

Profiel van het Erasmiaans Gymnasium

(discussiestuk van Leo Molenaar,
verbeterd na discussies met Pieter Dupon en Margriet Berkhout)

In het recente schoolprofiel heet het kort en krachtig¹: “Het Erasmiaans Gymnasium is een categoriale school voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Het biedt de leerlingen een veelzijdig programma dat een brede intellectuele en culturele vorming ten doel heeft. De klassieken nemen hierbij een belangrijke plaats in. Kennis van de klassieken en de invloed die ze tot vandaag hebben op het denken en doen van onze maatschappij, verbreedt niet alleen de algemene vorming van de leerlingen, maar maakt ook de samenhang van de cultuur waarin ze opgroeien beter zichtbaar en stimuleert tot kritisch denken.”

Er is mij gevraagd om voort te borduren op dit schoolprofiel: om heen-en-weer te denken tussen historie en actuele visie. Om het nadenken te stimuleren over wat de school in de vorige eeuw was, wat de school nu is en wat ze zou kunnen worden. Collega Pieter Dupon² vindt in zijn *Haalt het Erasmiaans 2028?* dat iedere medewerker op de hoogte dient te zijn van een ‘missie’, van hetgeen de school wil uitstralen. Dit is mijn voorzet.

Ik zie als *merktekens* van de school:

1. de ‘klassieke’ opleiding;
2. de voorbereiding op het ‘wetenschappelijk’ onderwijs;
3. de erasmiaanse, humanistische geest;
4. de ‘emancipatoire’ opdracht;
5. de pedagogisch-didactische uitgangspunten;
6. het ‘culturele’ aspect.

Ik steek elk van deze pijlers in een abstraherend, historiserend jasje onder het kopje *Wat was, is of zou moeten*. Mijn bijdrage aan de *Dialogdag* van mei 2005 is de opmaat³. Een kopje *Maatregelen, overwegingen of concretisering* sluit elk onderdeel af.

Het stuk is een bijdrage aan de voorbereiding van een conferentie over het onderwijs: *Renesse III*. Het is geschreven om discussie uit te lokken en zo mogelijk tot nadere consensus en concretisering te komen.

1. De *klassieke* opleiding.

Wat was, is of zou moeten:

In het meest inspirerende verhaal dat ik ken over ‘de zin van het gymnasium’ rekent de historicus Henk Versnel als een klassiek retor af met de drogredenen inzake het ‘nut’ van de gymnasiale opleiding⁴. Na zijn destructieve speurtocht houdt hij over: *initiatie in de cultuur*. Cultuur als datgene wat overblijft wanneer je alles wat je geleerd hebt, weer bent vergeten. Het gymnasium biedt een eerste persoonlijke, intensieve kennismaking met individueel menselijke en maatschappelijke noties, beelden, visies, utopieën, vragen en oplossingen in een ongeëvenaard rijke, frisse, verrassende en dichte verscheidenheid. Het gymnasium biedt daarmee een ideale toegang tot enkele erkende onderwijsdoelen: het voorbereiden op het kritisch en creatief functioneren in de maatschappij, het leren participeren in cultuuroverdracht, maar bovenal het stimuleren tot persoonlijke ontplooiing.

Niet alle dingen die heden ons leven bepalen zijn immers door ons uitgevonden: ze hebben een geschiedenis en een ontwikkeling. In een ver verleden is geprobeerd de Atheense democratie te

grondvesten, die indertijd als staatsvorm vaak belachelijk werd gevonden. In Griekenland is verzonnen dat een samenleving kan bestaan dank zij een stelsel van afspraken of wetten, die gedragen worden door een consensus met een zo groot mogelijk draagvlak onder de burgers. *Dit te weten geeft hoop*. Maar die democratie bracht Socrates ter dood. Zoals het imperium met het meest doordachte rechtsstelsel, namelijk Rome, tegelijk miljoenen anderen in rechtenloze onderwerping als slaaf exploiteerde. Die wetenschap helpt voorkomen dat die hoop een dogma wordt. De oudheid stelt ons machteloze vragen op een majesteitelijke wijze: dat is wat de Griekse tragedie onsterfelijk maakt.

Ergens in de archaïsche tijd is in Griekenland ook het bewustzijn ontstaan dat fundamentele zaken, die men tot dusver als vanzelfsprekend en onbespreekbaar had beschouwd, zoals geloof in god en goden, in discussie gesteld kunnen worden. De menselijke machteloosheid is doorbroken door het stellen van vragen, zelfs op gevaar af geen antwoord te krijgen. De menselijke rede kreeg er een kans: het verleden wordt geschiedenis, er ontstaat een begin van wetenschappelijke analyse en de mens doet een beangstigende stap op weg naar zelfstandigheid. De gymnasiale vorming draagt de kritisch-vragende en de esthetisch-verbeeldende vermogens van de klassieke opleiding over op haar leerlingen.

Het gymnasium geeft een *klassieke opleiding* die de basis vormt voor het onderwijs in de 'kernvakken' Grieks, Latijn, Nederlands, filosofie, geschiedenis en 'klassieke culturele vorming'. Deze kernvakken bieden bovendien een samenhangende kennisstructuur, waarop het onderwijs in de andere vakken, zij het scheikunde, gymnastiek, Frans, economie of wiskunde, te gelegener tijd kan inhaken.

Die opleiding is ook de grondslag voor tal van activiteiten waarin verbanden worden gelegd tussen vakken en kennisgebieden. Zoals voor de recente vakken archeologie en 'cultuur' in de onderbouw, voor het bezoeken van 'klassiek' theater en het produceren van eigentijds toneel, voor de introductie van 'mythologie', voor de uitstapjes naar 'klassieke' thema's bij Nederlands en de moderne talen, voor achtergrondkennis bij 'heilige' boeken zoals bijbel en koran, voor oudercursussen en 'steruren', voor de excursies naar Alphen en Trier, van het project 'Leven in Rome' tot en met de befaamde 'werkweken' naar Rome en Griekenland. Veel zaken die de school de leerlingen aanbiedt, kunnen bewust met de opleiding in de klassieken verbonden worden. Die is de vakoverstijgende, rode draad, waarbij het aanbrengen van een 'leerlijn', dus een jaarlijkse verbreding en verdieping, een didactische uitdaging is. Dat groepjes leerlingen van klas 5 een zelfstandige uitwerking presenteren van een 'Romethema', is een explicitering van de toenemende complexiteit van de eisen die we aan onze pupillen kunnen stellen.

Dit klassieke kader schept vanouds het primaire verband tussen leerling en schoolgemeenschap: het fundeert een *schoolgevoel*. Vanuit dit zelfbewustzijn hebben leerlingen de *Rotterdamse Gymnasiasten Bond* (1900) opgericht en hebben ze de schoolkrant *Tolle Lege* (1929) in stand gehouden⁵. Deze 'klassieke' opleiding verschaft het immense voordeel van het gelijktijdige begin van een spannende, 'vreemde' opleiding voor alle twaalfjarigen, van welke sociale en etnische achtergrond dan ook.

Maatregelen, overwegingen of concretisering:

Het categoriale karakter van de opleiding heeft grote voor- en nadelen. Het voordeel van de coherente 'geest' van de opleiding, van de grote inspanning die alle schoolgenoten zich moeten getroosten en van het ermee samenhangende 'schoolgevoel' overheerst. Vanaf de eerste schooldag onderscheiden de leerlingen zich van de vriendjes op andere opleidingen, kunnen zij zich 'Erasmiaan' weten.

Het nadeel, een bruusk afscheid van de vrienden bij gebleken ongeschiktheid, is evident. Op een scholengemeenschap verloopt dit soepeler. Een aparte, pedagogische krachttoer is nodig om een

onjuiste schoolkeuze zo snel mogelijk aan het licht te brengen. *Een bewust gehanteerd, selectief 'kennismakingsjaar' verdient overweging.* In dat geval moet de school de democratische garantie scheppen dat achterstandsituaties bij overigens geschikte, gymnasiale leerlingen via een inhaalprogramma kunnen worden weggewerkt. De implementatie van het schoolbrede 'grammaticaonderwijs', met de centrale positie daarin van het vak Nederlands, lijkt een cruciale rol te kunnen spelen, geflankeerd door 'remedial teaching' en hulp bij het 'begrijpend lezen'. Zitten kinderen eenmaal in klas 2, dan zal – op enkele beredeneerde uitzonderingen na – de school de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor de schoolcarrière. Kinderen en ouders zullen zich hiervan terdege bewust zijn. Het zou een grote vooruitgang betekenen ten opzichte van de huidige situatie.

In de jaren zestig was voor velen in onderwijsland de rol van de 'klassieke' opleiding definitief uitgespeeld: die zou hopeloos ouderwets zijn, niet-meer-van-deze-tijd en bovendien een verspilling van krachten. Het *Erasmiaans Gymnasium* moest in 1968 tijdens de landelijke invoering van de Mammoetwet vechten voor zijn bestaan, waarbij het Rotterdamse gemeentebestuur, tegen de landelijke politiek in, pal achter zijn openbare gymnasium bleef staan⁶. Op dit moment bloeit het gymnasium als nooit tevoren, zowel categoriaal als binnen schoolgemeenschappen. Het heeft vanwege een samenspel van factoren het tij mee, maar de ebstroom komt er aan. Er zijn niet alleen langs de weg van de didactiek ('het nieuwe leren', vrije school, Montessori), maar ook op basis van de natuurwetenschappelijke vakken, via tweetalig Engels, via Arabisch en Chinees, concurrerende, meer of minder 'excellente' initiatieven in de maak. Aan *de kwaliteit van ons onderwijs* zal, ook vanwege de harde concurrentie, permanent gewerkt moeten worden.

2. Het gymnasium als '*voorbereidend wetenschappelijk*' onderwijs.

Wat was, is of zou moeten:

De tweede pijler van onze opleiding is dat zij *voorbereidt* op de universiteit. Dat heeft zij gemeen met alle vwo-scholen, lijkt het. Toch is dat niet helemaal waar. Een eeuw geleden was het gymnasium de enige instelling die opleidde voor de universiteit. Als iemand wiskunde of scheikunde wilde studeren, moest hij na de HBS het staatsexamen voor Grieks en Latijn doen. Vijftig jaar geleden was het gymnasiumdiploma nog een voorwaarde voor een studie in de alfarichtingen.

Het gymnasium als opleiding belichaamt daardoor de oudste en meest beproefde voorbereiding op de universiteit. Als we afzien van het direct praktische nut en van het sociale profijt zijn er een reeks doelstellingen van het gymnasium inzake leerinhouden en vaardigheden die een ideale voorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs bieden:

- het verkrijgen van een beter begrip en een dieper genot in het brede veld van de beschavingsgeschiedenis van de Europese cultuur, die is doordrenkt van klassieke invloeden: in de beeldende kunst, het toneel, de literatuur, de geschiedenis en de wetenschap, en ook in het sociale en politieke domein;
- het aanleren van een nauwgezette, tekstgerichte 'analysestrategie' die effectief is bij het interpreteren van vergelijkbare teksten in andere talen of bij complexe problemen van geheel andere aard;
- het leren argumenteren en debatteren, het leren kritiseren en propageren, mede aan de hand van de retorica uit de klassieke oudheid;
- het kunnen scheiden van hoofd- en bijzaken, het kunnen leggen van dwarsverbanden tussen verschillende domeinen van kennis en ervaring;
- het 'leren stellen van vragen', zelfs als er geen pasklare antwoorden zijn.

Natuurlijk is het gymnasium niet meer wat het geweest is. In de jaren vijftig dicteerde het rooster in klas 6 nog altijd acht uur Grieks en acht uur Latijn. De Mammoetwet én de Tweede Fase maakten een eind aan de inhoud van een dergelijk gymnasium. De opleiding moest zich plooiën. Daar staat tegenover dat het gymnasium meer dan vroeger een poging doet om literatuur, kunst en geschiedenis van de oudheid als een samenhangende ‘eenheid’ te presenteren. Bovenstaande doelstellingen worden nog steeds gekoesterd, al neemt de opleiding genoegen met wat minder.

Het ligt voor de hand dat een gymnasiumopleiding nog steeds de best mogelijke ‘voorbereiding’ is op het wetenschappelijk onderwijs. Toen de zogenaamd ‘leerlinggecentreerde’, maar in wezen op bezuinigingen gebaseerde, ideologie van de ‘Tweede Fase’ in de jaren negentig van minister Ritzen vrij spel kreeg, beweerde de overheid dat het toenmalige voorbereidend wetenschappelijke onderwijs op geen enkele manier had aangesloten bij de eisen van de universiteit. Hoe was het dan mogelijk dat er ooit mensen waren afgestudeerd, onder wie de schertsfiguren in de door Ritzenadepten bezette staatscommissies? De kritiek op deze ‘propaganda’ vereist een retorische inspanning, die een begaafde leerling met gemak zou kunnen leveren. Destijds hield de school een enquête onder haar afzwaaiers: welke gebreken en leemtes hadden zij ervaren op de universiteit? Het probleem van de aansluiting bleek niet te bestaan: sommige oud-leerlingen vonden wel dat ze in de hoogste klassen wat meer ervaring hadden willen opdoen met het zelfstandig uitvoeren en presenteren van opdrachten. Daarin heeft de Tweede Fase inmiddels overvloedig voorzien.

Dit punt is niet specifiek voor het Erasmiaans, maar het zal toekomstige klanten niet ontgaan als er een, door ons gepropageerde, intensieve inspanning in die richting wordt getroost. Als de school zich profileert op het ‘klassieke’ en ‘culturele’, moeten er juist op die punten, ook al zou het om minder mensen gaan, vruchtbare contacten met de vervolgoopleidingen zijn.

De school moet inderdaad excellent willen zijn, als permanent streven en niet als een reflectie op de werkelijkheid. Met het streven ‘de beste school van ...’ te zijn, is het oppassen geblazen. Als die kwalificatie op jou van toepassing is, hanteren anderen haar wel; is ze niet van toepassing, dan gebruik je die uitsluitend zelf en ben je de risee van anderen.

Maatregelen, overwegingen of concretisering:

Ondanks het gegeven dat het gymnasium een streepje voor heeft op andere vwo-opleidingen, dienen we kritisch te kijken naar het onderwijs. Wil de opleiding optimaal kunnen voorbereiden op ‘wetenschappelijk’ onderwijs, dan moet zij:

- de samenwerking met de universiteiten structureel uitbouwen, zodat leerlingen kennis kunnen nemen van ‘wetenschappelijk onderwijs’, zowel in de reguliere lessen als in stages op, bezoeken aan of samenwerkingsprojecten met de universiteiten. De ‘profielwerkstukken’, de vele ‘praktische opdrachten’ en de toekomstige programma’s van de natuurwetenschappelijke vakken geven tal van aanknopingspunten. De school werkt aan netwerken met het wetenschappelijk en hoger onderwijs. Het voordeel van de nabijheid van de EUR, de buurvrouw van de overkant, moet optimaal benut worden⁷;
- de ontmoetingen tussen de vakken en de ‘wetenschappelijke’ methode als ‘leerlijn’ in het curriculum vlechten;
- de eisen inzake de vaardigheid rond de presentaties van werkstukken, opdrachten en profielwerkstukken per leerjaar opschroeven, opdat in klas 6 het begin van een universitaire standaard wordt benaderd. Wetenschappelijke noties zoals integriteit, reproduceerbaarheid van meetwaarden, verantwoording van het gebruik van (digitale) bronnen, kritische bespreking van de onderzoeksresultaten, worden aangeleerd;

- de deelname aan Olympiades, debatbijeenkomsten en overeenkomstige nationale of internationale wedstrijden intensief bevorderen en facilitair begeleiden, waardoor een minderheid van begaafde leerlingen de vleugels wijd kan uitslaan;
- stimuleren dat de vaksecties letten op de beste leergangen en boeken, ook uit het oogpunt van de voorbereiding op wetenschappelijk werk, terwijl docenten niet moeten schromen om zelf 'beter' materiaal te verzorgen;
- de bibliotheek, de mediatheek en de ICT-bronnen zowel op school als in netwerken op niveau aanbieden. Dat is een aanhoudende zorg van zowel de afzonderlijke zaakvakken als de hele school;
- via onze abturiënten zicht krijgen op het voor ons relevante onderzoek aan de universiteit en tevens een terugkoppeling organiseren op de sterke en zwakke kanten van onze opleiding;
- het niveau van het personeel zo hoog mogelijk houden, waarbij de school er prijs op stelt dat een aantal collega's gepromoveerd is, ook al bestaat er geen verband tussen het niveau van de vooropleiding en de kwaliteit van het leraarschap. Het personeelsbeleid bevordert de verdieping in beroep, opleiding en studie inclusief het promoveren op het vakgebied of op thema's die de onderwijspraktijk betreffen;
- de relaties kunnen leggen tussen de wereld die de leerlingen kennen en de wereld van de begrippen; de opgedane kennis leren toepassen in de vertrouwde en in onverwachte contexten;
- het 'voorbeeldige' gedrag van wetenschapsmensen en andere cultuurdragers ervaren door eigen waarneming tijdens lezingen, gastlessen, bezoeken aan en samenwerkingsprojecten met universiteiten en academies.

3. De erasmiaanse, humanistische opleiding.

Wat was, is of zou moeten:

Opvoeding is een proces waarvan ouders, leerkrachten en een ieder die met kinderen omgaat deel uitmaken. Een kind vormt zich in dat proces. De school heeft derhalve een opvoedende, morele taak die zich vooral afspeelt in het persoonlijk contact tussen leerling en leraar. De school stelt regels aan haar leerlingen en verwacht dat de kinderen de redelijkheid van die regels inzien. De medewerkers zorgen ervoor dat de kinderen hiermee leren omgaan en zich geborgen voelen. Leerlingen die de schoolcultuur accepteren en respecteren, kunnen zich openstellen voor het opnemen van kennis en begrip.

Voor veel leerlingen is de groep waarvan zij deel uitmaken in overwegende mate de school: een groot deel van hun 'normen en waarden' wordt aan school ontleend. Niet alleen bewegen zij zich zeven uur per dag in en rond het gebouw, maar dit is ook de plek waar zij intensief leren communiceren⁸. De eigen belangen botsen er met andere, zij leren er andere kinderen respecteren, ze leren er onderhandelen. Op school worden zij aangesproken op hun gedrag, leren ze de boel achterlaten zoals ze die graag zouden aantreffen. De volwassenen leven hen daarin vóór. Een school die naar Erasmus wordt genoemd, heeft hier een traditie overeind te houden.

Wat speelt zich af bij een kind op de basisschool en in het middelbaar onderwijs? Eén van de eersten die de opvoeding heeft geanalyseerd, is Erasmus⁹. In *De civilitate morum puerilium* onderscheidt hij verschillende aspecten van de 'kinderlijke onderwysing'. Het voornaamste doel van het onderwijs is volgens hem de *pietas*, dat is, modern gezegd, de manier waarop kinderen met elkaar en waarop kinderen met hun ouders omgaan. Dán wordt er op school onderwezen in plichten en rechten, *officia* naar Cicero: het gaat over eerlijkheid, betrouwbaarheid, voor elkaar opkomen en het streven naar vrede in de gemeenschap en in de klas. Vervolgens is er het

onderricht in de goede zeden en manieren, de *civilitas*. Het lesgeven in ‘vakken’ behoort tot de *artes liberales*: de leerlingen moeten leren schrijven, rekenen en lezen, zij moeten de taal leren gebruiken, allereerst Latijn en ook Nederlands en Grieks. Ze moeten zich de *humanitas* van de antieke cultuur eigen maken. De ‘vakken’ zijn bij Erasmus dus een onderdeel van de schoolse opvoeding.

Door de eeuwen heen heeft de notie dat deze onderscheiden aspecten van onderwijs een rol dienen te spelen, haar geldigheid behouden. In de dagelijkse gang van zaken is slechts één aspect, het onderricht in de schoolvakken, ogenschijnlijk dominant. Toch worden beginnende leraren hardhandig geconfronteerd met het gegeven dat hun specifieke vakkennis niet toereikend is als het gaat om het onderwijzen van kinderen. Een ‘goede leraar’ leert, meestal met vallen en opstaan, met al deze aspecten om te gaan.

Het Erasmiaans Gymnasium is een stedelijk, openbaar gymnasium. Het draagt zelf geen geloof uit, of het nu christendom, marxisme of islam is, hetgeen vanuit pedagogisch oogpunt een groot voordeel is. Zoals alle openbaar onderwijs heet het kinderen van alle overtuigingen welkom. De praktijk als school in de Rotterdamse regio is dat een aanzienlijke minderheid aan kinderen van afwijkende cultuur en huidskleur ‘mengt’ met een meerderheid van kinderen van wie de ouders hier generaties wonen, zodat een intensieve onderlinge communicatie kan plaatsvinden. Op school praten leeftijdgenoten van verschillende maatschappelijke, religieuze en culturele achtergrond met elkaar. Het perfectioneren van het Nederlands bij de minderheid krijgt daardoor een goede kans. Een dergelijke ontmoetingsplaats wordt door veel leerlingen als een verrijking ervaren indien ze wordt vergeleken met louter ‘witte’ of overwegend ‘zwarte’ scholen. De inhoud van het curriculum biedt aangrijpingspunten voor klassendiscussie bij vakken zoals filosofie, Nederlands, geschiedenis, aardrijkskunde en klassieke talen. Actuele gebeurtenissen kunnen het aangrijpingspunt zijn voor discussies bij alle vakken.

De geest van de opleiding is die van een vredelievend humanisme. De kinderen krijgen de ruimte om zich zelfstandig te ontwikkelen en een eigen mening te vormen. Die mening is hun verantwoordelijkheid jegens de samenleving¹⁰. Alle medewerkers doen hun best om haat en religieus vooroordeel te bestrijden, ook als die in de buitenwereld worden aangewakkerd, en treden op tegen discriminatie op basis van huidskleur, geloof, sekse, seksuele voorkeur of wat dan ook. Zij bevorderen het naar voren brengen van de eigen mening van leerlingen, ook als die niet populair is, treden op tegen het ‘pesten’ en bouwen aan een ‘gemeenschap’ van Erasmianen. De school werkt op die manier aan een strijdbaar, erasmiaans humanisme, waarvan zij ook aspecten benoemt en onderwijst.

Dit humanistische onderwijs vindt permanent plaats, en wordt daarnaast gedoseerd met behulp van een ‘leerlijn’, gekoppeld aan onderdelen van het curriculum. Zo draait in klas 4 bijvoorbeeld een ‘Erasmusproject’ waarin onder meer de Latijnse passage over ‘De leraar’ uit de *Lof der Zotheid* wordt doorgenomen en over de rol van de humanist Erasmus wordt verteld¹¹.

Ons ‘programmaboekje’ van 2005 steekt dit eeuwenoude verhaal in een eigentijds jasje en omschrijft de opbouw van het curriculum via ‘leerlijnen’¹². In de beginfase voorziet de school in een degelijke ondergrond van kennis en feiten, van spelregels en normen (*artes liberales, pietas, officia*). Al in de eerste klas wordt aandacht besteed aan de noodzaak van de verwerving van kennis, over de achtergrond ervan, over de specifieke maar ook de betrekkelijke waarde van kennis (*humanitas*). Op basis van verworven kennis worden leerlingen gestimuleerd hun eigen mening en oordeel beargumenteerd te geven. Ook de creativiteit gedijt beter naarmate er sprake is van een grotere basiskennis. De school besteedt daarom veel aandacht aan de intellectuele vorming. De ontwikkeling van het vermogen tot communicatie wordt gestimuleerd door de grote aandacht voor culturele activiteiten: de leerlingen zetten daarbij hun gedachten en gevoelens om in concrete uitingsvormen.

Bij de presentatie van een school naar buiten, zoals in deze gids, moeten de samenstellers een pedagogisch verhaal aanbieden. Datgene waarover normaliter weinig wordt gepraat en nagedacht, de *vormende waarde* van de opleiding, staat dan opeens centraal. Er worden pedagogische *statements* gemaakt zoals die over de relatie tussen kennis en oordeelsvermogen of die tussen kennis en creativiteit, die de school *vanzelfsprekend* vindt en niet verantwoordt.

De uitgangspunten van ‘*Het Nieuwe Leren*’ staan hier haaks op. Dat vraagt van de kinderen het onmogelijke, namelijk om zelf de inhoud en de aanpak van het curriculum te verzorgen. Als geen andere opleiding is het gymnasium zich ervan bewust dat het kennisnemen van de beschavingsgeschiedenis van de mensheid haar leerlingen, toekomstige cultuurdragers, ongelooflijk veel te bieden heeft. Zij kunnen die geschiedenis niet zelf verzinnen en kunnen evenmin a priori een mening hebben over hoe die kennis en ervaring moet worden overgedragen. De scholieren gaan voor zes jaar een gezelschaprelatie aan, vertrouwen erop dat de volwassenen hun een solide opleiding zullen geven, en kunnen tegen het einde van die periode als jonge volwassenen al veel zaken zelfstandig, ondernemend en creatief aanpakken.

Maatregelen, overwegingen of concretisering:

Welke kerndoelen horen bij deze erasmiaanse vorming in het curriculum?

Bijvoorbeeld:

- Het verder *inhoud* en *vorm* geven aan de ‘humanistische’ component in ons onderwijs;
- Het leren uiten van en omgaan met een constructieve kritiek op elkaanders achtergronden en uitgangspunten, het bevorderen van tolerantie en het aanleren van het vermogen tot kritiek en zelfkritiek in een multiculturele samenleving;
- Het uitwerken van de recente ‘canon’ voor het geschiedenisonderwijs in de richting van de zwaartepunten in de opleiding (Romeinse tijd; Erasmus; Pierre Bayle en de Verlichting, enz);
- Het leren van klassieke stijlvormen zoals ironie, satire en sarcasme;
- Het opvatten van onderwijs als ‘school in het leren menselijk met elkaar om te gaan’;
- Het doorbreken van de massaliteit, het helpen van jongere door de oudere leerlingen’ en de rol van de ‘hulpmentoren’;
- Het verder stimuleren van de ‘leerlingenbemiddeling’, en van de leerlingenraad; ;
- Het kennisnemen van en het propageren (en naleven) van Erasmus’ ideeën en werken;
- Het vorm geven aan een vreedzame samenleving, op school en in wijder verband;
- Het wekken van de nieuwsgierigheid van mensen voor elkaar; het scheppen van ruimte voor het ‘bevragen’ van elkaar.

4. De ‘inspanningsverplichting’ inzake *emancipatie*.

Wat was, is of zou moeten:

Dit is geen gebruikelijk punt, en misschien evenmin populair. Toch is het evident en wezenlijk. Het zal het werk niet gemakkelijker maken, maar wel boeiender, constructiever en, sociaal gezien, mateloos interessant. Het werk op onze school is werk in de voorhoede van de samenleving.

Tot 1850, vijf eeuwen lang, zaten er op zijn hoogst vijftig leerlingen op de Latijnse school. Vanaf het eind van de 19^e eeuw bewoog het leerlingental zich in de richting van de honderd; de nieuwe school van 1937 had driehonderd leerlingen, eind jaren zeventig had het Erasmiaans er vijfhonderd en nu meer dan duizend. Elke nieuwe generatie heeft een breder, algemeen onderwijskader nodig om te kunnen functioneren.

Het gymnasium heeft soms een bewuste rol willen spelen in die ontwikkeling, vaker is het eenvoudigweg meegesleept in de vaart der volkeren. Rector Kan beroemde er zich in 1895 op dat het Erasmiaans Gymnasium de meeste meisjes huisvestte van alle gymnasia in den lande: hij voerde een actief beleid in dezen. In zijn geschiedenis van de school haalde hij een situatie uit de tachtigjarige oorlog (1568-1648) aan: rond 1580 hadden er meisjes op deze school gezeten en hadden er vrouwen lesgegeven: dat alles was omstreeks 1590 door het gemeentebestuur verboden. Drie eeuwen later mochten vrouwen dan eindelijk de school bezoeken. Het gymnasium werd een vehikel voor de emancipatie van vrouwen. Daarna waren de kinderen van de kleine middenstand, en nog later die van de arbeidersklasse, aan de beurt. Dat veroorzaakte nog een rimpel in het schoolbestaan toen begin jaren zeventig opstandjes uitbraken van leerlingen, niet altijd de misdeelden trouwens, die zich niet aan de mores van de naar hun smaak elitaire school wilden aanpassen.

In de eeuw tussen de rectoren Kan en Werdekker beleefde de school een forse groei van het aantal kinderen, dat van huis uit de *feed back* miste om de lessen te kunnen volgen. Met vallen en opstaan, van leerlingen en van leraren, kwamen die jongens en meisjes van elektriciens, havenarbeiders, schoonmaaksters en timmerlieden desondanks aan hun diploma. Het gymnasium was de beste opstap naar een maatschappelijke carrière: zo voelden hun 'strevende' ouders dat, en zo werkte het misschien ook in de praktijk. Een geschiedeniscriptie met als bron de necrologieën van een eeuw *Rotterdams Jaarboekje* kan die these misschien bevestigen.

Thans beleven we opnieuw een periode van maatschappelijke opgang van begaafde kinderen uit de milieus van gastarbeiders, kleine Turks-Nederlandse middenstanders en asielzoekers. Het Rotterdamse gymnasium heette hen onder rector Werdekker, net als Kan de meisjes indertijd, welkom. Vandaar dat onze school in *Vrij Nederland* van 1999 'het zwartste gymnasium van Nederland' kon heten. Ik was daar trots op: onze school deed een maatschappelijke dienst in het zakje. Natuurlijk bracht die succesvolle bijdrage aan de integratie van de 'nieuwe Rotterdammers' onmiskenbaar problemen en opgaven met zich mee.

Kinderen uit de gezinnen van voormalige gastarbeiders en asielzoekers komen, net als de andere arbeiderskinderen, op school met een taalachterstand, maar zijn ook opgegroeid in een andere cultuur. Niettemin is er de bereidheid van de thuisgezinnen om het waagstuk aan te gaan van een 'klassieke' opleiding: zij schenken deze *humanistische* school hun vertrouwen. De lagere klassen zijn al behoorlijk gemengd van samenstelling. De uitstroom blijft echter onaanvaardbaar groot, waarbij een onevenredig groot aantal kinderen van Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse gezinnen het veld moet ruimen.

Het is de opgave van de school om dit proces te keren. Aan de ene kant moeten de geschikte kinderen binnenboord worden gehouden door tijdig specifieke hulp te bieden, aan de andere kant moeten ongeschikte kinderen, qua aanleg of qua instelling, sneller doorverwezen worden. Overigens is dit van essentieel belang voor alle kinderen, van welke afkomst dan ook.

Maatregelen, overwegingen of concretisering:

De leerlingen geven in 2006 niet meer moeite aan de docenten dan die van 1980, *integendeel*. De kinderen van een kwart eeuw geleden waren moeilijker in de hand te houden. Dat verbaast gesprekspartners op feestjes, die medelijdend vragen naar mijn gezondheid. Mag de nieuwe samenstelling van het leerlingenbestand geen specifieke ordeproblemen geven, wel roept het de vraag op naar de *inhoud* van ons onderwijs. Het is immers de vraag of er wat betreft die inhoud behalve een *organisatorisch-pedagogische* kant, zoals het tijdig aanbieden van een adequaat hulpprogramma aan geschikte leerlingen met achterstand, ook sprake is van een *culturele, emotionele* kant. Kan een veranderde inhoud van het onderwijs, kan de op den duur ook bewust gewijzigde samenstelling van het docentenbestand, behulpzaam zijn bij het groeien van de zekerheid en het zelfvertrouwen van de 'nieuwe' leerlingen? Over '*interculturele vorming*',

organiseerde het Erasmiaans Gymnasium in mei 2005 een discussiedag met een Vlaamse pedagogische stichting, waarvan de uitkomst volgens mij uitwees dat dit het geval was. Waaraan moet dan worden gedacht?

- Het stimuleren van vorming en onderwijs bij alle vakken, die rekening kunnen houden met het gegeven dat de leerlingen een verschillende etnische en culturele achtergrond hebben; het besteden van aandacht aan niet-Europese culturen; het benutten van de ruimte en de vrijheid die praktische opdrachten en profielwerkstukken in de zaakvakken kunnen bieden;
- Het stimuleren dat de leraren individueel en als collectief op de hoogte raken van de 'verhalen' uit verschillende culturen, opdat zij die op een eigen, herkenbare wijze tot een eenheid kunnen smeden in de klas;
- Het implementeren, op welke wijze dan ook, van maatschappijleer, dus van kennis, vaardigheden en discussie inzake de inrichting van de Nederlandse samenleving;
- Het benutten van de ideeën tot het komen van een 'maatschappelijke stage', iets dat ook leeft bij de leerlingen zelf, die bijvoorbeeld zou kunnen bestaan uit het kennismaken van zusterinstellingen zoals het Ibn Chaldoencollege en andere types van scholen; het aanleggen van een databank voor maatschappelijke stages;
- Het vormen van 'heterogene groepen' in de onderbouw, waardoor de onderlinge discussie en de noodzakelijke taalvorming worden gestimuleerd door vriendschap en betrokkenheid (zie Dupon);
- Het aanbieden van Italiaans, Arabisch en Chinees in de facultatieve sfeer; het aanbieden van het vak Arabisch, dat sinds een aantal jaren een officieel examenprogramma kent, als daaraan bij voldoende leerlingen van klas 3 behoefte zou blijken;
- Het leren van de ervaringen van onze buurman, de Hogeschool Rotterdam, met onderwijs aan gemengde groepen;
- Het doelbewust werken aan de kwaliteit van ons medewerkerscorps, dat op den duur geschakeerder van kleur en achtergronden zal kunnen worden opdat we impulsen voor vernieuwing ook van binnenuit kunnen ervaren.

5. De *pedagogisch-didactische* uitgangspunten.

Wat was, is of zou moeten:

De school van Jan Romein, die van 1910, met zijn honderdvijftig leerlingen is hilarisch beschreven in de schets van zijn klasgenoot Henny Cramer. Het was een instituut met buitenissige leraren die soeverein waren in hun klaslokaal. Noch met hun sectiebroeders noch met hun rector voelden ze verwantschap of compassie. Zij hadden evenmin een bijzondere band met hun leerlingen. Cramer beschrijft het conflict van gevestigde leraren zoals de classici Kreling en Leopold met de nieuwe rector Vürtheim, die een frisse wind wilde laten waaien¹³.

De school van de jaren zeventig van de twintigste eeuw met zijn vijfhonderd leerlingen was nog niet fundamenteel veranderd: de autonomie van de leraar heerste er binnen bepaalde randvoorwaarden vrij absoluut, de organisatie was plat en elke gezamenlijke inspanning was omstreden. Die school is de laatste vijfentwintig jaar onder Werdekker en Berkhout weliswaar sterk veranderd, maar traditionele verhoudingen spelen nog een rol.

Ondertussen zijn de sociale omstandigheden drastisch gewijzigd. Het bevoegd gezag heeft de autonomie van het voormalige bastion, bestuurd door zijn curatoren, aan banden gelegd. Het aantal leerlingen is tot duizend gestegen. Werdekker schiep het instituut van de 'grote staf'. Er kwamen sectievergaderingen, medewerkervergaderingen, commissies die operaties zoals de Tweede Fase moeten toepassen, er kwam een zorgsysteem, een mentoraat, een leerlingenraad, een medezeggenschapsraad en een ouderraad. Als er zo'n groei optreedt van de organen voor het

goed functioneren van een middelgroot bedrijf met duizenden klanten en honderd personeelsleden, is het des te belangrijker dat een school het eens is over een 'visie' en een aantal onderwijskundige uitgangspunten. Een aantal daarvan zal ze uit haar traditie kunnen halen.

Zo heeft de school *een goede naam en faam*, met als basis de vele generaties van individuele, gedreven, vakkundige docenten; zelfstandige professionals (dixit Dupon). Aan hen de volle armslag geven, *het 'voorleven' van de wetenschappelijkheid in hun persoonlijke stijl van lesgeven*, is een kernpunt van het verzorgen van 'voorbereidend wetenschappelijk' onderwijs.

Leraren zijn in 2006, anders dan op de school van 1900 of 1970, professionals op velerlei gebied: zij zijn allereerst bezeten van hun vak wat een voorwaarde is om de kinderen te kunnen boeien (hoog opgeleid vakdeskundige), ze zijn nieuwsgierig naar goede en actuele manieren om hun vak over te dragen aan de leerlingen (vakdidacticus; betrokken bij de verbetering van de vormen van kennisoverdracht), ze doen praktisch onderzoek naar de manier waarop de kinderen het best benaderd kunnen worden (algemeen didacticus, psycholoog) en ze voelen zich betrokken bij de collega's de leerlingen en de buitenwacht voor wat betreft het hooghouden van de standaard van un professie en dit instituut. Niet iedereen kan tegelijkertijd op al deze terreinen bezig zijn. De een heeft andere voorkeuren dan de ander. Maar als collectief zijn de collega's zich bewust van die veelzijdigheid van hun beroep en zijn ze bereid zich te ontwikkelen en van elkaar te leren.

De laatste vijftien jaar zijn er de nodige pogingen gedaan om te discussiëren over de inhoud van het onderwijs. De aanzet werd geleverd door de voorbereiding van de invoering van de Tweede Fase. De inhoudelijke keuzes leidden indertijd tot de 'vrijwillige' implementatie van vakken zoals CKV 2 en 3, filosofie, wereldliteratuur (volo) en Spaans; recentelijk in de onderbouw tot de vakken archeologie en cultuur. Dat waren keuzen die uitgingen van een bepaalde 'visie' op de school, al werd die niet uitvoerig geëxpliciteerd. De discussie over de didactische en pedagogische uitgangspunten kwam maar langzaam op gang.

Maatregelen, overwegingen of concretisering:

Het lijkt erop dat de discussie stagneert. Op onze school is er discussie over de problemen van de *communicatie* van laag naar hoog en omgekeerd, over het verslappen van de *discipline*, over het afnemen van de *motivatie* van leerlingen van de bovenbouw.

Het is noodzakelijk dat er een aanpak komt waarin afzonderlijke vraagstukken op een betrokken en geëngageerde manier kunnen worden besproken en aangepakt.

Laat ik één voorbeeld uit vele nemen, de discussie over de *afname van de motivatie* voor zover die schriftelijk is gevoerd.

Voorbeeld: de verzwakte motivatie bij leerlingen in de bovenbouw.

Volgens een artikel in *Ex Pluribus Unum* van rector Margriet Berkhout, *Ken Uzelf*, bestaat de pedagogische taak van de school vooral in het bijdragen aan de 'zelfkennis' van de leerlingen. Er loopt een lijn van het verwerven van kennis via het gebruiken van die kennis naar zelfkennis en zelfvertrouwen en vandaar naar geluk. De school draagt direct bij aan het verwerven en het leren gebruiken van kennis. De school kan volgens haar tevens indirect bijdragen aan de ontwikkeling van meer zelfvertrouwen en zelfkennis, maar die liggen eerder in de sfeer van de stimulering.

Voor de *volwassen* leerlingen dient de school echter haar didactische aanpak bij te stellen. Gaandeweg zal die leerling willen 'leren uit eigen beweging', zal hij meer de eigen richting van het leerproces willen bepalen en kan hij *met ergernis reageren op het voortduren van klassikale situaties*. De docenten moeten meer gebruik maken van de

eigen ervaringen van de leerlingen, moeten ook de gelegenheid bieden tot het confronteren van de argumenten en de meningen van leerlingen onderling. Ze moeten stimuleren dat de kennis vaker verworven wordt in zinvolle situaties. Praktische opdrachten en profielwerkstukken voor de hoogste klassen, een vrucht van de Tweede Fase, deden oude onderwijswijs in nieuwe zakken. In wezen gaat het om beproefde en gewenste onderwijspraktijken: ‘veel legendarische docenten wisten die ondernemingszin en creativiteit te stimuleren waarbij de stof beklifde’. De gebruikelijke, voorgeprogrammeerde verwerkingsprocessen worden door volwassen leerlingen ‘saai’ gevonden. *Het onder de maat stof aanbieden kan op den duur dodelijk zijn.* Er moet beter nagedacht worden over de mogelijkheden van differentiatie om de ontplooiing van hun capaciteiten te waarborgen. De vele buitenschoolse activiteiten zijn ook belangrijk om zulke begaafde leerlingen binnen de poort te houden. De rector vindt dat het individuele element, dat de school nadrukkelijk hanteert bij de waardering van de docent, ook het uitgangspunt zou moeten zijn bij de benadering van de leerling: *hun individuele talenten, hun kennisniveau maar ook hun creativiteit en ondernemingszin, moeten optimaal tot ontplooiing kunnen komen.* De school moet zorgen dat een dergelijk klimaat voor leraar én leerling gewaarborgd is. Er zit meer in de kinderen dan we eruit halen.

Ook docente Vivien Hargreaves ziet het gebrek aan motivatie als een groot probleem. Zij is het niet eens met de beweerde ‘saaiheid’ van de zaakvakken voor de volwassen leerlingen. Elk van de vele schoolvakken heeft aspecten die saai en lastig zijn, maar eenvoudigweg onmisbaar. De motivatie om die ‘saai’ onderdelen te leren zal van binnenuit moeten komen en heeft volgens haar alles te maken met het *willen presteren*, met het ervaren waar je capaciteiten liggen en tot hoever je talenten reiken. Zij ziet als primaire oorzaak voor het gebrek aan motivatie in de bovenbouw de aan het Nederlandse onderwijssysteem inherente ‘*lof der middelmatigheid*’.

Anders dan in de meeste landen om ons heen vindt een stelselmatige aanslag plaats op de ontwikkeling van ‘ambitie’ en ‘prestatie’. Waar het Britse systeem een premie stelt op het niveau van alle cijfers en prestaties op de middelbare school, nemen de Nederlandse universiteiten genoegen met het diploma, ongeacht of er gemiddeld een 6- of een 9 is gehaald. Dat voedt in de bovenbouw een gelijkheidsmanie naar de onderkant, die leidt tot *demotivatie* en *onderprestatie*. Zij pleit voor het instellen van een excellente klas in de bovenbouw, waarin niemand tot *nerd* zou kunnen worden bestempeld omdat ieder kind zich er ‘schaamteloos’ zou kunnen en willen ontplooiën.

Docenten zijn volgens haar bij uitstek deskundig om bij kinderen een positieve mentaliteit aan te kweken, om bij hen het gevoel aan te wakkeren dat zij waardevolle, belangrijke bijdragen kunnen leveren aan de les en hun leerproces. Kinderen kunnen in zichzelf op zoek gaan naar de eigen ambitie en zich realiseren dat er veel meer in hen zit dan ze zelf denken. Het is duidelijk dat de probleemstellingen van Berkhout en Hargreaves elkaar raken, al maken ze verschillende analyses en kiezen ze voor verschillende remedies¹⁴.

In het verhaal van Dupon, *Haalt het Erasmiaans Gymnasium 2028?*, ontwaart hij een andere bron van demotivatie. De roosters zijn slecht en er zijn veel zaken onsamenhangend en overlappend binnen en tussen de zaakvakken. *De leerling voelt zich niet serieus genomen en neemt die houding als het ware over van de opleiding.* Ook Arnold Niessen pleitte in een e-mail van september 2006 in dit verband voor *meer consistentie, meer discipline bij leerling en leraar*, voor minder ruis door toneel of door proefwerkweken, voor indamming van de erasmiaanse speeltuincultuur van afleiding, excursies en reizen; kortom voor een afname van de aanslag op het concentratievermogen

van de goedwillende leerling. Een andere zelfstandige, belangrijke factor is volgens hem het *verkleinen van de klassen*, opdat de docent aandacht kan geven aan de afzonderlijke leerling en diens motivatie.

Zoveel mensen, zoveel zinnen; zoveel docenten, zoveel opvattingen over de achtergrond van de demotivatie, lijkt het wel. De verschillen in redenering, die elkaar niet hoeven te bijten, lijken geen stimulans te vormen voor het aanpakken van het euvel. *Het zou de moeite waard zijn over die beweerde 'saaiheid' een discussie te hebben*, nadat ze in de praktijk (scheikunde, KCV) tot botsingen heeft geleid tussen docenten en leden van de schoolleiding. Er zal voor de leeftijdsgroep van 16-18 jaar toch wel empirisch het een en ander te staven zijn. Eén positieve ervaring is dat er de laatste jaren door enkele tientallen zesdeklassers met grotere inzet wordt gewerkt, omdat ze 'voor de hoogste cijfers gaan' vanwege de veranderde selectiecriteria voor vervolgoopleidingen zoals medicijnen.

Overigens zijn deze veronderstellingen van de docenten, mits goed aangepakt, bij de (huidige) leerlingen eenvoudig na te vragen. De leerlingen blijken er zelf deskundige en waardevolle opvattingen over te hebben. We hoeven geen nietes-welles-spelletjes te spelen als we het echt zouden willen weten. Waarom vragen we het niet aan de afzwaaiers van 2007?

Tot zover de opmerkingen over de 'pedagogische uitgangspunten' en het uitgewerkte voorbeeld rond 'motivatie'.

Van tijd tot tijd lijken hierover *grote verschillen in opvatting* naar voren te komen. Soms spitsen die zich toe op bepaalde aspecten zoals het verslechteren van inzet en motivatie met het vorderen van de schoolloopbaan. Een bijeenkomst in de herfst van 2005 leidde tot de zoveelste patstelling. Toch ligt er de opgave om geduldig, stapsgewijs en doelmatig te werken aan een consensus, of minstens een wederzijds begrip, over de uitgangspunten. Het is de vraag of er niet een stap vooruit gedaan kan worden door zwakke vormen van 'onderzoek', van zelfgefabriceerde vragenlijsten aan leerlingen en docenten, te hanteren om uit de loopgraven te kunnen komen.

Tal van interessante eigen ervaringen worden onderling niet uitgewisseld. Er zijn genoeg mensen op deze school die in staat zijn hierin een stimulerende en inspirerende rol te vervullen. De 'vorm' van het onderwijs, of het nu om nieuwe werkvormen gaat of om nieuwe technologie, vereist meer dan ooit bewuste aandacht, waarbij de *good practices* van collega's veralgemeend moeten worden. Dat zou bijdragen aan de vorming van een 'groepsgeest', aan een *esprit de corps*, aan *team building*.

6. De *culturele* school.

Wat was, is of zou moeten:

De cultuur in het gebouw van 1937 stimuleert het ervaren van de schoonheid van sculpturen, wandschilderingen en glas-in-loodramen. De architectuur van oud- en nieuwbouw, het centrale trappenhuis van Van der Steur in het bijzonder, draagt bij aan de sfeer van vrijheid, gemoedelijkheid en veiligheid van de school. Niet voor niets staat het gebouw centraal bij de introductie van de nieuwe lichten Erasmiani.

Daarbij komt nog de ligging van de school, zelf een monument, in het Museum Park: NAI-gebouw, museum en tuin van Boymans, het Chabot, de Kunsthal, het Natuurhistorisch Museum (met 'onze' collectie-Van Deirse), Arminius, het Nederlands Fotomuseum, de kunstgalerijen van De Witte, het Ro-theater en de bioscopen van Cinerama.

Onze school herbergt veel talent, zowel bij docenten als bij de oud-leerlingen, van professionals in de culturele sfeer. De Tweede Fase gaf ons destijds de mogelijkheid in te haken op het aanbieden van tekenen, literatuur, muziek, techniek, toneel en archeologie in het curriculum, mede in het kader van de vrije ruimtes en het vak ‘Cultuur’ (CKV): die kans is gegrepen. De positie van het vak ‘kunstgeschiedenis’, ontwikkeld door pionier Arnold Niessen, is daardoor aanzienlijk versterkt. De kenmerkende traditie van het schooltoneel, al weer twintig jaar lang voortgezet door docent Jules Terlingen, kweekt al jarenlang talent voor de schoolvoorstellingen en de vervolgstudie aan de academies. De nodige schrijvers, wetenschapsmensen, beeldend kunstenaars, cineasten en regisseurs zijn de laatste vijftien jaar doorgebroken, zowel bij oud-leerlingen als bij docenten. We kunnen veel meer muziek, dans en beeldende kunst ‘inzetten’ in de opleiding dan nu het geval is. En er gebeurt veel meer dan we van elkaar weten.

De kinderen werken zelf ook aan hun cultuur: de RGB, de schoolkrant, de wandelvereniging Koinothrex die dit schooljaar herrezen is, het stijldansen, de feesten en het creatieve, eigen muziektfestival Remix.

Een samenhangend verhaal hierover voor een AMV zou een stap vooruit zijn. Ook hier gaat het om het bewustmaken van een ‘leerlijn’ die kan zorgen voor meer samenhang.

Maatregelen, overwegingen of concretisering:

Als we een sterke en veelzijdige expertise in huis hebben, valt er dan niet in de *culturele sfeer*, versterkt door het *klassieke* van de opleiding, een bewust kernpunt van identiteit te ontwikkelen? Kan de veelzijdigheid van ons leerlingenbestand, de synnergie van de identiteiten van de verschillende culturen van onze leerlingen zoals bij toneel en wereldmuziek, een verdere impuls betekenen voor het onderwijs?

Op dit vlak gebeuren veel nieuwe dingen, te beginnen in de onderbouw. Het lijkt erop, en dat is fantastisch, dat de docenten bij de kinderen van de eerste klas in het vak ‘cultuur’ hun liefde overbrengen voor wat ze zelf in en met de cultuur doen: architectuur (Irmgard Ballast), poëzie (Hans Overheul), beeldende kunst (Arnold Niessen), mythologie (Astrid Stoop, Joke Knappers), archeologie (Els Lems) en tekenen (Joke Kruisbeek). Wat gebeurt er precies en hoe verhoudt het zich tot de andere culturele onderdelen van het curriculum?

Die liefde van de docenten voor hun hobby’s, gerelateerd aan hun vak, is trouwens ook een drijfveer voor de aanpak van het vak Algemene Natuurwetenschappen, minstens bij scheikunde, natuurkunde en filosofie, die eerder ‘cultureel’ dan vakgericht lijkt te zijn.

¹ Schoolplan Erasmiaans Gymnasium 2003-2006. Versie januari 2003.

² Pieter Dupon, *Haalt het Erasmiaans Gymnasium 2028; De wet van de remmende voorsprong*, december 2005.

³ Leo Molenaar, *Het verborgen curriculum; ‘Vorming’ op het Erasmiaans Gymnasium*, in *Verscheiden maar toch één; Over de interculturele vorming van jongeren*, 99-116, Duroo Academia 6, Gent-Rotterdam 2005.

⁴ Henk (H.S.) Versnel, *Over zin en nut van de gymnasiale vorming*, in *Het Erasmiaans Gymnasium na 666 jaar*, 17-33, Rotterdam 1994.

⁵ Over de oprichting van de RGB zie Henny Cramer, *Herinneringen aan het Erasmianum van 1910*. Over de oprichting van Tolle Lege, zie Leo Molenaar in *Tolle Lege; Een schoolkrant in de wereld; een wereld van een schoolkrant*. Beide bijdragen in *Het Erasmiaans Gymnasium na 666 jaar*, respectievelijk 227-259 en 117-157, Rotterdam 1994.

⁶ Leen Bongers, *Een trouwe liefde*, in *Het Erasmiaans Gymnasium na 666 jaar*, 339-347, idem.

⁷ Dupon, op.cit.

⁸ Margriet Berkhout, *Ken Uzelf*, in *Ex Pluribus Unum; 675 jaar Erasmiaans Gymnasium*, 434.

⁹ J. Sperna Weiland, *Erasmus en het onderwijs*, in *Het Erasmiaans Gymnasium na 666 jaar*, 49-60. Ook bij Irene Simons, *Opvoeding en onderwijs naar Erasmus op de drempel van de 21^e eeuw*, in *Ex Pluribus Unum*, 285-288.

¹⁰ Zie Hans Overheul in *Het verborgen curriculum* van Leo Molenaar, 107-108.

¹¹ Astrid Stoop, Jan Pieter Baan en Christiaan de Regt, *Erasmus van Rotterdam, een kleine bloemlezing vertaald en van aantekeningen voorzien door de sectie klassieke talen met eenige illustraties*, 2003-2004.

¹² Erasmiaans Gymnasium, *Programmaboekje 2004-2005*, 5-6.

¹³ Voor de onthulling van de inhoud van het conflict van Jan Romein met rector Vürtheim, mede op basis van een vondst in het schoolarchief, zie het *Rotterdams Jaarboekje* van 2006. Leo Molenaar, *De eerste probeersels van Jan Romein*, 201-224.

¹⁴ Margriet Berkhout, *Ken Uzelf*, zie hierboven. Vivien Hargreaves, *Ambitie in het onderwijs; een verwaarloosd begrip*, *Ex Pluribus Unum*, 439-444.

Praatje vooraf.

Prachtige beelden van die Otto Tausk, die naar zijn leermeester opkijkende dirigent-in-opleiding, uit ‘De meester en zijn leerling’. De film waarmee onze oud-leerlinge Sonia Herman Dolz in 2003 het documentaire festival van Praag won. Niemand hier die haar vijfendertig jaar geleden nog les heeft gegeven: zo snel wisselt ons lerarenbestand. Maar ze wil haar kinderen straks graag op deze school hebben, en dan gaat de geschiedenis weer verder. Eeuwenlang, reeds.

Niet voor niets hebben we ons op het hoogtepunt van de waan van de Tweede Fase, op het moment dat het trieste duo Ritzen/Netelenbos kortstondig succes had met de slogan dat ‘een leraar slechts de begeleider was van het leerproces van de leerling’, als school verweerd met het uitgeven van een boek met de geuzentitel ‘Een leraar met een verhaal’. We hebben ons toen niet slechts verdedigd. We maakten gebruik van de grotere vrijheid door het opnemen van vakken zoals filosofie, Spaans en drama en we experimenteerden met andere vormen van didactiek. We organiseerden in die tijd twee conferenties, Renesse I en II, waarvan de tweede over ons eigen onderwijs ging. Maar daarna is het al tien jaar oorverdovend stil geworden.

En toch was er die stroom van negatieve waarderingen van onze prestaties in het dagblad Trouw, waarbij een enkele plus de stroom van nullen en minnen niet kon keren. Nu zou een min in Trouw helemaal geen ramp zijn, indien iedere medewerker kan vertellen dat wij alles doen wat in ons vermogen ligt, en dat overigens de uitgangspunten en de systematiek van dat onderzoek wringen. Helaas, al jaren wordt er nauwelijks gesproken over wat de school *als gemeenschap* neerzet. Akkoord, de enkeling heeft zijn vrijheid behouden, maar wat doen we gezamenlijk met die vrijheid die toch een ‘vrijheid in gebondenheid’ is? Wie de stukken voor deze conferentie heeft doorgenomen, en het was een genot om ze te lezen, komt toch wel onder de indruk van het feit dat er heel wat kan verbeteren aan het onderwijs dat we bieden.

We lezen bij de verhalen over ‘de organisatie’, dat er al jarenlang niet adequaat wordt ingegaan op de uitdagingen van de veranderende omgeving. We lezen in de overzichten bij de ‘motivatie en werkhouding’ dat de leerlingen van klas 5 en 6 anno 2007 60% van onze lessen goed vinden, dank u wel, maar ook dat 40% volgens hen slecht is. Ze blijken gemiddeld een half uur aan hun huiswerk te besteden, wat onze school tot één van de gemakkelijkste scholen van het westelijk halfrond promoveert. We komen te weten dat er

aan een boeiend vak wordt gewerkt in de onderbouw, ‘cultuur’, en dat er in de bovenbouw op stimulerende manier aan ‘humanisme’ wordt gedaan, zonder dat een meerderheid van de collega’s daarvan op de hoogte is. We krijgen de informatie dat allochtone leerlingen al jarenlang in procentueel onaanvaardbare cijfers de school verlaten en aanzienlijke taalachterstanden hebben, zonder dat zulks onze gemeenschap zorgen heeft gebaard die worden omgezet van krokodillentranen in structureel beleid. Deze conferentie geeft ons eindelijk de gelegenheid om ons uit te spreken over voorstellen rond ‘een geïntegreerd taalbeleid’ of ‘een vormend eerste jaar’. Dat komt waarachtig allemaal niet te vroeg.

De vele competentieconflicten van de afgelopen jaren, de schermutselingen tussen schoolleiding en docenten, hebben tevens verhelderd dat er dringend werk aan de winkel is. We hebben te maken met het presteren van de school als geheel, met de ons gedelegeerde opvoeding van een generatie nieuwe Rotterdammers, met de van ons verwachte humaniserende, beschavende en emanciperende rol in de samenleving. We zijn als docenten immers niet alleen verantwoordelijk voor het niveau van het onderwijs in onze klassen en clustergroepen. De nullen en de minnen van Trouw zijn klaarblijkelijk ook het resultaat van het verwaarlozen van een deel van de verantwoordelijkheid die de school heeft jegens de samenleving. We kunnen onze schouders niet ophalen voor die waarderingen, hoezeer we de tendens mogen hekelen om schoolprestaties louter af te rekenen in cijfers en gemiddelden.

Maar goed.

Ik heb deze week vol verwachting naar de documentatiemap gekeken, die ik woensdag heb helpen verzenden. Die was er donderdag niet, erger nog, die was er vrijdag evenmin. Toen er zaterdagochtend om half negen gebeld werd, bleek het inderdaad de postbode te zijn, maar met een pak voor de buurman. Pas op dat moment besepte ik dat ik niet meer op de lijst van medewerkers sta. Het wordt dan ook hoog tijd dat ik minder hoog van de toren blaas en ga genieten van het creatieve werk van jullie schoolconferentie.

Leo Molenaar