

Francisco Ferrer - 1859 - 1909

Door Simon Radius

- Verschenen: 1979
- Bron: [Francisco Ferrer 1859-1909](#), De Vrije Gedachte, Rotterdam 1979
- Digitalisering: Tommy Ryan

Een brochure door Simon Radius over het leven en de onderwijsopvattingen van de anarchist [Francisco Ferrer](#). Ferrer was oprichter van de *Moderne School* in Spanje, een seculier en libertair onderwijsconcept dat hij ontwikkelde begin 20ste eeuw.

Francisco Ferrer - 1859 - 1909

In oktober 1979 was het precies 70 jaar geleden dat de Spaanse revolutionair en pedagoog [Francisco Ferrer i Guardia](#) in de vesting Montjuich nabij Barcelona werd gefusilleerd. Na een schijnproces mei vervalste stukken en omgekochte getuigen à charge. Een justitiële moord, die een golf van internationale protesten met zich meebracht. Zeventig jaar geleden, zo kort dus nog maar kon het gebeuren dat een Spaanse regering de jezuïeten genoegdoening kon verschaffen door de man ter dood te veroordelen die hen al enige jaren lang geprikkeld had.

Hij is in 1859 geboren in Alella, bij Barcelona, groeide op in een conservatief-katholiek landarbeidersgezin. Aan de macht is Isabella II, die na het uitbreken van de revolutie van 1868 het land verlaat en in Parijs afstand doet ten gunste van haar zoon, de latere Alfonso XII. In 1873 wordt de republiek uitgeroepen waarbij Manuel Ruiz Zorilla en de Proudhonist Francisco Pi y Margall een leidende rol spelen, maar na de militaire staatsgreep van januari 1874 wordt de heerschappij van de Bourbons hersteld. Na een aanslag op Alfonso in 1885 wordt Zorilla verbannen. Velen moeten vluchten, ook Ferrer vlucht naar Parijs. Het verblijf daar zal 15 jaar duren. Hij voorziet in zijn onderhoud als leraar Spaans en neemt het secretariaat op zich van Zorilla, die ernaar streeft de monarchie in Spanje omver te werpen. Hij leert in deze positie veel mensen kennen en komt tot de conclusie dat vele revolutionairen politieke avonturiers zijn, dat vele republikeinen geen haar beter zijn dan de monarchisten die zij bestrijden, doch bovenal dat elke vrijheidsstrijd zonder voorafgaande opvoeding en vorming, die tot grotere bewustwording moet leiden, niet bijdraagt tot de vrijmaking van mensen.

Na de dood van Zorilla verliest hij alle vertrouwen in geweld en concentreert hij zich op de mogelijkheden om in Parijs te komen tot een "instruction rationel", een rationele vorming die zich keert tegen de drie hoofdvormen van menselijke onderdrukking, die van de staat, van de kerk en van de heersende moraal. Hij zoekt naar mogelijkheden om het kind te vrijwaren voor het leugenachtig onderwijs dat de officiële school biedt. Dat kan dus ook nooit een staatsschool worden; ook in Frankrijk niet, al moge daar de band tussen kerk en staat niet zo middeleeuws zijn als in Spanje. In dit laatste land is het gehele geestelijke en materiële leven van de bevolking nog onderworpen aan de katholieke geestelijkheid, doordrenkt van de geest van Loyola en de Inquisitie, en het wereldlijk bestuur is één corrupte ambtenarenoligarchie. Slechts een klein deel van de bevolking kan lezen en schrijven, terwijl er al sinds 1873 een wet bestaat op de verplichte algemene volksopvoeding. Onwetendheid en bijgeloof tieren welig. De kerk wordt rijk aan de verkoop van kaarsen en wierook en

zelfs is er nog een levendige handel in “aflaten”, uitgegeven door de aartsbisschop van Toledo, “opdat de mensen niet in het vagevuur zullen komen”.

In het Parijs van die dagen heerst een andere sfeer. Met Lyon en Zürich is het een der grootste anarchistische centra van Europa, centrum ook van maatschappelijk bewogen kunstenaars. Ferrer leert er Jean Grave kennen die met Kropotkin een der belangrijke periodieken verzorgt: “Le Révolte” (de opstandeling), later “La Révolte” geheten (de opstand) en daarna “Les Temps Nouveaux”. [Jean Grave](#), [Peter Kropotkin](#), [Sebastien Faure](#), [Elisée Reclus](#) schreven hier hun artikelen in, tekeningen en illustraties werden verzorgd door o.a. [Pissarro](#), [Paul Signac](#), [Kees van Dongen](#), [Octave Mirbeau](#). Zo leert hij het werk kennen dat Fernand Pelloutier met zijn “Bourses du Travail” en in de syndicalistische groeperingen verricht en waar Ferrer vooral getroffen werd door diens avondwerk voor volwassenen. Het contact met Faure versterkt Ferrer in het gevoel dat een revolutionaire school door deze maatschappelijke bewogenheid gedragen moet worden. Nog is hij bij Faure in de leer, straks vanaf 1904 zal Faure zijn pedagogisch experiment in “La Ruche” bij Rambouillet (de bijenkorf, een experiment dat van 1904 tot 1917 duurde) vooral door het werk van Ferrer in Barcelona laten inspireren. Maar vooral wordt hij gefascineerd door de activiteiten van Paul Robin, die in het weeshuis van Cempuis, bij Parijs, een al jaren lopend experiment leidt met verwaarloosde weeskinderen, gebaseerd op zeer grote vrijheid voor de kinderen en met, wat in Spanje ondenkbaar zou zijn, co-educatie: jongens en meisjes tegelijk. Paul Robin (1837-1912), een leraar uit Bordeaux, had Bakoenin opgezocht in Genève en met hem van gedachten gewisseld over wat Bakoenin genoemd had “instruction intégrale” en was bevriend geraakt met Kropotkin en later met Reclus. Hij was de eerste, die, nadat [Pierre-Joseph Proudhon](#), [Michael Bakoenin](#) en [Max Stirner](#) de theoretische grondslag hadden gelegd voor opvoeding en onderwijs vanuit anarchistisch perspectief, de kans kreeg deze beginselen in praktijk te brengen in een, door de overheid gesubsidieerd, weeshuis voor verwaarloosde kinderen. Een langdurig experiment, dat van 1880 tot 1894 duurde, en dat beëindigd moest worden onder druk van een katholieke hetze, die zich vooral richtte op “de enorme gevaren” van het gezamenlijk opvoeden van jongens en meisjes. Voor verdachtmakingen schrok men niet terug.

Enige jaren na de sluiting van Cempuis vormt Jean Grave een initiatiefcomité dat moet komen tot een “Ligue d’Enseignement Libertaire.” In dit comité zaten o.a. [Elisée Reclus](#), [Louise Michel](#), [Leo Tolstoj](#), [Peter Kropotkin](#), [Jean Grave](#). De doelstellingen werden door Grave toegelicht in “Les Temps Nouveaux” (april 1898). Zijn betoogtrant is nog hoogst actueel. Kort samengevat komt het hierop neer: “het autoriteitsdogma heeft in het onderwijs dit resultaat dat het de mens in het kind verslaaft als dit nog geen eigen oordeel heeft en nog zonder wantrouwen is. Om de Rede ten koste van de vrijheid te onderdrukken maakt de autoriteit zich meester van de verstandelijke vermogens en van de wil om deze onmerkbaar en door een lange gewenning met talloze vooroordelen, scrupules en hindernissen te doordrenken. De school is in de huidige maatschappij de voorkamer van de kazerne waar de jongeman volledig tot slavernij wordt gedisciplineerd”. Voor het eerst wordt hier, onder invloed van S. Faure, het begrip “libertair” in combinatie met school- en opvoedingsproblematiek gebruikt. Voordien werd de term gehanteerd door de militante anarchist Joseph Déjacque die al op de barricades van 1848 de oorlog aan de beschaving had beoefend. De libertaire school, aldus Grave, moet drie dingen afschaffen: de discipline die de moeder is van leugenachtigheid en huichelarij; de leerprogramma’s die de oorspronkelijkheid, de initiatieven en het verantwoordelijkheidsgevoel vernietigen en ten derde de classificatie, waardoor rivaliteiten, na-ijver en haat ontstaan. Na afschaffing van deze zaken kan dan het onderwijs integraal, rationeel, voor beide geslachten gezamenlijk en libertair aan de slag gaan. Het einddoel van de opvoeding is vrije, onafhankelijk denkende mensen te vormen die de vrijheid van anderen respecteren en liefhebben. Daarbij wordt onder “integraal” verstaan de harmonische ontwikkeling van intellect, gevoel- en wilsleven, handvaardigheid en beroepsvaardigheid.

Deze onderwijskritiek is nog volop geldig. Vooral als Grave er nog eens uitdrukkelijk op wijst dat het veel eenvoudiger en gemakkelijker is om een schoolprogramma, een leerplan vast te leggen - zodat je altijd weet wat je de kinderen moet laten doen - dan na te gaan wat een kind wil, waaraan het de voorkeur geeft en dan de methoden te vinden die daarmee het best overeen komen. Bovendien wordt niet alleen het kind aan het leerplan ondergeschikt gemaakt, maar ook de leerkracht, want als er een leerplan gemaakt wordt moet er ook bepaald worden dat de naleving ervan en de juiste naleving ervan moet worden gecontroleerd door een speciaal in het leven te roepen kaste van "bewakers".

De Liga probeerde dus, voor het eerst, anarchistische theorie over opvoeding en onderwijs in praktijk om te zetten. En - vooruitgrijpend op Illich! - verwerpt het comité de door de staat gemonopoliseerde opvoeding. De manifesten van deze Liga zijn buitengewoon belangwekkend. Door gebrek aan geld echter komt men niet verder dan wat cursuswerk en volwassenenonderwijs in de avonduren en het weekend.

Inmiddels is het er voor Ferrer financieel beter uit komen te zien, daar hij de enige erfgenaam zal worden van een leerlinge van hem, een oude rijke dame, Ernestine Meunié. We zien hem dan ook in 1900 plannen maken voor de verwerkelijking van zijn ideaal, want hij wil heel dit vermogen in dienst stellen van een nieuwe school, een "Escuela Moderna". In een brief van november 1900 schrijft hij bijvoorbeeld: "Mijn plannen gaan in de richting van een lagere school. Die moet gemengd zijn: jongens en meisjes, net als in Cempuis... Dat zal naar mijn gevoel de school van de toekomst worden: overdag is de school voor de kinderen, 's avonds voor de volwassenen om er Frans, Duits, Engels en rekenen te leren. Vakbonden en allerlei arbeidersgroepen kunnen de beschikking over een lokaal krijgen en al die groepen die aan hun volledige emancipatie willen werken". Dit zijn overwegingen die nu nog steeds opgeld doen en in allerlei artikelen over de Open School, achterstandsgroepen, samenwerking schoolbuurtgezin ter sprake worden gebracht.

Na het overlijden van zijn gefortuneerde leerlinge in 1901 kan Ferrer zijn plannen in werkelijkheid omzetten. Zijn experiment is misschien wel het enige experiment geweest dat vanuit een gezonde financiële achtergrond kon worden gedragen. De school zal in Barcelona komen en eind 1901 start de school met 30 leerlingen, jongens en meisjes vooral uit arbeiderskringen, maar ook uit liberale en monarchistische kringen die zich aangetrokken voelen door het ongodsdienstig karakter van de school. In 1904 zijn er 114 leerlingen en worden de in eigen beheer gemaakte tekstboeken van de school - Ferrer richtte daartoe een uitgeverij op - gebruikt op 9 scholen in Barcelona en op 23 scholen, voornamelijk in Andalusië, de omgeving van Malaga en in andere plaatsen van Catalonië. Sebastien Faure, die in de jaren voor de eeuwwisseling samen met Louise Michel, nog een tournee maakte door Frankrijk ook om de gedachten van de Liga te verbreiden, werd zó geïnspireerd door het voorbeeld van Ferrer dat hij in 1904 met zijn belangrijke opvoedingsexperiment startte nabij Rambouillet: "La Ruche" - een kostschool, internaat en leefgemeenschap voor armenkinderen - in de geest van Cempuis, waar ook het materiaal van Robin en van Ferrer gebruikt werd. Het experiment moest worden beëindigd in 1917 vanwege de ontwikkelingen in de eerste wereldoorlog. In Cempuis en La Ruche was de vrijheid zeer duidelijk gemarkeerd. In Barcelona meer het van dogmatiek bevrijde leren.

Ferrer was zich heel duidelijk bewust van de functie van de leerboeken in de traditionele school. In het Spanje van die dagen weerspiegelden deze uiteraard het waardenpatroon van het bijna middeleeuws verbond van kerk en staat. In betrekkelijk korte tijd moest hij dan ook schoolboeken gereed maken om zijn doelstellingen te kunnen verwerkelijken. Elisée Reclus die hij voor het schrijven van een leergang aardrijkskunde gepolst had, schreef terug dat hij misschien wel iemand kon vinden, maar wees er ook op - bijna vooruitlopend op onderwijsbeginselen van [Paul Goodman](#) - dat je in een bevoorrechte positie verkeert als je enthousiaste leerkrachten hebt, maar geen leerboeken. Van [Jean Grave's](#) verdichtsel "De avonturen van Nono" maakte Ferrer een schoolbewerking, die bij de kinderen geweldig aansloeg. Het is dan ook een voortreffelijk idee om een utopie te gebruiken bij de

maatschappelijke bewustwording van kinderen. Nono droomt van een land waar de “autonomia” heerst, en waar mensen gelukkig en autonoom kunnen leven. Maar dat land is er niet, want waar hij ook komt ziet hij landen waar men het land Argyrocracia nabootst (waar het “zilver” heerst). De naam van dit land sloot aan bij een term, die in het Spaans taalgebied naast het “besmette” begrip anarchisme gehanteerd wordt en die voor het eerst gebruikt werd door Anselmo Lorenzo in een Manifest aan alle Spaanse arbeiders, waarin - na de dood van Alfonso XII in 1885 - de “acracia” werd uitgeroepen (verwijst naar a-kratos = geen heerschappij). We komen op deze problematiek van de politieke vorming nog terug.

In 1906 komt de eerste grote klap. Op de dag dat Alfonso XIII in het huwelijk treedt (met een kleindochter van koningin Victoria) gooit een man, die later een medewerker van Ferrer blijkt te zijn, een bom in de trouwkoets. De katholieke kranten en de kerk openen een haatcampagne en schrijven dit toe aan de opruiende werking van de school van Ferrer. In mei 1906 wordt Ferrer gearresteerd en tot juni 1907 in arrest gehouden. Vanuit de gevangenis schrijft hij (in de loop van 1907) dat hij gesterkt is in zijn opvatting, dat de schoolbeweging een fundamenteel onderdeel is van de sociale revolutie, die leiden moet tot een samenleving van vrije onafhankelijke en gelukkige mensen. “De woorden republikeinen, liberalen, anarchisten moeten we maar liever achterwege laten, als we naar het ideaal van de vernieuwing van de mensheid met heel ons hart streven. Alle progressieve bewegingen hebben, als ze maar eerlijk zijn, dezelfde doeleinden voor ogen”. Ferrer’s gevangenneming ontketende een internationale storm van protesten en onder deze druk werd hij tenslotte vrijgelaten. Maar de school, die na de aanslag gesloten was, blééf dicht. In 1906 telde men in Barcelona 10 moderne scholen en verspreid over Catalonië, Andalusië en Malaga bijna 150 scholen die in zijn geest werkten of zijn tekstboeken gebruikten. Beroofd van een fundamentele levenstaak stort hij zich op de werkzaamheden die de uitgeverij met zich meebrengt en concentreert hij zich op het werk voor de Internationale Liga voor de rationele opvoeding van het kind, met zijn drie periodieken “L’Ecole Renovée” in Brussel en Parijs, het “Boletín de la Escuela Moderna” in Barcelona, en “La Scuola Laica” (lekenschool - d.w.z. van godsdienst bevrijde school) in Rome. In Amelié-les-Bains (Pyreneeën) schrijft hij het boekje “L’Escuela Moderna”. De verschijning van dit boekje in zijn geboorteland (1912) zal hij niet meer meemaken. Later zullen er nog vertalingen verschijnen in het Engels (1913), Duits (1923) en Jiddisch (1929). Want in 1909 komt de grote slag.

In de laatste week van juli 1909 breekt in Barcelona een algemene staking uit als protest tegen het feit dat uitgerekend Catalanen worden opgeroepen voor deelname aan de Marokkaanse oorlog - beter bekend als de Tweede Rifoorlog. Dit leidt tot allerlei opstanden de gehele week door. Hoewel Ferrer daar part noch deel aan heeft en juist in deze dagen zijn normale werk op zijn bureau aan de Cortes 595, waar zijn uitgeverij en het secretariaat van de liga gevestigd waren, niet kon verrichten, werd het gerucht verspreid dat hij deze onrust had aangesticht. Eind augustus zien de autoriteiten hun kans schoon en arresteren Ferrer. Met een opmerkelijke haast wordt het proces voorbereid. Vermoed wordt nu dat dit bespoedigd werd door de opening van het parlementaire jaar op 15 oktober, zodat dan eventueel vragen zouden kunnen worden gesteld, over de vraag waarom in Barcelona in augustus nog niet het militair bestuur was opgeheven zoals in andere delen van het land. Waarschijnlijk waren de autoriteiten ook in paniek geraakt door de internationale golf van protesten die ontstond toen bleek wat een van de grote voorvechters van het vrije denken, en nu voor de tweede maal, overkomen was. Nu moest Ferrer terechtstaan voor de krijgsraad en van een normale rechtsprocedure was geen sprake. De advocaat, een kapitein die niettemin op voorbeeldige wijze de verdediging voerde, kreeg één dag tevoren het dossier van 600 pagina’s, de kroongetuigen waren twee autoriteiten van de republikeinse beweging die zelf gevangen waren genomen en omgekocht waren in ruil voor hun vrijlating, getuigen à décharge konden niet worden gehoord. Ferrer zelf had alleen het recht van het laatste woord tot besluit van deze “comedy”. Dit alles geschiedde op 9 oktober en op dezelfde dag werd ook het vonnis uitgesproken, maar niet in de pers gepubliceerd. Een Spaans persbureau verzorgde de berichtgeving aan de Europese kranten en deze berichtten

braaf dat Ferrer een normaal proces had gehad. Alleen de Times kon de juiste feiten berichten, maar toen was alles al te laat. . De goedkeuring van het vonnis door de militaire gouverneur was in twee dagen gereed. De nacht van 12 op 13 oktober zou Ferrers laatste nacht zijn, een nacht met een kapelaan en zes Broeders van Barmhartigheid, een altaar in de cel met crucifix en kaarsen. De wreedheid van de kerk kent geen grenzen. Een uur voor de terechtstelling, die op 9.00 uur in de ochtend was vastgesteld, mocht een notaris de laatste beschikkingen vastleggen. Dan de gang naar de executieplaats. De kapelaan loopt naast hem mee, dat moet.

Ondanks alle beloften heeft de Spaanse regering de gerechtsstukken nooit volledig in het openbaar gepubliceerd. Nooit heeft er tot dusver revisie van het vonnis plaatsgevonden.

Ferrer heeft heel duidelijk, theoretisch en “praktisch”, de relatie tussen de macht van de godsdienstige en bestuurlijke autoriteiten en de greep die zij hebben op de inhoud van het onderwijs op tal van wijzen zichtbaar gemaakt. In het Spanje van die dagen bijna in “natuurstaat” voorhanden! Daar zijn geen moeizame analyses voor nodig, zoals in onze tijd wanneer we de inhoud van de “ideologie van het westen” in de schoolboeken willen aanwijzen of in het programma van de theoretische pedagogiek zoals die aan enkele universiteiten en pedagogische academies wordt gedoceerd en gedoseerd...

Al deze dramatische ontwikkelingen in het leven van Ferrer bemoeilijken de nuchtere beoordeling van zijn werk en invloed en leiden gemakkelijk tot legendevorming en tot de kritiek daarop, die dan eventueel kan omslaan in het afkraken van zijn betekenis. Vast staat dat zijn activiteiten groter bekendheid hebben gekregen dan de allereerste vrijheidsexperimenten van Robin, Faure en het denkwerk van een man als Grave. In hoeverre het terrorisme van de Spaanse staat en kerk daaraan hebben bijgedragen is moeilijk te bepalen. Vast staat ook m.i. dat in de Franse experimenten de vrijheid meer gemarkeerd was en dat bij Ferrer de “kennisoverdracht” veel centraler stond. Hij is veel explicieter bezig geweest met het overdragen van voor die dagen - en ook voor onze dagen - revolutionaire leerstofinhouden in een sfeer van vrijheid en autonomie van alle betrokkenen. De drie grondpijlers van zijn pedagogiek zijn het antiklerikaal verzet, gevoed vanuit de Verlichting; de ideeën over vrijheid en natuurlijke ontwikkeling van Rousseau; en het positivisme dat in de wetenschap de enige bron voor ware kennis ziet. Wij bekijken Ferrer echter vanuit ontwikkelingen, die wij kennen en waar Paul Feyerabend, Robert Jungk en zovele anderen op hebben gereageerd: de kritiek op het wetenschapsbegrip van het positivisme, de groei van een wetenschappelijke priesterkaste en de wetenschapsbeoefening in dienst van de wereldvernietiging. Voor Ferrer echter lag niets méér voor de hand dan te denken dat de Rede het zal winnen als de machten van de Anti-rede zijn overwonnen door rationeel onderwijs en vrije opvoeding, die het kind weerbaarder maken tegen onderdrukkende invloeden van buitenaf. Men zou kunnen zeggen, dat hij dan toch te “idealistisch” is geweest en de geweldige greep die de maatschappelijke machthebbers hebben op de inhoud van onderwijs en opvoeding heeft onderschat. En de invloed van een andere opvoeding op de maatschappijverandering dus heeft overschat. Dat is de discussie die nu nog steeds actueel is. Wat m.i. opvalt, juist door die dramatiek rondom Ferrer, is dat de machthebbers wel degelijk die maatschappij-veranderende mogelijkheden van de andere opvoeding en kennisinhouden vrezen: in de aanklacht bij de tweede internering wordt uitdrukkelijk gesteld, dat de school van Ferrer een duidelijk gevaar vormt voor de staat doordat zij de geesten van kinderen en anderen vervult met gevaarlijke ideeën.

Ook is duidelijk dat die dramatiek “zichtbaar” heeft gemaakt hoe verloederend machthebbers te werk gaan: het doodvonnis werd niet gemotiveerd door de onjuistheid van zijn pedagogische veronderstellingen, maar door het “feit” dat hij de leider zou zijn van de juli-opstand. Voor een straffende maatschappij zijn de opgegeven motivaties ook niet doorslaggevend, wel de verzwegen doelvoorstellingen.

Wanneer [George Woodcock](#) opmerkt dat de betekenis van Ferrer als opvoeder buiten alle proporties

is opgeblazen (en nog wel uit propagandistische overwegingen) en dat hij in werkelijkheid een saaie orthodoxe rationalist was met geringe verbeeldingskracht wiens boekje weinig origineels op pedagogisch gebied te berde brengt, dan kan ik met die allerlaatste opmerking wel akkoord gaan. Het boekje is ook wel wat mager, en zeker als we alle citaten en hele artikelen van anderen (bekende en minder bekende personen) wegdenken blijft er weinig over - op de praktijkhoofdstukjes na - dat in de manifesten van de Liga al niet scherper verwoord was. Er is dus wel van een zekere legendevorming sprake, en ik heb dan ook geprobeerd de oorsprong van Ferrers opvattingen wat beter in de rij te zetten. Ook Grave en Faure o.a. zijn voor de rechtbank gesleurd vanwege, zoals dat heette, "het scheppen van een klimaat waardoor Ravachol en Emile Henry tot terroristische daden kwamen". Maar Ferrer laat zich niet in een rijtje zetten. Hem is maar weinig tijd gegeven, en als we bedenken hoe lang het duurt voordat een onderwijs project in ónze dagen op gang komt, dan is het verbazingwekkend te zien in hoe korte tijd Ferrer erin geslaagd is een netwerk van nieuwe scholen tot stand te brengen in alle delen van Spanje, anno 1906. Dan kunnen we ervan overtuigd zijn dat er een groot netwerk van ondogmatisch onderwijs tot aan laat zeggen 1939 over Spanje zou zijn gespannen. De bijdrage van Ferrer ligt m.i. vooral op een ander terrein: de ongelooflijke moed om in het nog steeds door kerk en staat uitgezogen en bloeddorstig onderdrukte Spanje van 1900 op deze wijze met onderwijs en opvoeding aan de gang te gaan. De geschreven geschiedenis, zegt hij ergens, is niet zo belangrijk. Dat is een geschiedenis van geweld en verovering en van vorsten. Het is de ongeschreven geschiedenis die van belang is. Dat is de opstand van al die naamlozen, die zich hebben verzet tegen een wereld van onrecht, waarin gewone mensen niet kunnen leven. En inderdaad: de vampiers van kerk en staat zuigen zich vast en vol aan de geest van de mensen en laten niet los. Daaraan is in beginsel niet veel veranderd. Misschien heeft Ferrer dit alles niet zo glanzend op papier gezet, maar hij heeft met zijn leven de ongeschreven geschiedenis zichtbaar gemaakt en is daarmee, hoe dan ook, in de geschreven geschiedenis terecht gekomen.

De school zoals Ferrer zich die voorstelde en die hij probeerde te verwerkelijken speelt een belangrijke rol bij de opvoeding van het kind en bij de voorbereiding van de sociale revolutie die tot een fundamentele maatschappijverandering moet leiden in de richting van menselijke vrijheid. Die school heeft de taak de kinderen te benaderen vanuit de "onschuldige gelijkheid van het kind-zijn" en dient dus kinderen van rijke en van arme ouders gelijk en gezamenlijk te onderrichten en op te voeden. Als het lukt om kinderen tot mensen op te voeden zullen zij "vanzelf" tot rebellen worden. Op deze wijze zet Ferrer zich af tegen de twee belangrijkste vertegenwoordigers van opvoedingsmacht: de burgerlijke opvoedingspraktijk (doordat een kind dat in radicale vrijheid wordt opgevoed, op basis van de afbraak van de dominerende vooroordelen en vormen van bijgeloof, de onderdrukking door de traditionele opvoedingspraktijken leert herkennen) én de autoritair-socialistische opvoedingstheorie zoals die door volgelingen van Marx is ontwikkeld (opvoeding die zich in dienst stelt van de "klassenstrijd in marxistische" zin en niet gericht is op de afschaffing van macht, maar op de vervanging van burgerlijke machthebbers door andere machthebbers). Er blijven dan ook maar weinig historische pedagogen over, waarbij Ferrer aansluiting vindt en hij haalt goedgehumtst een lang citaat aan van F. Domela Nieuwenhuis, die daarin grote bewondering toont voor Ellen Key, en in dit citaat op een passage van haar toenmaals geruchtmakend boek "De eeuw van het kind" wijst waarin zij stelt dat wat haar betreft "alle theoretische pedagogen met een nieuwe zondvloed mogen vergaan, als Montaigne, Rousseau en Spencer voordien op de ark in veiligheid zijn gebracht". Daarmee valt Ferrer de klassenconceptie van de socialistische maatschappijkritiek niet af, want die wordt én door Bakoenin én door Marx onderschreven, maar hij legt primair de nadruk op de afschaffing van alle regeringsmacht en dus ook van opvoedingsmacht. Opvoeding betekent voor Ferrer (we moeten hem natuurlijk wel altijd in samenhang met de Verlichting en haar positivisme blijven zien, een voor het Spanje van toen allesbehalve achterhaalde opstelling!) heel eenvoudig dit: het is "de noodzaak en de plicht van de generatie die in de volle kracht van zijn ontwikkeling staat om de toekomstige generatie voor te bereiden en in staat te stellen de nalatenschap van het menselijk weten te aanvaarden. Dat kan pas geheel verwerkelijkt worden, voegt hij eraan toe, wanneer de mensen volledig bevrijd zijn

van bijgeloof en andere valse oordelen die vooral door de godsdienstige en politieke opvoeding worden overgedragen. De godsdienstige vorming geeft een zo klein mogelijk portie nuttige kennis en zoveel mogelijke christelijke leringen en geschiedenissen, terwijl "de politieke opvoeding, zoals die na de val van het keizerrijk in Frankrijk werd beoefend ten doel heeft de vaderlandsliefde te vergroten en de overheid als het instrument voor de algemene welvaart voor te stellen". Ferrer zinspeelt hiermee op de politieke gebeurtenissen na de Franse nederlaag in de oorlog van 1870, het neerslaan van de Parijse Commune in 1871, de val van Napoleon III en de uitroeping van de derde republiek in 1875: allerlei regeringswisselingen, versterking van de imperiale macht door regering, leger en kapitaal, het opblazen van het Franse pionierschap bij de ontwikkeling van de Europese cultuur, enz. die noodzaken tot verduidelijkingen aan het volk. De omschrijving, die Ferrer geeft van het begrip politieke vorming, is hoogst actueel en kan een bijdrage vormen tot verdere uitbouw van een libertaire opvoedingstheorie. Op deze plaats zal ik dat nader proberen uit te werken vooral in reactie op de inleiding die Karl Schneider omstreeks 1970 voor de Duitse uitgave van de "Escuela Moderna" schreef en die ook in de huidige editie is opgenomen. Die tekst is in zijn geheel vertaald in "De Vrije Socialist" (zomerspecial 1975). Schneider noemt de Moderne School van Ferrer en de Summerhill-school van A.S. Neill twee voorbeelden van antiautoritaire opvoeding; zij verschillen van elkaar hierin, dat Ferrer een sociaal-politieke dimensie in zijn opvoeding betreft en Neill niet (zie blz. VIII van de Duitse uitgave). Neill is dan "a-politiek" en Ferrer niet. Maar zo eenvoudig liggen de zaken niet. En ondanks voortreffelijke passages in dit voorwoord wil ik toch proberen een paar begrippen nader toe te lichten - Schneider citeert nota bene een tekst van Ferrer, waarin deze zich uitdrukkelijk a-politiek noemt! - die vanuit een vrijdenkerstraditie en een libertair-socialistische benadering een andere inhoud hebben. Ik bedoel de begrippen "politiek" en "antiautoritaire opvoeding". Vooral dit laatste begrip dat vooral in de zestiger jaren gehanteerd wordt in het studentenverzet en de algehele jongerenrevolte, en dan ook wordt gebruikt bij de beschrijving van allerlei herontdekte experimenten en theorieën die tussen de wereldoorlogen ontstonden (Wera Schmidt, S. Bernfeld, A.S. Neill, W. Reich e.a.), heeft een zodanige ontwikkeling doorgemaakt, dat het praktisch onbruikbaar is geworden. Maar daarover straks. Eerst het begrip "politiek", dat bij Ferrer een specifieke betekenis heeft, vooral ook in de combinatie "politieke vorming" of "politieke opvoeding". Een betekenis, die aansluit bij een Proudhonistische traditie. Ferrer moet het werk van Proudhon gekend hebben, én vanuit zijn ballingschapsperiode in Parijs én vanuit de Spaanse vertalingen van Pi y Margall die minister-president was van de in 1873 uitgeroepen een jaar durende Spaanse republiek. Op blz. 56 van de Duitse uitgave van De Moderne School, verklaart Ferrer onomwonden, dat zijn leermethode niets met politiek te doen heeft. Allesbehalve een "tactische" omschrijving om aan vervolging te ontkomen, zoals uit de verdere toelichting blijkt. "Zoals de godsdienst met een ongelooflijk misbruik van het begrip goddelijke almacht de ontwikkeling van de mensheid heeft tegengehouden, zo hebben de politieke systemen ook deze ontwikkeling vertraagd door de mensen afhankelijk te maken van anderen, van politici die uit hoofde van traditie dan wel van vrije keuze dit beroep uitoefenen. Het doel van de rationele opvoeding is nu juist om te laten zien, dat tirannie en slavernij net zo lang blijven bestaan als mensen afhankelijk blijven van andere mensen. Daarvan moeten de oorzaken opgespoord worden, en daarop moet de aandacht van de kinderen gevestigd worden". Dat kan dus alleen geschieden in een school dan wel een heel onderwijssysteem, waarin de leerkrachten zich vrij kunnen opstellen tegenover de godsdienstige en politieke ontwikkelingen in hun land en waarin zij in een sfeer van radicale vrijheid met de kinderen kunnen omgaan. We kennen geen samenlevingen en zeker geen nationale staten die uitgaan van dit concept van de autonome mens, zoals dat o.a. door Babeuf, Proudhon en Fichte is ontwikkeld. Mensen afhankelijk houden van boven hen gestelde houdt in dat aan mensen gedragsalternatieven worden ontnomen, waardoor de ontwikkeling tot volledig mens-zijn wordt afgehouden. Het is Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) die in zijn "Qu'est que la propriété?" in 1840 als eerste deze afhankelijkheidsverhoudingen in verband brengt met de eigendomsverhoudingen. Wat is eigendom? Het is diefstal! Dit geschrift werd in november 1843 door Friedrich Engels enthousiast besproken in het tijdschrift "New Moral World" als het "meest diepzinnige werk dat ooit door een communist in de Franse taal is geschreven". De regeringsvorm als

zodanig, aldus Proudhon zegt niet zóveel over de mate van vrijheid en onvrijheid van haar burgers. Of de regering nu plaatsvindt op basis van aristocratische, monarchistische, klerikale, democratische beginselen, of op mengvormen daarvan is van minder belang dan het feit of de eigendomsverhoudingen fundamenteel worden gewijzigd. Welnu, die blijven bij alle regeringswisselingen volkomen intact. Ook Bakoenin grijpt hierop terug, als hij oproept tot afschaffing van het erfrecht, het doorgeefluik voor de eigendom aan onroerend goed, landerijen en productiemiddelen aan de volgende familiegeneraties. Heel de geldhuishouding en het toonstelsel, dat de economische afhankelijkheid in stand houdt van de niet-bezittenden, berust op de door de regeringsvormen beschermde instelling van het privaateigendom. Aan de door Proudhon genoemde regeringsvormen kunnen we uiteraard ook die van de parlementaire democratie toevoegen, want ook deze democratie maakt geen einde aan de bezitsverhoudingen, en zo ze dat al doet, zie het Chili van Allende, dan houdt dit maar korte tijd stand want dan wordt de democratie gewoon afgeschaft.

Moses Hess, die een paar jaar geboeid was door Proudhons visie (zie [Max Nettlau](#), *Geschiede der Anarchie I.*, blz. 157) heeft in dit verband nog een belangrijk gezichtspunt naar voren gebracht, namelijk dat elk van deze regeringsvormen noodzakelijkerwijs, uit zelfbehoud, de tegenstelling tussen heer en knecht in leven moet houden. Aan deze tegenstelling immers dankt zij zelf haar bestaan. Het is een politieke activiteit om deze tegenstelling in de hoofden van de mensen aanvaard te krijgen, want daardoor leren zij de werkelijkheid door de bril van de machthebbers te zien... en te aanvaarden. Deze politieke vorming is identiek aan die van de godsdienstige vorming die de almacht gods - uit zelfbehoud van de Kerk - tegenover de nietigheid, vergankelijkheid en de knechtschap van de mens stelt.

Het is déze inhoud van het begrip “politieke vorming” waarop Ferrer zinspeelt. Politieke vorming is één van de politieke activiteiten van de bestaande regeringsmacht, die haar voortbestaan moet verzekeren. Politieke vorming valt bij Ferrer samen met wat wij nu noemen de staatsburgerlijke vorming, die een inzicht moet geven in de staatsinrichting - zonder het staatsbegrip als zodanig onder kritiek te brengen - opdat de burgers de machthebbers als de werktuigen zullen beschouwen die het algemeen en individueel welzijn bevorderen. Wanneer andere groepen er naar streven een heersend politiek systeem te vervangen door een ander, via de politieke revolutie, dan behoort ook dit tot de politieke activiteiten. Daarbij wordt de bestaande regeringsmacht aan anderen overgedragen. In feite gebeurt er niet zoveel schokkends en daarop zinspeelt Ferrer ook, wanneer hij zegt dat hij zó ontmoedigd raakt door mensen die alleen de monarchistische regeringsvorm wilden veranderen in een republikeinse, dat hij na de dood van Manuel Zorrilla alle politieke activiteiten opgaf. Doel moet zijn de afschaffing van regeringsmacht door middel van een sociale revolutie, die zich in het volk voltrekt op basis van initiatieven van de bevolking zelf, en die een langlopend proces van bewustwording veronderstelt dat uitmondt in een collectief inzicht zoals dat door Proudhon verwoord is: dat regeringen de “gesel gods” zijn, ingevoerd om de wereld onder tucht en orde te stellen. Ferrer legt daarbij de nadruk op een andere opvoeding en een ander onderwijssysteem. Dit wordt in onze tijd misschien utopischer ervaren dan door de machthebbers van Ferrer’s tijd, maar de verheldering van de werking van machtsmechanismen blijft niettemin een op zichzelf uiterst belangrijke aangelegenheid. Wij weten nu trouwens ook, dat deze inzichten alleen werken als mensen in hun dagelijks leven regelrecht bedreigd worden door regeringsmacht die maar doet, zoals “Harrisburg” een schok van ontzetting teweeg heeft gebracht die harder aankwam dan alle acties van tegenstanders van kernenergie. Zo lang duurt bewustwording.

Ferrer hanteert het begrip “politiek” dus als het geheel van activiteiten die erop gericht zijn de bestaande regeringsmacht te continueren, dan wel deze omver te werpen en door andere macht te vervangen. Nu, dat is niet wat hij met zijn school beoogt, en hij doet dus niet aan politiek.

Maar hoe moet je dan noemen wat Ferrer bij zijn schoolactiviteiten voor ogen staat: de kinderen op

voor hen bevattelijke wijze laten zien en in de praktijk laten ervaren dat onderdrukking en knechtszijn net zo lang blijft bestaan als mensen afhankelijk zijn van andere mensen, en hoe deze afhankelijkheid gevoed wordt? Dat zouden wij dan nu argeloos "politieke vorming" noemen, maar dan is ook plotseling de eerder zo heldere begripsinhoud verloren gegaan. Ferrer heeft er geen afzonderlijk begrip voor, het valt voor hem geheel samen met zijn opvattingen over rationeel leren en rationele opvoeding. Deze activiteiten rekent hij tot de algemeen-menselijke. Het begrip "helpen bij de bewustmaking van de eigen situatie" is nog niet uitgevonden, maar het gaat Ferrer ook om veel meer. Wat hij "politiek" en "politieke vorming" noemt is een regelrechte aanval op de autonomie van de mens, op de versterking van zijn afhankelijkheid van de *machthebbers boven hem* en het voorkómen van de vrijmaking en de emancipatie daaruit. We zijn er in onze dagen aan gewend geraakt dat we ook het begrip "politiek" van zo'n dubbelzinnige inhoud voorzien. Enerzijds bedoelen we ermee alles wat met partijpolitiek samenhangt, dus al die besluitvorming bij meerderheid waarbij minderheden worden genegeerd en alle standpunten verwaterd worden uitgevoerd, maar ook al die politieke streken die "politiek" tot zo'n vuil zaakje maken en die tot de meest vreemde coalities leiden. En anderzijds wordt "politiek" in veel bredere zin gehanteerd als de uitoefening van macht, de legitimatievormen ervan, de reproductie van de centrale macht in alle subsystemen (leger, politie, rechtspraak, strafbaarstelling, onderwijs, gezondheidszorg etc.), en het monopoliseren van de macht door de staat. Deze tweeërlei begripsinhoud werkt altijd erg verwarrend, maakt voortdurende uitleg nodig wat nu precies bedoeld wordt, en leidt tot allerlei verkeerde oordelen over mensen die deze verwarrende begripsvorming afwijzen (zoals vele anarchisten, vrijdenkers, ook Ferrer en Neill). Maar om in de trant van Ferrer te blijven spreken over "politieke vorming" en "rationele vorming" is ook niet meer goed haalbaar, zeker niet als "rationeel" voor velen met "rationalistisch" samenvalt. Zelf zou ik er de voorkeur aan geven het begrip politieke vorming te blijven hanteren vanuit die Proudhonistische achtergrond en al die leer- en opvoedingspraktijken die gericht zijn op het inzichtelijk maken van machtsmechanismen en de daaruit voortvloeiende emancipatie-activiteiten, onder het begrip "antipolitieke vorming" te rangschikken. Ferrer en Neill zijn dan twee voorbeelden van antipolitieke opvoeding en vorming. Het begrip laat zich ook makkelijk onderbrengen in de grotere inhoudelijke tegenstelling van pedagogiek en anti-pedagogiek. Afschaffing van alle regeringsmacht, anarchie, is de negatie van alle politieke heerschappij, van het begrip staat en staatsmacht, van het begrip politiek en politieke vorming. Op deze plaats zou ook de veroordeling van Neill tot een a-politiek opvoeder in de zestiger jaren wat uitvoeriger besproken moeten worden, maar ik kan er hier niet te diep op ingaan. Alleen dit: van de twintiger tot de zestiger jaren is Neill door de officiële pedagogiek genegeerd, gehoord en op een zijspoor gezet. In tegenstelling tot Illich en Freire zijn zijn boeken nooit of zelden doorgedrongen tot de boekenlijsten van de pedagogische academies, evenmin als eerdere libertaire pedagogen. Hij leunt juist aan tegen de dissidenten van de psychoanalytische beweging (W. Stekel, W. Reich o.a.) en zijn experiment richt zich in oorsprong tegen al die storingen in de seksualiteit en de agressiviteit die voortkomen uit de autoritaire gezinspatronen en autoritaire opvoeding die hij, in navolging van Erich Fromm en Wilhelm Reich ook als reproductie van de autoritaire maatschappijvormen herkent. Niet voor niets schrijft E. Fromm het voorwoord bij de Duitse uitgave van Summerhill-school, en Maud Mannoni bij de Franse uitgave. Ook is opvallend dat Hans-Jochen Gamm die een model heeft ontworpen voor een "Kritische Schule" gericht op machtsafbraak en leerlingencollectieven en die een op neo-marxistische opvattingen geïnspireerde "Erziehungswissenschaft" heeft uitgewerkt, het werk van Summerhill zeer belangrijk vindt ook al kan het niet meer zijn dan een pedagogisch eilandje.

Neill is dus duidelijk antiautoritair, net als Ferrer, in zoverre volop verzet aanwezig is tegen autoritaire structuren en gedragswijzen. Maar met het begrip "antiautoritair" is het misschien nog ingewikkelder gesteld dan met het begrip "politiek".

De pedagogische vrijheidsexperimenten van vóór Wereldoorlog II (welke kan de geschiedschrijving straks van de zeventiger jaren noemen?), zoals die van Wera Schmidt in Moskou, Siegfried Bernfeld

en August Aichhom in Wenen, A.S. Neill in Suffolk (en al die anderen zoals Homer Lane, David Wills, Norman Mac Munn etc.) en bij ons Kees Boeke in Bilthoven, werden in de zestiger jaren weer aan de vergetelheid ontrukkt, hun werken werden weer herdrukt en vooral aan Wilhelm Reich werd weer ongekennde aandacht besteed. Het werd allemaal gerangschikt onder het begrip antiautoritaire opvoeding. Deze woordcombinatie was nieuw, want, voordien sprak men van vrije opvoeding, of libertaire opvoeding dan wel van vrijheidspedagogie(k). Voor zover het begrip inhield het verzet tegen autoritaire Structuren van gezin, bedrijf en maatschappij sloot het aan bij een anarchistische en vrijdenkerstraditie die alle vormen van autoritair socialisme afwees. In het begin van het studentenverzet sloot de term ook zeer goed aan bij het verzet tegen de autoritaire Structuren van de universiteit en de universitaire studie. In de laatste jaren van de jongerenrevolte had het begrip echter een andere inhoud gekregen, vooral door de intensieve discussies en politieke polarisaties binnen de antiautoritaire crèches en de talloze communes en andere leefgemeenschapsvormen die waren ontstaan. Tenslotte viel het begrip “antiautoritaire opvoeding” nagenoeg samen met het “laissez-faire”, alles is toegestaan aan het kind, het kind is de onomstreden meester over het opvoedingsveld. Daarover straks meer. Het antiautoritaire element in de libertaire traditie heeft ook vooral betrekking op de afwijzing van autoriteit die van bovenaf werkt, van opgelegd gezag, onredelijk gezag, overbodig gezag, geworteld in de afwijzing van hiërarchische Structuren die op een getrapte autoriteit en verantwoordelijkheid berusten. Maar libertaire opvoeding is meer dan dat. Het antiautoritaire is er slechts één aspect van. De radicale vrijheid van het kind staat in dienst van de natuurlijke nieuwsgierigheid van het kind en van zijn natuurlijke drang om bezig te zijn en te werken, in dienst van het streven om tot een vrijdenkend en -oordelend mens te komen die gewend is de dingen zelf te onderzoeken en te toetsen. Kortom: in dienst van de geestelijke autonomie. Met heel ver weg die doelstelling dat zó een mensheid ontstaat die zichzelf van haar ketenen bevrijdt. Libertaire opvoeding houdt volstrekt niet de afwijzing in van alles wat die ontwikkeling kan stimuleren en vertrouwt daarbij volstrekt niet alléén op de “natuurlijke” groei. Zonder externe stimulans zou de kinderlijke ontwikkeling waarschijnlijk in zichzelf blijven ronddraaien, net als iemand die is gaan “malen”.

We zien dat ook bij Ferrer. Hij gebruikt een beeld van de tuinman, die zaadjes plant die later tot bloei komen, en zegt dat hij ook zaadjes wil planten in de kinderlijke geest en dat hij het geschikte moment afwacht, opdat ze later tot ontwikkeling komen. Opvoeden als tuinieren. Wachten tot groeien in woekeren overgaat en dan snoeien. Kiezen tussen ingrijpen en laten gaan. Dit aspect van de stimulansen uit de omgeving die de ontwikkeling aanzetten, die het kind “op de tenen laten staan” én het afwegen ervan tot hoever je kunt gaan, heeft in de libertaire opvoedingsopvattingen minder aandacht gekregen, dan de opvatting dat de opvoeders zo min mogelijk hindernissen in de weg moeten leggen en de natuurlijke groei zijn beloop moeten laten. En dat is ook wel begrijpelijk, want daardoor dreigt het verzet tegen autoritair-hiërarchische Structuren via achterdeurtjes ontkracht te worden. Toch geeft Rousseau zelf, die met Charles Fourier wel de gangmaker is geweest van die leer van de natuurlijke ontwikkeling, het klassieke voorbeeld van die werking van externe prikkels: als Emile nog steeds niet lezen kan, stopt hij hem een briefje in handen waarop hij wordt uitgenodigd voor een feestje. Dit voorval gebruikt hij dan om Emile duidelijk te maken, dat hij er belang bij kan hebben het lezen onder de knie te krijgen. Het voorbeeld is voor ons misschien nogal stom, maar de bedoeling is duidelijk. Het is vooral Herbert Read (1893-1968) geweest, die de leer van de natuurlijke ontwikkeling op eenvoudige wijze stevig onderbouwd heeft en die ons ook nu aanspreekt. Die benadrukking van de natuurlijke groei moeten we niet zien als een soort hobby van vrijdenkers en libertairen, maar als de herkenning van een fundamenteel gegeven van alle ontwikkeling, namelijk dat alle ontwikkeling een golfbeweging is van tegenstelling naar tegenstelling die samengaat met een “ingebouwde” orde, waardoor steeds weer gestreefd wordt naar harmonie, naar opheffing van de tegenstellingen. Een “zichzelf” stabiliserend proces. Een dialectiek waarvoor we terug moeten gaan naar Herakleitos, voor wie Hegel overigens grote bewondering had. We vinden deze opvattingen nu weer terug in de ecologie, en in de progressieve landbouwtechnieken. Heel de vernietiging van het

natuurlijk evenwicht in de oceanen en de atmosfeer berust op de verwaarlozing en vernietiging van die "ingebouwde" orde van alle processen in de natuur. Pas nu weten we dat Charles Fourier al gewezen heeft op het feit, dat de verhindering van natuurlijke ontwikkeling niet alleen leidt tot allerlei remmingen en storingen, maar ook leidt tot de perversering van ontwikkelingstendensen.

Ter wille van de volledigheid wil ik er nog op wijzen, dat er binnen de libertaire opvoeding ook ruimte blijft voor werkelijk "ingrijpen". Daarbij staan vooral twee soorten situaties voorop: die waarbij een kind gevaar loopt, dan wel anderen in gevaar dreigt te brengen (niemand zal een kind uit het raam laten vallen, omdat hij dat zelf maar moet weten, noch toelaten dat het een ander uit het raam duwt), en die situaties waarin sprake is van een overmatige, ondraaglijke hinder die een kind veroorzaakt en een gewoon functioneren van zichzelf en van anderen onmogelijk maakt. Maar in dit geval hebben we, dacht ik, de "normale" opvoedingssituatie verlaten en zal er wel heel veel meer moeten gebeuren dan het stoppen van hinderlijk gedrag. De "dwang" wordt hier dan in beide gevallen gehanteerd vanuit een gevoel van solidariteit, niet - zoals in de burgerlijke pedagogiek - vanuit ethische categorieën (bijv. stout zijn, de aandacht trekken, de vrijheid van de ander ontzien). Een volstrekt dwangloze opvoeding is natuurlijk ook weinig realistisch. Wij kunnen dit alles zó samenvatten, dat de libertaire opvoeding de radicale vrijheid voor een kind opeist zowel als middel als een doel op zich, (gebaseerd op de visie van de spontane groei) en een zodanige organisatie van de omgeving nastreeft dat deze het kind optimaal de kans geeft in te haken op allerlei willekeurige en onwillekeurige invloeden, gebeurtenissen en ervaringen die de ontwikkeling tot een zelfstandig denkend en -handelend mens bevorderen. George Dennison wijst er in zijn verslag over de ervaringen die hij heeft opgedaan met zijn vrije school, de "First Street School" (in het Duits bij März Verlag 1971, blz. 99) op, dat dwang natuurlijk schadelijk is, maar dat het onbeperkt geloof in het vacuüm van de vrije keuze onrealistisch is. Groot bewonderaar van het werk van Neill en van Leo Tolstoj, vraagt hij zich niettemin af wat de kinderen van Neill dan wel doen, als zij niet aan het onderwijs deelnemen. Hij voegt een extra dimensie toe aan zijn kritiek, als hij zegt dat je wel degelijk met een eigen initiatief mag komen om een ontwikkeling verder te stimuleren, of in een andere richting te sturen. Want de werkelijke vraag is niet: hoe moeten we onze opvoeding en ons onderwijs vorm geven, maar "welke vorm geven wij aan onze betrekkingen met de jongeren?" Vanuit een goede relatie kun je ontwikkelingen aanvuren zonder te dwingen, en grotere diepgang verkrijgen zonder te indoctrineren of te manipuleren. De oude spreuk van Plutarchus vat dit uitstekend samen: opvoeden is geen emmer vullen, maar een haard ontsteken.

Ik ben op deze zaken wat dieper ingegaan, omdat me gebleken is dat het stempel "antiautoritair" soms opgedrukt wordt om libertaire opvoeders en denkpatronen effectiever te kunnen negeren, belachelijk te maken en op de rommelkamer bij te zetten. Dat blijkt nog duidelijker wanneer we nog even kort de ontwikkeling van dit begrip nagaan. In de dertiger jaren is de naar de Verenigde Staten geëmigreerde sociaal-psycholoog Kurt Lewin, samen met enige medewerkers zoals Ronald Lippitt en Ralph White, met groepsonderzoeken bezig waarbij de relatie onderzocht wordt tussen een bepaalde stijl van leiderschap en de sfeer die in een zodanig geleide groep heerst. In groepen die op autoritaire wijze geleid worden overheerst agressief gedrag, egocentrisch denken en handelen, irritatie over de beperkingen die de groepsstructuur met zich meebrengt, en een sterke drang naar conformiteit die blijkbaar allerlei emotionele gevoelens bevredigt. In groepen die op democratische wijze geleid worden, en waar een open sfeer heerst, waar veel overleg wordt gepleegd en ieder betrokken wordt bij de besluitvorming, heerst ook een democratische sfeer. Uit deze proefnemingen die aan het begin staan van die tak van de sociale psychologie, die nu bekend staat als groepspsychologie en groepsdynamica, kwamen een aantal begrippen voort die later werden gebruikt bij het indelen van leiderschapstijlen en opvoedingspatronen. Zoals autoritair (autocratisch) opvoeden/leiden, democratisch (sociaal-integratief) opvoeden/leiden en laissez-faire opvoeden. In de zestiger jaren wordt deze driedeling overgenomen door de studentenbeweging en weer later wordt heel de groepsdynamica aan een kritische stellingname onderworpen, omdat deze zich vooral in het

bedrijfsleven en de bedrijfskadertraining als zeer nuttig bewees en via andere kanalen weer een onderdak vond in de encounter-golf (relatietrainingen, ontmoetingsgroepen, allerlei soorten therapieën en oosterse ontspanningstechnieken) In allebei gevallen ging deze ontwikkeling gelijk op met winstgevende zaken voor carrièremakers.

In de strijd van de studenten tegen de autoritaire Structuren van de universiteit en heel de maatschappij rondom 1965/67 werd hun strijd als een antiautoritaire strijd ervaren en zocht men - ook door de praktijk gedwongen, want vrouwelijke studenten die meestreden brachten hun kinderen in zelfgeleide crèches onder - naar onderdrukingsvrije opvoedingsstrategieën, die gezien konden worden als een model voor tegenopvoeding als onderdeel van een tegencultuur, die zich tegen alle grote vormen van onderdrukking keerde (Vietnam, rassensrijd, burgerrechten, minderheidsrechten enz.). Daardoor kwam ook weer de seksuele onderdrukking aan de orde, en de rol van de mannenmaatschappij daarin. Aan deze onderdrukingsvrije opvoeding in antiautoritaire crèches werd aanvankelijk als zodanig een systeem-ondermijnende betekenis toegekend, en dit leidde tot allerlei heftige discussies en polarisaties in de crèches, de communes, de kinderkwinkels, de scholierenkwinkels en in heel de kritische onderwijsbeweging. Grote groepen lieten de term antiautoritaire opvoeding schieten, voegden aan hun verzet tegen de autoritaire Structuren een "politiserende" dimensie toe en trokken de lijnen door naar een socialistische opvoeding en daarna naar een proletarische opvoeding. De antiautoritaire opvoedingspatronen die over bleven werden beschouwd als een pedagogische idylle in een kapitalistische samenleving waar geen veranderende kracht aan kon worden toegeschreven, goed voor de burgers, goed voor de elite. Tenslotte was het onvermijdelijk dat de antiautoritaire opvoeding gebrandmerkt zou worden als een hulpje van de traditionele burgerlijke pedagogiek: bij uitstek geschikt om de onderdrukking te leren verdragen op een eilandje van individuele vrijheid zonder lastig gevallen te worden. Dan vindt de vereenzelviging plaats van de antiautoritaire opvoeding met de *laisser-faire* opvoeding. Daarmee zijn dan autoritaire en antiautoritaire opvoeding aan elkaar identiek geworden en elkaars spiegelbeeld, want in de eerste heerst de volwassene en in de tweede het kind.

Daarmee is een volledige begripsverwarring ontstaan, zodat het begrip antiautoritair nog maar nauwelijks bruikbaar is, en zeker niet in combinatie met een bepaald opvoedingspatroon. Gelukkig is het begrip *libertaire* opvoeding nooit aan de orde geweest, zodat het begrip betrekkelijk onbeschadigd uit de strijd tevoorschijn is gekomen.

Een andere ontwikkeling rondom deze begrippenparen moet ook nog vernield worden. De kritische volgers van de democratiseringsbeweging hebben altijd betwijfeld of de democratiseringsgolf van de zestiger jaren wel een product van het antiautoritair verzet is geweest. Sommigen zagen een soort evolutie van autoritaire samenlevingspatronen naar democratische (sociaal-integratieve). Het ziet er echter naar uit dat allerlei ontwikkelingen in het bedrijfsleven en in de productieverhoudingen ertoe geleid hebben dat de traditionele autoritaire leiding niet meer zo bruikbaar bleek te zijn. Voorts is ook in een tiental jaren de wetenschappelijke kennis bijna verdubbeld, zodat geen enkel mens nog alle ontwikkelingen kan overzien en het werken in teamverband een efficiënter vorm van samenwerking bleek te zijn dan de vroegere hiërarchisch-autoritaire werkwijzen. Ook in het onderwijs is gebleken dat alle overspannen verwachtingen t.a.v. schoolparlementen (en in andere sectoren van de maatschappij de ondernemingsraden) weinig te maken hadden met de gerealiseerde eisen van zelfbeheer en zelfbestuur waarvoor gestreden was, maar als efficiënter vormen werden ontdekt om autoritaire leiding langs een omweg tot stand te brengen. Steeds duidelijker is dit truc-karakter van het teamwerk en de democratisering naar voren getreden in de zeventiger jaren. De machtsverhoudingen zijn in werkelijkheid beter versluierd dan ooit, de macht is beter geperfectioneerd, het verzet ertegen is daardoor veel moeilijker, en het is ook moeilijker om deze strijd van een voor ieder begrijpelijke motivering te voorzien. Ons maatschappelijk stelsel blijkt zo flexibel te zijn, dat het alle revolutionaire bewegingen kan absorberen zonder enig gevaar te lopen

dat de machtsverhoudingen fundamenteel worden aangetast. In de zogeheten socialistische landen ligt het nog iets eenvoudiger: het openlijk strijden voor mensenrechten wordt in Praag nog als een dusdanige ondermijning van de maatschappij ervaren dat men er gevangenisstraffen van enkele jaren mee riskeert.

Literatuurlijst

- Die moderne Schule (met uitvoerige boekenlijst), Francisco Ferrer, (Karin Kramer Verlag, Berlijn 1975)
- L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902, Yvonne Turin, (Paris 1959)
- trefwoord "Ferrer", Almanach de la Libre Pensée, (1908)
- L'éducation libérale, J.M. Raynaud et Guy Ambauves, (Spartacus Paris)
- Cempuis, éducation intégrale, G. Giroud, (Reinwald Paris 1900)
- Francisco Ferrer, Maurice Dommanget, (Paris 1952)
- Sylvain Maréchal, auteur du manifeste des Égaux (1793), Maurice Dommanget, (Spartacus Paris)
- Les enragés, Maurice Dommanget, (Spartacus 1973)
- Die Schule von Jasna Poljana, L. Tolstoj, (Pandora Verlag Telgte-West- bevern 1976)
- Zur Psychologie des proletarischen Kindes, Otto Rühle, (März Verlag 1970 Frankf.)
- Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Siegfried Bernfeld, (Suhrkamp 1973)
- Kinderheim Baumgarten, Siegfried Bernfeld, (in Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse I- März 1969)
- Grundfragen proletarischer Erziehung, Edwin Hoernle, (März 1970)
- Voorwoord tot de Duitse uitgave van Die Moderne Schule, Karl Schneider, (Zomerspecial Vrije Socialist 1975)
- Een leven van laten leven, A.S. Neill (Kosmos Amsterdam 1975)
- Thesen zur antiautoritären Erziehung, R. Dermitzel, (Kursbuch 17, 1069)
- School in, oor uit, Paul Goodman (Bakker Den Haag 1974)
- Die autoritäre Gesellschaft, Hans - G. Rolff, Günter Hartfiel, (Westd. Verlag Köln 1970)
- Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, Hans-Jochen Gamm, (Rowohlt 1978)

[opvoeding en onderwijs](#), [geschiedenis](#), [Spanje](#)

From:

<https://anarchisme.nl/> - **Anarchisme.nl**

Permanent link:

https://anarchisme.nl/namespace/francisco_ferrer_1859-1909?rev=1577466571

Last update: **27/12/19 17:09**