zou worden. Alle toegangswegen daartoe waren dan ook met een omvangrijke politiemacht hermetisch afgesloten. De ordediensten zorgden ervoor dat de demonstraties voldoende afstand hielden tot de politietroepen om de kans op gevechten te verminderen. Toch werden er, onaangekondigd, door de politie enkele felle maar kort durende charges uitgewoerd, met gumiwassuppen en

traangas. Pas tegen de avond, toen er nog zo'n 100 demonstranten over waren, voor het merendeel leden van de ordediensten, begint de politie er op in te hakken.

Het anti-militarisme

De explosieve uitbreiding die de beweging aan de vooravond van de 22ste maart had ondergaan, was gepaard gegaan met een verbreding van het strijdperspectief. De strijd tegen de wet Debré raakte op de achtergrond om plaats te maken voor een meer algemene strijd tegen zowel het leger als de school van de bourgeoisie. Duidelijk kwam dat tot uiting in het grote aantal leuzen tijdens de demonstraties van 22 maart, dat niet rechtstreeks op de uitstelkwestie betrekking had.

Enkele voorbeelden: 'Service national, service du capital', 'Non au moulage des jeunes par l'armée et l'école', 'A bas le service national', 'A bas l'armée de briseur de grève', 'A bas l'armée de métier', 'A bas l'armée bourgeoise'.

Het was duidelijk dat de beperkte actie tegen de wet Debré zich had ontwikkeld tot een omvattende beweging tegen de onderdrukking van de jeugd. De school en het leger werden door de scholieren bestreden niet zozeer omdat zij functies voor het kapitaal vervullen, als wel omdat dit bij uitstek de twee instituties zijn, waarin de onderdrukking van de jeugd concreet gestalte krijgt. Dit 'onideologische' karakter van de beweging was wat haar van de studentenrevolte van mei 1968 onderscheidde. Mei 1968 was, wat de studenten en intellectuelen betreft althans, in de eerste plaats een opstand tegen de unidimensionaliteit van de cultuur, een revolte tegen de kapitalistische rationaliteit, die haar oorsprong had in de tegenspraak tussen de humanistische pretenties van de cultuur enerzijds en haar inhumane werkelijkheid anderzijds. Maart 1973 was eenvoudig een revolte tegen de dagelijkse onderdrukking in het leger en op school. Als 'L'imagination au pouvoir' de leuze was, die mei 1968 typeerde, dan was 'Non à l'embrigadement de la jeunesse' het centrale parool, waarmee maart 1973 het beste gekarakteriseerd kan worden.

Tegen deze achtergrond moet het antimilitarisme begrepen worden, dat zich die 22ste maart manifesteerde. Op het eerste gezicht lijkt dit anti-militarisme het succesvolle resultaat van de agitatie van de revolutionaire groepen. De werkelijkheid is echter iets minder eenvoudig. De agitatie van de revolutionaire groepen richtte zich in de eerste plaats tegen het leger als het machtsapparaat waarmee de bourgeoisie haar heerschappij zeker stelt. De scholierenstrijd richtte zich in de eerste plaats tegen het leger als repressieve institutie, als instrument ter disciplineren van de jeugd. Wat het anti-militarisme onder de scholieren veroorzaakte was het besef dat de uitstelkwestie voor hen alleen belangrijk was als toekomstige studenten, niet als toekomstige soldaten. Voor een soldaat maakt het immers niet uit op welke leeftijd hij in dienst is gekomen: de doffe ellende van het soldatenleven blijft hetzelfde. Bij dit alles moet bedacht worden, dat het soldatenleven in Frankrijk zwaarder is dan in Nederland. Het Franse leger heeft een kader, waarvan een groot gedeelte nog gevechtsservaring heeft van de Vietnamese en de Algerijnse oorlog. De repressie en de discipline zijn er sterker, de straffen op 'onkuisgastuchtelijk gedrag' zwaarder. De persoonlijke vrijheid van de soldaten is geringer, (bijvoorbeeld geen vrije haardracht) en de reisafstanden zijn er groter (soms 24 uur). Een vakbond van soldaten is niet toegestaan en de wedde van de soldaten is laag. (minder dan 2 gulden per dag)

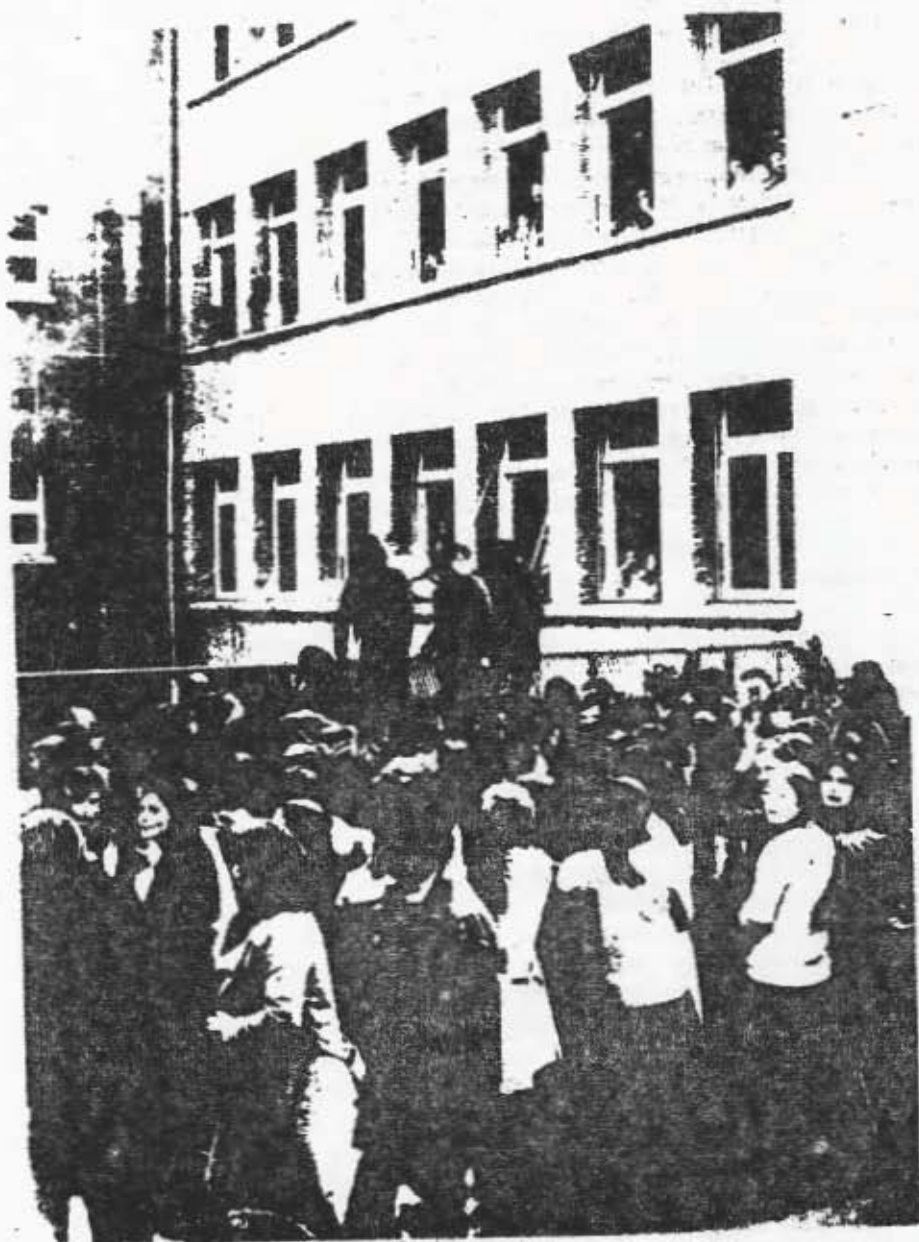
Een dergelijk anti-militarisme lat gevoed wordt door 'e afkeer van het soldatenleven is niet zonder gevolgen. Enerzijds kan het namelijk uitlopen op de pacifistische roep voor de afschaffing van het leger en voor het principe van de geweldloze weerbaarheid, anderzijds kan het de eis tot de instelling van een beroepsleger ontwikkelen. In de Franse situatie bleven beide mogelijkheden echter hypothetisch. De fascistische organisaties, die in de beweging intervenieerden met de eis tot het instellen van een beroepsleger kregen geen voet aan de grond, en het pacifisme speelde slechts in de marge van de beweging een rol. Dat de scholieren beide oplossingen voor het probleem van het soldatenleven van de hand wezen en zich scherp afzetten tegen de instelling van een beroepsleger moet evenzeer toegeschreven worden aan de graad van politisering van de Franse scholieren als aan de ontwikkeling van de strijd in Frankrijk. (Beide zijn natuurlijk niet los van elkaar te zien.) Het beroepsleger konden zij niet als oplossing van hun problemen zien, omdat de officieren zich de laatste jaren te duidelijk hadden gemanifesteerd als de bewakers van juist die maatschappelijke orde, waartegen zij in verzet waren gekomen. Het pacifisme stond voor hen niet ter discussie omdat alleen al de gewelddadige confrontaties met de politie in mei 68 de volstrekte onmogelijkheid van deze houding hadden aangetoond.

De leerlingen van de technische scholen

Hoewel ze zich niet rechtstreeks betrokken voelden bij de strijd tegen de wet Debré, hadden vanaf het eerste begin ook leerlingen van de CET's zich bij de beweging op de lycea aangesloten. Over het algemeen betrof het hier leerlingen van die CET's, die met een lyceum in een soort scholengemeenschap verbonden waren. Dergelijke vormen van solidariteit van de CET's met de lycea waren reeds eerder voorgekomen. Tijdens de acties voor de vrijlating van Guyot bijvoorbeeld waren ook een aantal CET's in staking gegaan. Wat dat betreft was er in het begin van de scholierenstrijd dus niets nieuws aan de hand.

Het nieuwe kwam pas in de week die voorafging aan de nationale dag van actie van 22 maart. In die periode begon de strijd zich ook uit te breiden tot die CET's, die niet aan lycea verbonden waren, maar organisatorisch op zichzelf stonden. De verklaring voor deze uitbreiding moet enerzijds gezocht worden in het feit, dat de scholierenbeweging zich steeds duidelijker tegen het regime in de kazernes begon te keren, anderzijds daarin, dat de gezamenlijke strijdcomitees van de reeds in beweging gekomen CET's een specifiek op hun eigen situatie afgestemd strijdprogramma hadden ontwikkeld, van waaruit agitatie werd bedreven op de nog niet geactiveerde technische scholen. Het centrale thema van deze agitatie was, dat de school zelf al een kazerne is.

Toegepast op de lycea zou deze leuze als enigszins overdreven aangemerkt moeten worden. Sinds 1969 namelijk had daar een zekere liberalisering plaatsgevonden. Op de CET's daarentegen was de gelijkstelling met de kazerne volledig van toepassing. Het regime in de CET's is uiterst streng, het leven zwaar. Het aantal lessen bestaat er gemiddeld veertig uur per week, (waarvan ongeveer de helft in de werkplaats) — om de leerlingen al vast aan het aantal arbeidsuren te wennen, dat ze later in de fabriek zullen moeten maken. Wie blijft zitten moet de school verlaten. Hij kan dan in de avonden zijn cursus voortzetten (maar dan tegen betaling) en proberen om voor overdag werk te vinden (wat meestal



Stakende scholieren bij de Technische School in Rennes.

niet lukt, omdat de vraag naar jonge arbeidskrachten, zeker als ze nog in dienst moeten, uiterst gering is). Recht op uitkeringen heeft hij intussen niet, omdat hij nog niet gewerkt heeft. De selectie op de CET's is erg scherp, met name aan het einde van het eerste jaar, en bij het eindexamen.

(In sommige beroepskursussen worden jaarlijks meer dan 50% van de kandidaten voor het eindexamen afgewezen). Bij dit alles komt nog, dat in veel CET's slechte sanitaire voorzieningen aanwezig zijn, dat er veelal met verouderde en gevaarlijke machinerie gewerkt wordt, en dat de leerlingen elke mogelijkheid missen om zich te organiseren (censuur, verbod op vergaderingen etc.)

De agitatie onder de CET-leerlingen sloot bij al deze problemen aan met eisen als: recht op een eigen prikbord, op vrije informatieverspreiding en op vergadering; vermindering van het aantal lesuren; recht op werk en een minimumloon voor iedereen, of hij nu zijn diploma heeft of niet; verbetering van de arbeidsveiligheid in de werkplaatsen. Tegelijkertijd werden de leerlingen opgeroepen zich te verzetten tegen allerlei vormen van tegen de immigrantenkinderen gericht racisme en de onderlinge solidariteit te bevorderen.

De introde van de schoolgaande arbeidersjeugd in de strijd is van grote betekenis geweest. Enerzijds maakten zij door hun aanwezigheid bij de manifestaties en door hun parolen en eisen duidelijk aan de in eerste instantie op de uitstelkwestie gemobiliseerde scholieren, dat ook het probleem van de school als repressieve instituties gesteld moest worden, anderzijds vormden de CET-leerlingen de schakel waarlangs jonge arbeiders bij de beweging betrokken werden.

Van belang was de deelname van de CET-leerlingen met hun specifieke eisen ook, omdat daardoor de vakbonden zich minder afstandelijk tegenover de beweging konden opstellen. Per slot van rekening betrof het hier kinderen van arbeiders, die zelf toekomstige arbeiders zijn.

De studenten

Tot aan de vooravond van 22 maart was het betrekkelijk rustig gebleven aan de universiteiten. De strijd van de scholieren werd door de studenten tot dan toe over het algemeen niet als hun zaak beschouwd, omdat zij het hen verleende uitstel zouden behouden tot na de voltooiing van hun studie. De situatie aan de universiteiten veranderde echter snel in de dagen die voorafgingen aan de nationale dag van actie.

Eerst in de provincie, daarna in Parijs gingen de meeste universiteiten in staking. Ook hier speelde natuurlijk het feit, dat de scholierenbeweging een globaal anti-militaristisch karakter had aangenomen een belangrijke rol. Ook studenten worden immers onderworpen aan het repressieve regime in de kazernes. Maar minstens even belangrijk bij de mobilisatie van de studenten was de aangekondigde hervorming van de eerste cyclus van de universitaire studie, die tezamen met de wet Debré een verscherping van de selectie aan de universiteiten betekende. Deze hervorming houdt in, dat de eerste twee studiejaar in elke studierichting een minder gespecialiseerd en meer algemeen vormend karakter krijgen, en afgesloten worden met een nieuw soort diploma, het DEUG. (Diplome d'études universitaire generale). Doel van deze hervorming is ervoor te zorgen dat een groot aantal studenten na twee jaar studie de universiteit verlaten om 'het actieve leven' binnen te treden, en zij moet gezien worden tegen de

achtergrond van de pogingen om opleidingen te creëren voor functies, die meer dan een eindexamen middelbare school maar minder dan een volledige universitaire studie vereisen. Daarnaast omvat de hervorming een aantal maatregelen, die er op gericht zijn de studiedwang te vergroten (door de verplichting tot bijwoning van een bepaald aantal colleges, regelmatige toetsing, verwijdering van de universiteit van diegenen, die meer dan een jaar verliezen) de studentenstroom beter te verdelen over de verschillende studierichtingen (door de toelating tot een bepaalde studierichting afhankelijk te stellen van de resultaten op de middelbare school in de verschillende vakken behaald), en de greep van de bedrijven op de inhoud van het onderwijs te vergroten (door mensen uit 'de praktijk' als docenten aan de universiteiten te laten optreden).

Hebben deze maatregelen op zich al een verscherping van de selectie tot gevolg, dat effect wordt nog versterkt door de wet Debré, die namelijk bepaalt dat studenten ten hoogste tot aan het einde van de eerste cyclus uitstel kunnen krijgen, wat betekent dat ze pas na een onderbreking van één jaar militaire dienst aan de tweede cyclus van hun studie kunnen beginnen.

De tegenkussussen

Op de middelbare scholen had de beweging vanaf het eerste begin met het probleem te maken, dat een aantal scholieren zich met het oog op de naderende overgangs- en eindexamens tegen het voortduren van de stakingen verzetten. Aanvankelijk betrof het hier slechts een beperkt aantal scholieren, maar naarmate de stakingen aanhielden nam, mede onder de druk van de ouders, hun aantal gestaag toe. Vooraf onmiddellijk na de 22ste maart, toen de beweging haar eerste hoogtepunt achter de rug had en het nog niet duidelijk was of en hoe de akties zouden worden voortgezet gingen er onder de scholieren veel stemmen op om de dikwijls al drie weken aanhoudende stakingen op te schorten, de lessen te hervatten en het aksent op andere aktievormen te leggen.

In dit klimaat werd het idee van de tegenkussussen geboren. Aanvankelijk hield dit niets anders in, dan dat scholieren, die dat in verband met de naderende examens wensten, bij elkaar gingen zitten om de leerstof door te nemen en elkaar te onderwijzen. Al gauw echter ontwikkelden de tegenkussussen zich tot een volledig andere vorm van onderwijs. Scholieren uit de hogere klassen werkten samen met scholieren uit lagere klassen en in veel gevallen werden ook studenten bij deze vorm van onderling onderwijs betrokken. Tegelijkertijd werden daarbij de grenzen van het officiële lesrooster volledig doorbroken.

Naast de officiële leerstof kwamen in de tegenkussussen de maatschappelijke problemen aan de orde, die de scholieren in het leven van alledag tegenkomen, (de problemen van de gastarbeiders bijvoorbeeld) en verder werd kennis overgedragen, die voor de scholieren van onmiddellijk nut is. (het repareren van een bromfiets bijvoorbeeld).

De tegenkussussen betekenden een ontkenning in de praktijk van de traditionele verhouding tussen leraar en leerling. Zij legden de basis voor een nieuwe school, waarin cijferlijsten en straffen ontbreken, en waarin de leraar niet langer de alwetende en de scholier niet langer de onwetende is; een school verder, waarin de leerlingen in een onderlinge discussie en samen met de leraren vaststellen wat de inhoud van het onderwijs zal zijn, welke vakken en welke problemen aan de orde zullen komen; een school ook waarin de leraren door de

leerlingen bekritiseerd kunnen worden, en waarin plaats is voor de eigen ervaringen van de leerlingen.

Het verschijnsel van de tegenkussussen was vrij algemeen. Met name in de weken na de 22ste maart zijn op een groot aantal middelbare scholen dergelijke tegenkussussen van de grond gekomen. Het belang hiervan mag niet onderschat worden. De tegenkussussen hebben de scholieren scherp laten ervaren, dat onder bepaalde omstandigheden de school leuk en nuttig kan zijn, en daardoor hebben ze voor de scholieren, maar ook voor de leraren, een nieuw strijdperspectief geopend.

De dag van uitleg

Nadat de nationale dag van aktie de CET-leerlingen en de studenten in de strijd hadden gebracht ging het erom de beweging voort te zetten, hechter te organiseren en zo mogelijk uit te breiden tot andere lagen van de bevolking. Met dat doel voor ogen werd opnieuw een bijeenkomst van nationale koördinatie belegd op 24 maart. Door de 600 afgevaardigden uit meer dan 100 steden werd op die bijeenkomst unaniem besloten om op 2 april de tweede fase van het offensief in te zetten. Deze datum was gekozen, omdat op die dag het parlement voor het eerst in de nieuwe samenstelling bijeen zou komen en omdat dan de nieuwe lichte dienstplichtigen naar de kazernes zou vertrekken. Tegelijkertijd besloot de nationale koördinatie 28 maart uit te roepen tot 'de dag van uitleg aan de bevolking', met het doel het Franse volk en in het bijzonder de arbeiders bij de beweging te betrekken.

De dag van uitleg was uiteindelijk wat het aantal deelnemers betreft niet zo'n sukses, als de organisatoren gehoopt hadden. Door de straten van Parijs trokken, verdeeld over vier optochten, slechts 15.000 demonstranten. De steden in de provincie leverden eenzelfde beeld op. Overal kwam het verder tot schermutselingen met de politie, die blijkbaar de opdracht had harder op te treden dan bij vorige gelegenheden. Ondanks het verhoudingsgewijze geringe aantal deelnemers was de dag van uitleg toch belangrijk, omdat zij een soort tweerichtingsverkeer tussen de schoolgaande jongeren en de arbeiders in gang zette. Terwijl de scholieren aan de metro-uitgangen, de fabriekspoorten en in de wijken de achtergronden en doeleinden van hun beweging uiteenzetten, werden zij op hun beurt geconfronteerd met de problemen en de strijd van de arbeiders. Op een aantal scholen bijvoorbeeld kwamen gastarbeiders spreken over hun strijd tegen de maatregelen, die de regering kort tevoren had afgekondigd om de verblijfsmogelijkheden van gastarbeiders te beperken.

De geringe opkomst bij de dag van uitleg leek te wijzen op een teruggang in de beweging. Deze indruk werd nog bevestigd door berichten dat op een aantal lycea, de lessen weer normaal doorgang vonden. Voorzover er inderdaad van een teruglopen van de mobilisatie sprake was beperkte zich deze echter tot de lycea. De mobilisatie in de CET's nam eerder in omvang toe, zoals bewezen werd door de vier demonstraties van CET-leerlingen, die op 27 maart door Parijs trokken en in totaal 12.000 deelnemers telden. (Een van die demonstraties trok overigens langs de Renault-fabrieken in Boulogne-Billancourt, waar de 400 ongeschoolde arbeiders — meest Marokkanen — van de grote persen afdeling al enige dagen in staking waren.) Ook aan de universiteiten hield de beweging duidelijk stand. In Parijs kwam het op 27 maart verder tot de eerste gevechten tussen fascistische en

linkse studenten. (Ook moet nog vermeld worden, dat een door de UNC AL en de UNEF-Renouveau georganiseerde meeting in Le Mutualité in de avond van 27 maart slechts een 300 belangstellenden trok).

De betogingen van 2 april

De pogingen om ook andere lagen van de bevolking in de beweging te betrekken verliepen weinig succesvol. Weliswaar vonden er in de week na 22 maart op verschillende scholen bijeenkomsten van scholieren met hun ouders plaats, (waarop de scholieren nog eens de achtergronden van hun strijd toelichtten en in veel gevallen van de ouders de toezegging kregen, dat deze deel zouden nemen aan de demonstratie van 2 april), maar het lukte de scholieren niet om de arbeiders aan te zetten tot vormen van effectieve ondersteuning. Nergens werd het werk uit solidariteit neergelegd, nergens ook sloten arbeiders zich groepsgewijze aan bij de verschillende manifestaties van de jeugd. Het streven van de strijdkomitees om van de vakbonden steun te verkrijgen leidde daarentegen wel tot resultaat. Na een bijeenkomst van vertegenwoordigers van de beweging met de CGT en de CFDT, maakten deze beide vakcentrales samen met de FEN (een vakcentrale van onderwijzend personeel) op 30 maart in een gezamenlijk communiqué bekend, dat zij zich achter de eisen van de CET-leerlingen, scholieren en studenten schaaften, en met een delegatie deel zouden nemen aan de demonstratie van 2 april in Parijs. De afdelingen van de verschillende vakbonden werden opgeroepen om hetzelfde te doen bij plaatselijke demonstraties.

De demonstraties van 2 april toonden aan dat de mobilisatie op geen enkele wijze was teruggelopen. Wat het aantal deelnemers betreft overtroffen zij zelfs die van 22 maart. In Parijs waren er meer dan 100.000 demonstranten op de been, in de rest van het land werden in totaal nog eens 200.000 demonstranten geteld. In meer dan 200 plaatsen vonden er betogingen plaats. Het parool tot een algemene onderwijsstaking was vrijwel overal opgevolgd, ook door de leraren. Opmerkelijk in verhouding tot de 22ste maart was, dat er veel ouderen in de demonstraties meetrokken.

Het antwoord van de regering

Vanaf de eerste dagen van de strijd had de regering zich afwachtend opgesteld, er op rekenend dat de beweging na enige tijd vanzelf weer zou wegebben. Koncessies aan de centrale eisen van de jongeren had zij dan ook niet gedaan. Het enige waartoe de regering bereid was gebleken, was een soepeler toepassing van de wet Debré, die het mogelijk maakte dat leerlingen, die wel de dienstplichtige leeftijd hadden bereikt, maar zich nog voorbereidden op een afsluitend examen, pas na de voltooiing van hun examen opgeroepen zouden worden. Een herziening van de wet Debré, zo had de regering op 22 maart tegelijk met de afkondiging van de bovengenoemde toezegging laten weten, was volledig uitgesloten. De wet was indertijd op democratische wijze tot stand gekomen, en bovendien was het eenvoudig een zaak van sociale rechtvaardigheid, dat het privilege van het uitstel werd afgeschaft. (De scholieren hadden op dit laatste argument gereageerd met de eis: 'vrije keuze van de opkomstdatum voor alle lagen van de jeugd', waarmee ze duidelijk maakten dat de mogelijkheid tot

uitstel niet langer meer een privilege voor enkelen, maar een recht voor allen moest zijn.)

Na de demonstraties van 2 april liet de regering haar passieve houding echter varen. Op 4 april maakte Fontanet, de minister van onderwijs, tijdens een televisiedebat met vertegenwoordigers van de beweging bekend, dat de wet Debré opnieuw in het parlement ter discussie gesteld zou worden. Tegelijkertijd riep hij de schooldirecties op alle maatregelen te nemen, die nodig waren om een hervatting van de lessen mogelijk te maken. Zo nodig moesten daarbij onwillige scholieren onmiddellijk van school verwijderd worden.

Deze 'koncessie' van de regering en de aankondiging van een harde lijn waren niet alleen het gevolg van de grote opkomst bij de demonstraties van 2 april. De reden waarom de regering tot deze maatregelen besloot was vooral de vrees, dat er onverwachts toch nog een complete herhaling van mei 68 zou ontstaan. Die vrees werd ingegeven door de onrust, die zich tegen het einde van maart in de fabrieken was begonnen af te tekenen. Op 30 maart namelijk had de directie van Renault, als antwoord op de aanhoudende staking van de arbeiders bij de grote persen, besloten 7000 andere arbeiders van de fabriek in Billancourt uit te sluiten, welke manoeuvre op zijn beurt weer had geleid tot solidariteitsstakingen in de Renaultvestigingen van Flins en Sandouville.

Al enige tijd waren bovendien de gastarbeiders in actie tegen de regeringsplannen tot beperking van de verblijfsmogelijkheden. Bij dat alles kwam nog dat de CGT haar koers van voor de verkiezingen – voorkomen en afknijpen van elke vorm van actie, die het resultaat van links bij de verkiezingen misschien ongunstig zou kunnen beïnvloeden, (wat in de ogen van de CGT bureaucraten al bij ongeveer de eerste de beste staking het geval is) – had opgegeven omdat zij zich daarmee in hoge mate van de arbeiders vervreemd had. De staking bij Renault-Billancourt bijvoorbeeld was evenzeer tegen de Renaultdirectie als tegen de CGT gericht. De vrees van de regering, dat de scholierenbeweging uiteindelijk toch nog als katalysator van een omvangrijke stakingsbeweging in de fabrieken zou fungeren, was dus niet geheel ongegrond. Tot op zekere hoogte is zij later ook uitgekomen: in de periode rond Pasen werden verschillende bedrijfstakken door stakingen getroffen.

De politie

Een van de factoren, die bijgedragen hebben tot de groei van de beweging was ongetwijfeld het gedisciplineerde verloop van de demonstraties. Bij elke demonstratie was steeds een ordedienst aanwezig, die enerzijds tot taak had ervoor te zorgen dat er vanuit de demonstraties geen gevechten met de politie werden uitgelokt, en anderzijds de demonstranten moest beschermen tegen een mogelijk politieoptreden. Met name tegenover de agitatie van de kommunistische organisaties (UNCAL en UNEF-Renouveau), die zoals eerder vermeld, hadden geprobeerd de strijdkomitees te isoleren met het argument dat zij onder gauchistische invloed stonden en uit waren op confrontaties met de politie, speelde het ordelijk verloop van de demonstraties een belangrijke rol. Natuurlijk was het ook de politie niet ontgaan dat hierin voor een gedeelte de kracht van de beweging lag. Daarom probeerde zij door middel van provocaties g-vechten uit te lokken.

Zo deed de politie na afloop van de demonstratie van 22 maart in Parijs, toen

een groot deel van de demonstranten al was weggetrokken, een aanval op de achtergeblevenen, waarbij zij het vooral op de leden van de ordedienst begrepen hadden. Hetzelfde gebeurde bij de demonstraties van 28 maart. Ook in de steden in de provincie kwam het voor dat de politie zonder aanleiding tegen de demonstranten de gummiknuppel en traangas gebruikten.

Tot omvangrijke gevechten met de politie is het echter nergens gekomen. De enige uitzondering hierop vormde Straatsburg, waar de politie 3 april in opdracht van het universiteitsbestuur op een brutale wijze een gebouw van de universiteit ontruimde, zonder waarschuwing vooraf, en de bezetters tot in de straten van Straatsburg achtervolgde. In de gevechten die hierop volgden, waarbij ook enkele barrikades werden opgericht, werd een cafébediende levensgevaarlijk in zijn borst getroffen door een in horizontale richting afgeschoten traangasgranaat, en werden 75 personen zwaar gewond.

Alle provocaties van de politie ten spijt gebeurde niet wat de politie had gehoopt. De aangevallenen boden steeds de nodige weerstand maar nergens eskaleerden de gevechten tot een nivo, waarop ze een rem van de verdere ontwikkeling van de beweging hadden kunnen vormen. Integendeel, het geweld waarmee weerstand tegen het politieoptreden werd geboden, werd algemeen als een vorm van noodzakelijke zelfverdediging beschouwd.

In Straatsburg bijvoorbeeld bleek dat uit het feit dat de dag na het brute politieoptreden door 10.000 mensen – waaronder leraren, ouders van scholieren en vakbondsleiders – werd gedemonstreerd tegen het politieoptreden. Overigens trad niet alleen de politie hardhandig op tegen de beweging. Met name aan de universiteiten zijn meermalen fascistische knokploegen aan het werk geweest. Tot omvangrijke gevechten is het daarbij echter niet gekomen.

De demonstraties van 9 april

Na 2 april ontstond er een vakuum in de beweging. Centrale initiatieven voor de tijd, die restte tot het begin van de paasvakantie op 10 april, waren door de komitees niet gehomen. (Alleen op 4 april vond in Parijs nog een demonstratie van 15.000 CET-leerlingen plaats.) Wel waren er plannen voor acties na de paasvakantie. Daarbij werd met name gedacht aan een boycot van de wet Debré door de organisatie van een massale weigering om op te komen in juli, wanneer de volgende lichting aan de beurt zou zijn.

In dit vakuum wisten de kommunisten het initiatief aan zich te trekken. Daags na de grote demonstraties van 2 april verscheen in L'Humanité een oproep van George Seguy, de leider van de CGT, voor een gezamenlijk optreden van de arbeiders, de scholieren, de studenten en de CET-leerlingen om uitdrukking te geven aan 'de algemene onvrede'. Op 4 april vervolgens gaven de CGT en de CFDT, na een zitting van hun gemeenschappelijk overlegorgaan, op initiatief van de CGT een gezamenlijke verklaring uit, waarin zij hun solidariteit betuigden met de strijdende arbeiders en de jongeren en hen opriepen tot een gemeenschappelijke demonstratie op 9 april. Tegelijkertijd werden vertegenwoordigers van de strijdkomitees uitgenodigd om met de vakbonden te overleggen over een gemeenschappelijke organisatie van deze demonstratie.

De achtergrond van dit vakbondsinitiatief was in de eerste plaats, dat zij de tijd rijp achtten voor meer omvattende acties tegen de regering. Met name de leiding van de CGT was er veel aan gelegen initiatieven te nemen in de

arbeidersrijd omdat de achterban van deze vakbond, die zich voor de verkiezingen had gematigd in haar eisen en haar acties, vond, dat nu door directe acties berijkt moest worden, wat oorspronkelijk via een verkiezingsoverwinning van het programme commun bereikt had moeten worden. Al kwam het initiatief van de vakbonden dus vooral voort uit het streven de verhouding tot de arbeidersklasse te verbeteren, toch stelde de uitnodiging om deel te nemen aan de gemeenschappelijke betoging de strijdkomitees voor de nodige problemen. Weliswaar hadden zij steeds ontsien van de vakbonden voor hun strijd gevraagd, maar de vorm waarin deze steun werd aangeboden was anders dan zij hadden gewenst. Voor de strijdkomitees ging het erom, dat de vakbonden zich aansloten bij hun initiatieven, niet andersom. Zij vreesden, dat met name de CGT (de CFDT had zich steeds veel opener opgesteld tegenover de beweging en bijvoorbeeld de zelfstandige manifestaties van de kommunisten in de voorgaande weken afgewezen.) zich van de beweging meester ging maken. De uitnodiging van de vakbonden afwijzen wilden de strijdkomitees echter ook weer niet, omdat zij de kans om naast de arbeiders in een demonstratie mee te lopen om zo uitdrukking te geven aan de onderlinge solidariteit niet wilden missen.

Nog een ander punt plaatste de komitees voor problemen. Tijdens de bijeenkomst met de vakbondsleiding op 5 april bleek, dat niet alleen de strijdkomitees maar ook de politieke vakbonden van de scholieren en de studenten (de UNCAL en de beide UNEF's) uitgenodigd waren. Gezien de rol die deze organisaties tot dan toe hadden gespeeld in de beweging voelden de strijdkomitees er niets voor om deze organisaties als officiële vertegenwoordigers van de beweging te erkennen door hen als medeorganisatoren te aksepteren. Tijdens het overleg van 5 april werd nog geen beslissing genomen. De vertegenwoordigers van de komitees lieten weten, dat zij geen mandaat hadden gekregen om beslissingen te nemen maar dat alles eerst door de voltallige centrale strijdkomitees besproken moest worden. Een antwoord zouden de vakcentrales op 7 april krijgen, na de vergadering van de komitees. Desondanks liet de leiding van de vakcentrales diezelfde avond nog weten, dat de manifestaties van 9 april definitief doorgang zouden vinden.

In de komitees kwam nu een uitgebreide discussie op gang over de vraag, hoe men zich tegenover de vakbonden op moest stellen. Drie verschillende voorstellen kwamen naar voren. Het eerste was afkomstig van de leden van Revolution in de komitees. Zij weigerden een gemeenschappelijke organisatie van de betoging in Parijs. De komitees zouden hun autonomie moeten bewaren door een eigen demonstratie te organiseren, die zich dan later bij die van de vakcentrales zou aansluiten. Het tweede voorstel werd verdedigd door de leden van de AJS. Zij waren voor volledige aanvaarding van de uitnodiging van de vakcentrales. Het derde voorstel werd verdedigd door de leden van de Ligue Communiste. Zij gingen akkoord met een gemeenschappelijke organisatie van de betoging. Geweigerd zou echter moeten worden om de beide UNEF's en de UNCAL als medeorganisator te aksepteren. Dit laatste voorstel behaalde tenslotte een ruime meerderheid.

Op 7 april vonden opnieuw onderhandelingen plaats. De CGT en de CFDT spraken het onaanvaardbaar uit over de voorstellen van de komitees. De CGT verklaarde, dat zij nooit zou aksepteren dat de beide UNEF's en de UNCAL, als vakbonden van de studenten en scholieren terzijde werden geschoven. Het overleg werd daarop opgeschort tot de volgende dag. De strijdkomitees kwamen

nu met nieuwe voorstellen. De tekst van de oproep voor de demonstratie zou gemeenschappelijk vervaardigd worden, maar niet gemeenschappelijk ondertekend worden. Iedere organisatie zou dat individueel moeten doen. Bovendien zou iedere organisatie het recht moeten hebben om de oproep aan te vullen met een verklaring, waarin het eigen standpunt uiteengezet werd. De demonstratie in Parijs tenslotte zou als volgt samengesteld moeten worden: in de eerste rij vertegenwoordigers van de vakbonden, daarachter die van de strijdkomitees en in de derde rij de besturen van de UNCAL en de beide UNEF's. Ook deze voorstellen werden in eerste instantie door de vakbonden afgewezen. Op een nieuwe bijeenkomst diezelfde dag nog (8 april) gingen ze uiteindelijk toch akkoord. Wel lieten ze uitdrukkelijk weten dat hun besluit in geen geval als een precedent kon worden beschouwd.

De opkomst bij de demonstraties van 9 april was minder dan bij de voorgaande gelegenheden. Toch waren er in Parijs nog altijd zo'n 50.000 demonstranten op de been en in de rest van het land nog eens eenzelfde aantal.

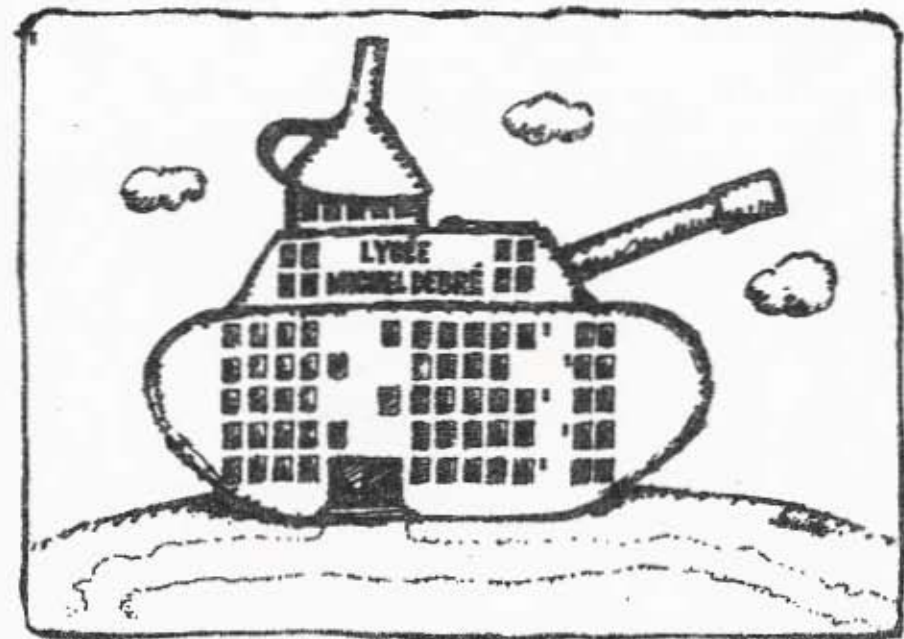
1 mei

Op 10 april begon de paasvakantie en daarmee kwam een einde aan de mobilisatie. De komitees hadden het parool uitgevaardigd, dat op de eerste dag van het nieuwe trimester per school door de plenaire vergadering zou worden besloten of de stakingen en de akties zouden worden voortgezet. Tegelijk zou dan over de uitnodiging van de vakcentrales voor een gezamenlijke 1 mei-viering beraadslaagd moeten worden.

De regering zat ondertussen niet stil. Nog tijdens de paasvakantie maakte de minister van onderwijs Fontanet een aantal nieuwe maatregelen bekend, die tot doel hadden de voortzetting van de beweging na de vakantie onmogelijk te maken. Een van die maatregelen was de opdracht aan de schoolhoofden om ouders van stakende leerlingen, die nog onder de leerplicht vielen (tot 16 jaar), te wijzen op het onwettige gedrag van hun kinderen en op de konsekwenties, die dat voor de ouders kan hebben. Een andere maatregel was de aankondiging, dat voor stakende leerlingen de kinderbijslag en andere financiële tegemoetkomingen zouden worden ingehouden.

Na de paasvakantie kwam de beweging niet meer van de grond. Wel werd nog op een aantal scholen en universiteiten door de plenaire vergaderingen tot voortzetting van de stakingen besloten, maar het was duidelijk, dat de beweging ten einde liep. De plenaire vergaderingen werden slecht bezocht en de meerderheden, die op deze vergaderingen voor hervatting van de stakingen stemden, waren zonder uitzondering vrij gering. In de eerste week van mei waren vrijwel alle scholen in het sekundair onderwijs dan ook weer aan het werk. Op de universiteiten duurde het een week langer voordat ook hier het onderwijs weer volledig werd hervat.

Alleen de demonstraties van 1 mei brachten nog veel scholieren en studenten op de been. In Parijs hadden de komitees besloten hun eigen betoging te organiseren, die zich op een later tijdstip bij die van de vakcentrales zou voegen. De betoging van de komitees trok 15.000 deelnemers, die van de vakcentrales telde er zo'n 30.000.



De soldaten

Onder de demonstranten in Parijs bevonden zich voor het eerst ook een twintigtal soldaten in uniform. Om niet herkend te worden hadden zij over hun gezicht een nylonkous getrokken. Verder werden zij omgeven door een dichte haag van militanten om hen tegen openlijke arrestaties te beschermen.

Dit was de eerste en enige keer dat soldaten in het openbaar blijk gaven van hun solidariteit met de strijd van de scholieren en studenten. Daarmee is natuurlijk geenszins gezegd, dat de scholierenstrijd ongemerkt aan de kazernes voorbij was gegaan, noch dat er geen brede sympathie voor de strijd tegen de wet Debré bestond. Integendeel. Juist omdat de legerleiding vreesde, dat de beweging zou overslaan naar de kazernes, had zij alles gedaan om dat te voorkomen. Zo was de toegang tot de kazernes steeds hermetisch afgesloten door politietroepen. (Slechts eenmaal slaagde de scholieren er in met een demonstratie het kazerneterrein te betreden). Verder werden de wachten bij de kazernes uitgerust, werd de repressie in de kazernes verscherpt, en was op de dagen, dat demonstraties plaatsvonden, voor de soldaten een uitgangsverbod van kracht. De legerleiding deed ondertussen al het mogelijke om de soldaten een verkeerd beeld te geven van de beweging, en hen informatie onthouden.

Besluit

Konkrete resultaten heeft de scholieren- en studentenbeweging van maart 1973 niet geboekt. De centrale eisen (intrekking van de wet Debré, intrekking van de hervormingen aan de universiteiten, herziening van het technisch onderwijs) waren geen van alle ingewilligd.

Het resultaat van maart 1973 moet dan ook niet afgemeten worden aan de successen op korte termijn. Dat resultaat moet nog blijken. Alles zal er daarbij van afhangen of de scholieren en studenten erin slagen de ervaringen en inzichten, die de wet Debré heeft opgeleverd, in een concrete praktijk om te zetten. In ieder geval kan gezegd worden, dat het voortaan op de scholen en in het leger anders zal zijn dan vroeger. Beide instituties hebben in die dagen van maart massaal hun geloofwaardigheid verloren.

Een andere consequentie van maart 1973 is, dat de PCF in het defensief is gedrongen. In hoeverre de PCF er in zal slagen haar geloofwaardigheid onder de jeugd te herstellen valt natuurlijk moeilijk te voorspellen.

In ieder geval zullen de communisten zich gematigder op moeten stellen tegenover links en dat betekent dat revolutionair links meer kansen heeft dan voorheen om zijn krachten uit te breiden en te stabiliseren.

Noten

1. Gilles Guioit, leerling van het lyceum van Chaptal in Parijs werd op 9 februari 1971 gearresteerd en meteen de volgende dag al door een lagere rechtbank tot zes maanden voorwaardelijk veroordeeld wegens geweldpleging tegen een agent. De veroordeling was de aanleiding tot een grootscheepse mobilisatie van de parijse scholieren, die daarmee wisten te bereiken dat Guioit al op 19 februari in hoger beroep voorkwam. Bij gebrek aan bewijs werd hij toen onmiddellijk in vrijheid gesteld.
2. Hoe groot de haat is bleek aan het begin van dit jaar. In de avond van 6 februari brandde binnen een half uur een schoolgebouw in Parijs volledig uit, wat aan twintig in het gebouw aanwezig zijnde personen het leven kostte. De brand veroorzaakte veel beroering met name omdat duidelijk werd dat de brandveiligheid in het gebouw volstrekt onvoldoende was geweest, en omdat er over heel Frankrijk verspreid nog andere scholen van hetzelfde type is neergezet. Later bleek dat de brand was aangestoken door twee leerlingen (Patrick en Mark, resp 14 en 16 jaar oud.) uit haat tegen de school. De brand van 6 februari werd de volgende dag nog gevolgd door een brand in een school in de buurt van Marseille, die aangestoken was door vijf kinderen in leeftijd variërend van 12 tot 14 jaar. Zij wilden zich daarmee wreken voor een bestraffing door een onderwijzer. Beide branden maakten deel uit van een serie die eind januari al begonnen was. De berichten spreken van branden in schoolgebouwen op 27 en 28 januari en op 1, 3, 6, 7, 8, 12 en 14 februari. In alle gevallen waarin de aanstichters bekend zijn geworden was er sprake van leerlingen, die minder dan zestien jaar oud waren. De serie branden is aanleiding geweest voor een mobilisatie onder de leerlingen van het secundair onderwijs. De eis was dat Patrick en Mark vrijgelaten zouden worden omdat niet zij verantwoordelijk waren voor de slachtoffers, maar de regering die schoolgebouwen noerzet die binnen een half uur volledig uitbranden en nauwelijks vluchtmogelijkheden bieden. Verder werd geëist dat de brandveiligheid in alle scholen drastisch verhoogd zou worden.
3. De communisten hadden demonstratief het parlement verlaten bij de stemming over het wetsvoorstel Debré. Hun motief was dat zij tegen de intrekking van het uitstel waren, maar niet tegen het wetsvoorstel in zijn geheel, omdat het op andere punten wel hun instemming had.

4. De UNCAL is de afkorting van Union Nationale des Combats d'action Lycéennes. De UNEF is de UNION NATIONAL DES ETUDIANS FRANCAIS. Beide organisaties zijn Franse varianten van de "politieke vakbond", de UNCAL werkt als politieke vakbond op de lycea, de UNEF op de universiteiten. De UNEF is de voortzetting van de oude UNEF, die in mei 1968 ten slotte op de voorgrond spoelde maar daarna is ingezakt. Vandaar dat de nieuwe UNEF steeds wordt aangeduid als UNEF-Renouveau. Naast de UNEF-Renouveau bestaat er nog een afsplitsing die soms wordt aangeduid als UNEF (ex-Renouveau). Deze laatste is politiek verwant met "L'organisation communiste internationaliste (OCI) (de "lambertistische" tendens in het trotskisme. De OCI heeft voor de laatste verkiezingen het programma volledig ondersteund. De jongerenorganisatie van de OCI is de "Alliance des Jeunes pour le Socialisme" (AJS). Omdat het vooral leden van de AJS zijn die deel uitmaken van de UNEF (ex-Renouveau), wordt deze laatste organisatie ook wel aangeduid als UNEF (AJS).
5. De Ligue Communiste is een andere loof van het Franse trotskisme. Deze organisatie vormt de officiële sekte van de IVde Internationale. De leider van de Ligue is Alain Krivine. Behalve de Ligue en de eerder genoemde OCI maakt Lutte Ouvrière deel uit van het trotskistische kamp. Lutte Ouvrière is de voortzetting van een stroming, die in 1940 brak met de IVde Internationale. Tussen de Ligue en Lutte Ouvrière zijn sinds enkele jaren discussies gaande over een samensmelting van beide organisaties.
6. De technische lycea zijn te vergelijken met een HTS. De "Collèges d'enseignement Technique" (CET) waarvan hieronder sprake zal zijn vormen de tegenhangers van de LTS en de MTS.
7. Revolution is geen typeisch trotskistische organisatie. Deze groep is voortgekomen uit een een afsplitsing van de Ligue Communiste in februari 1971 en omvat verschillende voormalige trotskisten en maoïsten.

De Belgische scholierenstrijd: tegen de fascisering

In de eerste twee maanden van dit jaar zijn de belgische scholieren massaal in beweging gekomen. De jongens en meisjes, in leeftijd variërend van 14 tot 18 jaar, bezetten hun scholen, vormden de lessen om in discussies over hun problemen, organiseerden stakingspiketten en hielden demonstraties, waarbij ze een hard optredende rijkswacht tegenover zich vonden.

De aanleiding tot deze omvangrijke uitbarsting van verzet waren de voorstellen tot hervorming van het leger, die in het najaar van 1972 door minister van den Boeynants waren ingediend. Het verzet richtte zich in eerste instantie tegen de daarin vervatte afschaffing van het recht op uitstel van militaire dienst voor studenten, maar al gauw ontwikkelde het zich tot een verzet tegen de bevoogding en de repressie van de jeugd en van de werkende bevolking in België. De opstand van de scholieren drukte de angst uit voor de zich steeds duidelijker aftekenende fascisering van de belgische staat, een fascisering, die zich al langer manifesteerde in het optreden van politie en justitie tegenover stakende arbeiders en strijdende jongeren, en de laatste jaren door een reeks regeringsmaatregelen ter versterking van de staat is gelegaliseerd en uitgebreid.

De tendens tot versterking van het repressieapparaat van de staat begon zich voor het eerst af te tekenen na de grote algemene stakingsbeweging van 1960 tegen de belastinghervorming van de regering Eyskens, die als de 'eenheidswet' bekend is geworden. Na deze stakingsbeweging, — die de bourgeoisie een geweldige schok bezorgde omdat het hier een politieke staking betrof, die ondanks de weigering van de vakbonden haar te ondersteunen zo'n 800.000 arbeiders op de been had gebracht en had geleid tot vormen van solidarisering van de tegen de arbeiders ingezette dienstplichtigen — werden in het parlement de eerste voorstellen gedaan voor een verbod en strafbaarstelling van wilde stakingen, en werd voor het eerst het plan geopperd, dat de patroons de mogelijkheid moesten hebben hun eigen privémilitie te organiseren.

Voorlopig bleef het echter nog bij voorstellen. De aard van klassenstrijd gaf de overheid nog geen aanleiding de bestaande wetgeving ingrijpend te herzien. Verandering in deze situatie treedt pas op in de tweede helft van de jaren zestig, wanneer de arbeidersstrijd steeds meer het karakter van een autonoom gevoerde en georganiseerde strijd gaat aannemen en de vakbonden hun controle over de arbeiders beginnen te verliezen, en wanneer tegelijkertijd ook andere sectoren van de maatschappij (studenten, boeren) in beweging komen. Hieronder volgt een overzicht van enkele belangrijke gebeurtenissen uit deze periode:²

1966: mijnwerkersstaking in Zwartberg, waarbij twee mijnwerkers door de rijkswacht in de rug worden doodgeschoten. Oprichting van de 'Vriendenkring Zwartberg' als autonoom strijdkomitee.

1968: de studentenrevolte in Leuven onder de leuze 'Bourgeois buiten'. Verder in 1968 staking bij Ford-Genk en in 1969 textielstaking in Gent. Bij beide stakingen ontstaan er contacten tussen arbeiders en studenten. 1970: grote mijnwerkersstaking in Limburg (6 weken-23 000 stakers) geleid door een

autonoom permanent stakingskomitee. Buitenlandse arbeiders, vooral de spanjaarden en Italianen, spelen een belangrijke rol in de staking en zijn vaak de motor van de beweging. Studenten en scholieren trekken in grote getalen naar de mijnen om de stakingsposten te versterken, geld in te zamelen en koeriersdiensten te vervullen. Uit deze samenwerking tussen studenten en arbeiders ontstaat later de AMADA (Alle Macht Aan De Arbeiders). Eind januari staking bij Ford-Genk. Ook deze staking wordt door studenten ondersteund. Verder in 1970 nog stakingen bij Cockerill Yards Hoboken (15 weken), bij General Motors en bij Citroën. 1971: staking van drie maanden bij de Boel-werf. Verder een staking van 6000 bedienden bij Cockerill in het Luikse staalbekken, en een grote boerenbetoging in Brussel, waarbij een boer wordt doodgeschoten.

Op deze ontwikkeling naar een autonoom gevoerde en georganiseerde strijd reageerde de overheid met een reeks van maatregelen. Een van de eerste was de Vreemdelingenwet van november 1970, uitgewerkt door de toenmalige minister van Justitie Vranckx. Deze wet is gericht tegen de actieve deelname van de buitenlandse arbeiders in de strijd, zoals blijkt uit de volgende verklaring van Vranckx naar aanleiding van deze wet: 'Het is mijn plicht u erop te wijzen, dat er ook bepaalde groepen vreemdelingen zijn, die erop uit zijn onze maatschappij omver te werpen of deze fundamenteel met geweld te veranderen. En dat er daarnaast belgische groepen zijn, die zeer bewust het geweld in hun vaandel hebben geschreven en de vertakkingen zijn van internationale organisaties.' En verder: 'Zij allen hebben hetzelfde doel voor ogen: ondermijning van de overheid, verstoring van de orde en van de openbare veiligheid waar ook maar mogelijk. (...) Op het ogenblik is hun wachtwoord: het vertrouwen ondermijnen dat de arbeiders en de ambtenaar in hun vakbond hebben.'

Een verdere maatregel van de overheid is de versterking van de bijzondere jeugdpolitie, die tot taak heeft de jeugd politiek te controleren. Daarnaast is er nog de werkeloosheidswet van Majoor, die in oktober 1971 in werking treedt, en waarin o.a. bepaald wordt dat iemand, die drie keer een aangeboden baan heeft geweigerd overal in België te werk gesteld kan worden, op straffe van verlies van de werkeloosheidsuitkering. Tijdens de recente havenstaking in Antwerpen en Gent is van deze wet gebruik gemaakt. Veel van de 'ratten' (onderkruipers) waren werklozen die door het arbeidsbureau gedwongen waren in de haven te gaan werken.

De belangrijkste maatregelen ter beteugeling van de arbeidersstrijd zijn in het najaar van 1972 aangekondigd. Het betreft hier het wetsontwerp van Vranckx op de 'private militie' en de voorstellen van van den Boeynants ter reorganisatie van het leger. Het zijn deze beide voorgenomen maatregelen, waartegen de scholierenstrijd van het begin van dit jaar zich met name gericht heeft.

De wet van Vranckx

De wet op de private militie van Vranckx, die op 3 november 1971 als wetsvoorstel bij het parlement werd ingediend, is een herziening en aanpassing van een oude wet uit 1934, die toendertijd was opgesteld met het oog op de pro-duitsche fascistische organisaties en groepen als Rex en Verdinaso, maar praktisch alleen werd gebruikt tegen kommunisten en met het communisme sympathiserende arbeiders. De belangrijkste wijziging van de wet van 1934 is, dat in de nieuwe



wet van Vranckx niet alleen organisaties, die aan bepaalde kenmerken voldoen (aanzetten tot geweld, verstoren van de openbare orde en veiligheid etc.) verboden zijn, maar ook 'groepen van partikulieren'. Artikel 1 van het wetsvoorstel Vranckx luidt: 'Elke private militie of elke andere groep van particulieren, waarvan het oogmerk is geweld te gebruiken of waarvan de gecoördineerde handelingen ertoe strekken, door aanwending van gewelddaden, of door aanhitsing tot het aanwenden van gewelddaden, de openbare orde of veiligheid te verstoren of de vrijheid van meningsuiting te beletten of te bedreigen, is verboden'.

En in artikel 2 wordt gezegd: 'Elke private militie of andere groep partikulieren, waarvan het oogmerk is het leger of de politie te vervangen, zich te mengen in het optreden van die instellingen of zich in de plaats ervan te stellen, is verboden. Het voorgaande lid is niet toepasselijk op groepen van partikulieren, die belast zijn met het toezicht op of de bescherming van personen of goederen, toegelaten bij een in de ministerraad overlegd koninklijk besluit'. Artikel 4 van deze wet luidt: 'Demonstraties in het openbaar door partikulieren in groep die, hetzij door de oefeningen die zij houden, hetzij door de uniform of de uitrustingsstukken, die zij dragen, het voorkomen hebben van militaire troepen of van personen, die de ordediensten waarnemen, zijn verboden. Die bepaling is niet van toepassing op groepen, die uitsluitend sport of ontspanning tot doel hebben, op groepen, die uitsluitend een liefdadig doel nastreven en op groepen, die op grond van artikel 2, tweede lid zijn toegelaten'. Artikel 5 zegt tenslotte: 'Het is verboden tijdens een manifestatie, of ter gelegenheid van een manifestatie, tijdens een bijeenkomst of ter gelegenheid van een bijeenkomst wapens of voorwerpen, die de openbare veiligheid of rust in gevaar kunnen brengen of de vrijheid van meningsuiting verhinderen, onder zich te hebben'.

Het is verboden tijdens een manifestatie of ter gelegenheid van een manifestatie, tijdens een bijeenkomst of ter gelegenheid van een bijeenkomst, uitrustingsstukken te dragen of te bezitten met het oogmerk weerspanningheid aan de bevelen van de overheid te vergemakkelijken."

Zoals uit deze artikelen en uit de hier niet verder aangehaalde toelichting bij het wetsontwerp blijkt, heeft de wet Vranckx de volgende konsekwenties: arbeiders die in het kader van een niet door de vakbond erkende staking stakingsposten organiseren, zijn strafbaar. scholieren en studenten of andere groepen, die stakingsposten organiseren zijn strafbaar.

ordediensten bij demonstraties zijn strafbaar.

- het dragen van helmen, en regenjassen (tegen het wat kanon), natte zakdoeken (tegen traangas), en andere zaken, die beschouwd zouden kunnen worden als 'uitrustingsstukken', die 'weerspanningheid aan de bevelen van de overheid, vergemakkelijken, is strafbaar,
- patroons kunnen bij koninklijk besluit toestemming krijgen om hun eigen gewapende bedrijfsmilitie te organiseren (zie artikel 2).

De straffen kunnen variëren van een maand tot een jaar gevangenisstraf en van 26 frank tot 10.000 frank geldboete. Deze straffen kunnen verdubbeld worden wanneer iemand voor de tweede keer binnen vijf jaar deze wet overtreedt.

De voorstellen van den Boeynants

Het plan van den Boeynants heeft in algemene bewoordingen tot doel de 'operationele capaciteit' van het belgische leger (inklusief de rijkswacht) drastisch te vergroten. Om dit doel te bereiken is in de eerste plaats een sanering van het defensiebudget voorzien. Daarbij gaat het er met name om om het aandeel van de personeelskosten in dit budget te verlagen (van 60% naar 53%), zodat 30% van het budget vrij komt voor 'functieneringskosten' en 17% voor investeringen en de aankoop van nieuw materiaal. De verlaging van de personeelskosten wordt bereikt door de ontbinding van een drietal bataljons lichte infanterie, door de afschaffing van inspektiediensten bij land-, luchtmacht, marine en rijkswacht, en nog een hele reeks inkrimpingen bij administratieve, onderzoeks-, geneeskundige en andere diensten, en voorts door de afschaffing van 15 hoofdkwartieren en staven. Dit alles moet leiden tot een vermindering van de getalssterkte van het leger van rond de 6000 militairen, waarvan 1500 officieren.

Deze sanering van de personeelskosten gaat gepaard met een omvangrijke reorganisatie van het leger. In de eerste plaats zal in het kader van de NATO-verplichtingen een verhoging van het aantal gevechtseenheden plaatsvinden. Een nieuw tankbataljon en een artilleriebataljon zullen worden opgericht, die in Duitsland gestationeerd zullen worden.

Tevens zal de capaciteit inzake tankbestrijding (nieuwe tankjagers) en de gevechtskracht en capaciteit van de verkenningsseenheden, door de ingebruikneming van de CVRT (moderne pantservoertuigen) worden opgevoerd. In de tweede plaats vindt een reorganisatie van 'de binnenlandse verdediging' plaats. Er wordt een geïntegreerde kommandostructuur opgericht, dat wil zeggen er komt een samenwerking tot stand, tussen civiele bescherming, binnenlandse zaken, justitie, openbare werken, volksgezondheid, verkeerswezen, economische zaken, leger en rijkswacht, die als geïntegreerd kommando de leiding van de binnenlandse veiligheid en verdediging heeft. De militaire verdediging van het nationale grondgebied komt onder leiding en verantwoording van de rijkswacht, die daarmee die taak van de huidige binnenlandse verdedigingsseenheden overneemt. Om dit te kunnen realiseren voorziet het plan van den Boeynants in een enorme versterking van de rijkswacht. door het aantrekken van een vrouwelijk hulpkorps kan een groot aantal rijkswachters, die nu nog nodig zijn in de administratieve sektor, voor militaire opdrachten worden vrijgemaakt. Bovendien zullen gedurende zeven jaar jaarlijks 1000 dienstplichtige vrijwilligers worden aangetrokken, zodat na zeven jaar een reserve is opgebouwd van 7000 dienstplicht-

tigen. Naast de eigenlijke Rijkswacht, die dan 15000 man plus 7000 reserve zal omvatten, wordt een *reserve op regionale basis* opgebouwd. Daartoe zullen, tot verschillende keren per jaar, afgezwaaide dienstplichtigen worden opgeroepen, die een intensieve gevechtstraining zullen krijgen. Rekrutering, organisatie en opleiding gebeuren op plaatselijk nivo onder leiding van vrijwillige reserve-officieren. Deze troepen worden uitgerust met 'gepast materiaal' (voertuigen, die geschikt zijn voor elk terrein, helikopters), dat ook ter plaatse beschikbaar is, zodat zij – naar zwitsers voorbeeld – binnen twee tot drie uur kunnen worden gemobiliseerd.

Deze grootscheepse reorganisatie van 'de binnenlandse verdediging' is natuurlijk eerder gericht op de 'binnenlandse dan op de 'buitenlandse' vijand. Van den Boeynants heeft daarover ook nooit twijfel laten bestaan.

Tijdens een bezoek aan de koninklijke militaire school, waar ook de officieren van de rijkswacht hun opleiding krijgen, op 22 februari 1972 verklaarde hij: 'de verdediging betekent niet alleen de bescherming van het grondgebied, maar bestaat in de eerste plaats uit de verdediging van de natie, van de staat, die de natie moet besturen en van de democratische beginselen, waarop de aktie van de regeerders en de werking van de staatsinstellingen steunen'. En in een interview tijdens de scholierenakties antwoordde van den Boeynants op de vraag: 'Wat gebeurt er met de binnenlandse onlusten? Wat wanneer arbeidersstakingen de industrie verlammen?' het volgende: 'Men moet een onderscheid maken tussen mensen, die onze maatschappij bestendig willen zien en mensen, die de hele infrastructuur van het land willen afbreken. Dat zijn ook onze vijanden. Ieder land moet zichzelf beschermen en beletten, dat benden alles kunnen saboteren. Maar wij benadrukken dat dit een passieve bescherming is, geen agressieve. (!)

Het plan van den Boeynants heeft tenslotte konsekwenties voor de dienstplicht. Volgens het plan zal vanaf de lichting 74 de gangbare uitstelregeling worden afgeschaft, en moet iedere jongere, die daarvoor in aanmerking komt, tussen zijn 18de en 21ste in dienst. Uitstel is dan nog slechts mogelijk voor degenen, aan wie voordien al uitstel voor een hogere middelbare studie was toegekend, voor medische studies, en op 'morele gronden' (vaderschap, kostwinner, onmisbaar voor moeder). Uiterlijk vanaf de lichting 75 wordt een verkorting van de dienstduur doorgevoerd tot tien maanden in Duitsland (was 12) en 12 maanden in België (was 15) en 15 maanden voor reserve-officieren.

De middelbare scholieren zullen tussen 1 juli en 1 december worden opgeroepen, zodat ze in oktober van het volgend jaar afswaaien en eventueel direkt aan hun studie kunnen beginnen. Verder zal er nog slechts één dienst per gezin (in principe de oudste zoon) worden verricht. Voor de anderen wordt een vrijwillige 'nationale burgerdienst' opgezet (diensten in ziekenhuizen, bejaardentehuizen, gestichten enz.). Hoe vrijwillig deze nationale burgerdienst is, blijkt uit de bepaling, dat elke vrijgestelde van dienst, die zich niet voor de nationale burgerdienst meldt, vijf jaar lang gedwongen is een 'solidariteitsbelasting' te betalen, zodra hij een baan heeft. (Het plan overweegt overigens ook om deze solidariteitsbelasting op te leggen aan de vreemdelingen en gastarbeiders, omdat zij toch ook de bescherming genieten van het Belgische leger en de Rijkswacht).



"Het dient tot niets de soldaat het beste geweer ter wereld te geven, als hij zich er niet wil van bedienen." (Van den Boeynants)

De akties van de scholieren

Onmiddellijk na het bekend worden van het plan van den Boeynants komen de scholieren in beweging. De akties starten in Wallonië, wat niet zo verwonderlijk is, omdat de Waalse scholieren al eerder grote akties hebben gevoerd, en wel tegen de voorstellen van Claes-Hurez, (verhoging van het kollegegeld, verscherping van de selektie aan de universiteiten). Op het Atheneum Angleur te Luik slaan leerlingen de handen ineen, zij richten een komitee op en schrijven een massavergadering uit voor 2 december. Op deze vergadering wordt besloten de school op 6 december plat te leggen. Er wordt kontakt opgenomen met het komitee, dat ondertussen is opgericht op de Jonfosse school. De komitees besluiten tot samenwerking. Tijdens de diskussies komt de vraag op naar samenwerking met de 'Boîtes'. Dit zijn scholierengroepen, die ontstaan zijn naar het voorbeeld van mei 1968 in Frankrijk, en samenwerken met de Revolutionaire Arbeiders Liga (RAL, de Belgische sekte van de IVde Internationale). De 'Boîtes' geven een krant uit met dezelfde naam, waarin scholieren geïnformeerd worden over het onderwijs en over de sociale strijd in den lande. Bij de akties tegen de voorstellen van Claes-Hurez speelden zij een belangrijke rol. Na aanvankelijke weerstanden van de zijde van de scholieren komt de samenwerking met de Boîtes tot stand.

Na de eerste stakingsdag te Luik op 6 december, besluiten de scholieren op een vergadering om de aktie voort te zetten en meer scholen erbij te betrekken. De volgende dag vindt een demonstratie plaats van 1500 leerlingen van het Angleur Atheneum en van Jonfosse. De Akademie en delegaties van andere scholen lopen mee. Er worden studiegroepen opgericht om de plannen van van den Boeynants te bestuderen, en verdere akties worden voorbereid. Op 8 december vinden, ondanks de examentijd, demonstraties plaats in Wareme, Namur, Mons, La Louvière. De slogans die tijdens de demonstraties worden megedragen richten zich tegen de intrekking van de uitstelregeling, maar ook tegen de repressie van de politie en de versterking van de rijkswacht, die in het plan VDB wordt voorzien.

De scholieren eisen van het begin af de intrekking van het gehele plan VDB. Na deze eerste golf van demonstraties worden de akties stilgelegd in verband met de examens voor de kerstvakantie. Ondertussen bereidden de meest aktieve scholieren echter nieuwe akties voor, die na de kerstvakantie moeten plaatsvinden. Met het oog daarop wordt een komitee opgericht, waarin vertegenwoordigers uit het hele land, het Nationaal Scholierenfront, zijn opgenomen. Dit komitee roept tijdens de kerstvakantie op tot een nationale stakingsdag op 17 januari. Na de kerstvakantie, in de eerste dagen van januari worden op verschillende scholen over het hele land door de leerlingen komitees opgericht. Zij verzorgen brochures en pamfletten en proberen andere scholen, ook de meisjesscholen bij hun activiteiten te betrekken, door bijvoorbeeld in de pauzes korte toespraken te houden tot de leerlingen. Overal wordt via toespraken en pamfletten opgeroepen tot de nationale stakingsdag van 17 januari, en tot de vorming van eigen schoolkomitees. De leuzen, die voorgesteld worden door het Nationale Scholierenfront, luiden: 'Nee aan de versterking van de rijkswacht', 'Onmiddellijke intrekking van het plan VDB', 'Nee aan de selektie', 'Geen kazerneschool, geen schoolkazerne', 'Nee aan de repressie'.

Op 10 januari wordt in Antwerpen het SKAR opgericht, door enkele scholieren. SKAR staat voor Scholieren Komitee Anti Repressie. Tijdens de akties geeft het de SKAR-krant uit. Het SKAR wordt het koördinerend komitee voor een groot gebied rondom Antwerpen. In de krant wordt informatie gegeven over de NATO, over het plan VDB, en over het voorstel Vranckx. Het is in Antwerpen dat Vranckx voor het eerst wordt ingebracht. Op een vergadering wordt gezegd dat het wetsvoorstel Vranckx demonstraties als op dat moment door de scholieren worden gehouden, verbiedt.

Op 17 januari vindt de nationale stakingsdag plaats. Het blijkt dat in vele steden de oproep van het Nationaal Scholierenfront is opgevolgd. In Brussel wordt gedemonstreerd door 2000 jongeren, en wordt het Atheneum Ukkel 2 bezet. De demonstratie in Antwerpen trekt 3000 deelnemers. Te Gent moet een massavergadering op straat worden gehouden, omdat het afgehuurde lokaal te klein bleek voor de 800 scholieren, die waren samengekomen. Verder vinden betogingen plaats in Brugge, Hasselt, Turnhout, Kortrijk, Luik en Charleroi.

Vanuit veel kleinere plaatsen trekken delegaties naar de grotere steden in de buurt. Te Luik bijvoorbeeld waren vertegenwoordigers aanwezig uit Wezet, Herstal, Seraing, Chenée en Borgworm.

Na de nationale stakingsdag breiden de akties zich verder uit. Dit wordt mede veroorzaakt door repressief optreden van schooldirekties, die dreigen met schorsingen van leerlingen, die meedoen aan de akties. Verder hebben ook de

berichten over het intinidende optreden van de politie en de rijkswacht die demonstraties proberen te splitsen en identiteitskontroles uitvoeren, mobiliserend gewerkt. Daarnaast speelt de perskonferentie een rol, die minister van den Boeynants op 18 januari geeft. Tijdens deze perskonferentie verklaart deze minister, dat de scholieren de strekking van zijn plan verkeerd begrijpen. Officieren worden door hem beschikbaar gesteld om zijn plan op de scholen toe te lichten. De beweging onder de scholieren doet hij ondertussen af als het werk van een aantal beroepsagitatoren.

De koördinatie van de akties vindt nu op plaatselijk niveau plaats. Op 18 januari bijvoorbeeld trekt in Antwerpen een betoging van een honderdtal scholieren van school naar school om hun medescholieren tot aktie aan te zetten. In Deurne vindt verder op diezelfde dag een demonstratie van 200 scholieren plaats. De daarop volgende dagen worden in verschillende plaatsen kleinere of grotere demonstraties gehouden, waarbij soms petitie aan het gemeentehuis worden afgegeven.

Dan vindt op 25 januari in Brussel een demonstratie plaats van een duizendtal jongeren, die optrekken naar de Prins Boudewijnkazerne, waarin de legerstaven zijn gevestigd. Deze demonstratie wordt door een agressieve rijkswacht met blanke sabel uit elkaar geslagen. Het optreden van de Rijkswacht doet een golf van verontwaardiging ontstaan, mede ook omdat het gerucht gaat, dat een scholier gedood zou zijn. Vele ouderverenigingen, leraren, en universitaire organisaties protesteren scherp tegen het optreden van de rijkswacht, en zij prijzen de ordelijke demonstraties van de scholieren.

De aktie eskaleert nu duidelijk. Het Nationale Scholierenfront doet een oproep om op 1 februari een betoging in Brussel te houden. Deze oproep wordt massaal opgevolgd. Vanuit alle delen van het land trekken scholieren op naar Brussel. In totaal trekken 20.000 scholieren in de demonstratie mee. De leuzen zijn nu algemener en richten zich tegen de fascisering in haar geheel. 'VDB fascist', 'VDB kolonel in burger', 'België mag geen tweede Griekenland worden', 'Dood aan de politiestaat'. Er komen nu ook eisen als: 'Politieke vrijheid op de scholen', en 'Uitbreiding van de uitselmaatregel voor alle dienstplichtigen'. Onder invloed van de linkse groepen worden ook spandoeken megedragen, die de scholieren oproepen om een front te vormen met de arbeiders. Aan de kop van de demonstratiestoet gaan gemotoriseerde rijkswachters, die gevolgd worden door enkele tientallen gehelmde brusselse scholieren. Wanneer er gevechten dreigen, vormen deze scholieren lange kettingen door zich arm in arm met elkaar te verbinden. Deze ketting plaatst zich dan ter bescherming tussen de betogers en de rijkswacht. Op het moment dat de stoet de richting inslaat van het informatiebureau van het leger, begint de rijkswacht er op los te slaan. Zij gebruikt nu niet de sabel, maar de matrak, een wapenstok van 1 meter 20 lengte. De scholieren beginnen luidkeels 'Gestapo' te roepen tegen de rijkswachters.

Na 1 februari gaan de akties plaatselijk verder, ondanks het feit, dat de druk van de schooldirekties op de scholieren groter wordt. (Zo worden er brieven geschreven naar de ouders, waarin bedreigd wordt met intrekking van de kinderbijslag, en met verwijdering van opstandige leerlingen van de scholen). Op veel scholen houden de stakingen aan, ook al treedt de politie steeds vaker op tegen de stakingsposten van scholieren. Op 8 februari vindt een door het Nationale Scholierenfront afgekondigde groots opgezette dag van informatie aan de

beroving plus 2.

In de steden gaan de scholieren discussies aan met winkeliers en handelaars, en hier en daar trekken de arbeidershuizen in, en hier en daar ook naar de kazerne. Dergelijke activiteiten waren overigens in vele plaatsen al eerder georganiseerd door de plaatselijke komitees. Daarbij werden grote aantallen handtekeningen verzameld.

De massaliteit van de scholierenbeweging, en de brede sympathie die zij onder de bevolking bleek te ontmoeten, verrastte de regering. Om de beweging in te dammen en de uitbreiding ervan naar andere lagen van de bevolking te voorkomen maakt de minister van opvoeding Calewaert begin februari bekend, dat er consultaties zullen plaatsvinden met alle groeperingen, die bezwaren hebben tegen de voorgestelde herziening van de uitstelregeling. Het Nationale Scholierenfront belooft in verband daarmee op 10 februari een kongres om over de houding, die tegenover dit voorstel moet worden ingenomen te beraadslagen.

Tegelijkertijd waarschuwt het NSF dat de strijd van de scholieren niet alleen tegen de nieuwe uitstelregeling is gericht, maar tegen het *hele* plan van den Boeynaert, abtende tegen het wetsvoorstel van Vranckx. Op het kongres worden de voorwaarden vastgesteld waaronder het NSF met de minister wil gaan praten.

Deze voorwaarden zijn: intrekking van het represieve optreden van de schooldirecties, de politie en de rijkswacht; het gehele plan VDB moet onderwerp van discussie zijn, en ook de wet Vranckx moet aan de orde komen; het overleg moet in de openbaarheid worden gevoerd, dat wil zeggen met de TV en de radio, zodat alle demonstranten kunnen controleren wat er gebeurt; er moet een onderzoek ingesteld worden naar het brutale optreden van de politie en de rijkswacht; tenslotte eist het NSF dat de regering met bewijzen komt voor de uitpraak, dat de scholierenbeweging het werk is van beroepsagitators; doet zij dit niet dan moet deze verdachtmaking worden ingetrokken.

Het kongres stelt verder vast dat de strijd tegen de plannen van VDB en Vranckx een zaak is van de gehele bevolking. Dat om is het noodzakelijk te proberen deze strijd uit te breiden door arbeiders, ouders en leraren te mobiliseren.

De uitbreiding van de beweging vindt echter niet meer plaats. In verschillende plaatsen wordt nog wel gedemonstreerd, ook door ouders en leraren, maar een nationale betoging komt niet meer van de grond. De grote beweging verbreekt en verloopt langzaam.

1. Voor een uitvoeriger beschrijving van de Vreemdelingenwet zie Griekenland bulletin 14.
2. In Internationale Korrespondentie nr. 26/21 en nr. 22/23 is een uitgebreid overzicht van de stakingbeweging in België afgedrukt.

SCHOOLPEDAGOGISCHE DIENST EINDHOVEN

GERARDUSPLEIN 26
telefoon 040-115904

Als men kiest voor een onderwijsmodel waarin "zelfontplooiing" van de leerling centraal staat dan heeft dit konsekwenties voor:

- leerinhouden;
- leerprocedures;
- leertempo;
- leerstrategie;
- leermilieu.

Het "vernieuwde" "zelfontplooiingsonderwijs" steunt op vier principes:

- totaliteit;
- individualisering;
- coöperatie;
- integratie school-maatschappij.

Totaliteitsprincipe

- de school is "totaal" levensmilieu (fysisch-sociaal), waarin het kind zijn natuurlijke levensmilieu herkent;
- integratie van leerstof (thematisch leren);
- integratie van leervormen (gesprek, werk, spel, feest);
- integratie van verschillende socialisatienivo's (het funktionele leren is ingebed in een opvoedingssituatie, waardoor de leerervaringen geïntegreerd worden in een persoonlijke zingeving).

Individualiseringsprincipe

- leertempo;
- leerstrategie (keuze van de leermiddelen en de leerprocedures).
- doorbreking van het leerstof jaarklassensysteem.

Coöperatieprincipe

- de onderwijzer als begeleider;
- groepswerk.

School-maatschappij.

De mens (het kind) is in zijn zelfrealisering gebonden aan zijn maatschappelijke omgeving. Hoe moet de maatschappij er uitzien om zelfontplooiing mogelijk te maken?

- de school als maatschappijvernieuwingsinstituut (ouderparticipatie; integratie met de buurt c.q. de wijk).

EvaluatiematrixTotaliteitsprincipe

- 'totaal' leefmilieu
- integratie van leerstof
- integratie van leervormen
- integratie van socialisatie nivo's

Individualiseringsprincipe

- leertempo
- leerstrategie
- doorbreking leerstofjaarklassensysteem

Coöperatieprincipe

- leerkracht is begeleider
- groepswerk

School-maatschappij

- de school als instrument voor sociale verandering

Vrije School Confl.Ond. Jenaplan

	Vrije School	Confl.Ond.	Jenaplan
	+		+
	?	+	+
	+	+	+
	+		
	+	?	+
	-	-	+
	+	-	+
	+		
	+	+	+
	+	+	+

De Vrije School vindt zijn fundament in een levensbeschouwelijke overtuiging (antroposofie); het Confluent Onderwijs in de humanistische psychologie, het Jenaplan in een pedagogiek.

Dit bemoeilijkt de vergelijkbaarheid in ernstige mate.

De vergelijking is gebaseerd op de informatie die in voorgaande 'Effenaar-avonden' is overgekomen.

voor WIE WORDT WIJZER

schema van twee mappen die zijn samengesteld voor de Documentatie en Informatiecentrale in Amersfoort (DIC) en die van dienst kunnen zijn als naslagmateriaal achteraf bij de produktie WWW. Het zijn vrijwel allemaal reeds verschenen

artikelen

WIE WORDT WIJZER VAN HET ONDERWIJS

Artikelen over onderwijs, maatschappij, onderwijsvernieuwing en maatschappijverandering

Deel I - Hoe het is en hoe het komt

INLEIDING

Onderwijs, kwaliteit en loyaliteit van de massa

MAATSCHAPPIJ EN SCHOOL - waarom de school is zoals ie is

. Jan Brands & Lonneke Goemans, Nader uit te werken stellingen over onderwijsvernieuwing

. Wim Combrink & René Mendel, Maatschappij - onderwijs

. C.E. Vervoort, Jeugd, onderwijs, arbeid

. Jaap Vos, Verheffing van allen

. drs. J.F. Vos, De een-dimensionale school

. M.B. Kol'žugina, Beroepsonderwijs in Westduitsland

. Jan Brands, Onderwijsvernieuwing vanuit de Basis - kan dat zomaar?

. P.Thoenes, Onderwijs en maatschappij morgen

MAATSCHAPPIJ EN SCHOOL (2) - de school van binnenuit bekeken

. Oscar de Wit, Sibe Soutendijk, Co van Calcar, Nabeschouwing bij het boek Die rotschool van U.

. Hans Boot, Ook als zij niet kunnen of willen, moet je ze niet drillen

. Proloog, De school op zoek naar het verzwegen nieuws

. Loek Zonneveld, Maatschappijleer als preventief politiewerk

. Peter van den Hoven, Kreativiteit van smeerolie naar sociale aktie

. Giancarlo de Carlos, Hoe en waarom scholen bouwen?

. Antony Bijnen, De school, de straat en de revolutie

WIE WORDT WIJZER VAN HET ONDERWIJS?

Deel II - Hoe kan het veranderen

INLEIDING

VERNIEUWING IN HET ONDERWIJS - VAN BOVEN AF EN MET EEN ROSE BRIL ?
Over vernieuwingen als oliën van de onderwijsmachine

. Per Dalin, Strategies for innovation in education

. A.D. deGroot, Begin met een gemengde Nationale Raad voor het gehele onderwijs!

. R.A. de Moor, Goed onderwijsbeleid veronderstelt een actief reguleringsbeleid

. J. Bijl, Heden en toekomst van de onderwijsverbetering

. dr. J.A. van Kemenade, Fragmenten uit de Memorie van Toelichting op de onderwijsbegroting (1974)

. Keerpunt 1972 - onderwijsprogramma

. Albert van den Berg, Leerplanontwikkeling en de produktie van onderwijs- en leermiddelen

. Loek Zonneveld, Het onderwijs is een winstgevende zaak - over leermiddelen en leermiddelenproducenten

- . Hans Boot, Onderwijsadviescentra - een valse hoop op radicale onderwijsvernieuwing
- . Kees van Baalen, Scholing in actie
- . Hans Boot, De argeeloosheid van de anti-autoritaire onderwijsvernieuwers

VERNIEUWING ALS VERZET - IN DE OPLEIDING, IN DE PRAKTIJK EN IN DE VAKBOND

- . Loek Zonneveld, Onderwijzers en de bestaande orde
- . Onderwijzers voor eergisteren, tien stellingen over de onderwijzersopleiding
- . Sibe Soutendijk en Marja van Erp, Bestaat er een ideale onderwijzer voor benadeelde kinderen?
- . Jan Brands, Ouders betrekken bij het onderwijs van hun kinderen
- . De rechten van de ouders
- . Bob Ris, East Harlem Block Schools
- . Peter van den Hoven, Ouderparticipatie op de basisschool - van onder op
- . Hans Boot/Loek Zonneveld, De onderwijzersbond en de kleurloze middenweg
- . Hans Boot/ Loek Zonneveld / ABOP, Polemiek in de bondsbladen n.a.v. de SETO-affaire
- . Hans Boot/Loek Zonneveld, Standsvakbonden en hun rol in de anti-kapitalistische strijd van onderwijs- en vormingswerkers (werktitel)
- . Tien stellingen over de anti-kapitalistische perspectieven van de onderwijsstrijd

OM TE LEZEN

Becommeterieerde inventarisatie van boeken, boekjes, artikelen, tijdschriften en mappen die informatie geven over het onderwijs

1. Ontstaan en ontwikkeling van onderwijzersopleidingen
 - De eerste normaalschool (De Klokkenberg in Nijmegen - 1846) en de ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs (onderwijzersopleiding voor de christelijke bourgeoisie)
 - De ontwikkelingen in binnenstad en platteland: niet-geïnstitutionaliseerde imitatie van het klassiek lesgedrag van de bestaande "onderwijzers".
 - Wettelijke regelingen voor de onderwijzersopleidingen: na de lager onderwijswet (1920) en na de tweede wereldoorlog (1954).
 - Herzieningen van het opleidingssysteem: van kweekschool tot pedagogische akademie; van drie leerkringen naar een ongedeelde onderwijzersopleiding met een "havo-top".
2. Problemen van de opleiding en het studentenverzet
 - De drie kern-knelpunten van de opleiding
 - + de gerichtheid op de imitatie van het bestaande basisonderwijs
 - + de kloof tussen theorie en praktijk
 - + de schoolse inrichting en (bestuurlijke) organisatie van het onderwijs
 - Het studentenverzet
 - + waarom het studenten-verzet nooit veel kans kreeg/krijgt op de onderwijzersopleidingen
 - + ontluikende organisatievormen (eind zestiger jaren)
 - + Beverwijk (1969-1970)
 - + De gevolgen van Beverwijk op andere PA's en op de overheid
3. De inrichting van het onderwijs op de Pedagogische Akademie nu
 - Indeling en lengte van de studie
 - Vakken en stages
 - Organisatie van de school - bestuursstructuur
 - Examens
4. Concrete hervormingen
 - De plannen vanuit het Lachems overleg
 - De herstructurering volgens McKinsey (Tertiair onderwijs)
 - De invloed van de VS learning-theories: didactische analyse
 - Onderwijstechnologische experimenten: het MOPA-project
5. De ideologische humbug van de hoofdvakken:
 - Pedagogie
 - Psychologie
 - Didactiek
 - Maatschappijleer
6. Kansen van het studentenverzet op de PA's; slotopmerkingen

Loek