

OPVOEDEN-DOOR-ONDERWIJZEN

J. DE MIRANDA

Gaarne wil ik van de door de redactie van Paed. Stud. geboden gelegenheid gebruik maken om te reageren op de kritiek van de heer Tuinman – maar niet om mijn artikel (geschreven in 1961) geheel te verdedigen en ook niet om uitvoerig in te gaan op de vele punten die de heer T. naar voren brengt. Door ernstige en langdurige studie van zijn uiteenzetting kwam ik n.l. tot de conclusie, dat de heer T. vrijwel geen argumenten aanvoert tegen de hoofdlijn van mijn betoog. Wel tracht hij – geheel te goeder trouw, daar twijfel ik geen moment aan – door zijn kritiek een discussie te ontwikkelen op een terrein waar m.i. de belangrijke strijdpunten niet liggen. Door uitvoerig op zijn punten in te gaan kan ik slechts een tamelijk vruchteloos debat van theoretische aard verwachten. Het is mij echter om enige zeer praktische zaken te doen, die zodoende juist niet de aandacht zouden krijgen, die ik voor hen vroeg. In het volgende zal ik dit standpunt toelichten.

Als voorbeeld van de onduidelijke en daardoor onvruchtbare probleemstelling kies ik in de eerste plaats de uiteenzetting in II-4 en II-5. De heer T. meent hier – tegenover mij – te moeten aantonen, dat de onderwijssituatie met onvolwassen leerlingen tevens een opvoedingssituatie is. Ook veel andere plaatsen in zijn betoog zijn op het bereiken van deze conclusie gericht. Maar had hij deze conclusie niet ook in mijn artikel kunnen lezen? In mijn artikel stelde ik mij eerst (par. 3) op het standpunt, dat *iedere* situatie met volwassene(n) en kind(eren) een opvoedingssituatie is, waarna bij de bespreking van de onderwijssituatie met onvolwassen leerlingen (par. 7) zonder meer geconcludeerd werd dat hier nu *tevens* een opvoedingssituatie is. Ik ging vrij uitvoerig hierop in, onderscheidde bijv. verschillende mogelijkheden: de mislukte opvoedingssituatie, het opvoedingsmilieu dat voor volwassene en kind verborgen is in de onderwijssituatie, de opvoedingssituatie waarin de volwassene welbewust opvoedingshandelingen stelt, die door het kind echter vanzelfsprekend argeloos aanvaard worden en tenslotte de opvoedingsrelatie, waarin ook het kind weet waarom het gaat. – Zijn wij het op dit punt nu eens of niet? Zo ja, waarom heeft de heer T. hier dan blijkbaar overheen gelezen? Zo neen, waar zit dan het verschil van mening?

Een antwoord op deze vragen meen ik o.a. te kunnen vinden in I-9, waar de heer T. eerst nadrukkelijk instemt met twee van mijn conclusies, n.l. dat het opzettelijke in de onderwijssituatie niet en in de opvoedingssituatie

meestal wèl verborgen moet blijven – en „dat er *ook* een opvoedings-situatie bestaat die zich verbergt in de onderwijssituatie” (curs. van T.). Daarna maakt de heer T. echter een niet verantwoorde stap: deze samengestelde situatie noemt hij zonder meer „deze opvoedingssituatie” en even verder zegt hij: „En deze situatie – in wezen een onderwijssituatie dus . . .” enz. Dit laatste „dus” slaat echter nergens op! De heer T. heeft er alleen (na mij) op gewezen, dat er behalve een onderwijssituatie óók een opvoedingssituatie is; maar dat het geheel „in wezen een opvoedingssituatie” zou zijn, heeft hij nergens aangetoond.

Op grotere schaal tref ik dezelfde redeneerfout aan op vele plaatsen in zijn uiteenzetting, o.a. in I-8, II-4, II-5 en II-6. Ogenschijnlijk komt de heer T. tot vele uitspraken, die geheel overeenkomen met mijn artikel. Maar de vanzelfsprekendheid, waarmee de heer T. (desondanks) uitgaat van de overtuiging, dat didactiek een deel van de pedagogiek „is”, toont dat het hier niet om een op argumenten berustende conclusie gaat waarover discussie mogelijk is, maar veeleer om een onberedeneerd apriori. Toch was het juist dit voor velen zo vanzelfsprekende apriori, dat door mijn artikel ter discussie gesteld werd. Gaat de kritiek van de heer T. *zonder meer* van dit „pedagogisch apriori” uit, dan is het duidelijk dat de hoofdlijn van mijn betoog hier niet door aangetast kan worden en dat het onjuist zou zijn te proberen die „kritiek” direct te weerleggen.

Ik zou de heer T. evenwel onrecht doen door te stellen dat hij helemaal geen argumenten aanvoert voor zijn opvatting. Ze zijn echter alleen in het laatste stuk van zijn artikel te vinden (II-6) – a.h.w. om tot uitdrukking te brengen, dat het om iets zo vanzelfsprekends gaat, dat argumenten eigenlijk overbodig zijn. Wat ik hier dan ook aan argumentatie aantref is veel te vaag en algemeen om overtuigend te kunnen zijn. Aangezien dit echter het enige stuk is waar de heer T. werkelijk kritiek tracht te leveren op mijn conclusies, meen ik hier iets uitvoeriger op in te moeten gaan.

De heer T. stelt hier – als „kernpunt” – dat het „theoretisch gezien” mogelijk is een zelfstandige didactiek te ontwikkelen als specialisatie van de pedagogiek, net zoals de atoomwetenschap een zelfstandig deel van de natuurkunde zou zijn. – Nu wil ik niet vallen over de tegenstrijdigheid tussen „zelfstandig” en specialisatie. Belangrijker is, dat de heer T. hier slechts over een mogelijkheid spreekt. Er zijn ook andere mogelijkheden. Denken we aan de relaties tussen pedagogiek en filosofie, pedagogiek en theologie of biologie en natuurkunde, dan kunnen we zelfstandig- worden in een andere betekenis voor ons zien dan als afsplitsen-van-een-specialisatie. Misschien is het soort biologen nog niet helemaal uitgestorven dat als ideaal vast geloofde, uiteindelijk alle levensverschijnselen natuurkun-

dig te kunnen verklaren. Maar ze zijn tegenwoordig niet meer toonaangevend in de biologie. Misschien komt het binnenkort (?) ook zo ver met de relatie didactiek – pedagogiek! Dit laatste schijnt velen – o.a. de heer T. – een volslagen onmogelijkheid toe. Maar laat ons eens onderzoeken of de argumentatie van de heer T. een ontwikkeling in die richting zou kunnen tegenhouden.

De heer T. meent dat het deel-zijn-van ten diepste hierdoor wordt gekenmerkt, dat elke vinding in het specialisme rechtstreeks bijdraagt tot de realisering van de doelstellingen van de moederwetenschap (II-6). Passen we dit criterium toe op de genoemde relaties tussen wetenschappen, dan blijkt de atoomwetenschap inderdaad een specialisatie van de natuurkunde te zijn en in de andere drie gevallen kunnen we niet (meer!) van specialisatie spreken. Het criterium lijkt me dus bruikbaar. Maar kijk ik dan naar de relatie didactiek-pedagogiek, dan zie ik het volgende.

Ik wees vier thema's aan die wetenschappelijke bestudering waard zijn terwille van verbetering van het onderwijs:

- a. de ontwikkeling van een hiërarchie van onderwijsdoelen;
- b. de kwestie van de motivatie;
- c. de moeilijkheden die hieruit voortkomen, dat de leraar de stof essentieel anders kent dan de beginnende leerling;
- d. de geleiding van het op inzicht gerichte leerproces in fasen. (Mijn artikel par. 8).

Deze lijst is zeker niet volledig, behoeft dat ook niet te zijn. Het gaat er nu om of elke vinding bij de bestudering van deze thema's rechtstreeks bijdraagt tot de realisering van de doelstellingen van de pedagogiek. M.a.w.: kunnen we door bestudering van deze thema's tot nieuw inzicht in de opvoedingssituatie komen? Dit is de vraag die ter discussie staat. Mijn antwoord hierop is: neen.

Want:

1. voor de didactiek van het onderwijs aan volwassenen is de ontwikkeling van deze thema's evenzeer van belang en
2. bij de ontwikkeling van deze thema's hebben we direct te maken met de deskundige leraar en de ondeskundige leerling die bij het leren geholpen wordt. Alleen bij onderwijs aan onvolwassen leerlingen komt daar bovendien het gezichtspunt bij van de opvoedingsverhouding tussen volwassene en kinderen.

Het criterium van de heer T. voert dus alleen tot de conclusie van de heer T. als men apriori aanneemt dat de pedagogiek „moederwetenschap” is

t.o.v. de didactiek. Als argument voor deze opvatting is het echter waardeeloos of erger: bij concrete toepassing kunnen we tot de tegengestelde conclusie komen.

Hetzelfde zien we bij het volgende argument, nl. dat deze verhouding van specialisatie „grondt in de structuur van het object van beide wetenschappen.” Jammer genoeg werkte de heer T. dit niet verder uit. Wat moet ik verstaan onder de structuur van het object van een wetenschap? – Niets uit het betoog van de heer T. belet me, als volgt verder te redeneren: als object van de pedagogiek zie ik de opvoedingssituatie, als object van de didactiek de onderwijssituatie. Nu gaat het er om of beide situaties overeenkomstige (of: dezelfde) structuur bezitten. Volgens mijn – zeer voorlopige – structuuranalyse is dit niet het geval en de verschillen, die ik opmerkte, werden door de heer T. bevestigd (zie boven). – Ook volgens dit criterium is de didactiek dus geen specialisatie van de pedagogiek.

Vóór II-6 vind ik in de „kritiek” van de heer T. dus geen argumenten tegen de stelling, die in mijn artikel ter discussie werd gesteld en in II-6 tref ik een veel te globale redenering aan, die, op de keper beschouwd zelfs een bevestiging van mijn stelling blijkt op te leveren. – Wil men deze stelling bestrijden? Uitstekend – want de begripsvorming in de pedagogiek en in de didactiek zal daardoor gediend worden. Maar dan zal men met zorgvuldiger argumenten moeten komen en dat zal slechts mogelijk zijn door in te zien hoezeer de opvatting van didactiek als deel van de pedagogiek veel van een onberedeneerd apriori heeft.

Daarom meen ik nog te moeten ingaan op twee punten uit het artikel van de heer T. vóór II-6.

In I-1 en II-5 noemt de heer T. de onderwijssituatie met kinderen en die met volwassenen „essentieel verschillende situaties”. Houden we vast aan de opvatting, dat er een eind komt aan de opvoeding met het bereiken van de volwassenheid, dan hebben we hier – *pedagogisch gezien* – inderdaad met twee essentieel verschillende situaties te maken. Maar dat sluit niet uit, dat hier *didactisch gezien* van gelijke of overeenkomstige situaties gesproken kan worden . . . tenzij men apriori didactiek als specialisatie van de pedagogiek ziet. Maar dat staat nu juist ter discussie! – Waarom het hier gaat kan misschien door het volgende voorbeeld duidelijk worden. Denken wij eens aan een stel houten blokken, speelgoed van onze kinderen. Meetkundig gezien vinden we hierbij essentieel verschillende figuren (kubus, cilinder enz.), maar biologisch gezien vinden we overeenkomstige objecten: stukken beukehout, met jaarringen, mergstralen enz.

Door dit voorbeeld kan tevens een tweede onduidelijkheid worden op-

gehelderd. Volgens de heer T. trachtte ik aan te tonen „dat er een onderwijssituatie *bestaat* met een eigen structuur, te onderscheiden van de pedagogische situatie.” (T. inleiding en II-6, curs. van mij.) Bij deze term „bestaan” moeten we echter oppassen! Bestaat er een houten kubus zonder jaarringen, mergstralen of andere eigenschappen die met zijn herkomst samenhangen? Of bestaat er een houten kubus zonder gewicht (of: massa)? Neen, natuurlijk. Toch bestaat er in de meetkunde een kubus, die niet van enig materiaal gemaakt is en die dus ook geen gewicht heeft. De term „bestaat” wordt hier in een andere betekenis gebruikt. Het houten blok, dat we kubus noemen, is ook zeker scheef en onregelmatig vergeleken met de ideale meetkundige kubus. De meetkundige kubus ontstaat dus pas als we uitgaande van concrete voorwerpen de weg der meetkundige idealisering zijn opgegaan. Hierbij letten we alleen op vormen, ruimtelijke structuren: diagonalen, hoekpunten, snijden, kruisen enz. – Letten we bij houten voorwerpen echter op jaarringen en mergstralen, dan slaan we de weg van de biologische idealisering in. We zouden ook op het gewicht, het soortelijk gewicht of de brandbaarheid kunnen letten. We zouden dan tot een natuurkundige of scheikundige idealisering komen.

Zonder nu pedagogiek of didactiek te willen gelijkstellen aan de genoemde natuurwetenschappen, meen ik op een dergelijke wijze te moeten onderscheiden tussen een weg van pedagogische idealisering en een weg van didactische idealisering. Letten we op de tegenstelling volwassene – kinderen, het plaatsvervangend gewetenshandelen (Langeveld) van de volwassene en het hierbij passende vertrouwen van het kind, dan slaan we de weg van de pedagogische idealisering in. Letten we daarentegen op de deskundigheid van de leraar en het hierbij passende vertrouwen van de leerling, dan betreden wij de weg van de didactische idealisering. Ik meen dat we deze twee wegen van idealisering van elkaar moeten onderscheiden. (Nu dit ter discussie staat mag de heer T. deze beide vormen van vertrouwen niet vanzelfsprekend aan elkaar gelijkstellen! Deze slordigheid in I-7 is m.i. het gevolg van zijn pedagogisch apriori.)

Bezien wij het gebeuren in de klas, dan zouden we ook nog een psychologische en een sociologische weg van idealisering in kunnen slaan. Het belang hiervan wil ik allerminst ontkennen (dit als antwoord op T. II-2 en II-4). Maar laten we goed onderscheiden en weten wat we doen! In de meetkundige context kunnen we geen biologische of natuurkundige feiten constateren. De biologie heeft zich moeten losmaken uit de dwanggedachte, uiteindelijk alle levensverschijnselen natuurkundig te willen verklaren. Op een dergelijke manier doen zich m.i. in de onderwijspraktijk een aantal problemen voor, die niet in de pedagogische context ont-

wikkeld kunnen worden. Ik noemde er vier – een keuze uit vele! Ze hangen allen samen met het aspect van de leerling, die in korte tijd zeer veel moet leren en hierbij door de deskundige leraar opzettelijk doelbewust en systematisch geholpen moet worden. Alleen vanuit de zeer praktische noodzaak, deze problematiek op adequate wijze aan te vatten, schreven coll. Van Hiele en ik ons artikel. – Door steeds vol te houden dat didactiek alleen als deel van de pedagogiek ontwikkeld kan worden (T. II-6 slot), wordt die problematiek echter steeds weer uit ons gezichtsveld verdrongen of er treedt vertekening op. Hoe de leraar met de leerling(en) een gesprek begint over een bepaalde zaak, hoe deze zaak gestalte krijgt in dit gesprek, hoe deze gestalte geleidelijk verandert in het voortgezette gesprek, hoe de zaak zich ontplooit in deze gespreksgemeenschap – over dit alles kunnen we niet adequaat spreken in de pedagogische of in de psychologische context, net zoals we jaarringen, mergstralen edgl. niet goed ter sprake kunnen brengen in de meetkundige of in de natuurkundige context. *Dit* is de stelling, die in mijn artikel ter discussie gebracht werd en hiertegen heeft de heer T. geen argumenten aangevoerd.

Hoe theoretisch deze stelling ook schijnt, het gaat mij om zeer praktische zaken. Wordt de onderwijspraktijk niet veelal hierdoor gekenmerkt, dat men al heel pedagogisch en psychologisch meent te werk te gaan door de leerstof te „vereenvoudigen”? Men gaat dan op kinderlijke wijze over stellingen en axioma's praten in de meetkunde, d.w.z. men laat deze termen en de bewijzen weg. In de natuur- en scheikunde tracht men op kinderlijke wijze over bijv. lichtstralen en atomen te praten: strepen op papier en hele kleine knikkertjes. Dezelfde tendens vinden we bij andere vakken. – Dat we hier op de verkeerde weg zijn, blijkt – behalve uit de slechte resultaten – pas als we inzien dat de leraar de stof essentieel anders kent dan de beginnende leerling en dat de leraar, die zo snel mogelijk zijn kijk op de stof aan de leerlingen wil bijbrengen, hen daardoor juist de weg naar wetenschappelijk denken bemoeilijkt of blokkeert. Door bijv. atomen als „gewone” knikkertjes ter sprake te brengen, kan in deze gespreksgemeenschap niet meer over het atoom als wetenschappelijk model gesproken worden. – Dit is geen pedagogische en ook geen psychologische kwestie, maar wel ontstaan door het ontbreken van een praktisch bruikbare didactiek opvoedings – en psychische moeilijkheden in veel leerlingen.

Tenslotte moet ik een verwijt van de heer T. van de hand wijzen. Ten onrechte meent hij dat ik de pedagogiek zo graag buiten de (bestudering van de) onderwijssituatie (ruim genomen) wil houden (I-8). – Schuilt hier niet het motief voor zijn „verdediging” van de pedagogiek? – Hoe dit zij, de heer T. kon slechts tot die ontboezeming komen door over het hoofd te zien dat de in I-4 geconstateerde afwijking van Langeveld's opvattingen

hierin bestond, dat ik de term opvoedingssituatie *ruimer* nam. Ook heeft hij niet opgemerkt dat ik uitging van opvoeden – door – onderwijzen: „De leraar is echter op twee soorten doelen gericht, die a.h.w. ‘achter elkaar’ liggen. Dóór de wijze van les geven heen tracht hij op te voeden.” (mijn art. p. 547). Het was dus juist om opvoedend onderwijs te bevorderen dat ik pleitte voor de ontwikkeling van een zelfstandige didactiek.¹ Daarnaast wees ik op het belang van de ontwikkeling van een pedagogiek van het onderwijs (p. 555).

Mijn artikel heeft dus geen anti-pedagogische strekking – ik zou nu zelfs verder willen gaan dan in 1961 en stellen: ook voor de begripsvorming in de pedagogiek zou het heilzaam zijn zich te bezinnen op de aard van de eigen problematiek en hoe deze verschilt van de didactische problematiek. Hierbij zou speciaal het opzettelijke, doelgerichte en georganiseerde karakter van opvoeden en van onderwijzen opnieuw ter sprake moeten komen. T.a.v. het onderwijzen zal hier nauwelijks verschil van mening kunnen ontstaan. In de didactiek zal dus een theorie omtrent onderwijsdoelen ontwikkeld moeten worden. Maar hoe staat het met het opzettelijke, doelgerichte en organiseerbare karakter van opvoeden? Hier liggen m.i. nog onopgeloste problemen. In mijn studie lagen ze nog onopgemerkt besloten in de beeldspraak „vermomming” (p. 537), die echter achteraf vrij onbevredigend bleek te zijn. Immers: in hoeverre zijn de opvoedingsdoelen bekend? Wordt deze bekendheid niet voorondersteld als we over middelen der opvoeding spreken? Gaat het, voorzover we deze doelen (menen te) kennen, niet veelal om een *leren* zich zo of zo te gedragen, een *bijbrengen* van inzicht in een aanvaarde schaal van waarden, enz.? Hebben zulke zgn. opvoedingsdoelen dan niet meer het karakter van onderwijsdoelen? – Hiertegenover kan men stellen: ja, maar het gaat in het opvoeden niet om bijbrengen van kennis, maar om wilsvorming, gewetensvorming. (Deze kritiek nam de heer T. over van Prof. Prins, II-4.) Van de gangbare pedagogiek uit bezien, zou ik daar in 1961 op gezegd hebben: ja, dat bedoel ik óók. Sindsdien leerde ik op dit punt echter een zuiver pedagogische problematiek kennen, die in ons land (voorzover mij bekend) nog te weinig de aandacht trok. Deze vragen werden aan de orde gesteld o.a. door Klaus Schaller in twee boekjes.² – Deze pedagogische discussie is nog nauwelijks op gang gekomen, maar kan belangrijk worden om tot een duidelijker probleemstelling te komen van zowel didactische als pedagogische vragen.

¹ Hoe komt het dat Prof. Koning (Inaugurele rede 1964, speciaal noot 13) en Prof. Prins (wiens kritiek ik slechts via de heer T. vernam) blijkbaar hier overheen gelezen hebben?

² Klaus Schaller, *Vom Wesen der Erziehung*, A. Henn Verlag, Ratingen, 1961.
Klaus Schaller, *Die Krise der humanistischen Pädagogik*, Quelle u. Meyer, Heidelberg, 1961. In deze boekjes wordt verdere literatuur genoemd.