

# OPVOEDING, FORMING EN ONDERWIJS

## ONDERSCHIED EN SAMENHANG

### A. DE BLOCK

Het blijkt dat in de Commissie voor Culturele Coördinatie van de Raad van Europa de medewerkers grote moeilijkheden ondervinden op pedagogisch-didactisch gebied; vooreerst met de uiteenlopende terminologie maar vooral door het feit dat dezelfde termen soms een verschillend begrip dekken.

Naar vernomen wordt zou een Europese Conferentie van de Ministers van Onderwijs in dit verband voorgesteld hebben een soort vergelijkend woordenboek aan te leggen met pedagogisch-didactische termen en hun betekenis. Dit artikel is bedoeld als een bijdrage om althans voor het Nederlandse taalgebied tot overeenstemming te komen. Het wil in de eerste plaats de meest fundamentele termen nader beschouwen nl.: opvoeding, vorming en onderwijs.

We zullen vooreerst onze eigen zienswijze omtrent deze termen trachten te omschrijven om deze daarna even te confronteren met een andere recente opvatting. Voor de analyse wordt uitgegaan van de volgende opvattingen:

*Opvoeding* (Erziehung) is een fenomeen dat het zuiverst tot uiting komt in het gezin en dat zich karakteriseert door processen als: leren beleefd zijn, leren zelfstandig handelen enz.

*Vorming* (Bildung) is een gebeuren dat in hoofdzaak plaats grijpt in de school en vooral tijdens de leeftijdperiode van 10 tot 18 jaar, dus als de culturele functie van de school het sterkst naar voor treedt; typeert zich door processen als: leren wiskundig denken, leren esthetisch waarderen enz.

*Onderwijs* (Unterricht) is een activiteit die altijd en overal kan plaatsgrijpen en zich uit op vele gebieden: leren schrijven, leren typen, leren autorijden enz.

Met deze voorbeelden voor ogen zullen we nu enerzijds het verschil, anderzijds de gelijkheid en de samenhang tussen deze processen beschouwen aan de hand van verschillende gezichtspunten.

#### 1. Wat?

*Opvoeding*: bestaat in onsystematische hulp.

De ouders doen aan opvoeding als de gelegenheid zich voordoet en het

gebeurt zonder systeem; er zijn m.a.w. geen bepaalde uren voorbehouden en het gebeuren mist planmatigheid.

*Vorming:* bestaat in systematische hulp.

Inderdaad, vorming wordt doorlopend en gepland nagestreefd; dit komt tot uiting in het leerplan, de programma's enz.

*Onderwijs:* bestaat in systematische overdracht.

Hier betreft het geen hulp maar wel overdracht van kennis en vaardigheden; men wordt systematisch onderricht in een zeker stofgebied of een bepaalde vaardigheid.

*Samenhang:* Enerzijds bestaan er ongetwijfeld ouders die een zekere planmatigheid betrachten bij de opvoeding, anderzijds komen er ook in het vormingsproces nog onsystematische momenten voor; verder is het noodzakelijk dat men tijdens de vormingsperiode ook „ingewijd” wordt in bepaalde vakken en vaardigheden.

## 2. Aan wie?

*Opvoeding:* aan de opvoedeling.

Opvoeding wordt verschaft aan het kind, de onvolwassene.

*Vorming:* aan de leerling.

Hier gaat het om de ongevormde.

*Onderwijs:* aan de onwetende.

Bij het onderwijs betreft het de ondeskundige.

*Samenhang:* Het verband blijkt het sterkst bij de vorming waar men hulp verschaft aan de leerling die tevens een onvolwassene en ook gedeeltelijk onwetend en onkundig is.

## 3. Door wie?

*Opvoeding:* door de natuurlijke ouders.

Deze laatste hebben meestal geen de minste voorbereiding daartoe ontvangen.

*Vorming:* door daartoe opgeleide leerkrachten.

Deze bijzondere opleiding brengt mee dat zij doel en methode kennen.

*Onderwijs:* door specialisten (deskundigen) op een bepaald gebied.

*Samenhang:* Is duidelijk bij leerkrachten die soms ook begenadigde opvoeders zijn en meteen specialist op bepaald gebied (vakleraars).

## 4. Waar?

*Opvoeding:* in hoofdzaak thuis.

In onderontwikkelde gebieden is er van een school geen sprake en worden de jeugdigen nochtans opgevoed.

*Vorming:* in speciaal daartoe opgerichte en georganiseerde inrichtingen. Scholen zijn inderdaad opgericht, vroeger om onderwijs te verschaffen, nu vooral om vorming te geven.

*Onderwijs:* kan overal gebeuren.

Is mogelijk zowel in de school (leren schrijven) als in de fabriek (leren machine hanteren), thuis (schriftelijk onderwijs) en elders (leren autorijden).

*Samenhang:* Deze blijkt hieruit dat men ook in de school wil opvoeden en juist langs het onderwijs (bijv. in het Latijn) en het onderricht (bijv. in het vermenigvuldigen) om, vorming wil verschaffen.

### 5. Wanneer?

*Opvoeding:* vanaf de geboorte tot de volwassenheid.

De mogelijkheid vergroot echter naar de puberteit toe, daar de opvoeding steeds redelijker wordt, en vermindert naar de volwassenheid toe, daar de puber moet kansen krijgen in zijn groei naar volwassenheid.

*Vorming:* theoretisch vanaf de leerplicht tot het einde der studies.

Vooraf echter tijdens de periode van de grootste vormingsvatbaarheid m.a.w. van ongeveer 10 tot 18 jaar.

*Onderwijs:* is gans het leven mogelijk.

Grijpt nochtans vooral plaats tijdens de eerste schooljaren (6-10 jaar) als de „technieken” op het voorplan staan, verder als specialisatie tijdens (vakonderwijs) of na de specifieke vormingsperiode (bijv. aan de universiteit) en is ook nog mogelijk daarna.

*Samenhang:* Ondanks het feit dat er bepaalde „gevoelige perioden” zijn voor onderwijs (bijv. rond 8 jaar), opvoeding (bijv. rond 12 jaar) en vorming (bijv. rond 16 jaar) zijn de drie altijd mogelijk.

### 6. Individueel of in groep?

*Opvoeding:* heeft een meer individueel karakter.

*Vorming:* gebeurt vooral gemeenschappelijk, klassikaal.

*Onderwijs:* gemeenschappelijk (school) of individueel (leren autorijden, schriftelijk onderwijs enz.).

*Samenhang:* gezamenlijke belevingsmomenten kunnen in het gezin zeer opvoedend zijn en hoewel de vorming klassikaal gebeurt streeft men zoveel mogelijk naar individualisatie.

### 7. In welke situatie?

*Opvoeding:* grijpt in hoofdzaak plaats in natuurlijke, existentiële situaties.

*Vorming:* gebeurt vooral in sterk beïnvloede, uitgelokte en uitgedachte situaties. Bijv. bij schoolbezoek aan museum.

*Onderwijs:* in artificiële of existentiële situaties.

Voorbeeld van artificiële situatie is het leren autorijden met dubbel stuur; een existentiële situatie is het bijwerken van hiaten in de kennis bijv.

*Samenhang:* Ook bij de opvoeding kan men iets uitlokken en in de vorming tracht men zoveel mogelijk levensechte situaties te scheppen.

### 8. Welk facet der persoonlijkheid wordt beïnvloed?

*Opvoeding:* de beïnvloeding van het affectieve en volutionele staat op het voorplan.

*Vorming:* hier maakt de beïnvloeding van het intellect de beste kansen.

*Onderwijs:* streeft alleen opvoering van kennis en vaardigheid na.

*Samenhang:* voor een harmonische vorming wordt steeds meer beïnvloeding van gemoed en wil nagestreefd terwijl tevens kennissen en vaardigheden groeien in omvang en paraatheid.

### 9. Hoe beschouwt men de te beïnvloeden persoon?

*Opvoeding:* de opvoedeling is een onvolwassene die leiding (gezag) nodig heeft.

Men geeft het goede voorbeeld, men straft en beloont enz.

*Vorming:* de leerling beschikt over een sterke vormingswil en wil gevormd worden.

Men stelt problemen, men stimuleert.

*Onderwijs:* Hier heeft men te doen met een onwetende, een ondeskundige die men iets wil leren.

Men brengt iets bij, men stapelt op, men oefent.

*Samenhang:* Ook in de vorming geeft men leiding en wil men iets „bijbrengen”, hoewel de vakken slechts middel en geen doel zijn.

### 10. Typerende activiteit?

*Opvoeding:* richten, leiden, opvoeden.

*Vorming:* vormen, m.a.w. veranderen in een welbepaalde richting, zodat de attitudes en de ganse habitus van de persoon beïnvloed worden.

*Onderwijs:* kennis of vaardigheden overdragen.

*Samenhang:* ook de opvoeding en in mindere mate ook het onderwijs beïnvloeden de zinswijze van de persoon.

## II. Doel?

*Opvoeding:* volwassenheid.

*Vorming:* cultuurmens (subjectieve cultuur).

*Onderwijs:* kennis of beheersing van objectieve cultuur.

*Samenhang:* in elke volwassenheid speelt ook de cultuur met haar kennis en vaardigheden.

### 12 Duidelijkheid van het doel?

*Opvoeding:* het doel is vaag.

De ouders hebben over 't algemeen niet duidelijk voor ogen wat ze met hun opvoeding beogen.

*Vorming:* juist geformuleerde doeleinden zijn volkomen onmisbaar.

Goed omljnde doelstellingen zijn noodzakelijk omwille van de onmisbare samenwerking tussen de leerkrachten; slechts in dat geval is er trouwens mogelijkheid voor aansprakelijkheid.

*Onderwijs:* Het doel is gewoonlijk scherp afgelijnd.

*Samenhang:* ook bij de vorming (en in de theorie ervan: de didactiek) is alles nog niet klaar en streeft men naar duidelijker en beter omljnde intentionaliteit.

### 13 Verband met de cultuurgoederen?

*Opvoeding:* objectieve en subjectieve cultuur zijn beide maatstaf (zelfstandigheid in het nastreven van waardevolle cultuurwaarden).

*Vorming:* de cultuurgoederen (de objectieve cultuur) zijn onmisbaar middel om te komen tot een cultuurmens (de subjectieve cultuur).

*Onderwijs:* de kennis en de technieken van de geobjectiveerde cultuur zijn doel.

*Samenhang:* zowel opvoeding, vorming als onderwijs zijn sterk afhankelijk van de objectieve cultuurgoederen en het beeld van het cultuurtype.

Tot hier deze analyse. We hebben de uitwerking zo schematisch en beknopt mogelijk gehouden opdat het geheel overzichtelijk zou blijven.

Indien men nu deze verschillende synthetiseert kan dit leiden tot omschrijvingen waardoor het mogelijk wordt opvoeding, vorming en onderwijs van mekaar te onderscheiden.

*Opvoeding* kan dan omschreven worden als: de vrijwel onsystematische hulp (richting en leidinggevend, vooral op affectief en volutioneel plan) van de geboorte tot de volwassenheid, welke typisch individueel verschaft wordt thuis in existentiële situaties aan de opvoedeling (die leiding

en gezag nodig heeft), door de natuurlijke opvoeders (beïnvloed en gericht door een bepaalde cultuur), met als vaag doel de volwassenheid.

*Vorming* bestaat in een zoveel mogelijk systematische hulp, die vooral tussen 10 en 18 jaar in hoofdzaak klassikaal gegeven wordt in de scholen (in meestal artificiële situaties), aan de leerlingen (blijk gevende van een sterke vormingswil) door daartoe opgeleide leerkrachten, waarvan het doel zo duidelijk mogelijk moet omschreven worden en bestaat in een beïnvloeding, een verandering (vooral van het intellect), om bij middel van de cultuurgoederen te worden tot cultuurmens<sup>1</sup>.

*Onderwijs* bestaat in de systematische overdracht van kennis en vaardigheden door een specialist aan een ontwetende (of ondeskundige), met het doel welbepaalde aspecten van de objectieve cultuur beter te beheersen.

Dat het hier gaat om omschrijvingen en niet om definities, en dat het hier dynamische begrippen betreft, komt duidelijk tot uiting in het ruim gebruik van termen als: „vrijwel”, „typisch”, „zoveel mogelijk”, „meest-al” enz.

Uit dit alles blijkt ook de sterke samenhang tussen deze begrippen. Dit betekent dat het onmogelijk is de drie te scheiden, hoewel men ze kan en moet onderscheiden.

Hoé men ze onderscheidt hangt in belangrijke mate af van het standpunt dat men inneemt.

Wij zijn bijv. van mening dat men de term „vorming” (Bildung) moet voorbehouden aan de school<sup>2</sup>. Wij zouden dus slechts van „vorming” spreken daar waar planmatig en intentioneel door specialisten hulp wordt geboden aan jonge mensen op hun weg tot cultuurwezen.

Bij „vorming” is inderdaad steeds sprake van „vormen”, „veranderen”, en wel in een bepaalde richting. En de mens is maar in de werkelijke zin van het woord veranderd, als hij anders handelt dan voorheen. Een cul-

<sup>1</sup> Voor het ganse artikel geldt dat referenties naar andere auteurs hier onmogelijk is omdat deze nota's meer uitgebreid zouden zijn dan de tekst zelf. We hebben ons daarom daarvan onthouden op één uitzondering na. In de laatste druk van zijn *Theoretische Pedagogiek* spreekt ook Langeveld (in verband met het onderscheid tussen pedagogiek en didactiek) wat de didactiek betreft (voor ons: de theorie betreffende de vorming) van: „Inhalt”, „Bildung”, „einer Institution”, „bestimmter Altersgruppe”, „ein System”, „ein Beruf (Lehrer)”, „Schülern”, „ein Technik” enz. *Einführung in die theoretische pädagogik*. Stuttgart, Klett, 1965/, p. 152.

<sup>2</sup> De z.g.n. „vormingsinstituten” voor volwassenen geven hoogstens een *aanvullende* vorming. Hun ongelukkige benaming is een der oorzaken der begripsverwarring.

tuurwezen heeft andere gedragvormen dan een natuurwezen. En de school heeft ongetwijfeld als specifieke taak in die richting te vormen, m.a.w. te helpen opdat de jeugdigen tijdens het vormingsproces langzamerhand tot bepaalde attitudes zouden komen die typisch zijn voor een cultuurmens, bijv. planmatig werken, samenwerken, enz. Daar deze attitudes echter slechts kunnen ontstaan op basis van probeersels, pogingen, ervaringen, experimentaties, in één woord handelingen, zal de school zich niet (mogen) beperken tot een positieve instelling van de leerlingen t.o.v. deze attitudes. Onze bedoeling is toch dat de leerlingen, ook in en tijdens de schooltijd, metterdaad de zaken gaan schematiseren (theoretisch gebied), naar mekaar luisteren (sociaal gebied), tentoonstellingen bezoeken (esthetisch gebied), enz.

Wij gaven deze korte uitweiding ter nadere confrontatie met de omschrijving die Nieuwenhuis geeft over de geanalyseerde termen<sup>1</sup>.

Na een buitengewoon interessante analyse komt N. tot de conclusie dat men de drie termen kan onderscheiden op volgende basis:

Bij het *onderwijs* zou men alleen het cognitief-constaterende nastreven; men wil de werkelijkheid in al zijn aspecten leren kennen.

Bij de *vorming* zou het om het emotioneel-waarderende gaan; dus het waarderend leren kennen van de werkelijkheid.

Tenslotte zou *opvoeding* het volutioneel-zedelijke betreffen; dus het leren richten van de wil op de verschillende waardegebieden en het leren realiseren van die wil in concrete handelingen. (p. 32-33).

Volgens N. bestaat de differentiatie tussen opvoeding, vorming en onderwijs dus hierin, dat het eerste zich zou richten „op een doen komen tot een waardevol handelen”, het tweede op „het waarderend beoordelen van de werkelijkheid zonder daarbij tot een concrete handelingskeuze te komen”, terwijl het laatste zich zou beperken tot het cognitief-constaterende in „het theoretisch waardegebied en tot het technisch-vaardigheidsaspect van het handelen” (p. 35-36).

We stellen vast dat dit uitermate interessant gezichtspunt op verschillende plaatsen overeenkomst vertoont met onze analyse. Ook daar werd voor de opvoeding gewezen op het meer existentieel karakter, blijft het onderwijs beperkt tot de overdracht van kennis en vaardigheid, bleef daarbij het waardenen uitgesloten enz.

Toch zijn er ook belangrijke verschillen. Daar waar N. bijv. zegt dat men „in de opvoeding altijd zal trachten de opvoedeling zo leiding te geven, dat hij tot een keuze komt” en „een handelen naar die keuze”; bij de vorming zou dat *niet* het geval zijn.

1 *Algemene Inleiding*. Groningen, Wolters, 1964<sup>3</sup>, tweede hoofdstuk.

Bij N zijn dus de (keuze) handelingen, het werkelijk doen, de kun-momenten, niet in de vorming begrepen. Men kan echter ook van mening zijn, zoals reeds eerder is uiteengezet, dat het er bij de vorming in de eerste en de laatste plaats juist om gaat, dat de leerling „tot een keuze komt” en een „handelen naar die keuze”, wat dan zou kunnen aanleiding geven tot bepaalde culturele attitudes, tot een bepaalde „vorming”.

Ook op een ander verschil in opvatting willen we even nader ingaan en we willen ons hierbij beperken tot de betekenisinhoud van „vorming” omdat dit begrip ons didactisch het meest interesseert.

De omschrijving die we van „vorming” gegeven hebben is deze van „vorming als activiteit”, als systematische, sterk intentionele *hulp* aan jonge mensen. Men kan vorming echter ook beschouwen als inhoud, als toestand. Men heeft of bezit vorming in meerdere of mindere mate. Deze bestaat in een habitus die berust op de geïntegreerde waarden der objectieve cultuur en die zich uit in cultureel hoogstaande attitudes: drang naar inzicht, productiviteit, zelfstandigheid, objectiviteit, structurering, enz. Daartoe zorgt men in de vorming (als activiteit) voor een positieve beïnvloeding van de waarnemingsfuncties, doet men aan „leren denken” enz. Maar hierbij gaat het ook steeds om *iets* (waardevols) dat men (steeds beter) waarneemt, (steeds adequater) bedenkt enz.

Inhoud en activiteit gaan in de vorming steeds samen. Nu stelt N. echter voor (p. 43), om voor de vorming van de functies de term *ontwikkeling* te reserveren en voor het inhoudelijk aspect de term „vorming”.

Er zijn waarschijnlijk geen bezwaren om voor de functievorming de term *ontwikkeling* te behouden. Maar in elk geval moet vorming dan *ontwikkeling* omvatten, *ontwikkeling* dus een (functie-) aspect zijnde van de vorming, en er *niet naast* staan (als inhoudelijk aspect).

Aansluitend daarbij nog even een paar woorden over een ander verschil in opvatting.

N. is van mening dat men bij het geven van *onderwijs* de neiging zou hebben nu eens het formele, dan het inhoudelijke aspect te verabsoluteren (p. 44).

Men kan echter ook van mening zijn dat deze kwestie zich bij het *onderwijzen* niet stelt. Als men iemand iets of in iets *onderwijst*, dan wil men ofwel kennis mededelen ofwel een vaardigheid aanleren. Abstractie makend van het louter technische aspect komt het ons voor, dat het bij het geven van *onderwijs* niet in de bedoeling ligt bepaalde functies (waarneemen, denken, enz.) te oefenen. Men denke bijv. aan: leren schrijven, leren



autorijden enz. Het is echter bij de vorming dat men meer het formele of het inhoudelijke kan beklemtonen, met al de nefaste gevolgen van dien, zoals de geschiedenis uitwijst.

Deze zeer beknopte confrontatie om aan te tonen hoe verschil in opvatting dus mogelijk is en bij de huidige stand van onze wetenschap zelfs vanzelfsprekend. Wij hebben reeds gewezen op het dynamisch karakter van deze grondbegrippen. Dit betekent dat ook de inhoud ervan zich voortdurend wijzigt en zoals N. treffend zegt „het geeft dus ook nu weer de stand van denken aan waartoe ik op dit punt ben gekomen, wat tevens inhoudt dat het na verloop van tijd wel weer opnieuw geformuleerd zal moeten worden” (p. 6). Inderdaad. Onze enige bedoeling was op de noodzaak te wijzen ons nader over deze basisbegrippen te bezinnen, eventuele misverstanden op te ruimen en te trachten tot overeenstemming te komen.

Dit als bijdrage.

Alfred De Block werd geboren te Moorsel op 24 juli 1920. Onderwijzer en leraar lichamelijke opvoeding tot 1947. Studeerde daarna opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Gent; licentiaat in de opvoedkundige wetenschappen in 1951. Wetenschappelijk medewerker en daarna hoofdambtenaar aan het „Seminarie en laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek” aan de Rijksuniversiteit (Directeur: Prof. R. Verbist). Promoveerde in 1956 met de grootste onderscheiding tot Doctor in de Opvoedkundige Wetenschappen op het proefschrift: „Leren, denken en formele vorming”; promotor: Prof. R. Verbist. Laureaat met prijs in de Inter-universitaire wedstrijd. Werd in 1958 benoemd tot docent aan de Officiële Universiteit van Belgisch-Kongo te Elisabethstad. Promoveerde in 1960 cum laude tot Doctor Educationis aan de Universiteit van Pretoria onder Prof. B. F. Nel. Sinds 1960 professor aan de Rijksuniversiteit te Gent. Is hoogleraar in de „Algemene didactiek” en aanverwante vakken; directeur-diensthooft van het „Seminarie en laboratorium voor didactiek”. Publiceerde in boekvorm: Schoolvorderingentest voor geschiedenis (met R. Verbist); De waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs (met R. Verbist); Algemene didactiek; Tweede druk. Standaard, Gent, 1965. Verder verschillende artikelen in diverse tijdschriften o.m. over rekendidactiek, de vormende waarde van bepaalde leervakken, pedagogische research, leerpsychologie, moderne didactiek, opvoeding tot democratie, het leergesprek enz. Adres: Gordunakaai, 50, Gent.