

HET WOORD VAN DE WEEK

ORGaan VAN HET HUMANISTISCH VERBOND

23e jaargang nr. 24 - 14 juni 1970

administratie

postbus 114, Utrecht

tel. 030-24641

postgiro 58 t.n.v. De Humanistische Pers

abonnementsprijs voor Nederland, andere
E.E.G.-landen, Suriname, Curaçao en de
Antillen f 8,50 per jaar

Overige landen f 12,50 per jaar

losse nummers f 0,50

verschijnt wekelijks

Eindexamens

De periode van de jaarlijkse examenellende en -vreugde is weer zowat voorbij. Een groot aantal jongeren is weer een stapje verder gekomen op de veroveringstocht van een maatschappelijke positie; een kleiner aantal moet een nieuwe aanloop nemen of zijn ambities wat lager stellen.

Wij vroegen een leraar van het Spinozalyceum te Amsterdam, de heer W. Holtland, hoe hij de examentijd ervaart.

Meneer Holtland, u heeft net als leraar de jaarlijkse examenperiode achter de rug. Hoe vindt u examens, vindt u het leuk om ze af te nemen, of vindt u het vreselijk, ligt u er wakker van?

W. Holtland: In de eerste plaats dit: de eerste keer dat je het doet lig je er zeker ontzettend lang wakker van, dan is het vrijwel net zo erg als zelf als leerling examens doen. Wanneer je er op den duur een beetje aan gewend raakt omdat je het elk jaar weer doet, dan is die spanning wat minder, al is de eerste kandidaat toch altijd elke keer weer een vrij grote spanning. Je moet er je helemaal op instellen, je moet je op die kandidaten instellen, je helemaal er op voorbereiden, je moet zorgen dat je weet wat je aan kandidaten vragen kunt, aan dié kandidaat wel en aan dié kandidaat niet en daar zoveel mogelijk rekening mee houden. Dus het is eigenlijk zo dat het altijd een grote spanning verwekt. Bij mij — ik geef Latijn en Grieks — is het dit jaar zo geweest dat ik er eigenlijk met veel meer spanning tegen op gezien heb dan juist de laatste jaren het geval was omdat we een volkomen nieuw examen hebben rond een bepaald thema over gelezen stof, waarbij je dus eigenlijk alles aan de leerlingen voor moet leggen, stukjes moet voorleggen waarbij je vragen moet stellen, waarbij ze moeten tonen dat ze ook de begrippen die je ze geleerd hebt, kunnen hanteren; dat ze kritisch hebben gelezen en dat ze dat kritisch lezen zo naar voren kunnen brengen dat de gecommitteerde het ook ziet. Ik heb inderdaad nu de laatste nachten voor het examen heel weinig geslapen. Maar als je er eenmaal na de eerste kandidaten weer inkomt, dan gaat het heel aardig en ben je er

wel weer een poosje van af. U begrijpt wel, dat wij leraren, dacht ik, een geweldige verantwoordelijkheid voelen voor dat examen; onze eigen prestatie is ook een belangrijk punt. En dat geeft de moeilijkheid dat de leerlingen soms niet begrijpen dat je je er vaak wild over maakt als sommigen niet willen meewerken; omdat je persoonlijk niet voor elkaar krijgt wat je voor elkaar zou willen krijgen. Want laten we eerlijk zijn, de meeste leraren willen gewoon ook een examen hebben waarbij de rector of de gecommitteerde zegt: „Meneer dat hebt u uitstekend gedaan, u bent zeker wel tevreden met de cijfers enz.“. Wanneer leerlingen dus dreigen daar niet aan mee te werken, omdat ze op de een of andere manier geen zin hebben, dan voelt die leraar zich enigszins genomen en hij denkt: Straks zijn de helft van de cijfers onvoldoende en dan sta ik er gekleurd op. En die leerlingen die zullen misschien later mij dan wel verwijten „Hij heeft er ook niet al te veel aan gedaan“. Dat is dus de moeilijkheid.

Lijdt daardoor het onderwijs in zijn laatste jaar eigenlijk niet vreselijk onder de druk van de examens?

W. Holtland: Het laatste jaar geloof ik nog niet. Dat is misschien een beetje te ruim gesteld, hoewel, u moet niet vergeten, op een gymnasium — dat zal voor de huidige HBS ook wel gelden — is het in feite zo: het laatste jaar is het laatste half jaar. Je begint in augustus en met de paasvacantie is het afgelopen. Inderdaad komt het eindexamen steeds nader en daar zitten grote nadelen aan en voordelen. De voordelen zijn dat de leraar omdat hij als het ware een stok achter de deur heeft net zoals de leerlingen, wel tot een zekere verbetering van prestatie komt; die leraar doet zijn best, hij moet het zo goed mogelijk doen. Maar hij kan natuurlijk daardoor ook een aantal dingen gaan overslaan, een aantal facetten van problemen of wat dan ook niet meer behandelen omdat hij denkt: dan kom ik met de stof niet goed klaar en kan ik geen goed examen doen met die leerlingen. Dat is een duidelijk nadeel. Het voor-

een radio-uitzending van zondag 14 juni 1970

In de serie „Mens en Politiek” van de Oriëntatiereeks is verschenen

KIEZER EN GEKOZENE (32 blz.)

De serie bestaat uit de navolgende deeltjes:

1. Buitenparlementaire politiek
2. Kiezer en gekozene
3. Ideologie en politiek
4. Pers en politiek
5. Directe democratie

waarvan thans de eerste 2 verschenen zijn. De overige verschijnen met tussenpozen van 2 à 3 maanden.

Prijs per deeltje f 0,60, per serie f 3,—.
Bestellingen per giro 58 t.n.v. de Humanistische Pers, Utrecht.

deel is dat de leerling tot een topprestatie gebracht kan worden van datgene wat hij allemaal heeft leren zien in de loop van zijn schoolopleiding. Ook de leraar kan daardoor tot een topprestatie komen, zodat je dan werkelijk met een klas een hele hoop kunt bereiken. Maar je kunt ook volkomen de andere kant op gaan en alleen maar bonje krijgen in de klas, narigheid, leraren die bij voorbeeld gaan „africhten”, gaan schelden en zeggen: „Zo komen jullie er nooit; als ik jullie er doortrek dan word ik gediplomeerd sleephengst”, en zulk soort uitlatingen die vroeger vooral nog wel eens voorkwamen. Je gaat dus op een gegeven ogenblik misschien te veel africhten, de zaak bederven, lagere cijfers geven, de leerlingen ontmoedigen en al die dingen meer. Dat zit er allemaal in.

Het examen pretendeert altijd nog een „objectieve” toetsing te zijn, althans zo wordt het resultaat gehanteerd en de consequenties die het heeft. Terwijl aan de andere kant de onderwijs-hervormingen waar de laatste jaren sprake van is, veel meer in de richting gaan van niet zozeer de nadruk leggen op de individuele prestatie en ook beoordelen niet aan de hand van parate kennis maar aan de hand van inzicht in een bepaald project. En dat kan niet blijken in een uurtje examen, dat zal moeten blijken in een langere periode dat je met iemand werkt. Is het instituut van het examen op deze manier niet een hinderpaal voor verdere onderwijs-hervormingen?

W. Holtland: Ja, in zekere zin wel. Maar om eerst even terug te komen op het begin van uw vraag: het examen pretendeert inderdaad een objectieve toetsing te zijn; iedereen weet wel dat het dat niet helemaal is en ook eigenlijk, geloof ik, nooit kan zijn, maar door middel van deskundigen en gecommiteerden die controle uitoefenen, probeert men natuurlijk toch een beetje een soort algemene norm te handhaven. De huidige vorm is daar op zichzelf misschien niet gelukkig in, maar of er een andere vorm is die daarin gelukkiger zou zijn, is een heel ander probleem.

Maar is het examen onverbreekelijk verbonden met ons onderwijssysteem of kun je je dit onderwijssysteem voorstellen zonder examen?

W. Holtland: Ik zou me dit kunnen voorstellen. Maar ik geloof dat in de huidige vorm het examen de volstreekte consequentie is van het schoolsysteem zoals het nu is. Ons schoolsys-

teem is gebaseerd op een meten van de overgekomen kennis en dat wordt uitgedrukt in een cijfer. Dat cijfer is vergelijkbaar voor alle anderen en het voldoet dus aan alle normen van elk competitiesysteem. „Jij hebt een acht en jij hebt een zeven”. En of die groep waarbij je dat doet nu objectief gelijk is aan een andere groep, daar praten we niet over, dat wordt vergeleken in die klas. Het is dus een heel duidelijk concurrentiesysteem, waarbij men cijfertjes geeft. En de consequentie daarvan is dat aan het eind nog eens gekeken wordt of men nu ook over een grotere hoeveelheid stof datzelfde kan doen. Het betekent dus in feite eigenlijk alleen één groot, lang proefwerk in plaats van verdeelde proefwerken. Als zodanig is het huidige examen, naar mijn smaak, een volstreekte consequentie van het huidige schoolsysteem. Als ik de tendens goed zie die je op het ogenblik bij de leerlingen in de hogere klassen waarneemt, dan is het dat zij eigenlijk hun eigen verantwoordelijkheid willen vergroten. Alle conflicten die op het ogenblik in de hogere klassen optreden, komen allemaal op hetzelfde neer. De leraar voelt zijn verantwoording, dat heb ik zo pas al gezegd, voor de gang van zaken op het examen; de leerling wil zelf zijn verantwoordelijkheid hebben. Hij wil zelf weten of hij wel werkt voor een vak, of hij laat werkt voor een vak; hij wil niet te horen krijgen dat hij met kerstmis al met de biologie begonnen moet zijn, welnee, dat wil hij eventueel met pasen doen, hij is nu juist met wat anders bezig; hij wil dat zelf indelen. De consequentie daarvan is, naar mijn gevoel, wat we eigenlijk altijd al met de studenten hebben gedaan, namelijk zeggen: „Jullie moeten het vak dat je op het ogenblik denkt te kunnen doen, komen doen”. Dan krijg je dus een soort tentamensysteem. Het lijkt mij — maar dat is maar een idee dat ik wel eens geopperd heb en waar ook wel over gepraat wordt natuurlijk, maar waar ik nog geen directe, praktische voorstelling van heb — dat onder de mammoetwet de toekomstige eindexamencandidaten vanaf de vierde klas, dus in de vijfde en zesde klas, hun eigen examenvakken zullen mogen kiezen. Dat zou natuurlijk een mooie gelegenheid zijn om dan meteen te zeggen: als je nu toch die vakken zelf mag kiezen — maar dat kiezen is wel tamelijk voorgeschreven nog; daar moet u zich niet te veel van voorstellen — dan mag je ook in de loop van die twee jaar kiezen wanneer je elk vak wil doen. Hoe dat te organiseren zou zijn, weet ik niet. Maar dat lijkt mij een redelijker systeem dan het huidige waarbij alles in één gaat.

Maar het principe blijft dan nog steeds onaangetast: het principe dat we in het onderwijs de mensen eigenlijk conditioneren op dat competitie-element en hen klaarmaken voor de competitie in de maatschappij; met alle consequenties van dien: van het continu zoeken naar statusverhoging en wat dat met zich meebrengt aan ongenoegen, aan maagzweren, ook aan positieve dingen wellicht.

W. Holtland: Ja, de positieve kanten van een competitiesysteem zijn natuurlijk altijd dat de mensen een uiterlijke stimulans krijgen. Aangezien de meeste mensen waarschijnlijk niet altijd een innerlijke stimulans hebben, is dat voor sommigen nuttig. Aan de andere kant is het duidelijk, je ziet dat dagelijks aan een school gebeuren, dat de ouders zich ook met dat competitiesysteem bezig houden en dus wat van hun kinderen eisen en ontzettend kwaad worden als de kinderen daar niet aan voldoen.

Iedereen die een beetje om zich heen heeft gekeken, weet wat voor ellende daar aan zit. Als wij echter ons schoolsysteem willen veranderen, geloof ik dat dat niet zonder maatschappelijke veranderingen waarbij het concurrentiesysteem ook in de maatschappij veel minder zou zijn, zou kunnen plaats vinden. Ik geloof dat het onjuist is om te gaan zeggen: we moeten de school totaal gaan veranderen en dan krijgen we daaruit een nieuwe maatschappij; dat vind ik altijd een tamelijk utopistisch geredeneer. Aan de andere kant, wanneer men zegt: we willen de huidige maatschappij per se handhaven zoals hij is, want we vinden hem zo mooi, dan kan men ook niet ineens geweldig aan het onderwijssysteem gaan zitten peuteren. Het is duidelijk dat het een volkomen samenhang heeft, dat dat hele concurrentiesysteem natuurlijk dan met de maatschappij veranderen moet. En als men dat maar ziet, dan vind ik het best. Ik ben persoonlijk geneigd om een flink aantal veranderingen van de maatschappij toe te juichen en in het kader daarvan kan ik ook makkelijk zeggen dat ik dan ook graag het onderwijssysteem daaraan aangepast zou willen zien. Maar ik ben er tegen om de maatschappij te willen handhaven zoals hij is, en alleen het onderwijssysteem te veranderen en dan te denken dat die maatschappij daardoor anders wordt, want dat lijkt me volkomen onzin. Als men de maatschappij wil gaan veranderen en het onderwijssysteem, dan zal men heel diep in de problematiek daarvan moeten duiken en daar zelfs vrij veel mee moeten experimenteren voordat men daar werkelijk een redelijke uitspraak

over kan doen. En ik geloof dat er op het ogenblik ontzettend veel over gedaasd wordt omdat de een helemaal niet voelt dat de maatschappij er iets mee te maken heeft en uitsluitend uitgaat van het onderwijs, en de ander vindt sowieso dat de hele maatschappij niet deugt, hij wil van alle mogelijke dingen veranderen en dan deugt er dus ook niets van het onderwijs. Maar dat ligt allemaal nog zo in een emotioneel vlak, dat ik daar, eerlijk gezegd, nog een beetje in een warwinkel zit, waar nog heel moeilijk iets te doen is. Ik zou alleen willen zeggen: laten we inderdaad pogen om ons vooral te realiseren wat er allemaal niet deugt. Laten we ons vooral afvragen: als we een examen hebben, is dat dan ergens goed voor of niet. Als we een tentamen hebben, doen we daar dan iets mee. Als we groepswork maken, wat eisen we dan van die groep, wat willen we met dat groepswork bereiken en waar moet het dan heen. Laten we vooral in deze tijd proberen om er achter te komen waar we heen willen met iets. Want ik heb op het ogenblik het gevoel dat een groot aantal mensen de maatschappij wel wil veranderen, vooral in de intellectuele kringen; het merendeel van de bevolking wil het misschien helemaal niet of heeft daar althans niet zoveel blijk van gegeven. Men wil het schoolsysteem veranderen, maar waar wij naar toe moeten met dat schoolsysteem, wat wij er eigenlijk mee willen, waartoe we willen opvoeden en waartoe dat dan nuttig is, dat weten we eigenlijk niet zo precies. En daarom vind ik het nog echt, eerlijk gezegd, een warwinkelje.

Leszek Kolakowski

Leszek Kolakowski leeft niet alleen geografisch, maar ook psychologisch op de grens tussen oost en west. Na een studie in de wijsbegeerte aan de universiteit van Warschau voltooide hij zijn filosofische opleiding in Nederland en Parijs. In 1958, eenendertig jaar oud, promoveerde hij op een studie over Spinoza. In Polen en ver daarbuiten is Kolakowski bekend geworden door zijn anti-dogmatische wijze van denken. Er zijn thans 4 boeken van hem bij ons verkrijgbaar:

De mens zonder alternatief f 18,90

Actuele en niet-actuele begrippen van het marxisme. De intellectuelen en de communistische beweging. Geschiedenis en menselijke verantwoordelijkheid. Het begrip 'links'. Waarvan leven filosofen? De antisemieten. De wereldbeschouwing en het dagelijks leven. Het platonisme, de empire en de publieke opinie. Over de juistheid van de maxime 'het doel heiligt de middelen'. Lof der inconsequentie. De priester en de nar. 258 blz.

De hemelsleutel f 10,90

In het eerste deel van 'De hemelsleutel' commentarieert Kolakowski op een bijzonder ironische wijze enkele episodes uit het Oude Testament. Zijn wereldse commentaar op de gewijde historie illustreert de onzekerheid en de onrechtvaardigheid van het leven.

In het tweede deel van deze bundel worden dertien fabels verteld. Deze fabels lijken volkomen absurd, maar juist in die absurditeit wordt het groteske van het menselijk leven aangetoond. 161 blz.

Over de sterfelijkheid van de rede f 18,90 filosofische essays.

In deze bundel probeert Kolakowski vragend vanuit de realiteit te denken. Het is voor hem geen bewering die men niet aan kritiek, discussie en herziening kan onderwerpen. Niet alleen wordt in deze essay het persoonlijkheidsbegrip in het marxisme ingevoerd, ook eindigt het boek met een belijdenis over de vrijheid van de mens. 273 blz.

Gesprekken met de duivel f 10,90

In deze verhalenbundel stelt Kolakowski de vraag of er een patentoplossing bestaat om voor eens en altijd met het kwaad af te rekenen. In de vorm van een satire wordt ons een lachspiegel voorgehouden, waarin terwille van een kritisch inzicht de categorieën van goed en kwaad schijnbaar worden opgeheven. De beide eveneens in de bundel opgenomen toneelstukken zijn evenzeer schitterende voorbeelden van de wijze waarop Kolakowski met list en slimheid scherpzinnig essentiële thema's aanpakt. 164 blz.

Bestellingen per giro 58 t.n.v. de Humanistisch Pers, Utrecht.

Constant Nieuwenhuis

Het verzet, vooral van de jongeren, tegen de zogenaamde consumptie-maatschappij — waarmee men bedoelt de maatschappij van verspilling van gewonnen productiecapaciteit, van agressieve afzet van producten waaraan niemand behoefte heeft, van roof van onze levensruimte, van inbeslagneming van de lucht die wij inademen, van manipulatie van wetenschappelijk en artistiek onderzoek, van vervalsing van ideeën — het verzet tegen deze maatschappij waarin wij leven, gaat in opvallende en toenemende mate gepaard met het ontstaan van ludieke gedragswijzen. Naast kritiek en redenering en daaruit voortkomende demonstratieve acties worden omgangsvormen, taalgebruik, uiterlijk, kortom de algehele levenswijze als wapen in de sociale strijd gebruikt. In de revolutie begint de fantasie eindelijk een duidelijke rol te spelen. Belangrijk is daarbij het feit, dat tegenover het gangbare gedragspatroon ditmaal geen ander gelijkwaardig patroon gesteld wordt — dat spoedig sociaal geassimileerd zou worden zoals de ervaring leert —, dat het gezicht van de revolutie dus geen variant is van een bekend gezicht, maar dat een werkelijk spel bedreven wordt met normen, gewoonten en associaties, een spel dat kan variëren van woordspeling tot de omkering — het 'détournement' — van symbolen, van cultuurvormen, van denkwijzen, losgemaakt uit hun traditionele context. Door zich niet langer te houden aan de regels van het spel — regels die vanzelfsprekend door de 'establishment' gedicteerd zijn — worden de opstandigen ongrijpbaar; men weet van tevoren nooit hoe men ze moet herkennen of hoe men geschikte tegenmaatregelen tegen hun acties moet ontwerpen.

De automatie doet een groeiend leger van, vooral jeugdige, werklozen ontstaan, mensen zonder bezit, opgeleid voor een vakbeoefening die door de snelle technische ontwikkeling nog vóór het beëindigen van deze opleiding achterhaald is, 'arbeiders' die nimmer zullen arbeiden, beroepswerklozen. De energie van dit jeugdige proletariaat, niet langer in het arbeidsproces verbruikt, moet zich in een andere, niet-utilitaire activiteit ontladen. Het zogenaamde „tertiair” is een vlucht oplossing. We behoeven slechts een historische terugblik te slaan op de activiteiten van de niet-werkende sociale bovenlaag om te weten dat deze nieuwe activiteit van ludieke aard zal zijn. De economische voorwaarden voor een ludieke massa-activiteit, voor een cultuur van de massa, zijn aanwezig. De barensweeën van deze cultuur zijn begonnen. Het heeft daarom wel zin om bij dit nieuwe aspect van de sociale strijd even stil te staan. Hoewel men, ook van linkse zijde, gepoogd heeft de studentenacties te isoleren en een scheiding in stand te houden tussen studerende jeugd en arbeiders, moet vastgesteld worden dat de voornaamste oorzaak van de radicalisatie van de studenten juist het feit is, dat de automatie tot een proletariseren van de intelligentsia geleid heeft. De studerende van nu zijn, anders dan die van vroeger, bezitlozen, rechtlozen en uitgebuiten, en hun lot verschilt niet veel van dat van het industrieproletariaat. Rechteloos zijn zij, omdat de inspanningen van hun studie geen enkele garantie bieden voor de toekomst; uitgebuit, omdat zij geen enkele controle kunnen uitoefenen over de wijze waarop het resultaat van hun arbeid — het wetenschap-

pelijk onderzoek — gebruikt wordt. Het geautomatiseerde bedrijf heeft minder behoefte aan werkers in overall, maar des te meer aan wetenschappelijk geschoold personeel. De universitaire opleiding wordt aan deze behoefte aangepast. In plaats van naar de ontwikkeling van het denken, streven de universiteiten naar het kweken van vakidioten die, afgezien van een gespecialiseerd gebied, geen ontwikkeling hebben. Het recht op onderzoek wordt gesmoord in de afhankelijkheid van technische „equipment” die gecontroleerd wordt door de industriële machtsconcentratie. Controle van de produktie door de arbeiders is een zinloos streven geworden wanneer daaraan niet gekoppeld wordt het streven naar controle van de universitaire opleiding door de studenten. Op het ogenblik worden de resultaten van wetenschappelijk onderzoek onteigend en de intellectuelen onmondig gemaakt. Dat is de achtergrond van de opstand van de studenten en dat verbindt deze strijd met die van de arbeiders in de fabrieken en met de straatacties van de niet meer in het produktieproces ingeschakelde bezitloze jeugdigen, nozems of hoe men ze wil noemen. Het alternatief voor deze gemanipuleerde maatschappij van het tertiair is de vrije samenleving van creatieve mensen. Tegenover de geconcentreerde macht van het gemonopoliseerde kapitaal staat de groeiende massa bezitlozen en rechtlozen, intellectuelen en arbeiders, die het recht opeisen profijt te trekken van de automatie, van de daaruit voortkomende produktiestijgingen, die de vruchten willen eten van de boom die zij zelf geplant hebben, die de vrijheid genieten willen die potentieel mogelijk is geworden.

De massa heeft de vrijheid geroken die binnen haar bereik is gekomen, begeerte heeft haar aangeraakt. Zij zal niet rusten voordat deze begeerte bevredigd is. De massificatie van de cultuur is begonnen met de opstand van de homo ludens.

(Uit: Opstand van de homo ludens. Bussum, Paul Brand, 1969, p. 7-10)

Agressie bij de mens

door Anthony Storr

De auteur schrijft over agressie als instinctieve impuls, als faktor in het leven van kind en volwassene in hun seksuele relaties. Hij toont aan hoe vijandigheid kan ontstaan, hoe agressie zich uit bij een opgewonden kind, een jaloerse echtgenoot, een politicus of een psychopaat. De auteur besluit zijn helder en humaan boek met een pleidooi voor begrip en beheersing. 136 blz.

f 9,25

Verkrijgbaar door storting of overschrijving van f 9,25 op postrekening 58 t.n.v. De Humanistische Pers, Utrecht.