

## BOUWSTEEN VOOR EEN LEERPLANTHEORIE

(Enkele kanttekeningen bij Dr. J. Bijl, Over Leerplanonderzoek, Groningen, 1966).

N. DEEN

Bijl moge mij vergeven, dat ik een door hem onbedoeld gebruik heb gemaakt van zijn uitlating over het bijdragen van steentjes, door op deze wijze zijn geschriftje te karakteriseren, dat onlangs in de serie *Acta Paedagogica Ultrajectina* is verschenen. Het is niet onvriendelijk bedoeld. Integendeel. Het onderwerp waarover hij handelt, is zo belangrijk, en de literatuur erover – zeker in Nederland – zo schaars, dat iedere bijdrage, die de discussie over leerplanonderzoek op hoger niveau tracht te brengen, met vreugde verdient te worden begroet.

De kanttekeningen, die ik zou willen maken, zijn dan ook bedoeld als een poging om de discussie rondom leerplanonderzoek en leerplanthetheorie te helpen op gang houden, niet als critiek. Zo wil ik mij dus niet gedragen als een recensie-schrijver, die op kleinigheden ingaat, zoals bijvoorbeeld – als ik mij één dergelijke opmerking veroorloven mag – de wat merkwaardige ingeklemdheid van Klafki tussen Ballauf en Derbolav in Bijl's beschouwing over het Duitse leerplandenken. Voorzover details bepaalde vragen oproepen, stel ik die liever naar aanleiding van het overdenken van het thema, dat door Bijl in zijn boekje centraal wordt gesteld.

Bijl ontwikkelt in zijn boekje grondslagen voor een leerplanthetheorie, een onderwerp dat meer pagina's waard geweest was, dan de schrijver eraan heeft besteed (57 + 13 pagina's aantekeningen). Hij beroept zich enkele malen op het beperkte bestek waarbinnen hij schrijft, en dat hem verhindert bepaalde gedachten nader uit te werken. De lezer vraagt zich af, wie dat bestek zo krap heeft gemaakt, en waarom. Voor een wat bredere uitwerking hadden wij alleen maar dankbaar kunnen zijn, en mogelijk waren dan een aantal van de vragen, die nu rijzen, bij voorbaat beantwoord geweest.

Bijl ziet het fundamentele uitgangspunt voor een pedagogische leerplanthetheorie in de analyse van de „levenstaak”. Hij vindt deze aanduiding bij Langeveld, die in navolging van Hoogveld het opvoedingsdoel omschreef als het kind „bekwaam te helpen maken, zelfstandig zijn levenstaak te volbrengen”<sup>1</sup>. Bijl stelt, dat deze formulering praktische bedoelingen heeft, en dat er wat mee te doen is bij het ontwerpen van een werkplan

<sup>1</sup> J. Bijl, Over leerplanonderzoek, pag. 31.

(leerplan) voor een schoolsysteem<sup>1</sup>. Hier beginnen de vragen, want Bijl plaatst deze formulering tegenover andere, waarmee zijns inziens *niets* is te doen.

„Tegenover de Duitse formuleringen kan men erop wijzen, dat in Langevelds doelstelling in geen enkel opzicht sprake is van één of ander in-treden in een „objektiven Geist”, geen „Wissen ums Ganze” maar het vervullen van een taak is het einddoel.

Het is ook geen doel waarbij ontpersoonlijking dreigt als b.v. bij „adjustment to life” dat in Amerika zoveel gewicht in de schaal legt”<sup>2</sup>.

De vraag, die zich hier laat stellen, is, of hier wel gelijkwaardige groot-heden vergeleken worden, of hier niet verschillende modi van denken ten onrechte op één noemer worden gebracht. Want wie het opvoeden om-schrijft als een kind bekwaam te helpen maken, zelfstandig zijn levens-taak te volbrengen, geeft daarmee een bepaling van het opvoedingsver-schijnsel in formele zin. En op dit formele vlak is het niet zo geweldig moeilijk een consensus te bereiken, misschien niet omnium maar dan toch wel plurium. Ik stel me voor dat noch de Duitse, noch de Ameri-kaanse leerplandenkers hier erg veel moeite mee zullen hebben. Hun probleem is namelijk een ander. Het gaat hun om de „Bildungsinhalte”, of om „educational objectives” die zich laten formuleren in „overt, observable behavior”. Waar Bijl bezig is een formeel uitgangspunt voor een leerplanthorie te formuleren, zijn zij bezig te bepalen, wat de *inhoud* zou moeten zijn van dat „bekwaam helpen maken” uit de omschrijving Bijl/Langeveld. Nu is het goed mogelijk, om tegen die inhoud bezwaren te hebben, en voor een groot deel onderschrijf ik de bezwaren van Bijl in dit opzicht. Maar bij het bepalen van het uitgangspunt voor een leerplan-theorie voert een onzuivere redenering tot verdoezeling van het kern-probleem.

Dat kernprobleem kondigt zich al aan in de eerste zinnen van het vierde hoofdstuk. Bijl schrijft daar: „Pedagogische theorie heeft het getij niet mee. In onze dagen verlangt men b.v. naar operationeel denken. Dat denken ziet naar concrete gedragingen; wat het aan voorafgaande theorie of hypothese in aanmerking neemt moet in de concrete gestalten van dierlijk of menselijk gedrag kunnen gadegeslagen”<sup>3</sup>. Ook hier ligt m.i. een schimmige tegenstelling. Is niet één van de verdiensten van een pedagogische theorie, dat deze te operationaliseren is, dat wil zeggen bruikbaar te maken voor de praktijk van het opvoeden? En wat doet

<sup>1</sup> t.a.p.

<sup>2</sup> t.a.p.

<sup>3</sup> J. Bijl, Over Leerplanonderzoek, pag. 31.

Bijl anders dan Kearney c.s. of French c.s.<sup>1</sup> als hij een analyse onderneemt van „goed consument-zijn?”<sup>2</sup> Het is, meen ik, een misvatting, dat pedagogische theorievorming en operationeel denken strijdig zouden moeten zijn. Is het niet veeleer zo, dat de wetenschap, dat een pedagogische theorie vertaalbaar moet zijn in doelstellingen, die kunnen leiden tot „overt, observable behavior”, het pedagogisch-theoretisch denken zou kunnen leiden tot een vruchtbare zelfbeperking en zelfcritiek? „Dit staat thans echter niet ter discussie”, zegt Bijl<sup>3</sup>, en ik zal mij dus beperken tot wat wel ter discussie staat, het probleem van de levenstaak. In die levenstaak onderscheidt Bijl een aantal componenten, en in overeenstemming daarmee ziet hij de noodzaak om tot de ontwikkeling van „componentendidactieken” te komen. Dat betekent in feite dat Bijl nu moet ontwikkelen, wat Langeveld ons nooit heeft gegeven: een vervolg op de „Beknopte theoretische pedagogiek”, waarin een praktische pedagogiek wordt ontwikkeld.

Anders gezegd, wanneer het gaat om een leerplan voor een schoolstelsel, dan is het onmogelijk, om formeel te blijven spreken. Ook de doelomschrijving, die Bijl opneemt, zal gevuld moeten worden. Wat het wil zeggen, in 1966, 1970, 1976 zelfstandig zijn levenstaak te volbrengen, zal omschreven moeten worden op dusdanige wijze, dat een taxonomie van onderwijsdoelen ontstaat, waar de opsteller van een leerplan steun en richting in kan vinden.

Hier voorzie ik moeilijkheden, die in het boekje van Bijl wel gesignaleerd worden, maar niet uitgewerkt. De grote bijval, die Langevelts theoretische pedagogiek in ons land heeft gevonden, is mede het gevolg van de formele structuur ervan. Levensbeschouwelijk gefundeerde inzichten blijven in hoofdzaak beperkt tot het schutblad en de noten. Maar wanneer wij didactieken moeten gaan schrijven voor de componenten, die Bijl in de levenstaak onderscheidt, dan is het niet te vermijden om het veld van de wereldbeschouwing met beide voeten te betreden. De schrijver meent, als ik zijn wat moeilijke zin hierover goed begrijp, dat dit niet uitsluit, dat vele „componentendoelen” zo geformuleerd zullen worden, dat ze aan algemeen menselijke, resp. Nederlandse opvattingen zullen beantwoorden, met name waar het „instrumentele vaardigheden” betreft<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> N. C. Kearney, *Elementary School Objectives*, A report prepared for the mid-century committee on outcomes in elementary education, Russell Sage Foundation, New-York 1953; W. French and associates, *Behavioral Goals of General Education in High School*, Russell Sage Foundation, New-York 1957.

<sup>2</sup> J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, pag. 40 v.v.

<sup>3</sup> J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, pag. 31.

<sup>4</sup> J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, pag. 37.

Er zal dus, bij de analyse van de levenstaak een onderscheid naar voren komen, waarbij over bepaalde componenten een consensus kan worden bereikt, maar over andere componenten niet, of slechts ten dele. Een vraag, die hierbij gesteld kan worden, is, in hoeverre dit onderscheid samen gaat met een verdeling van de opvoedingstaak. Want Bijl spreekt over de leerplanproblematiek van een schoolsysteem, en hier is dus zeer zeker aan de orde de vraag naar taak en functie daarvan ten opzichte van die opvoedingstaak. Op pagina 44 schrijft Bijl: „Wij nemen dankbaar nota van het feit dat de heer Goote geen meningsverschil aanwezig achtte over de vraag of de school voorbereiden moet tot de intrede in de maatschappij. Hij zal er ook geen bezwaar tegen hebben dat dit voorbereiden zich uitstrekt tot de intrede in staat en „kerk” en het gereed-zijn om een gezin te stichten”. Misschien niet. In ieder geval is de heer Goote zeer goed in staat hierover voor zichzelf te spreken. Maar ligt hier nu niet juist het punt waarop de positieve voorstanders van openbaar en bijzonder onderwijs andere wegen inslaan? De eersten zullen stellig het voorbereiden op de intrede tot de „kerk” niet rekenen tot de opvoedingstaak van de school. Ook over de opvoedingstaak van de school inzake de voorbereiding op gezinsvorming lijkt me meningsverschil geenszins uitgesloten. De beslissingen, die men dienaangaande neemt, zijn deels van voor-wetenschappelijke, levensbeschouwelijke aard. Maar dat neemt niet weg, dat tot de bepaling van taak en functie van een schoolsysteem wetenschappelijke toegang te verwerven is.

Dat brengt mij tot een volgend punt. Naar aanleiding van een uitspraak van Drs. W. Langeveld wijst Bijl er „nadrukkelijk” op, dat „plaats en functie” van een schoolsysteem in de eerste plaats een pedagogisch-didactische aangelegenheid is<sup>1</sup>. Deze categorische uitspraak wordt verder niet toegelicht, en dat is toch wel erg jammer. Want als Drs. W. Langeveld vraagt om een „algemeen sociologisch onderzoek naar plaats en functie van het onderwijs in onze maatschappij”, dan is dat inderdaad geen geringe vraag, maar wel een gerechtvaardigde. Van een onderwijs-sociologie mogen wij verwachten, dat zij ons leert, hoe de school functioneert in het maatschappelijk bestel en welke taken haar door de maatschappelijke organen worden toegekend. Een pedagogisch-didactische aangelegenheid is het, er voor te zorgen dat het schoolsysteem deze taak en functie optimaal kan vervullen<sup>2</sup>. Pedagogisch-didactisch is de taak,

<sup>1</sup> J. Bijl, Over leerplanonderzoek, pag. 44.

<sup>2</sup> Zie in dit verband ook: A. O. Schorb, Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 6, S. 209 ff, Weinheim, 1966.

de verwachtingen die de maatschappij van het schoolsysteem heeft, te toetsen aan pedagogisch relevante criteria en dan te formuleren als onderwijsdoelen. En zo vormt uiteraard wél de ontwikkeling van een leerplan „in de eerste plaats een pedagogisch-didactische aangelegenheid.”

De verdienste van Bijl's werk is nu m.i., dat hij een poging heeft gedaan een theoretische structuur voor de ontwikkeling van zo'n leerplan te ontwerpen. Dat ontwerp draagt nog een karakter van voorlopigheid – hetgeen de schrijver zich wel bewust lijkt –; het onderscheidt vier componenten in de levenstaak, die ten dele nader onderverdeeld worden, te weten: het betrokken zijn bij een *godsdienst*, levensbeschouwing, kerk of overtuigingsgemeenschap, het *gezinspartner*-zijn, het kwijten van zijn medeburgerlijke verantwoordelijkheid als lid van *staats- en volksgemeenschap* en de taak als *beroepsbeoefenaar*.

Ook hierbij zou ik enkele kanttekeningen willen maken. In de vorm, waarin we deze structuur aangeboden krijgen, is deze even formeel als het uitgangspunt. Of wij hier nu inderdaad „de indeling van een onderwijsprogramma bezitten afgelezen aan de levenstaakanalyse”<sup>1</sup>, is echter mede afhankelijk van de verdeling van de opvoedingstaak tussen huis, school en eventuele andere opvoedende organen. Tussen de structuuranalyse van de levenstaak en de indeling van een onderwijsprogramma ligt nog de ontwikkeling van een theoretisch kader dat die componenten omvat, die inderdaad betrekking hebben op de opvoeding binnen een schoolsysteem. Ik heb allermint de pretentie, een dergelijk kader pasklaar te kunnen opleveren; alleen – met alle respect voor de belangrijke aanloop die hij heeft genomen – meen ik te moeten constateren dat Bijl er ook niet in is geslaagd.

Het is het ontbreken van een dergelijke schoolpedagogische theorie, die ook de Amerikaanse verzamelingen van opvoedingsdoelen onbevredigend maakt<sup>2</sup>. Binnen het raam van een daardoor belijnd onderwijsprogramma is de werkwijze van Kearny en French c.s. zeker zinvol, vooral als deze aangevuld wordt met een leerplanresearch, zoals Bijl voorstaat.

De eisen, die op deze wijze aan leerplanconstructie gesteld worden,

<sup>1</sup> J. Bijl, Over leerplanonderzoek, pag. 37.

<sup>2</sup> De vraag, of deze „objectives” altijd scherp genoeg omschreven zijn, laat ik hier buiten beschouwing; wat B. hierover opmerkt, onderschrijf ik. Men streeft echter duidelijk ook in de V.S. naar verbetering in dit opzicht, en met name het werk van de groep rond B. S. Bloom lijkt daarvoor zeer belangrijk. Opmerkelijk is, dat B. terwijl hij over een „taxonomy of educational objectives” spreekt (pag. 21), hun werk nergens vermeldt. (B. S. Bloom ed., *Taxonomy of educational objectives, The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain, New York-London-Toronto 1956; Handbook II: Affective Domain, New York 1964*).

zijn niet gering. Zeker niet, wanneer men daarbij, zoals Bijl, denkt aan een leerplan voor een schoolstelsel. Onze leerplannen plegen niet op deze wijze tot stand te komen en de wettelijke regelingen betreffende het leerplan werken in dit opzicht niet bevorderend. Daarom stelt Bijl een centralisering van de leerplanbevoegdheid voor. Hij zou deze willen geven aan de Pedagogische Centra. Nu, afgezien van de vraag of deze een dergelijke bevoegdheid ambiëren, kan de vraag gesteld worden of zulks noodzakelijk en wenselijk is. Zowel het een als het ander waag ik te betwijfelen.

Wat de wenselijkheid betreft: naast veel overeenkomstige inhoud, vertonen leerplannen variaties, die samenhangen met de specifieke situatie van de school, waarvoor dat leerplan dient. Men kan daarbij, behalve aan „boven-wetenschappelijke” overtuigingen, die de samenstelling van het leerprogramma beïnvloeden, denken aan variaties die samenhangen met de regionale structuur, met socio-culturele aanvangsverschillen tussen de leerlingen, met de ervaringswereld van stads- of plattelandskinderen, enzovoort. De vraag blijft, of in een centraal leerplan al deze varianten kunnen worden opgenomen.

Dat behoeft ook niet. Hoewel het zonneklaar is, dat er heden ten dage geen schoolhoofd – tenzij het een wonder-hoofd zou zijn – in staat is in zijn eentje een leerplan samen te stellen, dat voldoet aan de hoge eisen, die men aan een leerplan moet stellen, behoeft dat niet te betekenen, dat hij de bevoegdheid daartoe en de verantwoordelijkheid ervoor zou moeten afstaan.

Het werk van een gecentraliseerde leerplanresearch zou kunnen zijn het ontwerpen van leerplan-modellen, die de schoolleider als richtsnoer voor zijn eigen leerplan kan gebruiken.

Ik vrees, dat Bijl hier niet tevreden mee zal zijn, omdat zulk een leerplan-model het verplichtend karakter mist, dat een centraal verordeneerd leerplan zou hebben. Het lijkt mij echter, dat een centraal voorgeschreven leerplan strijdig zou zijn met de traditionele onderwijsvrijheid in Nederland, en bovendien het gevaar zou meedragen het onderwijs te sterk te binden.

Het belang van leerplanonderzoek is hiermee niet verkleind. Maar het effect van leerplanonderzoek is gebaat met een helder inzicht in de plaats, die het kan innemen in het onderwijsbeleid. Mèt Bijl zou ik willen stellen, dat juist op het ogenblik, nu de gehele structuur van ons onderwijs in beweging is, nu de Wet op het Voortgezet Onderwijs binnen enkele jaren in werking zal treden en een nieuwe wetgeving voor het Basisonderwijs in

voorbereiding is, leerplanonderzoek een zaak van hoge prioriteit geacht moet worden. Het zou de moeite waard zijn, om te streven naar een bundeling van de arbeid, die op dit gebied in ons land op diverse plaatsen wordt verricht. Voorlopig lijken dan twee niet te onderschatten taken voor een dergelijk „centraal orgaan voor leerplanonderzoek” klaar te liggen, die in onderlinge samenhang moeten worden aangevat:

- 1e een exacte formulering van onderwijsdoelstellingen en het onderbrengen van deze in een scherp doordachte taxonomie;
- 2e de ontwikkeling van een pedagogisch relevante leerplantheorie, die het kader levert voor een verder ontwikkelde leerstofplanning op basis van de ontwikkelde taxonomie van onderwijsdoelstellingen.

Bij alle critiek die mogelijk is op de Duitse en Amerikaanse ondernemingen in dit opzicht, liggen zij toch wel enkele stappen op ons voor. Dat geeft de Nederlandse onderzoeker de gelegenheid een synthese te zoeken die tot een in de Nederlandse situatie hanteerbare aanpak kan leiden. Bovendien zijn er aanknopingspunten. Een eerste begin van een streven naar een taxonomie van onderwijsdoelstellingen kan men vinden in de „hearings”, die voorafgingen aan de ontwikkeling van de „Proeve van een Leerplan voor het Basisonderwijs”, die een door het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam ingestelde commissie heeft voorbereid, en die binnenkort zal verschijnen. Voor de ontwikkeling van een leerplantheorie beschikken we thans over het werk van Bijl. De verdienste daarvan is meer, dan alleen dat het de discussie over leerplanzaken op wetenschappelijk niveau heeft gebracht. De daarin neergelegde gedachten bieden een uitgangspunt, dat bij verdere uitwerking de grondslag zou kunnen leveren voor een gebundelde, voortgaande arbeid aan een leerplan, dat in een pedagogisch-didactisch kader gevat, de aansluiting met de maatschappelijke werkelijkheid weet vast te houden.

Eén ding zal echter duidelijk zijn: bij de huidige stand van de onderwijsresearch in Nederland zijn we aan een op wetenschappelijke wijze opgebouwd leerplan nog lang niet toe, maar verrichten we op zijn best voorbereidend werk. In die situatie is het aandragen van bouwstenen een cervol werk, waarvoor we de opperman zeer dankbaar moeten zijn.