



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Boekbespreking van: Antonio Gramsci; conservative schooling for radical politics

Charmant, H.

Citation

Charmant, H. (1983). Boekbespreking van: Antonio Gramsci; conservative schooling for radical politics. *Acta Politica*, 18: 1983(1), 92-99. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3452379>

Version: Publisher's Version

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3452379>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

onderwerp zo angstvallig klinisch en kwantitatief benaderd heeft en waarom hij überhaupt, ruim een halve eeuw na de inflatie, de eerste Duitser is die daarover een financieel-economische studie gepubliceerd heeft. De herinnering aan het trauma heeft het onderzoek kennelijk niet gestimuleerd en de onderhavige onderzoeker beperkt in zijn (vooral economische) analysemodel en zijn (vooral kwantitatieve) benaderingswijze. Hoe actueel het trauma van de inflatie in Duitsland nog is, bleek trouwens bij de jongste verkiezingen. Als verkiezingspropaganda bracht de CSU toen opnieuw het honderd-duizend mark-biljet van februari 1923 uit, maar in plaats van de oorspronkelijke beeltenis van Holbeins koopman Giske werd daarop de kop van Helmut Schmidt afgebeeld. De reacties hierop waren uitermate heftig: de CSU had de grenzen van 'politische Moral und Ethik' ver overschreden. Gehoopt mag worden dat ook dit taboe slijt en dat op Holtfrerichs degelijke, maar beperkte studie bredere analyses geënt gaan worden.

M. P. C. M. van Schendelen

Harold Entwistle, **Antonio Gramsci; conservative schooling for radical politics**. Routledge & Kegan Paul, London etc., 1979. (£ 3.95).

In een van de eerste jaren van zijn gevangenschap stuurde Gramsci zijn zontje Delio een meccanodoos voor z'n verjaardag. Het was een cadeau waar hij lang over had nagedacht. De meccanodoos vertegenwoordigde voor Gramsci een nieuwe cultuur en een nieuwe vorm van intellectualisme, die hij doorgaans aanduidde met de term 'Amerikanisme'. Hij was, in tegenstelling tot veel van zijn socialistische tijdgenoten, bijzonder geïnteresseerd in de ontwikkelingen in de VS, bijv. in de rationele produktiemethoden van Ford. Gramsci was als goed marxist bereid om van de tegenstander te leren. Zijn analyse van de industriële ontwikkelingen in de Verenigde Staten leidde hem tot de conclusie, dat rationalisatie van de produktie gepaard zou gaan met nieuwe vormen van maatschappelijke organisatie en andere mentale structuren op individueel niveau. De meccanodoos vertegenwoordigt een breuk met de Rousseauiaanse conceptie van leren naar de natuur. De meccanodoos is gebaseerd op welbewust door de mens ontworpen instructie, die mentaal voorbereid op een plaats in een gemechaniseerd produktieproces en een volgens abstracte principes gereguleerde, technocratische maatschappij. Weliswaar zou in de Gramsci voor ogen staande socialistische maatschappij een andere elite maatschappij en arbeidsproces sturen en zouden andere abstracte principes het geheel reguleren, maar op het fundamentele punt van planning, technocratie en bewuste sturing van leerprocessen zou die socialistische samenleving toch meer gemeen hebben met het Amerikanisme dan met de bestaande Europese samenlevingen. Vandaar – zij het niet zonder aarzeling – de meccanodoos voor Delio.

De Engelse 'educationalist' Entwistle verstaat de kunst om door middel van welgekozen en goed gedoseerde fragmenten uit Gramsci's persoonlijke correspondentie een zinnig verband te leggen tussen diens persoonlijke geschiedenis en de

ontwikkelingen in zijn denken. In eerdere publicaties¹ heeft hij al blijk gegeven van een bijzondere belangstelling voor theoretische bezinning op de vragen van opvoeding, onderwijs en maatschappij. Zijn onmiskenbare betrokkenheid bij de problematiek van de voortdurende maatschappelijke ongelijkheid in toegang tot en profijt van onderwijs, heeft hem nooit blind gemaakt voor de tekortkomingen van de radicale, neo-marxistische stroming in de onderwijssociologie, die bekend staat onder de naam 'New Sociology of Education'.² Zijn Gramsci-studie heeft dan ook niet alleen een theoretisch, politiek-filosofisch doel (een onderzoek naar de consistentie van Gramsci's opvattingen over educatie en naar de relatie daarvan met zijn politieke theorie); de studie is tevens bedoeld als kritische bezinning op de vooronderstellingen, uitgangspunten en concepten die gangbaar zijn in de onderwijssociologie en met name in de neo-marxistische stroming daarbinnen. Hoewel zijn studie zich in de eerste plaats richt op de betrokkenen bij het huidige onderwijsdebat, heeft Entwistle's werk ook politicologen veel te bieden, al zou het alleen maar zijn omdat Gramsci's educatieve theorie een integrerend onderdeel vormt van zijn algemene politieke theorie.

Pièce de resistance van die politieke theorie is het hegemoniebegrip, door vele radicale onderwijsvernieuwers het laatste decennium herontdekt en als legitimering van hun afwijzing van het huidige onderwijsstelsel gebruikt. De ironie daarvan is, dat momenteel in het onderwijsdebat onder verwijzing naar Gramsci standpunten worden ingenomen, die lijnrecht in tegenspraak zijn met de opvattingen van de Italiaanse marxist. Entwistle laat er in zijn studie geen twijfel over bestaan, dat Gramsci en de neo-marxistische auteurs die zich op hem beroepen slechts één ding gemeen hebben: het onderwijsstelsel wordt geïdentificeerd als het voornaamste instrument om hegemonie te creëren en te continueren. Entwistle signaleert terecht, dat moderne radicalen deze constatering eerder als vrijbrief gebruiken om zich verder niet meer met het hoe en waarom van die hegemonistische werking bezig te houden, dan als impuls tot onderzoek of theoretische reflectie. Er is onder radicale onderwijssociologen een sterke tendens om het westers onderwijsstelsel in toto als onderdrukkingsmechanisme in dienst van de heersende klasse af te wijzen. Gramsci zelf kwam echter tot een geheel andere conclusie. Juist omdat de school zo'n onmisbare bijdrage leverde aan de hegemonie van de heersende klasse, moest de precieze werking van en reden voor die hegemonistische school nauwgezet worden bestudeerd. Ook hier was Gramsci bereid om van de tegenstander te leren. Pas als men begrijpt hoe het onderwijs de hegemonie van de bourgeoisie continueert, kan men begrijpen hoe de school benut kan worden om de contra-hegemonie van de arbeidersklasse te bevorderen.

De actualiteit van Gramsci's denken over opvoeding en scholing blijkt duidelijk uit de centrale thema's in dat denken, die zonder uitzondering ook in het moderne onderwijsdebat op de voorgrond staan: de kloof tussen schoolkennis en de praktijk van alledag, de sociologie van het curriculum, de relevantie van het 'hidden curriculum', de problematiek van de taalachterstand, de relatie staat-onderwijs, spontaneïteit versus discipline en autoriteit in onderwijs en opvoeding, de relatie tussen ideologie en onderwijs. Gramsci huldigde echter ten aanzien van al deze punten opvattingen, die zijn neo-marxistische volgelingen, zouden zij zijn werk

werkelijk lezen, met afgrijzen vervullen. Gramsci was vóór discipline en gezag, vóór nadruk op feitenkennis, vóór strenge examens en selectie, vóór staatsonderwijs. Hij was tegen aansluiting bij de eigen leefwereld van het kind, tegen gelijkberechtiging van dialecten en subculturele eigenaardigheden, tegen vrijheid en spontaneïteit als organiserend principe van het onderwijs, tegen het loslaten van uniforme, objectieve onderwijsdoelen en selectiecriteria, tegen politieke bewustmaking op school. Hij verdedigde kortom standpunten, die tegenwoordig als conservatief, autoritair, ja zelfs fascistisch worden beschouwd – en niet alleen tegenwoordig, ook al in de jaren twintig en dertig.

Een andere ironie van de geschiedenis is, dat Gramsci aanvankelijk vele van de toen en nu als progressief geldende opvattingen over educatie onderschreef. Hij verkoos de Rousseauiaanse positie: 'vom Kinde aus', ruimte voor de eigen, spontane inbreng van het kind, leren naar de natuur. De ommekeer in zijn denken over educatie is juist op gang gebracht door de op deze filosofie gebaseerde fascistische onderwijshervormingen, die in 1923 door Gentile in Italië werden doorgevoerd en die in binnen- en buitenland als modern en vooruitstrevend werden toegejuicht. Gramsci komt de verdienste toe, om als een van de eersten in het linkse kamp te hebben onderkend, dat de nadruk op eigen beleving en spontaneïteit en de daarmee corresponderende afkeer van schoolse instructie, discipline en kennis van 'feitjes' anti-emanipatorische effecten had. De 'vrije' school bewees de politieke reactie goede diensten; de deelname van arbeiderskinderen aan het hoger onderwijs liep terug, de mogelijkheden van manipulatie namen toe, selectiecriteria werden steeds meer subjectief (karakter, gezindheid). De fascistische onderwijshervormingen en de gevolgen daarvan voor de werkende klasse leidden Gramsci uiteindelijk tot een verwerping van de Rousseauiaanse positie als romantisch en in de huidige tijd reactionair. Daarvoor in de plaats stelde hij het uitgangspunt, dat alle leerprocessen in wezen historisch en maatschappelijk bepaald zijn; de mens is een cultureel wezen, dat zich moet aanpassen aan een culturele omgeving. Educatie is per definitie artificieel en expliciet gericht op bevrijding van de natuur en controle over de natuur. Iedere educatie berust op gezag, instructie en disciplineren. De werkelijk progressieve educatie-principes waren de principes van de traditionele, humanistische Italiaanse school: uniforme, objectieve standaarden, rationaliteit, nadruk op feiten en informatie in plaats van op karaktervorming.

Entwistle stelt zich bij de reconstructie van de ontwikkeling van Gramsci's educatieve theorieën een tweeledige taak: de interne consistentie van die ideeën te onderzoeken en de schijnbare tegenstelling te verklaren tussen zijn conservatieve educatieve ideeën en zijn radicale sociale en politieke theorie. Ten aanzien van het eerste concludeert Entwistle aan de hand van Gramsci's geschriften, dat er een zekere inconsistentie bestaat tussen de denkbeelden van de 'jonge Gramsci' en de 'late Gramsci', maar dat de gesystematiseerde gedachten van de rijpe Gramsci een coherent en consistent geheel vormen. Het moeilijkste probleem ligt ogenschijnlijk bij het tweede punt: de relatie met Gramsci's radicale politieke theorie. De 'logische' conclusie uit de stelling dat de school het instrument bij uitstek is, waarmee de hegemonie van de bourgeoisie wordt gecontinueerd, lijkt te zijn: radicale onderwijshervorming, zowel qua didactiek als wat betreft het curriculum.

Toch maakt Entwistle in zijn studie aannemelijk, dat juist de omgekeerde conclusie (herstel van het 'oude' curriculum, terugkeer naar de 'oude didactiek) consistent is met Gramsci's politieke theorie, er in vele opzichten zelfs de kern van uitmaakt. Voor zijn argumentatie is Entwistle afhankelijk van een bepaalde interpretatie van het hegemonie-concept, die wel door vele, maar niet door alle Gramsci-exegeten wordt gedeeld. Het komt er op neer dat hegemonie wezenlijk meer is dan de beschikking van een klasse over de produktiemiddelen en het politieke machtsapparaat; hegemonie berust op geaccepteerde superioriteit en verleent legitimiteit en stabiliteit aan macht. Het 'apparaat' van hegemonie is niet de staat, het leger of de economie, maar het geheel van culturele instituties (onderwijs, wetenschap, communicatiemiddelen, religie, etc. Hegemonie is de capaciteit om leidinggevend te zijn en te blijven. De uiteindelijke consequentie van deze interpretatie is, dat bovenbouwfenomenen als fundamenteeler worden beschouwd dan onderbouwfenomenen; het leidt in laatste instantie tot een voluntaristische maatschappijvisie, die in strijd is met het oorspronkelijke marxistische gezichtspunt. Van belang is vooral, dat in een dergelijke optiek iedere vorm van revolutionaire actie een pedagogische dimensie krijgt. Educatie wordt het sine qua non van revolutie, omdat revolutie contrahegemonie vooronderstelt.

Deze redenering maakt aannemelijk, waarom educatie zo'n centrale plaats inneemt in het denken van Gramsci, maar nog niet waarom hij er zulke conservatieve opvattingen over educatie op na hield. Om dat te verklaren, behandelt Entwistle in de drie delen van zijn boek achtereenvolgens Gramsci's ideeën over scholing van kinderen, scholing van volwassenen en 'praxis' – de relatie tussen educatieve theorie en praktijk.

Cruciaal in het eerste deel blijkt Gramsci's idee, dat hegemonie berust op intrinsieke superioriteit. In tegenstelling tot een aantal neo-marxistische onderwijssociologen³ verwerpt Gramsci het idee, dat er uitsluitend sprake zou zijn van politieke superioriteit: omdat een klasse met een bepaald wereldbeeld de macht heeft, legt die klasse zijn wereldbeeld op aan de subalterne klassen. Die opvatting van hegemonie leidt inderdaad tot de in neo-marxistische kring beleden gelijkwaardigheid van de heersende cultuur en de subculturen van de onderdrukte klassen. Gramsci wees die interpretatie echter volstrekt af; de hegemonie van de heersende klasse berust op epistemologische, niet op politieke superioriteit. Gramsci zag het curriculum van de prefascistische Italiaanse school dan ook als een soort 'verdichting' van die superieure kennis en inzichten. Het in essentie humanistische curriculum organiseert en draagt over wat letterlijk het erfdeel van de mensheid is: de in de loop der eeuwen vergaarde juiste kennis, de 'good sense', die de kern uitmaakt van alle 'common sense', maar op een hoger plan georganiseerd. Volkscultuur, lokale subculturen, arbeiderscultuur, – zij hebben volgens Gramsci een inferieure cognitieve en epistemologische basis; ze zijn achterlijk, folkloristisch, particularistisch, en dikwijls wreed en irrationalistisch. Het traditionele curriculum is superieur qua logica, universaliteit en intellectuele organisatie. Folklore, ook arbeidersfolklore dient bestreden te worden. De school moet instrueren en disciplineren, wil zij emanciperen.

Wil het onderwijs bijdragen tot de vorming van contrahegemonie, dan dient het

traditionele curriculum in essentie te worden bewaard. De nadruk dient te liggen op universaliteit, rationaliteit, historische kennis, objectiviteit, afstandelijkheid, een natuurwetenschappelijke habitus. De 'fout' van het traditionele onderwijsstelsel zat volgens Gramsci niet in de didactiek of het curriculum, maar in het 'hidden curriculum': oneigenlijke selectiecriteria voor de toegang tot hoger onderwijs en de intentie van de leerkrachten, die er absoluut niet op uit waren om kansgelijkheid te bevorderen.

Gramsci was zich ten zeerste bewust van het feit, dat arbeiderskinderen, juist door hun 'eigen leefwereld', door hun subculturele normen en waarden en door hun gebrekkige beheersing van de standaardtaal weinig gepredisposeerd waren tot schoolsucces. Hij zag voor dit probleem maar één oplossing: arbeiderskinderen zouden harder moeten werken dan andere kinderen, daarbij geholpen en gestimuleerd door leerkrachten met de intentie om emancipatie van de arbeidersklasse te bevorderen. In geen geval mochten volgens Gramsci echter de eisen van de school worden verlaagd, noch mocht er getornd worden aan de strenge selectiecriteria voor het volgen van hoger onderwijs. Er diende tegenwicht te worden gegeven aan de dagelijkse ervaring (desnoods door arbeiderskinderen in internaten op te nemen), er zou uitsluitend op objectieve kennis horen te worden geselecteerd bij de toegang tot hoger onderwijs. Het basisonderwijs, dat voor iedereen gelijk en voor iedereen verplicht zou zijn, werd door Gramsci gezien als het scheppen van de voorwaarden, het verschaffen van het intellectuele gereedschap, voor latere autonomie en latere politieke educatie.

Zowel beroepsopleiding als politieke vorming worden door Gramsci gereserveerd voor de periode na de negenjarige basisopleiding. De redenen daarvoor zijn niet pedagogisch, maar sociaal-politiek van aard. Een vroege selectie van leerlingen die voortgezet onderwijs en die een beroepsopleiding gaan volgen, werkt alleen maar in het nadeel van kinderen uit de arbeidersklasse. Politieke educatie is in het denken van Gramsci onlosmakelijk verbonden met politieke actie – en dus met de periode, waarin mensen een plaats in het arbeidsproces innemen. Politieke educatie is de primaire taak van de communistische partij en dient plaats te vinden via politieke actie in de bedrijven. Ook ten aanzien van politieke educatie is er bij Gramsci sprake van geleide leerprocessen: de sleutelrol valt toe aan intellectuelen, die zich in dienst hebben gesteld van de werkende klasse. 'Vocational education' betekent bij Gramsci zowel beroepstechnische opleiding als politieke vorming, en zelfs morele en intellectuele vorming. Aan deze zeer specifieke opvattingen liggen fundamentele epistemologische vooronderstellingen ten grondslag, alsmede normatieve opvattingen over de aard van mens en maatschappij. Net als in het werk van Marx staat de conceptie van de mens als 'Gattungswesen' centraal; de uiteindelijke vervulling vindt de mens in de arbeid. Het beroep is bij Gramsci tegelijk roeping, met morele implicaties die sterk doen denken aan het klassieke concept 'techne'.⁴

Door het basisonderwijs louter te zien als voorbereidend en voorwaarden schepend en door politieke educatie te koppelen aan beroepsopleiding en beroepspraktijk, vallen Gramsci's conservatieve opvattingen over scholing en opvoeding vóór de adolescentie inderdaad op een consistente manier te verklaren vanuit zijn

radicale politieke theorie. Het laatste deel van Entwistle's studie, handelend over het praxis-begrip, voegt eigenlijk niet veel nieuws meer toe. Praxis is voor Gramsci politiek verantwoorde toepassing van theorie: ter verandering van de werkelijkheid. Gramsci's interpretatie van Marx' elfde Feuerbach-these is tamelijk onorthodox en in lijn met zijn opvatting van hegemonie. Het gaat er Gramsci om de wereld door middel van concepties te veranderen. Het is voldoende als de intellectueel bereid is de werkende klasse in zijn strijd voor contrahegemonie te steunen (de roeping van de intellectueel). Gramsci is een tegenstander van het idee om intellectuelen halve dagen in de fabriek of op het land te laten werken, zoals hij ook de door Marx en vele van zijn geestelijke nazaten met sympathie bejegende gedachte van kinderen die al werkende leren en al lerende werken expliciet van de hand wees. Praxis mist bij Gramsci ook alle ondertonen van aansluiten bij de dagelijkse belevingswereld van de onderdrukten; de leerkracht en de intellectueel moeten niet 'afdalen', de werkende klasse moet worden 'opgeheven'. Kennis en inzicht zijn altijd relevant voor het dagelijkse leven.

Entwistle's studie is goed geschreven, verhelderend en nuttig. Het boek doet recht aan de vele boeiende aspecten van de persoon en de politieke denker Gramsci en stimuleert tot lezing of herlezing van diens geschriften. Ter afsluiting mag echter een kritische noot niet ontbreken. Entwistle's studie heeft niet alleen tot doel om de educatieve theorie van Gramsci op zichzelf en in relatie tot zijn politieke theorie te onderzoeken op punten als consistentie, vooronderstellingen, implicaties en begrippen-apparaat. Een ander doel is een confrontatie van Gramsci's denkbeelden met de radicale posities, die in het huidige onderwijsdebat worden ingenomen door vertegenwoordigers van de 'New Sociology of Education'. Entwistle spaart daarbij de moderne radicalen zijn kritiek niet. Een deel van de kritiek heeft betrekking op het feit, dat moderne radicalen zich wel vaak op Gramsci beroepen, maar zijn theorie misinterpreteren, zijn conclusies negeren, of er blijk van geven zijn werk überhaupt niet te hebben gelezen. Dat deel van de kritiek is volkomen terecht. Een ander deel van de kritiek betreft de merites van de standpunten van moderne radicale onderwijssociologen op zichzelf; het gaat hier om kritiek op de kwaliteit van de conceptualisaties en analyses van die sociologen. Entwistle verwijt hen, dat hun analyses diepgang missen, dat er een gebrekkig gebrekkige onderbouwing is, dat hun begrippenapparaat inadequaat is en inconsistenties vertoont en dat de implicaties van hun stellingnames en vooronderstellingen slecht zijn doordacht. Het probleem met deze vorm van kritiek is mijns inziens, dat Entwistle impliciet Gramsci's analyse als maatstaf hanteert. De theoretische sophistication van Gramsci, de consistentie van zijn analytisch apparaat, de diepgang van zijn analyse, de logische, normatieve en onderwijspolitieke implicaties van zijn uitgangspunten – dat lijkt de standaard te zijn, waartegen de analyses van de moderne radicale onderwijsvernieuwers pover afsteken.⁵

Het is natuurlijk op zichzelf heel goed mogelijk om concurrerende theorieën te evalueren op grond van plausibiliteit van de gebruikte vooronderstellingen, logische en morele implicaties van uitgangspunten en consistentie van de gehanteerde begrippen, al ben ik van mening, dat Entwistle daarnaast een ruimer gebruik had kunnen maken van empirische gegevens.⁶ Mijn voornaamste bedenking tegen de

werkwijze van Entwistle is, dat consistentie van een theorie wel iets zegt over het niveau ervan, maar niets over de empirische houdbaarheid of de normatieve aanvaardbaarheid. Entwistle's bewondering voor het niveau van Gramsci's analyse kan ik delen en zijn kritiek op het peil van de neo-marxistische analyse lijkt me juist, maar dat neemt niet weg, dat kritische bezinning op de fundamenten van Gramsci's theorieën, zowel uit normatief als uit empirisch oogpunt, evenzeer geboden is. Dat geldt des te meer, waar Entwistle Gramsci's theorieën als maatstaf of op zijn minst als referentiekader voorhoudt aan onderwijssociologen. Nu heeft Entwistle helaas volstaan met een overigens adequate explicitering van de normatief-theoretische achtergronden van die theorie.

H. Charmant

Noten

1. Zie bijv. H. Entwistle, *Class, Culture and Education* London, 1978 en idem, *Political Education in a Democracy*, Londen.
2. Goede overzichten bieden M. F. D. Young & G. Whitty (eds.), *Society, State and Schooling*, Ringmer, 1977 en J. Karabel & A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York, 1977.
3. Deze opvatting wordt met name genoemd door Young en Whitty (zie noot 2) en ligt o.a. ten grondslag aan de pedagogie van Paolo Freire (zie: Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, 1971).
4. Platoonse ondertonen in het denken van Gramsci over educatie zijn niet tot dit punt beperkt. Ook zijn idee van de intellectueel als gids, zijn overtuiging dat altijd en overal slechts een minderheid de capaciteiten zal bezitten voor een wetenschappelijke opleiding, zijn concept 'good sense' en zijn overtuiging dat er objectieve standaarden voor kwaliteit en kennis bestaan wijzen in die richting.
5. Een goed voorbeeld is Entwistle's kritiek op de o.a. door Young en Whitty geponeerde gelijkwaardigheid van dominante cultuur en de (sub)culturen van minderheden of de arbeiderscultuur. Entwistle stelt: 'If low social class were a source of desirable cultural identity, how could a social revolution or even a Fabian social reform be justified? It is quite unclear what social values underpin the new educational radicalism. Its social philosophy is more profoundly conservative than that of the 'failed' radicals, like Gramsci, whose cultural appeal was to the best in the tradition of Western civilisation and whose educational principle required that this should be made available in school to anyone prepared to take the pains to acquire it, along with contextual institutional reform to diminish counter-educational influences of social environments which are not propitious for schooling. To the 'new' sociologist of education, with his insistence that 'all cultures are adequate and valid', there are, logically, no unpropitious environments for education. This is a normless concept of culture, lacking any sort of criteria (except what already exists, culturally speaking) by which the success of his proposed educational arrangements might be assessed' (p. 104).
6. Entwistle heeft gelijk, wanneer hij stelt dat empirische evidentie ontbreekt over de macrosociale gevolgen van radicale onderwijsalternatieven, omdat die

alternatieven nog vrijwel nergens op enige schaal zijn gerealiseerd. Dat neemt niet weg, dat op deelgebieden allerlei empirisch materiaal voorhanden is over effecten van onderwijsexperimenten, o.a. op het gebied van de middenschool die relevant zijn voor evaluatie van de houdbaarheid van de veronderstelling van deze onderwijssociologen. Ook ten aanzien van de Gramsciaanse positie (bevordering van kansengelijkheid en gelijke toegang tot onderwijs) bestaat allerhande empirisch materiaal, dat aangewend kan worden om de veronderstellingen die ten grondslag liggen aan deze positie te toetsen.

Johan K. de Vree (red.): **Oorlog en vrede – Ontstaan, dynamiek en beheersing van geweld**, Alphen aan den Rijn – Brussel, Samsom Uitgeverij, 1982, 272 pag., f 39,75

Oorlog en vrede is een boek met sterke en zwakkere zijden. Een sterke kant is met name de aan het boek ten grondslag liggende opvatting dat bij verschijnselen van oorlog en vrede gelet moet worden op de dynamiek van processen die aan de greep en de bedoelingen van individuele actoren kunnen ontsnappen. Getracht wordt deze processen binnen het kader van een algemene theorie te brengen. Pogingen daartoe zijn zeldzaam. Recente equivalenten van het boek zijn er dan ook niet. Wat dit betreft is het een stap vooruit.

Hoewel het boek eigenlijk een verzameling opstellen is, is het in hoofdzaak opgebouwd rond twee bijdragen van De Vree: 'Van vreedzame transactie tot gewelddadig conflict' (hoofdstuk 2) en 'Het individu en zijn agressie' (hoofdstuk 4). Vooral hoofdstuk 2 bevat de dominante theorie, welke in hoofdzaak gebaseerd is op drie componenten: de besluitvormingstheorie, de systeemtheorie en een daarbij aansluitende modelmatige analyse, aan de hand van – zoveel als mogelijk – op meetbaarheid berekende variabelen.

Volgens De Vree kunnen de internationale betrekkingen gevat worden in termen van vraag en antwoord tussen staten. De staten zijn er op uit elkaars gedrag (politiek) te beïnvloeden en trachten zich daartoe zoveel mogelijk machtsmiddelen te verwerven. Abstract geformuleerd: de staten investeren in vraaggedrag.

Een conflict ontstaat, wanneer het vraaggedrag van staat A op een voor deze niet bevredigende wijze wordt beantwoord door staat B. Of de stappen van conflict naar gewapend geweld worden gezet, hangt af van de verhouding tussen de geschatte kosten en opbrengsten van gewapend geweld. Hierbij spelen tal van factoren een rol. In de eerste plaats de 'affiniteit' tussen partijen, d.w.z. de mate waarin zij van elkaar afhankelijk zijn; de geografische afstand; verschil of overeenstemming in waarden en politieke doelstellingen; de relatieve politieke geloofwaardigheid, d.w.z. het politieke prestige waarover zij t.o.v. elkaar beschikken. Vervolgens zijn er de krachtsverhoudingen, waarbij factoren als de technologische ontwikkelingen, bevolkingsgroei en veranderingen in de natuurlijke omgeving bestaande evenwichten kunnen verstoren.

Gewapend geweld breekt gewoonlijk niet uit, als een der partijen zich duidelijk de sterkste kan achten. De andere partij zal dan toegeven. Het breekt vooral uit