

# Begripsvorming omtrent opvoeding en onderwijs

DR. W. J. BRANDENBURG

## 1. Begripsbepalingen

De begrippen, welke gehanteerd worden, zijn: *ontwikkeling, vorming, rijping, eruditie, instructie, scholing* en *opvoeding*. Zoals NIEUWENHUIS reeds opmerkt in zijn *Algemene Inleiding* van de serie *Moderne Onderwijssystemen* (Groningen, 1959), bestaat er wel enige verwarring over de inhoud van deze begrippen. Men spreekt over bijv. *Arbeidersontwikkeling* als men wellicht *vorming* bedoelt. Elke zuil, die zich zelf respecteert in ons goede vaderland, beschikt wel over een *vormings*instituut of wel een vormingscentrum, waar dikwijls juist aan *scholing* of zgn. *algemene ontwikkeling* gedaan wordt. Worden *scholings* cursussen principiëel onderscheiden van *vormings* cursussen? Wordt in beide aan *opleiding* gedaan?

Ten aanzien van de hier voorgenomen beschrijving is het derhalve wenselijk om de te gebruiken begrippen opnieuw te omschrijven om aan de begripsverwarring te ontkomen. Onder *ontwikkeling* verstaan we hier de ontwikkeling van psychische en lichamelijke functies in een leer- of onderwijsproces<sup>1</sup>. Bij de psychische functies denken we hier aan het waarnemen, het voorstellen, het geheugen, het denken, het gevoelen en het willen.

Deze functie-ontwikkeling geschiedt i.h.a. aan bepaalde *zinnvolle* inhouden (het leren van zinloze lettergrepen daargelaten). We ontwikkelen de geheugenfunctie bijv. door het leren van Franse woordjes. Is de inhoud *doel* en de ontwikkeling *middel* dan beogen wij *instructie* of *vorming*.

Ontwikkeling, die een functie (hier gehanteerd als logische relatie) is van de leeftijd van het kind

(en zijn Umwelt), noemen we *rijping*. Het gaat hier om de afhankelijkheid van de leeftijd van een kind en niet om de exacte getalwaarde van de leeftijd van het kind in het algemeen, d.w.z. de rijpingsnelheid is voor elk kind verschillend.

*Instructie* is mededeling van de inhoud, waaraan het kind zijn psychische en lichamelijke functies ontwikkelt, waaraan zijn vorming plaats vindt, of waaraan zijn kennis of vaardigheden uitgebreid worden.

Nu dreigt er een tweede begripsverwarring.

Onwillekeurig denken we bij *instructie* meer aan de instructeur, die de instructie geeft, of desnoods aan de inhoud van de instructie, dan aan het kind, dat de instructie ontvangt. Bij *vorming* denken we wellicht zowel aan de vormingsleider als aan diegenen, die gevormd worden. Bij *rijping* denken we aan diegenen, die het ondergaan. We kunnen zeggen, dat wat er ook geschiedt: ontwikkeling, vorming, rijping of instructie, het geschiedt direct of indirect in of aan een relatie met andere personen. Om een tweede begripsverwarring te voorkomen moeten wij derhalve de omschrijvingen plaatsen in de context der tussen-menselijke relaties, die situationeel bepaald zijn. We beperken ons hierbij tot de relatie van leraar tot leerlingen op een school voor voortgezet onderwijs, al zal de bespreking wellicht een wijdere strekking hebben.

Het contactmedium tussen leraar en leerlingen is in de eerste plaats de leerstof. Deze beperking beschouwen we binnen het schema van De Groot<sup>2</sup>.

$S_1 \longrightarrow L_1$

↓

$S_1 \longleftarrow R$  etc.

Het gaat nu om het volgende:

De leraar probeert middels de leerstof zijn leerlingen te instrueren, maar de leerlingen worden hierdoor niet geïnstrueerd, omdat bijv. de inhoud der instructie te moeilijk is. Is dit dan nog *instructie*?

De leraar beoogt vorming, doch de leerlingen worden niet gevormd. Is dit dan toch *vorming*? Taalkundig is het juist om van vorming te spreken, als men gevormd wordt, en ook als men aan het vormen is. Willen wij onderscheid maken dan moeten wij hier adjectieven gaan gebruiken. Wordt er vorming door de leraar beoogd, dan spreken we van *actieve vorming*. Worden leerlingen gevormd dan spreken we van *reactieve vorming*. Volgt er reactieve vorming op actieve vorming dan spreken we in de evaluatie van *effectieve vorming*.

Zo kunnen we ook spreken van actieve, reactieve en effectieve instructie etc. *Rijping* is uitsluitend *reactief*.

*Ontwikkeling* (functieontwikkeling) uiteraard ook, doch zij kan in veel sterkere mate doel zijn van de leraar dan de vorige categorieën. We onderscheiden nu:

*Actieve instructie*; dit is mededeling van kennis of van handelingsvoorschriften, waarvan de navolging een vaardigheid bepaalt.

*Reactieve instructie*; het ontvangen van kennis of het zodanig begrijpen van de handelingsvoorschriften, dat het navolgen een vaardigheid bepaalt.

Het al of niet in gewijzigde vorm herhalen van actieve instructie met het doel de meegedeelde kennis of vaardigheid te doen beklijven noemen we *scholing*.

De actieve instructie kan in bepaalde gevallen niet effectief zijn, dus geen reactieve instructie tengevolge hebben. Is er wel van effectieve instructie sprake dan heeft het reactieve instructie bewerkt. Al of niet gepaard gaande met functieontwikkeling en/of rijping. Er kan zelfs reactieve vorming optreden.

We spreken van *reactieve vorming* als de inhoud van de instructie bij de leerling als norm gaat fungeren in zijn beoordeling, bijdraagt tot zijn normbesef, ofwel als hij het geabstraheerd als denkinstrument gaat hanteren.

De leerstof wordt in het eerste geval zgn. geïntegreerd in zijn persoonlijkheid. De *actieve vorming* zouden we nu kunnen omschrijven als die werkzaamheid, waarbij de reactieve vorming beoogd wordt.

In deze actieve vorming kunnen we evenwel een belangrijk accentverschil opmerken. De leraar kan nl. een optimale reactieve vorming ter wille van het kind beogen. Het objectieve peil is dan bijzaak. Hij kan ook een optimale reactieve vorming beogen om het aandeel van zijn vakwetenschap in de cultuur te behouden of uit te breiden. Nu is het objectieve peil geen bijzaak meer, maar voor hem doorslaggevend voor de mate van de reactieve vorming. De selectie der leerlingen gaat functioneren.

Een open vraag is of de zingeving bij de reactieve vorming der leerlingen wel aansluit bij de zin, welke bij de actieve vorming bedoeld is; m.a.w. is elke effectieve vorming ook zinvol effectief? Ter nadere begripsbepaling en omdat het kind als normatief in het geding is, gaan we eerst het probleem der *opvoeding* bespreken.

Ook normen kunnen we normeren. We kunnen bijv. een esthetische norm laten prevaleren boven een economische norm in een bepaald geval. Dit zal voor iedere persoonlijkheid verschillend zijn. Het waardegebied, waaruit normen voortvloeien, die buiten de andere normen, van doorslaggevende aard behoren te zijn inzake ons handelen, is het al of niet aan religie gebonden gebied der geestelijke waarden. De geestelijke waarden, die ons geweten ondersteunen, dat als een hypophyse regeert over de andere waardegebieden. Zedelijke normen *behoren* in de reflectie doorslaggevend te zijn voor ons gedrag.

We zouden nu de *opvoeding* kunnen omschrijven als de vorming, die zich inhoudelijk bepaald tot het bovengenoemde waardegebied. Dit zou echter een zeer enge omschrijving betekenen omdat zowel kinderen als ouders niet *alle* in staat zijn dit waardegebied te doorschouwen.

Misschien zijn niet alle ouders in staat op te voeden, we mogen echter *postuleren*, dat *alle* kinderen *opvoedbaar* zijn. We moeten derhalve

onze definitie uitbreiden. We behoeven ons ook niet juist te richten op het waardegebied, waarvan de zedelijke normen de consequenties zijn. We kunnen ons ook richten op de normen zelf. We verstaan dan onder *opvoeding* elke instructie of vorming, welke tot doel heeft zedelijke normen over te brengen op de opvoeding. Gaat het echter om het kennen van de normen of om het leven naar de normen? Bij de opvoeding gaat het om het laatste. Moeten wij om naar zedelijke normen te leven, deze normen wel expliciet kennen? Of zelfs: Is ieder in staat deze expliciet te kennen?

Worden niet vele normen impliciet door het voorbeeld van de opvoeder of in gelijkenissen overgebracht? En dan is het leven naar deze zedelijke normen al voldoende, of gaat het ook nog om de potentie tot het nemen van gewetensbeslissingen (het daadwerkelijke hanteren der normen)? Eigenlijk zelfs om de eigen individuele gewetensbeslissing, zoals Kohnstamm deze formuleert? In *Persoonlijkheid in wording* (Haarlem 1956) zegt Kohnstamm op pag. 66:

“De gewetensbeslissing is daarom ook volstrekt concreet en individueel. Zij zegt er hoe genaamd niets over, wat een ander onder andere omstandigheden, noch wat ik onder andere omstandigheden zou moeten doen, zelfs niet – gesteld dat het mogelijk ware – wat een ander in mijn omstandigheden zou moeten doen. Zij zegt alleen wat *ik* in mijn bepaalde omstandigheden behoort te doen. Ze is dus principeel iets anders dan de inhoud van elke algemene stelregel of van elk gebod der moraal of een wettelijk voorschrift. Haar eigenaardigheid is juist dat ze de individuele en concrete synthese tot stand brengt van regels die in abstracto met elkaar onverenigbaar schijnen.

(Immers ware dit niet het geval dan zou er geen conflict van plichten en dus geen gewetensbeslissing denkbaar zijn). Hoewel dus de gewetensbeslissing volstrekt individueel en concreet is en op generlei wijze tot een stel van algemene normen kan worden herleid is ze evenver verwijderd van individuele willekeur als van de kortsluitingshandeling. Integendeel is ze gekenmerkt door het besef van absolute verplichting en van

de absolute ernst van hetgeen gedaan wordt. De gewetensbeslissing houdt in dat de persoonlijkheid weet dat haar gehele wezen gemoeid is met, staat en valt met het handhaven der beslissing”.

We zullen nu trachten een voorlopige omschrijving van opvoeding te geven:

*Actieve opvoeding* is elke actieve instructie, scholing of vorming, welke gericht is op het doen leven naar, het beleven van zedelijke normen, alsmede van het doen nemen van beslissingen, welke hieruit voortvloeien.

De *reactieve opvoeding* is dan elke reactieve instructie, scholing of vorming, die bijdraagt tot het leven naar, het beleven van zedelijke normen en het nemen van gewetensbeslissingen door de opvoeding.

Het nemen van gewetensbeslissingen eist zelfstandigheid. En wel als middel voor het kunnen nemen van gewetensbeslissingen. Moet zelfstandigheid in het algemeen echter geen doel zijn van de opvoeding? Gaat het niet om zelfstandigheid in denken en doen?

Wil men dit doel niet gerealiseerd zien in het bereiken (of desnoods veroveren) van een maatschappelijke positie van welke aard dan ook door de opvoeding?

Ouders beschouwen toch de zorg om hun kind een maatschappelijke positie te laten bereiken als te behoren tot de opvoeding van hun kind. Beschouwt het kind, ook als het achteraf volwassen geworden is, het volgen van bijv. de h.t.s. als te behoren tot zijn opvoeding?

Als hij het achteraf heeft over de opvoedende waarde van de h.t.s. dan denkt hij zeker niet aan de technische opleiding op zichzelf, die hij genoten heeft.

Ik moge hier een derde begripsverwarring signaleren:

De actieve opvoeding wordt in het dagelijkse leven een veel ruimere inhoud gegeven dan de reactieve opvoeding!

Om actieve opvoeding de mogelijkheid te laten effectief te kunnen zijn, moeten wij òf de dagelijkse betekenis van de reactieve opvoeding uitbreiden òf wij moeten de actieve opvoeding een beperktere betekenis geven dan zij in het dage-

lijks leven heeft. Daarnaast moeten wij de eisen, die de huidige dynamische maatschappij haar leden stelt, in rekening brengen en bovendien als postulaat de opdracht verdisconteren de cultuur op een hoog peil te handhaven en uit te breiden.

Uiteraard bestaat hier een afhankelijkheid tussen, omdat culturele vorming ten koste van een beroepsopleiding kan gaan. Een zo hoog mogelijk cultureel peil vraagt optimale vorming. De maatschappij vraagt dikwijls o.a. een gespecialiseerde optimale functieontwikkeling.

Beide vragen zij zelfstandigheid ook in het aanvaarden en kiezen van afhankelijkheden.

Alle waardegebieden, waar het kind door zijn culturele vorming en eventueel zijn beroepsopleiding mee in aanraking komt, geven normen voor het denken en handelen. Wordt het kind evenwel *effectief* opgevoed dan beschikt hij voortdurend over doorslaggevende zedelijke normen, waarmee hij zijn reactieve instructie en vorming beheerst.

De opvoeding is dus een functie van vorming en de instructie. Een hoger peil van de vorming en de instructie eist dus een hoger peil van de opvoeding.

We hebben hier dus een norm voor de opvoeding zelf ingevoerd en wel vergelijkbaar met de relatie 'groter of gelijk aan'.

We hebben nl. niet beweerd, dat men bij vorming en instructie op lager peil de opvoeding op lager peil *moet* zijn. We spreken nu van een *volwaardige* effectieve opvoeding als het peil minstens gelijke tred houdt met het peil van de vorming en de instructie.

De voorwaarde, die we aan de vorming en de instructie opleggen is, dat zij voldoende waarborgen aan het kind bieden te zijner tijd in maatschappelijk zowel als cultureel opzicht zelfstandig te kunnen functioneren. We zijn ons bewust, dat we hiermede de dagelijkse betekenis van de actieve opvoeding beperkt hebben. Deze beperking is voor ons uitsluitend van operationele aard, omdat we menen hiermede de verhouding van opvoeding en onderwijs zuiverder te kunnen bespreken. De tijdsfactor is hier nog onbesproken gebleven. Men kan zich nl. actieve instructie voorstellen, die direct reactieve instructie ten-

gevolge heeft, doch later tot reactieve vorming of zelfs tot reactieve opvoeding blijkt te hebben geleid. De 'verwachting' speelt een grote rol in de opvoeding. Voor de eerste problematiek menen wij evenwel voldoende begrippen omschreven te hebben, zodat we ons hiertoe beperken.

## 2. Vorming en instructie in ons onderwijs

Het onderwijs is in ieder geval geïnstitutionaliseerde instructie in vele gevallen zelfs vorming en misschien zelfs opvoeding.

't Gaat ons om het onderwijs zoals het is en nog niet zoals het behoort te zijn. We kunnen zeker stellen, dat de leraren actief instructie geven. Bovendien kunnen we stellen, dat men in de organisatie van het onderwijs het effect van deze instructie heeft willen waarborgen door de resultaten van de reactieve instructie bij de leerlingen te rapporteren in de vorm van cijfers. De leerlingen, die een zes of hoger op hun rapport hebben, hebben voldoende prestaties geleverd. Voor hen was de instructie effectief. Verbetering van de methodiek der instructie kan het effect, geëvalueerd in de reactieve instructie, verhogen zowel kwalitatief als kwantitatief.

Deze verbetering is een *didactisch probleem* en, al komt het voort uit zedelijke verantwoordelijkheidsbesef der leraren, *nog geen pedagogisch probleem*.

We kunnen zeker aannemen, dat er vele leraren zijn, die met hun onderwijs behalve instructie ook vorming beogen. De reactieve vorming evenwel wordt uitsluitend geëvalueerd als zij een rol speelt in de gemeten instructieresultaten, bijv. in de beoordeling van vertalingen en opstellen.

De instructieresultaten (de schoolprestaties der leerlingen) zijn een zaak van hoge importantie in ons voortgezet onderwijs vooral in verband met een gereguleerde eindexamen, dat anticiperend als norm hiervoor fungeert.

Omdat er vorming is, welke tot verhoging van de schoolprestaties der leerlingen kan leiden, kan deze *vorming* als instructieverbetering gezien worden en derhalve als *middel* voor een *instructie-*

doel gaan fungeren. Dit instructiedoel kan zonder meer zijn het voldoen aan de exameneisen door de leerlingen.

In het algemeen zal menig leraar zich niet tot deze vorming beperken, maar ook door enthousiasme voor zijn vak te demonstreren vechten voor de plaats van zijn vak in de cultuur. Hij poogt dan door zijn onderwijs deze plaats te bestendigen of uit te breiden via de reactieve vorming der leerlingen. Deze reactieve vorming wordt evenwel niet gemeten, hoogstens direct in de waarneming geëvalueerd.

Deze reactieve vorming vindt ongetwijfeld plaats, al of niet gepaard gaande met reactieve opvoeding. In de actieve vorming berust de geestdrift als modus van het onderwijzen als werkzaamheid meer op de habitus dan op het doelbewuste streven van de leraar. M.a.w. zij hangt wel samen met de activiteiten waarnemen-proberen-evalueren met en zonder reflectie, doch spruit niet voort uit het doordenken van de situatie.

Dit is wel meer en meer het geval met die vorming, welke door de overdracht van begrippen het denkinstrumentarium der leerlingen tracht te vergroten of op hoger peil te brengen. In sommige gevallen blijft alle instructie middel tot vorming.

Wij kunnen vaststellen, dat er actieve instructie is. De reactieve instructie wordt getoetst in overhoringen, repetities etc., die met cijfers gehonoreerd worden. Er is effectieve instructie voor een groot aantal leerlingen.

Verder kunnen we vaststellen, dat er actieve vorming is. De reactieve vorming wordt, voor zover zij tot een hoger abstractieniveau van denken bijdraagt, gedeeltelijk getoetst in de schoolprestaties (reactieve instructieresultaten).

Bovendien wordt er reactieve vorming in de waarneming door de leraren geëvalueerd. Er is derhalve ook effectieve vorming.

Met de opvoeding is dit een moeilijke zaak. Dat reactieve vorming met reactieve opvoeding gepaard kan gaan is ongetwijfeld waar. Is er echter reactieve opvoeding als gevolg van actieve opvoeding? Is er wel actieve opvoeding in het onderwijs?

#### *Noten*

1. Pag. 28, 29. Nieuwenhuis, *Algemene Inleiding, Moderne Onderwijssystemen*, Groningen 1955.
2. A. D. de Groot, *Methodologie*, 's-Gravenhage 1961, pag. 2 e.v.

#### *Curriculum vitae*

W. J. Brandenburg, geb. 26-7-1921 studeerde van 1945-1951 wis- en natuurkunde aan de gemeentelijke universiteit te Amsterdam. Na zijn doctoraalexamen was hij 12 jaar werkzaam als wiskundeleraar bij het v.h.m.o.

In 1958 deed hij doctoraalexamen pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Sinds 1963 is hij wetenschappelijk hoofdmedewerker aan het Pedagogisch Instituut te Groningen.

Vanaf dit tijdstip is hij steeds betrokken geweest bij de lerarenopleiding. Onder leiding van Prof. dr. L. van Gelder introduceerde hij hier te lande het gebruik van C.C.T.V. bij de lerarenopleiding.

Hij is momenteel werkzaam zowel aan de afd. Lerarenopleiding, als aan de afd. Onderwijskunde van de subfaculteit der opvoedkunde van de R.U. te Groningen. In 1968 promoveerde hij op het proefschrift 'De Modernisering van het Wiskundeonderwijs'.

Promotors waren Prof. dr. L. van Gelder en Prof. dr. J. C. H. Gerretsen.