

DE STRUCTUUR VAN DE ONDERWIJSSITUATIE

J. TUINMAN

INLEIDING

Eind 1962 verscheen in dit tijdschrift van de hand van Dr. J. de Miranda (met medewerking van Dr. P. M. van Hiele) een bijdrage tot de discussie over de grondslagen van de didactiek (1).

De schrijver tracht aan te tonen dat er een onderwijssituatie bestaat met eigen structuur, te onderscheiden van de pedagogische situatie. Hij is van mening dat het bestaan van een dergelijke, in wezen niet-pedagogische, onderwijssituatie voorwaarde is voor de ontwikkeling van een zelfstandige didactiek.

Hoewel hij erkent dat in de schoolpraktijk onderwijzen en opvoeden met elkaar verweven zijn, acht hij theoretisch een *onderwijzen dat geen opvoeden is* en *onderwijsdoelen die geen opvoedingsdoelen zijn*, bestaanbaar. Ook wanneer het gaat om onderwijs aan kinderen, want het kind-zijn is niet essentieel voor de onderwijssituatie (blz. 533).

We hebben tegen zijn opvattingen enkele bezwaren, die we hieronder zullen proberen uit een te zetten.

Het eerste gedeelte van dit artikel bevat enige kanttekeningen bij bepaalde passages uit het artikel van Dr. De Miranda. We volgen daarbij zijn artikel op de voet.

In het tweede gedeelte doen we een poging op meer systematische wijze onze kritiek samen te vatten.

I. KANTTEKENINGEN

1. (blz. 533) Het kind-zijn is niet essentieel voor de onderwijssituatie.

De auteur komt tot deze, voor zijn verdere betoog uitermate gewichtige conclusie, voornamelijk op grond van het argument dat men ook kan spreken van onderwijs aan volwassenen. Hij volgt daarin Dr. Van Hiele die er de aandacht op vestigt dat de leerling volwassen kan zijn en dat er dan toch sprake zijn kan van didactiek.

Het gaat hier dus om twee onderwijssituaties: de situatie waarin onderwezen wordt aan volwassenen en die waarin onvolwassenen onderwijs krijgen. O.i. kan men pas tot de uitspraak: 'het al of niet volwassen-zijn is niet essentieel voor de onderwijssituatie' komen, indien men er zich van overtuigd heeft dat het hier *niet* gaat om twee wezenlijk verschillende situaties. Het is theoretisch heel goed mogelijk dat het bij *de onderwijs-*

situatie-met-kinderen en *de onderwijssituatie-met-volwassenen* om essentieel verschillende situaties gaat. En in dat geval is de stelling dat het kind-zijn niet essentieel is voor de onderwijssituatie, ongeoorloofd.

Eerst een fenomenologische analyse van beide situaties, die aantoonde dat er geen wezenlijke verschillen zijn, rechtvaardigt een conclusie van zulk een verdragende betekenis.

2. (blz. 534) Aan het slot van § 1 ontmoeten we een methodische moeilijkheid. Om een analyse van de onderwijssituatie mogelijk te maken, wil Dr. De Miranda eerst vanuit de structuur van de onderwijssituatie naar een meer algemene voorvorm ervan zoeken, om daarna vanuit het nieuwgevonden gezichtspunt de onderwijssituatie opnieuw te bezien.

We vragen ons af, of dit wel een verantwoorde methode is.

Eerst onderzoekt Dr. De M. de structuur van de onderwijssituatie; de gevonden kenmerken wijzen hem de weg naar een algemenere voorvorm; de kenmerken van die algemenere vorm helpen dan weer bij een verdere analyse van de onderwijssituatie. Voor ons is het nu de vraag of van die kenmerken van de algemene vorm die geen overeenkomst vertonen met de structuurkenmerken van de onderwijssituatie (volgens de eerste analyse) wel kan worden nagegaan of ze werkelijk bepalend zijn voor de structuur van de onderwijssituatie (bij tweede analyse). We kunnen dan toch nooit meer dan vermoeden, dat wanneer X (structuurkenmerken van de onderwijssituatie, eerste analyse) in Y ($X + Z$; voorvorm) wordt teruggevonden, ook Z of gedeelte van Z geldt voor Y?

Concreet: wanneer we niet aannemen dat bepaalde kenmerken van de structuur van het zakelijke gesprek, die niet tijdens de eerste analyse van de onderwijssituatie naar voren kwamen, eveneens in de onderwijssituatie (bij tweede analyse) zullen worden teruggevonden, heeft het zoeken naar een voorvorm geen zin. De tweede analyse is dan identiek aan de eerste. Nemen we echter wel aan dat er van de structuurkenmerken van het zakelijk gesprek, die niet dienden ter identificatie van dit gesprek als voorvorm van de onderwijssituatie (die daartoe wel dienden beantwoorden immers aan al gevonden structuurkenmerken van de onderwijssituatie) enige zijn die bij tweede analyse van de onderwijssituatie bepalend kunnen zijn voor de opvattingen over de structuur van de onderwijssituatie, dan nemen we daarmee iets onbewezen aan.

3. (blz. 534) Voor het uit elkaar houden van de verschillen tussen omgangs-, opvoedings- en onderwijssituatie, is het zaak duidelijke termen te gebruiken.

Om die reden lijkt het ons minder juist de woorden 'als toegift' te gebruiken, wanneer het essentiële wordt bedoeld. In § 2 „De ervaring van deze gelijkgerichtheid komt er nog, min of meer 'als toegift' bij”. Even later op deze bladzij en nog duidelijker op de volgende blijkt echter dat deze 'toegift' het essentiële van de omgang uitmaakt. Blz. 535: „Omdat de gelijke zakelijke gerichtheid *pas eigenlijk tot omgang* (kurs. v.T.) wordt door de persoonlijke beleving van deze gelijkgerichtheid, . . .”

We zouden deze kanttekening hebben weggelaten, wanneer we niet van mening waren dat juist in de afbakening van de begrippen didactiek en pedagogiek t.o.v. elkaar, een nauwkeurige begripsbepaling van groot belang is.

4. (blz. 536) De tot nu toe gebruikte terminologie suggereert dat Dr. De M. de interpretatie die Prof. Langeveld heeft gegeven aan de begrippen opvoeding en omgang, volgt. Het is daarom van belang erop te wijzen dat de schrijver zich nu ineens tegenover Prof. Langeveld stelt, wanneer hij F. de Miranda citeert: „Met de aanwezigheid van het kind in onze menselijke bestaansrelatie *is* deze ogenblikkelijk als opvoedingssituatie onder onze pedagogische verantwoordelijkheid gesteld”. Prof. Langeveld daarentegen erkent wel dat in 'elke zedelijk aanvaardbare verhouding van volwassenen met kinderen de opvoedingsverhouding (kiemt)', maar hij onderscheidt nadrukkelijk de relatie opvoeder-opvoedeling en de relatie volwassene-jeugdige of ouders-kinderen (2).

Ook wanneer Dr. De M. aanneemt dat opvoeder-zijn nog niet betekent 'dat hij (de opvoeder, T.) het kind ook welbewust ziet tegen de achtergrond van zijn toekomstig volwassen-zijn' (blz. 537), neemt hij stelling tegenover Prof. Langeveld die immers meent, dat de goede pedagoog *bewust* is gericht op de geestelijke zelfstandigheid van de opvoedeling (3) en dat „heel zijn opvoedend gedrag erop gericht is, het kind mondig te helpen worden, 'bekwaam te maken zelfstandig zijn *levenstaak* (kurs. T.) te volbrengen'”. (4)

5. (blz. 538, § 4) Hier ontvouwt de auteur opnieuw een gedachte die van fundamenteel belang is voor het vervolg van zijn betoeg. Hij stelt: 'In het onderwijs is het rekenen, het schrijven, de natuurkunde enz. wèl doel op zichzelf'.

In het tweede deel van ons artikel gaan we nader op dit standpunt in. Hier willen we er alleen maar op wijzen, dat de passage zelf een innerlijke tegenspraak bevat. Want de auteur vervolgt: . . . 'Het (onderwijs, T.) wordt immers in de eerste plaats georganiseerd *vanuit* (kurs., T.) *de maat-*

schappelijke behoefte aan functionarissen: juristen, artsen, theologen, ingenieurs, economen, leraren . . . enz.'

Wij kunnen hier niet anders lezen, dan dat Dr. De M. betoogt, dat onze kinderen leren rekenen, schrijven enz. om later aan een maatschappelijke behoefte, eis, vraag te kunnen voldoen. Men kan dan o.i. niet meer spreken van 'doel op zichzelf'.

6. (blz. 539, § 5) In deze paragraaf analyseert Dr. De M. het zakelijke gesprek. Hij stelt dat beide gesprekspartners elkaar ontmoeten in de zaak. De ontmoeting zelf blijft echter van secundair belang. 'Primair gaat het hen beiden erom, meer van de zaak te weten te komen, hun standpunt t.o.v. de zaak nader te bepalen edgl.'

In zijn algemeenheid schijnt ons dit juist. We menen echter, dat de schrijver te ver gaat, als hij in een voorbeeld ter illustratie van bovenstaande gedachten stelt, dat in de verkoopssituatie de verkoper geen belang stelt in de persoonlijkheid van de klant.

Waarom maakt men tegenwoordig zoveel werk van psychologische verkoopstechnieken? Essentieel voor het verkoper-zijn, is: de tactiek van het verkopen af te stemmen op het soort klant. En daartoe dient de verkoper zich een beeld te vormen (althans in ruwe trekken) van de persoonlijkheid van de potentiële koper. Gaat het de verkoper wel werkelijk om het verkopen van *de zaak*? Of is het er hem om te doen *mij* die zaak te verkopen? Kennelijk, want als ik weg wil gaan zonder iets gekocht te hebben, vraagt hij me of *ik* nog iets anders nodig heb. Hij wil iets *verkopen*. Of het nu een radio, een bandrecorder of een t.v.-toestel is, is voor hem secundair. Heeft de verkoper werkelijk interesse in *de zaak*? En wat te denken van de winkelfuffrouw die langzamerhand nachtmerries krijgt van al die boordknoopjes die ze elke dag weer moet verkopen? Ze heeft interesse in *mij*, want *ik* kan haar helpen haar functie te vervullen.

Daarmee is meteen gezegd dat er evenwel van een persoonlijke ontmoeting waarschijnlijk geen sprake zal zijn, hoewel de verkoper wel is geïnteresseerd in mijn persoonlijke hoedanigheden: ben ik ongeduldig, gevoelig voor vleierij, moet hij argumenteren, zijn mond houden, etc. Maakt Dr. De M. hier wel onderscheid tussen 'belangstellen in de persoonlijkheid' en 'persoonlijke ontmoeting'?

Dat lijkt ons allereerst noodzakelijk voor een bevredigende analyse van de verkoopssituatie. We zijn ook geneigd een vraagteken te plaatsen bij de volgende opmerking van de auteur: de vrouw van de koper, die niet deelnam aan het zakelijke gesprek, komt tot observatie en ontdekt allerlei persoonlijke eigenaardigheden van de verkoper. De koper zelf, geabsor-

beerd door de zaak, merkt deze dingen niet op. Dr. De M. ziet dit verschijnsel als essentieel voor het zakelijke gesprek. ('Omdat (curs., T.) zij niet aan het gesprek deelnam, kwam ze tot observeren').

Maar kan ook niet het omgekeerde zich heel goed voordoen? Ik spreek met een vader over de cijfers van zijn kind. Tijdens het gesprek, waarbij ik mijn aandacht toch ook vnl. bij de zaak: de cijfers, heb, valt mij op, dat de man een stukje van zijn pink mist en dat zijn ogen van kleur verschillen. Een collega die dit gesprek bijwoont, heeft geen van beide bijzonderheden waargenomen.

Het is o.i. zelfs zo, dat het intentioneel-gericht-zijn-op-de-zaak, er juist oorzaak van zijn kan, dat van de persoon-die-de-zaak-'brengt', die ermee verband houdt, méér wordt waargenomen dan van de rest van de omgeving.

Op grond van bovenstaande bedenkingen menen we te kunnen vragen of de analyse van de zakelijke-gesprekssituatie wel voldoende ver is doorgevoerd om te kunnen dienen als basis voor een analyse van de onderwijssituatie.

7. (blz. 542) De auteur erkent hier, dat in het onderwijs het aanvaarden op gezag *niet te vermijden* is. Aanvaarden op gezag, ook van zakelijke kennis, vooronderstelt echter vertrouwen.

Er zijn dus momenten in de onderwijssituatie, waaraan het vertrouwen inherent is. In deze momenten is het vertrouwen geen toevallige factor, maar zonder meer voorwaarde voor het bestaan van de onderwijssituatie. (Als de leerling de onderwijzer wantrouwt als deze zegt dat $1 + 1 = 2$, als het kind dat niet wil aannemen, is er van verder rekenonderwijs geen sprake.)

Wanneer men erkent dat vertrouwen in situaties waarin iets op gezag moet worden aangenomen iets essentieels is, erkent men daarmee dan ook niet dat deze onderwijssituaties pedagogische situaties zijn? (En zijn er wel onderwijssituaties te bedenken, waarin het kind het zonder vertrouwen op bijv. de eerlijkheid van de onderwijzer t.a.v. het verstrekken van zakelijke gegevens, kan stellen?)

Het vertrouwen wortelt niet in de zaak, het wortelt in de relatie volwassen persoon – onvolwassen persoon. Het waar-maken van dit vertrouwen is pedagogisch bezig zijn.

Men kan o.i. niet het vertrouwen tot de structuur van (althans bepaalde) onderwijssituaties gaan rekenen en dan toch stellen dat deze onderwijssituaties in wezen niet-pedagogische situaties zijn.

8. (blz. 543) Dat de schrijver, waarschijnlijk ondanks zichzelf, steeds weer terrein verliest aan de pedagogiek, die hij zo graag buiten de onderwijssituatie wil bannen (althans theoretisch) blijkt nog eens duidelijk, als hij schrijft dat in een bepaalde onderwijssituatie (er wordt tenminste gesproken over 'leerling') de leerling 'wordt gevormd tot iemand met een zelfstandige aanpak der problemen'. Is dit soort vorming geen bijdrage tot het 'mondig worden'? Is het geen bijdrage tot de vorming van het persoonlijk karakter? Een positief antwoord op deze vragen – en wie kan hier ontkennen? – betekent, dat in de onderwijssituatie (die volgens Dr. De M. geen opvoedingssituatie is) krachten werken, die een pedagogisch doel verwezenlijken; en dat tengevolge van bewuste, opzettelijke activiteit van de volwassene.
9. (blz. 545) Om nog eens het principiële verschil tussen onderwijs- en opvoedingssituatie te beklemtonen, voert Dr. De M. op deze bladzijde aan, dat in de onderwijssituatie de opzettelijkheid niet verborgen hoeft te worden. Dit slaat kennelijk terug op blz. 536/7 waar duidelijk wordt gemaakt, dat het opvoeden niet al te opzettelijk moet gebeuren. Beide opmerkingen zijn op zichzelf ongetwijfeld juist. Als argument in de bekende tegenstelling heeft de opmerking op blz. 545 o.i. geen waarde, omdat er al is aangetoond dat er *ook* een opvoedingssituatie bestaat die zich verbergt in de onderwijssituatie. En in deze opvoedingssituatie hoeft de opzettelijkheid van het lesgeven evenmin verborgen te blijven. En ook in deze situatie – in wezen een opvoedingssituatie dus – stelt de leerling er zich op in, les te krijgen.
10. (blz. 545) Nogmaals probeert Dr. De M. op deze bladzijde het verschil tussen opvoedingssituatie en onderwijssituatie duidelijk te maken. Hij argumenteert als volgt: Ouders die hun eigen kinderen regelmatig bijles moeten geven ondervinden daarbij meestal moeilijkheden. 'Je windt je daarbij veel te gauw op', enz. Hij verklaart dit verschijnsel dan als volgt: 'Voor ouder en kind is het heel moeilijk, de structuur van de – natuurlijke! – opvoedingssituatie te onderdrukken en over te gaan naar de structuur van de onderwijssituatie'. Maar: hoe is dan het verschijnsel van opgewondenheid, niet kunnen lesgeven, snel geprikkeld raken, enz., te verklaren in het bijna spreekwoordelijke geval van de echtgenoot die rijles geeft aan zijn vrouw? Hier kan immers geen opvoedingssituatie de schuld krijgen! Er is o.i. ook in de 'bijlessituatie' geen sprake van een opvoedingsrelatie die de onderwijssituatie verstoort; wel echter – en dat wordt ook door Dr. De M. genoemd – van de moeilijkheid een wat neutralere, zakelijker

houding te vinden t.o.v. iemand met wie een zeer nauwe persoonlijke, gevoelsmatige band bestaat.

11. (blz. 546) Waarschijnlijk hebben we onder aan deze bladzijde met een drukfout of iets dergelijks te doen. Het is toch moeilijk aan te nemen, dat de onderwijssituatie (r. 4 v.o.) voor leerling en leraar verborgen blijft, terwijl beiden (r. 2 v.o.) er bewust in leven.

12. (blz. 549) In zijn uiteenzetting over de verschillen tussen onderwijs- en opvoedingsdoelen, blijkt o.i. nog eens te meer, dat de auteur zich onvoldoende realiseert dat een onderwijsdoel geen einddoel, maar altijd voorlopig doel is. We leren toch niet ontbinden van factoren *om* het ontbinden, Franse woordjes *om* de Franse woordjes, lezen *om* het lezen? Al deze voorlopige doelen hebben een einddoel: de zelfstandige volwassene. Zo gezien kunnen deze 'onderwijsdoelen' (hoe ze dan ook mogen afwijken van andere opvoedingsdoelen en -middelen en hun eigen karakter mogen bewaren) worden opgevat als opvoedingsmiddelen. In het tweede deel van dit artikel gaan we hier verder op in.

13. (blz. 553, § 9) 'Een psychologie van het leren, die didactisch van belang wil zijn, is pas vanuit deze structuuranalyse (de analyse van de onderwijssit., T.) mogelijk . . .' schrijft Dr. De M. hier.

Hij heeft in zijn artikel deze structuuranalyse ondernomen. Is daarbij echter niet over het hoofd gezien, dat het *leerproces* eveneens deel uitmaakt van de onderwijssituatie? Een psychologie van het leren, die didactisch van belang wil zijn, kan dan wel pas mogelijk zijn vanuit bedoelde analyse, maar dat doet niets af van het feit, dat 'het leren van het kind' mede in de analyse moet worden betrokken. Zo'n psychologie van het leren komt niet ná de structuuranalyse tot stand, maar in en dóór deze analyse.

We krijgen de indruk dat Dr. De M. eerst de analyse van de structuur van de onderwijssituatie heeft willen voltooien, om pas daarna over een leerpsychologie te gaan denken. Nergens komt in zijn artikel althans het leren als probleem aan de orde.

Dat ook Prof. Prins en Dr. Van Gelder niet zo'n achteraf-constructie hebben gewild, wordt o.i. duidelijk, wanneer men de zin uit het Gedenboek, waarvan Dr. De M. bij de aanvang van zijn artikel een gedeelte citeert, verder leest. De hele zin luidt nl.: 'De taak waarvoor de onderzoeker zich geplaatst ziet, omvat allereerst de analyse van de concrete, didactische situaties, waarin het lerende kind opereert en het beschrijven van de individuele leerprocessen'. (curs., T.)

Nog duidelijker is de volgende zin: 'Het accent komt dus te liggen op het beschrijven van het *actuele verloop* (curs., T.) van het aan een bepaalde situatie gebonden leerproces bij het individuele kind' (5).

Naar de opvatting van deze auteurs komt men niet tot een bruikbare schets van de structuur van de onderwijssituatie, wanneer men het actuele verloop van het leerproces niet in de analyse betreft.

II. SAMENVATTING VAN BOVENSTAANDE KRITIEK: EEN ZELFSTANDIGE DIDACTIEK BINNEN DE PEDAGOGIEK

1. *Inleiding*

In het tweede deel van ons artikel doen we een poging onze fundamentele bezwaren tegen de wijze waarop Dr. De M. een zelfstandige didactiek wil funderen, samen te vatten.

We treffen in de onderwijssituatie aan: een onderwijzende onderwijzer, een lerende leerling en een onderwezen en geleerde zaak.

Dr. De M. heeft in een analyse van deze onderwijssituatie gepoogd de verhouding te schetsen waarin onderwijzer, leerling en zaak tot elkaar staan.

Daarbij is echter geen, of te weinig, aandacht geschonken aan de bijvoeglijke bepaling bij elk der 3 genoemde zelfstandigheden binnen de onderwijssituatie.

In welke mate dat voor de visie op de vraag of onderwijzen tegelijk opvoeden en of de onderwijssituatie krachtens haar wezen (en niet toevallig, zoals Dr. De M. ook toegeeft) opvoedingssituatie is, van belang is, willen we nu trachten aan te tonen.

2. *De onderwijzende onderwijzer*

Wanneer Dr. De M. de structuur van de onderwijssituatie analyseert, besteedt hij de grootste aandacht aan het 'op-de-zaak-gericht-zijn'. Hij noemt deze intentionaliteit in het zakelijke gesprek en in de onderwijssituatie 'primair' (blz. 540; en ook op de volgende bladzijden vestigt hij er steeds weer de aandacht op dat het gaat om het 'gericht-zijn').

Naar onze mening doet hij daarmee aan de werkelijkheid van de onderwijssituatie tekort. Niet alleen de intentie, maar ook de realisatie ervan, niet alleen het 'op-de-zaak-gericht-zijn', maar eveneens de wijze waarop deze gerichtheid verwezenlijkt wordt en kan worden, is bepalend voor het karakter van de onderwijssituatie.

Wie de onderwijssituatiestructuur wil kennen, dient beide aspecten in het oog te vatten.

Wanneer de intentie op het zuiver zakelijke is gericht, maar de docent er principieel niet in kan slagen op zuiver zakelijke wijze deze intentie te verwezenlijken, is daarmee de stelling dat in de onderwijssituatie het persoonlijke element niet-essentieel is, onhoudbaar. Bij het analyseren van de onderwijssituatie moet zeer zeker aandacht geschonken worden aan de gerichtheid van de docent; daarmee zijn we er echter nog niet: een analyse van de aard van het onderwijzen mag evenmin ontbreken, als men de reële structuur van de onderwijssituatie in zicht wil krijgen.

Anders gezegd: zolang ons een psychologie van het onderwijzen ontbreekt kan er t.a.v. het persoonlijke in de onderwijssituatie ten diepste geen uitspraak worden gedaan. De kenschetsing van deze situatie als één waar een onpersoonlijk-zakelijk leren plaats vindt schijnt ons dan ook enigszins prematuur.

Ook bij het onderwijzen van volwassenen komt het persoonlijke element steeds om de hoek kijken. Dr. De M. zal dit graag toestemmen, want volgens hem zijn *eerst* in de extreem zakelijke situatie de partners in elkaars persoonlijke hoedanigheden totaal niet geïnteresseerd (blz. 543).

Dit persoonlijke, aldus de auteur, is niet-essentieel voor de onderwijssituatie, evenmin als het essentieel is voor het zakelijke gesprek. We geloven dat een visie in deze eerst gefundeerd kan worden door een onderzoek van de onderwijssituatie, waarbij naast het statische (de intentie) ook het dynamische element in deze situatie (de realisatie van de intentie, het onderwijzen) is geanalyseerd.

Zolang een dergelijke analyse niet is uitgevoerd, menen we de door onze ervaring als onderwijzende (ook aan volwassenen) en mede door vele anderen voorgestane opvatting, dat onderwijzen een aangelegenheid is, waarbij naast de zaak personen zijn geïnvolveerd en dat het persoonlijke eveneens essentieel deel uitmaakt van het onderwijzen, te mogen handhaven.

3. *De lerende leerling*

Het schematisch weergeven van relaties tussen mensen en van processen waarin mensen betrokken zijn, kan een groot voordeel hebben: de verhoudingen, de kenmerken van de situatie, van het proces, kunnen zeer verduidelijkt worden. Het grote nadeel dat deze methode kan aankleven is evident: wat dynamisch is krijgt een statische gestalte, een zo sterk gestroomlijnde vorm, dat men zich voortdurend moet afvragen of het essen-

tiële niet is verloren gegaan. En dan dreigt een verwant gevaar: zal men de situatie, het proces nu niet trachten te bepalen vanuit het eenmaal opgestelde schema? Heel licht kan het schema, vaak opgesteld op grond van een voorlopige analyse, oorzaak worden van het beeld van de situatie dat men zich vormt, in plaats van omgekeerd.

Is ook bij Dr. De M. niet de werkelijkheid van de levende, concrete onderwijssituatie verloren gegaan, nadat hij er (in § 4) in geslaagd was het verschil tussen omgangs-, opvoedings- en onderwijssituatie schematisch weer te geven?

We hadden deze vraag al onder 2 kunnen stellen. Daar zagen we, dat het onderwijzen als proces, als actie, bij de analyse op de achtergrond was geraakt; het dynamische element dreigde te verdwijnen uit het gezichtsveld.

Wanneer we nu naar de tweede pool van de onderwijssituatie kijken, zien we iets dergelijks: er wordt wel over de leerling gesproken, wel over zijn intentie, maar we ontmoeten (vrijwel) nergens het lerende kind.

Het is goed op dit moment nog eens te bedenken, dat de auteur zijn analyse heeft aangevat om de structuur van de onderwijssituatie bloot te leggen, zodat er een basis voor de opbouw van de didactiek zou gevormd worden. En dat hij zijn pogen o.m. motiveert met de opvatting van Prof. Prins en Dr. Van Gelder, dat daartoe de onderzoeker zich moet bezighouden met de concrete didactische situatie, waarin *het lerende kind opereert*.

Ook nu kan men zich weer afvragen of de structuur van de onderwijssituatie valt waar te nemen, zolang men blijft stilstaan bij de intentie van de leerling. Ook hij is op de zaak gericht, ook hij wil mogelijk voor alles zijn les leren, de som begrijpen. Maar: wat gebeurt er zodra de leerling leert? (We stellen het probleem hier een ogenblik alsof er een na-elkaar zou bestaan; in feite zijn intentie en realisatie doorgaans verweven). Kan een leerling onpersoonlijk-zakelijk leren? Kan hij zich onttrekken aan de persoonlijkheid van de leerkracht? (In het geval daarvan invloed uitgaat; zie onder 2). Er zijn ervaringsfeiten te over die erop wijzen dat ook bij de volwassen leerling het leren mede beïnvloed wordt door de persoonlijkheid van de leraar, de sfeer in de klas, momentane stemming: allemaal factoren die niet tot het zakelijk-onpersoonlijke terug zijn te voeren. In dit verband: waarom krijgen cursisten van een bepaald instituut voor schriftelijk onderwijs aan het begin van de lessen foto en levensbeschrijving van de leraar? En ook: waarom plaatste zelfs een pedagogisch-didactisch orgaan een jaar lang foto's van de auteurs bij de artikelen? Is kennis-nemen van een zaak werkelijk *in-wezen* (en hier ligt de nadruk)

zo'n onpersoonlijk iets? Is dat gezien vanuit de hoek van de totaliteitspsychologie wel mogelijk? Zijn de het-leren-begeleidende-persoonlijke momenten niet eerder essentiële dan toevallige factoren in het leerproces?

Wij willen met al deze vragen slechts wijzen op de noodzakelijkheid, bij de analyse van de onderwijssituatie niet te blijven stilstaan bij het statische in deze situatie: de gerichtheid van de leerling. Een psychologie van het leren, in en door de analyse van de concrete didactische situatie ontstaan, is nodig en onmisbaar voor men tot enige conclusie over de (on)mogelijkheid van zuiver onpersoonlijk-zakelijk leren komt.

4. De onderwezen en geleerde leerstof

Dr. De M. wil een zelfstandige didactiek grondvesten. Daartoe tracht hij aan te tonen, dat de onderwijssituatie principieel verschilt van de opvoedingssituatie en dat onderwijsdoelen principieel geen opvoedingsdoelen zijn.

Dit laatste wordt o.m. duidelijk gemaakt aan de leerstof die het onderwijs overdraagt.

Deze leerstof zou doel op zichzelf zijn; dat dit in tegenspraak is met de stelling dat onderwijs in de eerste plaats wordt georganiseerd vanuit maatschappelijke behoeften (waardoor de leerstof middelkarakter krijgt) hebben we trachten duidelijk te maken in aant. 5 in dl. I van ons artikel.

Dat we onze kinderen wat te leren geven, komt volgens de auteur voort uit twee, onpersoonlijke, niet-pedagogische motieven:

- a. de maatschappij heeft behoefte aan mensen met een bepaalde kennis;
- b. we hebben een zekere mate van verantwoordelijkheid t.a.v. de cultuur-overdracht.

Nu kan men bezwaar maken tegen de opvatting dat ons onderwijs primair om deze redenen georganiseerd wordt. Zeker wanneer men bedenkt dat de auteur hiermee tegelijk zegt dat om deze redenen *geleerd* wordt: hij wil immers aantonen, dat leren uit onpersoonlijk-zakelijke motieven gebeurt. In de inaugurele rede van Prof. Prins (te Wageningen) wordt bijv. een heel ander antwoord gegeven op de vraag: Waartoe leert de mens? Een antwoord waarin het leren wél een pedagogische zin krijgt, waarin onderwijzen wel een pedagogische act wordt: 'Terecht wordt te dezen dan ook door Waterink geconcludeerd, dat . . . elk onderwijs en alles wat geleerd wordt, een pedagogische strekking heeft' (6).

Zelfs echter, wanneer men uitgaat van de motieven die Dr. De M. aan-

neemt, moet men o.i. bij consequent doordenken erkennen, dat leren van bepaalde leerstof, gekozen naar de criteria van maatschappelijke nuttigheid en verantwoordelijkheid voor cultuuroverdracht, een activiteit in het pedagogische vlak is. En dat een onderwijssituatie waarin iets geleerd wordt een opvoedingssituatie is. Zolang het om leren aan en door kinderen gaat, wel te verstaan.

Voor dit kan worden duidelijk gemaakt, moet eerst worden onderzocht wat Dr. De M. onder opvoeden verstaat. Helemaal duidelijk wordt dat niet. Enerzijds wordt gesproken over de vorming van persoonlijk karakter (blz. 545), anderzijds gaat het om persoonlijke zelfstandigheid (blz. 556): een meer omvattende visie op de opvoeding dus. Wanneer we dan echter ook nog lezen, dat opvoeden inhoudt, dat het kind stimulansen gegeven worden tot 'mondig worden' (blz. 551) en dat het doel van het opvoeden de volwassenheid is, mogen we aannemen dat de vorming van persoonlijk karakter slechts een der aspecten der opvoeding is en dat het uiteindelijk ook bij Dr. De M. gaat om het 'bekwaam helpen te maken zelfstandig zijn levenstaak te vervullen' (7).

Nu houdt dit laatste o.i. zonder meer in, dat het kind als volwassene een functie in het maatschappelijk bestel moet kunnen vervullen; een beroep moet kunnen uitoefenen. Volwassen zijn vraagt zodanige kennis, dat een taak kan worden aanvaard; daartoe hoort ook een zekere mate van kennis van die aspecten van de cultuur die niet rechtstreeks samenhangen met de voorbereiding op beroep, functie. En die kennis geeft het onderwijs. In de onderwijssituatie wordt het kind voorbereid op een bepaald aspect der volwassenheid: het-kunnen-vervullen-van-een-functie; in dat onderwijs wordt daarmee op directe wijze een opvoedingsdoel verwezenlijkt.

Alleen reeds hierom schijnt ons elke onderwijssituatie-met-kinderen een opvoedingssituatie.

Er is echter meer: vraagt de samenleving inderdaad alleen maar volwassenen die *kunnen* rekenen, bruggen *kunnen* bouwen, aardrijkskunde *kunnen* doceren? Of gaat het de maatschappij om volwassenen die dit niet enkel *kunnen*, maar die hun kennis ook ten nutte van de samenleving *willen* gebruiken? Terecht meent Prof. Prins dat Dr. De M. hier een scheiding tussen gezindheid en bekwaamheid aanbrengt (8).

De maatschappij *kan* geen onderwijssituatie wensen waarin de leerlingen allerlei technieken worden aangeleerd, zonder dat hen wordt bijgebracht hoe ze deze kennis dienen te gebruiken. De maatschappij organiseert (volgens Dr. De M.) immers allereerst onderwijs om zichzelf in stand te houden; vanuit dit motief moet de maatschappij ook wensen,

dat het onderwijs, dat ze organiseert, optimaal bijdraagt tot dit doel. Daaruit volgt dat ze wensen moet dat de onderwezene zijn kennis niet alleen *kan*, maar ook *wil* gebruiken in het belang van de samenleving. Onderwijs sluit ethische vorming in. En het 'bijbrengen' van dit ethische aspect van alle kennis die geleerd wordt kan niet de taak van de pedagoog (in de zin van Dr. De M.) zijn: die is immers niet deskundig? Hier ligt een pedagogische taak voor de onderwijzer, de leraar. Voor hem betekent iets onderwijzen altijd pedagogisch bezig zijn.

Dan is er tenslotte nog een punt dat pleit tegen de mogelijkheid van een onderwijssituatie die geen opvoedingssituatie is.

Onderwijzen wil zeggen: *iets* onderwijzen. Dat 'iets' is altijd een selectie uit allerlei mogelijke zaken die onderwezen zouden kunnen worden. Aangezien nu de leerling zich vormt aan de leerstof (dit stelt ook Dr. De M. zeer duidelijk als hij spreekt over de formele doelen) is de didacticus die de leerstof selecteert (en de onderwijzer die de verantwoordelijkheid voor deze selectie overneemt) verantwoordelijk voor aard en gehalte van deze vorming. De didacticus is daarmee verantwoordelijk voor de vorming van de persoonlijkheid van de leerling; hij oefent daarop directe invloed uit. Wie zich bij de keuze van leerstof rekenschap geeft van zijn handelen kan niet anders dan de verantwoordelijkheid voor deze vormende invloed op zich nemen. Een ja of nee op een bepaald keuzemoment is een ja of nee van pedagogische strekking; een pedagogisch besluit met uitgestelde werking: een werking die eerst in de onderwijssituatie manifest wordt.

5. Conclusies

We nemen aan dat elke onderwijssituatie een situatie is waar persoonlijkheidsvormende invloeden op de leerling uit gaan. Zolang niet het tegendeel is bewezen, nemen we tevens aan dat die invloeden zowel een persoonlijk (leraar-leerling) als zakelijk (stof) karakter hebben. In een optimaal gunstige didactische situatie vooronderstellen beide elkaar. De didacticus (lees: onderwijzer) is tevens door de selectie van de leerstof verantwoordelijk voor de vormende invloed van de zaak.

Indien het een situatie betreft waarin onderwijs wordt gegeven aan volwassenen wordt door het volwassen-zijn van de leerlingen de verantwoordelijkheid voor de, de persoonlijkheid van de leerling vormende invloeden medegedragen door de leerlingen. In deze didactische situatie is wel sprake van vorming, niet van opvoeden. Deze onderwijssituatie kan wel een andragogisch situatie (9) worden genoemd; het is echter geen pedagogische situatie.

We constateren dus een principieel verschil tussen het onderwijzen-aan-volwassenen en het onderwijzen-aan-onvolwassenen. In de laatste situatie draagt de onderwijzer de verantwoordelijkheid voor de persoonlijkheidsvormende factoren die werkzaam zijn dank zij zijn onderwijzen. Hij is daarmee tevens pedagoog. Deze laatste conclusie wordt versterkt door het feit dat onderwijzen een activiteit bleek, in een opzettelijk daartoe ingerichte situatie, die gericht was op de voorbereiding van de leerling op de volwassenheid. We menen daarom te mogen aannemen dat elke onderwijssituatie-met-onvolwassenen tevens een pedagogische situatie is.

6. *Pedagogiek en didactiek*

Wij zijn tot de conclusie gekomen, dat de verschillen die Dr. De M. aan- toont tussen wat hij noemt de onderwijssituatie en de opvoedingssituatie, verschillen zijn tussen twee ongelijksoortige opvoedingssituaties.

Ook hijzelf bespreekt enkele verschillende opvoedingssituaties. Het bestaan van deze verschillen wijst er reeds op, dat niet alle opvoedings- situaties gelijke problemen opwerpen en op gelijke manier kunnen worden benaderd. (Vgl. de problematiek van de 2-polige en de 3-polige opvoe- dingsituatie, zoals Dr. De M. deze onderscheidt).

En hier raken we een kernpunt: het is theoretisch gezien niet noodzakelijk aan te tonen, dat er een onderwijssituatie bestaat, die geen opvoedings- situatie is, om te komen tot de fundering van een zelfstandige didactiek.

Een zelfstandige didactiek: dat is, volgens Dr. De M. een didactiek met een eigen problemenveld, eigen oplossingsmethoden en eigen denk- middelen.

De atoomwetenschap wordt gekenmerkt door eigen problemen, op- lossingsmethoden, denkmiddelen; zodanig 'eigen' zelfs, dat andere na- tuurkundigen de taal der atoomgeleerden nauwelijks verstaan. Toch is de atoomwetenschap een deel van de natuurkunde; toch zijn haar proble- men natuurkundige problemen.

Algemeen: in het gebied van een wetenschap kan zich een problemen- reeks voordoen, die dermate verschilt van andere problemenreeksen, dat het noodzakelijk is eigen wegen te gaan in zake probleemstelling en methodisch denken tot oplossing van deze problemen. Er ontstaat een specialisme, dat echter in wezen deel blijft uitmaken van de wetenschap waarvan ze zich afsplitst. Dit deel-zijn-van, wordt ten diepste hierdoor gekenmerkt, dat elke vinding in het specialisme rechtstreeks bijdraagt tot de realisering van de doelstellingen van de oorspronkelijke wetenschap. Ook in het stadium waarin al gesproken kan worden van 'moederweten-

schap', een stadium waarin het specialisme reeds formeel gescheiden is van de oorspronkelijke wetenschap, blijft deze verhouding bestaan: ze grondt in de structuur van het object van beide wetenschappen. Zelfs al wordt de atoomwetenschap als aparte wetenschap gedoceed, ze is en blijft deel van de natuurkunde, evenals de germanistiek taalkunde is en blijft.

Onder de vele opvoedingsmiddelen is er één dat het object is van de didactiek: het onderwijzen. Wie een basis voor de opbouw der didactiek wil leggen, moet o.i. een analyse van de onderwijssituatie ondernemen in het besef dat het in wezen gaat om een pedagogische situatie; in deze analyse wordt de eigen problematiek van de didactiek duidelijk, daar worden de impulsen tot het zoeken van meer onderzoeksmethoden gegeven en daar vindt ook de afgrenzing t.o.v. de andere probleemreeksen van de opvoedkunde plaats. Dan wordt ook duidelijk dat de didactiek niet haar opdrachten heeft te ontvangen van de pedagogiek; de didactiek stelt zich haar opgaven zelf: het zijn en blijven echter immer opgaven van pedagogische aard.

Aantekeningen

1. *De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didactiek*. P.S., 39e jrg. no. 12, blz. 532 e.v.
2. Prof. Dr. M. J. Langeveld; *Beknopte Theoretische Paedagogiek*; 9e druk, Groningen, 1963, blz. 32.
3. Id., id.
4. Id., blz. 28.
5. L. van Gelder en F. W. Prins: *De psychologie van het denken en het leren*. In: Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm; Groningen, 1957, blz. 52-53.
6. Dr. F. W. Prins: *Over de lerende mens*. Inaugurele Rede, Wageningen, 1965, blz. 15.
7. Prof. Dr. Langeveld, a.w., blz. 28.
8. Dr. F. W. Prins, a.w., blz. 15.
9. Zie voor de term andragoek Prof. Dr. Langeveld, a.w., blz. 45.

J. Tuinman. Geb. 1941 te Genemuiden. Volledige bevoegdheid als onderwijzer 1961 (Zwolle). M.O.-A pedagogiek 1964. Sinds 1962 in Suriname, thans als leraar pedagogiek. Bijzondere belangstelling voor didactiek en methodiek van het Nederlands-als-vreemde-voertaal. Medewerker aan het „Algemeen Leerplan voor het Gewoon Lager Onderwijs in Suriname” (1965).