

HOOFDSTUK 1

OVER CULTUUR, ONDERWIJZEN EN LEREN



Jan Dirk Imelman

1.1 INLEIDING: OVER DE STAAT VAN DE PEDAGOGIEK EN HET ONDERWIJS

1.1.1 PEDAGOGIEK: KARAKTERISTIEKEN

Het is al gedurende ongeveer een halve eeuw gewoon kinderen, hoe jong ook, aan te spreken en te behandelen alsof ze volwassenen in zakformaat zijn. Dat ouders soms kinderstemmetjes opzetten om af te dalen naar het niveau van de peuter of kleuter, laat onverlet dat ze voor hetzelfde geld dat kleine kind vaak benaderen alsof ze met een volwassene onderhandelen. 'Als je nu ophoudt met zeuren, krijg je straks...' Zodra je onderhandelt, doe je een beroep op de zelfstandigheid van de ander. Zijn die anderen kinderen, dan ga je eraan voorbij dat de communicatie in de omgang tussen opvoeders en kinderen eigenlijk asymmetrisch is. Daarvan is ook sprake als ouders - meer in het algemeen gezegd: pedagogen - kinderen voor keuzen stellen waarvan ze de gevolgen eigenlijk niet overzien, zoals het kind laten kiezen voor deze of gene basis- of een vervolgschool. Kinderen ontbreekt het in zulke gevallen nu eenmaal aan de kennis en ervaring om redelijke inschattingen te kunnen maken.

De verhouding tussen opvoeders en kinderen is asymmetrisch, omdat de verantwoordelijkheden principieel verschillen. Pedagogen zijn als volwassen personen verantwoordelijk voor het gedrag hier en nu van de hun toevertrouwde kinderen, die immers nog slechts personen-in-ontwikkeling zijn. Maar niet alleen dáárvoor, ook voor de jaren in beslag nemende opvoeding zijn pedagogen (ouders, pleegouders, docenten, jeugdleiders, sporttrainers,...) verantwoordelijk. De samenleving heeft die asymmetrie juridisch vertaald door tot een bepaalde leeftijd ouders en, voor wat het onderwijs en/ of bijzondere zorg aangaat, ook professionele opvoeders verantwoordelijk te achten voor wat kinderen doen, wat hun overkomt en wat er van hen wordt. Van gelijke en gelijkwaardige posities in de opvoeding is dus geen sprake - hoewel de hedendaagse onderhandelingspraktijk er wel de schijn van heeft. Kort samengevat: in de onderhandelingscultuur en in de wijd verbreide gewoonte kinderen voor keuzen te stellen waarvan ze de consequenties niet kunnen overzien, wordt het gegeven dat kinderen personen in ontwikkeling zijn niet serieus genomen.

Dat die asymmetrie misschien juist door ouders vaak niet (h)erkend wordt, heeft ook te maken met de gecompliceerdheid van de omgang tussen ouders en kinderen. Er gebeurt binnen het dagelijkse, oh zo vertrouwde en

vanzelfsprekende omgaan met elkaar veel meer dan ouders - en kinderen - zich vaak realiseren. Wat ouders zowel als kinderen bijvoorbeeld maar zó ontgaat, is dat er een verschil bestaat tussen wat kinderen al meedoende leren en wat ze leren door doelbewust ingrijpen van de ouders. Anders gezegd: de grens tussen enerzijds iets leren door een bewust bedoelde opvoedingshandeling en anderzijds het ongemerkt overnemen van ouderlijke houdingen, gedragingen, opvattingen, regels is vloeïend. De kans dat ouders en kinderen wel beseffen dat er echt sprake is van opvoeden (en niet meer van op een vanzelfsprekende manier meedoen) is het grootst wanneer ouders corrigerend optreden: een kind doet iets dat als een afdwalen van de gewenste weg wordt gezien, en dus volgt daarop een echte pedagogische, dus doelbewust opvoedende, handeling: een frons, een waarschuwing, een normatief gesprek over wat hoort en niet hoort, een tik, ... Maar er zijn zonder meer veel invloeden werkzaam die in strikt pedagogische zin ongecontroleerd zijn, dat wil zeggen: adaat ouders niet beseffen hoezeer ze onbewust invloed op de ontwikkeling van het kind hebben en *b* dat kinderen niet beseffen dat ze die invloed ondergaan.

De complexiteit van het opvoedingsgebeuren blijkt nog groter te zijn als we inzien dat niet alleen in het gezin, maar ook daarbuiten opgevoed wordt. Tussen gezin en voorschoolse instellingen als crèches en kinderopvang, school, jeugdverenigingen, jeugdzorg enzovoort bestaan immers verschillen in atmosfeer, omgangsregels, vereiste talenten. De ene keer gaat het om lichamelijke prestaties, de andere keer om verstandelijke. Nu eens spelen wel en dan weer niet discipline en concentratie een rol. Of kinderen zich ergens veilig voelen, of niet, bepaalt mee wat ze aan gedrag overnemen, hoe en welke normen ze verwerven, iets leren. En wat te zeggen van de relatie tussen opvoeding en de invloeden die via media, moderne communicatiemiddelen, de 'straat', de peer group, de reclame enzovoort op een kind afkomen? Dit pedagogisch vaak oncontroleerbare 'buiten' bepaalt diepgaand wat er 'binnen', in het primaire (gezin) en secundaire milieu (school), nog aan beheersbare pedagogische ruimte bestaat en kan bestaan. Al dit soort factoren kleurt de invloed die kinderen bewust of onbewust ondergaan.

De inwerking van de materiële omgeving en van wie wanneer dan ook op de ontwikkeling van kinderen wordt lang niet altijd herkend als 'pedagogisch werkend'. De wel werkzame (positieve of negatieve) invloed van toevallige factoren is te onderscheiden van de invloed die uitgaat van een welbewuste pedagogische, dus bedoelde handeling - bijvoorbeeld als een kind iets uitgelegd krijgt of als het gecorrigeerd wordt. De onbewust werkzame invloeden rekent men in de pedagogische vaktaal wel tot de *functionele*, de bewust bedoelde invloed tot de *intentionele* opvoedingsfactoren. Als je naar de frequentie en de kwaliteit van de invloeden kijkt waardoor kinderen iets 'opdoen' (aan meningen, smaak, gedragingen, denkwijzen, wensen), moet je wel constateren dat het bewuste pedagogische handelen en de uitwerking daarvan maar een klein deel vormt van het totaal van de factoren dat invloed uitoefent op het groot worden van kinderen.

Binnen de dagelijkse omgang doen zich nog meer verschijnselen voor die het echte opvoeden compliceren. Zo bestaan er tussen volwassenen en kinderen niet te overbruggen verschillen in wat er waargenomen, gedacht en gevoeld wordt, in wat er ervaren en beleefd wordt: in het kinderlijke en het volwassen leven, in hun existentiële situaties, doen zich van elkaar verschillende betekenissen voor. Hun leven speelt zich als het ware af in verschillende (belevings) werelden, terwijl de feitelijk te beschrijven wereld (deze kamer, dit huis, die straat, die klas) dezelfde is. Kan een kind bijvoorbeeld de vrees van een ouder bevatten als het voor het eerst de weg naar school alleen gaat? Begrijpt een ouder (nog) wat het voor het eerst zien van een goudvis in een aquarium voor sensatie is?

Het zal duidelijk zijn dat een algemeen pedagogische theorie¹ van en voor het zo complexe opvoedingsgebeuren onvermijdelijk een heterogeen geheel van theoretische noties zal kennen. We gaan er even nader op in.

Het onderzoeksterrein van de pedagogiek wordt gevormd door de zojuist in haar complexiteit geschetste omgangspraktijk. In deze praktijk verwerven nieuwe generaties, bewust en onbewust, houdingen, opvattingen, geloofsinhouden, kennis, vaardigheden, grotendeels onbewust werkende regels voor hoe we waarnemen, denken, voelen, kortom: cultuur. Cultuur zit ten slotte tussen ieders oren, bewust, half bewust, onbewust. Hoe? Als een netwerk van talloze, onderling ook weer vernetwerkte concepten annex begrippen annex voorstellingen. Dit conceptuele netwerk vormt als het ware de bedding van, de grondslag voor ieders waarnemen enzovoort.

Ondertussen zijn de psychische functies die we hier zo maar losjesweg noemden (waarnemen, denken enzovoort) allesbehalve 'zuiver'. Veelal werken al deze functies meer of minder krachtig op elkaar in. Zo 'hangen' gevoelens en neigingen als het ware 'aan' wat we waarnemen, denken enzovoort. En steeds bezitten waarnemen, denken, voelen, wensen, willen een conceptuele, begripsmatige lading, en handelen we altijd op basis van begrip dat we hebben. Concepten 'sturen' dus waarneming, denken, willen en ook het handelen. Veelgehoorde uitspraken als 'Luister ook naar je emoties' suggereren dat gevoelens iets autonooms zijn, net zoals wensen, begeren, willen dat zouden zijn. Het voelen, willen, wensen, denken heeft echter altijd betrekking op iets. Zoals we geen bewustzijn los van een inhoud hebben - ons bewustzijn is altijd bewust zijn van iets - zo geldt dat ook voor ons voelen, willen, waarnemen: ook dat heeft altijd betrekking op iets. Bij al deze, in de psychologieleerboeken vaak abstract besproken functies is dus sprake van iets cognitiefs, van iets 'gekends', van een conceptuele associatie, een verbinding met enigerlei vorm van 'kennis'. In hoofdstuk 2 komen zaken betreffende het 'zich bewust zijn' aan de orde vanuit het perspectief van de nieuwste neuropsychologische inzichten; de ontwikkelingen gaan daar snel, tegenwoordig.

¹ Ook wel algemene opvoedkunde of fundamentele opvoedkunde/pedagogiek genoemd.

Natuurlijk, er zijn voorstellingsloze *stemmingen*: mensen kennen grondstemmingen die hun dagelijkse handel en wandel kleuren en hen opgewekt of juist somber doen zijn. En ze bezitten een meer of minder krachtige energie. En de een kan zich beter dan de ander concentreren op iets. Maar bij al die bewuste psychische activiteiten als waarnemen, denken, leren, wensen, willen blijft het zo dat begrippen/voorstellingen/concepten een intentionele rol spelen. Intentioneel in die zin dat ze al die activiteiten - het waarnemen, denken enzovoort - sturen.

Heel dit in ieder individu werkzame psychische gebeuren wordt beïnvloed door de maatschappelijke context waarin iemand zich bevindt. Binnen die maatschappelijke context doen zich opvoeding en onderwijs voor, deels - in de vorm van schools onderwijs - als een professionele maatschappelijke praktijk (naast vele andere praktijken, zoals die van de zorg, het recht, de kunst enzovoort). In het vervolg zullen we deze pedagogisch-professionele onderwijspraktijk vaak aanduiden als vormingspraktijk.

Onderzoek van *opvoeding in de breedste zin van het woord* (dus als een omgangssituatie waarin zich toevallige en intentioneel bedoelde invloeden voordoen) en vorming in en door onderwijs (*opvoeding in engere zin*) vragen om een mens- annex maatschappijwetenschap met een dubbelzinnig karakter. Ze moet *empirisch* zijn voor zover het om onderzoek naar een *feitelijke* gang van zaken gaat. Onder die feiten vallen ook de (feitelijke werkzame) normen en regels op basis waarvan mensen denken en handelen. Ze moet echter ook *normatief* zijn, omdat pedagogisch handelen zich op normen baseert - zoals elk handelen. Als praktische wetenschap doet ze dus ook uitspraken over wat de gewenste inhoud van opvoeding en onderwijs is en over welke pedagogische middelen de voorkeur verdienen boven andere middelen (bijvoorbeeld als een bepaalde opvoedingsstijl verbeterd kan worden). Ze is dus een empirische wetenschap *van* en een normatieve discipline *voor* de praktijk.

Vanwege het empirische én normatieve karakter van de opvoedingswetenschap (pedagogiek) noemt men haar ook wel een *hybride*² wetenschap. Daarenboven komen in haar uiteenlopende mens- en maatschappijtheoretische en filosofische beschouwingen samen. Pedagogiek is dus, net als andere praktische menswetenschappen - geneeskunde, pastorale theologie, militaire wetenschappen, rechtswetenschap - tevens *multidisciplinair*. Een vitale (algemene) pedagogiek kent haar eigen 'boekenkast',³ eigen opleidingen en wetenschappelijke positie te midden van het geheel van de wetenschap. Het gaat om een heterogeen samenstel van pedagogisch relevante psychologische, sociologische en andere gedrags- en maatschappijwetenschappelijke en filosofische

2 Vermenging van ongelijksoortige, heterogene zaken.

3 De geschreven geschiedenis van de opvoeding en van het denken daarover begint al bij de klassieke Griekse filosofen en in geschriften van het Oude Testament en zet zich voort tot in de actualiteit.

invalshoeken. Tot de pedagogisch relevante filosofie behoort ook de ethiek en de kennis- en wetenschapsfilosofie; zij vormen vertrekpunten voor het denken over het normatieve gehalte van de pedagogiek. We gaan er even nader op in.

Ethiek is een wijsgerige aangelegenheid; ze levert weliswaar geen empirische kennis, maar gebruikt die kennis wel. In het bijzonder trekt kennis van in de menselijke praktijk aanwezige normen en waarden⁴ haar aandacht. Waarden en normen liggen onder andere verborgen in regels en wetgeving, en - voor wat de opvoeding betreft - in wat opvoeders vinden van hun kinderen, in hoe ze met hen omgaan, in wat ze van hen verlangen. Ethisch denken is een vaardigheid om door de analyse van aangetroffen normen en waarden heen te oordelen over een dieper liggend fundament van die normen en waarden. Normen en waarden zijn nu eenmaal uitgekristalliseerde, 'verstarde' regels, gebaseerd op ethische overwegingen maar, vanwege hun 'algemeen voorschrijvende' kwaliteit, niet altijd toegesneden op bijzondere situaties. Professionele pedagogen zullen hun empirische kennis moeten kunnen 'bewerken' vanuit de ethiek.

Wat de *kennis- en wetenschapsfilosofische* bekwaamheid van professionele pedagogen aangaat: zij zullen, als het goed is, hun pedagogische kennis (nodig om te handelen en om doelen en middelen te bedenken) kunnen beoordelen op reikwijdte, vooronderstellingen enzovoort. Ze kunnen bijvoorbeeld gewoontevorming onderscheiden van opvoeden, indoctrinatie onderscheiden van pedagogisch handelen dat uit is op de kritische vorming van de pupil.

Kennisfilosofisch inzicht leidt bij schoolpedagogen ook tot het herkennen van de aard en de grenzen van hun *vakkennis* en -taal. Als bijvoorbeeld docenten maatschappijleer menen dat de menselijke samenleving als een systeem, dus als een door oorzaken bepaald gebeuren, is te verklaren, zullen ze ook moeten wijzen op de beperkte geldigheid van zo'n verklaring. Binnen een samenleving handelen mensen namelijk ook om, vaak op overtuigingen gebaseerde, redenen die ze hebben; en redenen zijn geen oorzaken zoals in de natuurwetenschappelijke systemen oorzaken werken. Redenen hebben te maken met hoe mensen dingen interpreteren.

We zullen elders in dit hoofdstuk nog zien hoezeer er fouten gemaakt kunnen worden als er (niet) kennisfilosofisch gedacht wordt.

Professionele opvoeders kunnen met zo'n hybride (empirische en normatieve), multidisciplinaire theorie uit de voeten als zij met behulp van hun algemeen pedagogische kennis een actuele pedagogische praktijk én de sociaal-culturele omgeving waarin deze praktijk zich voordoet, kunnen analyseren en op basis daarvan pedagogisch kunnen handelen. Hun theoretische en praktische

4 Normen zijn de herkenbare en te leren regels waarin waarden zijn vervat. Waarden vormen het fundament voor normen.

'kunde' maakt hun praktijk tot een 'kunst'.⁵ Het benodigde talent daarvoor komt tot uitdrukking in *pedagogische tact* - zoals we in de *Inleiding* al aangaven.

1.1.2 DE PEDAGOGIEK: EEN VERDAMPTE PRAKTIJKDISCIPLINE

Na deze meer algemene schets van opvoeding en onderwijs en van de pedagogiek zal in het navolgende meer en meer de focus worden gelegd op het onderwijs en de school. En daarmee op de vormingspraktijk in en door de school. Dat thema is nu eenmaal het hoofdthema van dit boek. Met de professionele opvoeders over wie we zojuist spraken, stond ons al 'de onderwijzer' in zijn meest ruime betekenis voor ogen. Dus: de basisschooldocenten en de docenten van alle onderwijsinstellingen die daarop volgen. We hadden het over hun professionele capaciteiten en wezen de pedagogische tact aan als de kern ervan.

Ondertussen is, voor een belangrijk deel door wijzigingen in wet- en regelgeving, deze professionele kunde meer en meer verloren gegaan. Over de geschiedenis van de onderwijswetgeving zal in dit hoofdstuk en in hoofdstuk 3 en 4 nog het nodige gezegd worden. Maar op twee gebeurtenissen wijzen we hier alvast. Zij werden destijds nog niet herkend als een gevaar voor het voortbestaan van de algemene pedagogiek als pedagogiek 'in volle omvang' - zoals hoogleraren en pedagogiekdocenten tot in de jaren zeventig hun vak verstonden.

Met de toevoeging 'in volle omvang' bedoelen we dat het binnen de hogere en wetenschappelijke pedagogiekopleidingen steeds ging om al die vakken die de pedagogiek 'hybride' en multidisciplinair maken. De onderwijzers- en lerarenopleidingen bevatten uiteraard de vakken waarin men later les moest geven, maar werden tot *pedagogische* beroepsopleidingen vanwege de pedagogiek⁶ en daarnaast door praktische oefeningen en stages, waarin algemeen pedagogische inzichten werden 'toegepast'. Dat wil zeggen: dat algemeen pedagogische inzichten benut werden bij de beantwoording van de didactische vraag: wat en hoe onderwijzen we een en ander zó dat de kinderen leren?

Wat er gebeurde, was het volgende. In 1987 werden de staatsexamens voor studenten van opleidingen tot een akte voor het middelbaar onderwijs afge-

5 Een onderscheid dat al rond 1800 gemaakt werd binnen kringen van practici en theoretici in het onderwijs.

6 Tot de oudste en tevens de fraaiste vroege voorbeelden behoren het werk van Niemeyer in Duitstalige landen en Brugsma in ons land (zie Van Essen en Imelman, 2016), Herbart (1840) en natuurlijk Kohnstamm (1927) (zie bijvoorbeeld J. Exalto et al., 2015).

7 In praktisch-wetenschappelijke beroepen wordt vrijwel nooit iets *linea recta* toegepast. Het gaat altijd om interpretaties van de situatie en van mogelijke middelen. Pedagogische tact is geen zuiver technische tact, maar een tact 'op hoop van zegen'.

schaft.⁸ De middelbare akte pedagogiek - een van die opleidingen - kende een door de Staat erkend diploma; de exameneisen ervan omvatten pedagogiek 'in volle omvang', dus inclusief vakken als psychologie, sociologie enzovoort, daarin een parallel vertonend met de gangbare universitaire opleidingen. Toen in precies dezelfde tijd het *Academisch Statuut* aanzienlijk werd vereenvoudigd op het punt van onder andere de academische exameneisen en dit statuut de universiteiten veel meer autonomie gaf om naar eigen inzicht en belang studies te organiseren en initiëren, verdween in ons land de traditionele structuur van de studie algemene pedagogiek binnen enkele jaren. De ontvankelijkheid van het hoger en wetenschappelijk beroepsonderwijs voor steeds weer nieuwe speculatieve 'theorieën' bleek groter te zijn dan het begrip van de waarde van traditionele denkwijzen. En door de natuurwetenschappelijke traditie te kopiëren - een traditie van voortbouwen op steeds nieuwe ontdekkingen - en dus aan te nemen dat ook gedrags- en sociale wetenschappen vooruitgang zouden kennen, verloor men de binding met de traditie. Echter, een duidelijk op kennis voortbouwende vooruitgang als in de natuurwetenschappen kennen deze zogenaamde gammawetenschappen in veel mindere mate. Eerder worden binnen deze disciplines op steeds weer actuele wijze problemen 'gezien' en onder woorden gebracht. Maar als alleen de nieuwste publicaties een rol spelen binnen de professie en daarmee de vorige als 'gedateerd' worden beschouwd, raak je mogelijk van lieverlee de binding met de traditie en de geschiedenis van het vak kwijt. Dan wordt de bodem onder de mens- en maatschappijwetenschappelijke kennis weggeslagen.

Het gevolg van de teloorgang van een algemene pedagogiek in volle omvang is dat ook een centraal vraagstuk van de klassieke pedagogiek uit het zicht is geraakt, te weten de *pedagogische kwestie*. Deze 'kwestie' is het vraagstuk van de verhouding tussen cultuur en opgroeiende generatie. Daarmee is verbonden het thema van de opvoeding in de breedste zin van het woord. Want hoe men opvoeding ook omschrijft (als hulp bij ontwikkeling, als gewetensvorming, als het bevorderen van een balans tussen gevoel en verstand enzovoort), altijd gaat het per implicatie ook over: kinderen inleiden in cultuur - waarbij we vooralsnog cultuur eenvoudig aanduiden als: alles wat door mensen (immaterieel en materieel) bedacht/ gemaakt is.

De teloorgang van de pedagogiek als hét huis waarbinnen de pedagogische kwestie doordacht kan worden, heeft plaatsgevonden in samenhang met ontwikkelingen op maatschappelijk-cultureel terrein. In de volgende paragraaf lichten we alvast een tipje op van de sluier over die geschiedenis. Tegelijkertijd openen we daarmee een nieuw perspectief op een revitalisering van klassiek pedagogisch gedachtegoed.

⁸ Een mo-akte voor een vak gaf een bevoegdheid voor onderwijs in dat vak, bijvoorbeeld binnen de hbs/havo, de kweekschool/pa/pabo. Bij demo-opleidingen ging het om deeltijd- en para-universitaire studies.

1.1.3 EFFECTEN IN HET ONDERWIJS

In de tweede helft van de vorige eeuw beginnen de 'objectieve' tradities van de samenleving als geheel en van groepen daarbinnen sterk af te kalven. Denk hierbij aan de secularisering, de vrijere huwelijks- en seksuele moraal, de verdwenen dienstplicht, de politieke ontzuiling. Tegelijkertijd heeft in onze cultuur het fenomeen van de niet-groepsgebonden, individuele, subjectieve beleving en beoordeling aan belang gewonnen.

Binnen de pedagogische provincie⁹ zien we van de laatst genoemde ontwikkeling duidelijke voorbeelden: door velen gedeelde jeugdervaringen kunnen publieke aandachtspunten worden die weer leiden tot beleidswijzigingen. Wie als kind geleden heeft onder ouderlijke eigenzinnigheden, wil eigen kinderen daarvoor behoeden; wie in school verveling heeft ervaren, probeert de komende generatie daarvan te vrijwaren. En omdat iedereen opgevoed en schoolgegaan is, en ouders noch docenten heilig zijn, heeft iedereen wel enige herinnering aan bijvoorbeeld ouderlijke eigenzinnigheid en verveling in de klas. Dankzij de behoefte aan generalisering van dergelijke eigen ervaringen worden soms, mede onder druk van politieke versimpelingen, opvattingen over het onderwijs gemeengoed 'dat het zo niet langer kan'. Als ook de media zich erop werpen, ontstaan er vernieuwingstrends.

De school kan ook verweten worden wat haar überhaupt niet aangerekend behoort te worden. Dat is bijvoorbeeld het geval als de overheid aan gewone scholen de eis stelt kinderen met uiteenlopende leer- en opvoedingsmoeilijkheden onderwijs te laten volgen en gelijktijdig de mogelijkheden om buitengewoon, speciaal onderwijs te krijgen, vermindert. Deze kinderen vragen niet alleen extra aandacht, maar verstoren soms ook de atmosfeer zodanig dat er wanorde in de klas ontstaat waar de docent er geen greep meer op heeft. Met het aanstellen van een extra remedial teacher is zo'n klas, noch de leerling in kwestie geholpen.

Uit de geschetste ontwikkelingen laat zich het beeld destilleren van een samenleving waarbinnen met name politici steeds meer ad hoc reageren op incidenten binnen het pedagogisch professionele veld bij uitstek: de school. Van geval tot geval geïmplementeerde vernieuwingen op een specifiek deelgebied (meer rekenen, lessen over pesten, meer chronologische geschiedenis enzovoort) berusten niet (meer) op een analyse van de context van het probleem, noch op een omvattender pedagogisch perspectief.

Dat men tot stuksgewijze, contextloze vernieuwingen komt, wordt nog eens versterkt doordat men vernieuwt op basis van slechts beperkt geldige uitkomsten van gedrags- en sociaalwetenschappelijk *empirisch* onderzoek. Dergelijk onderzoek vraagt namelijk, vanwege onderzoekstechnische en methodologische redenen, om een overzichtelijk aantal operationaliseerbare

9 Een aan Goethe ontleend begrip, waarmee tussen maatschappelijke terreinen (van de godsdienst, de ambachten, de kunsten) het inleiden van generaties in de cultuur als een apart gebied wordt gezien; Goethe, 1821.

definities. Definities van veronderstelde factoren. Factoren die los gepeld moeten worden uit de context waardoor ze mede bepaald worden. Hierdoor wordt al gauw het zinvolle geheel waarbinnen zich een specifiek probleem voordoet, uit het oog verloren.

Naast deze tekortkomingen binnen het beleid, opgeroepen door een overtrokken belang te hechten aan empirisch onderzoek, spelen soms problemen versimpelende generaliseringsen een negatieve rol. Dat gebeurt bijvoorbeeld wanneer enkele feiten binnen het onderwijs als een wezenlijke tekortkoming van de gehele onderwijs- en leerpraktijk gezien worden. Zo zag men aan het eind van de jaren negentig het soms voorkomende autoritaire 'over de hoofden heen' doceren door frontaal voor de klas staande docenten als een feiten dat het hele onderwijs aankleefde. Het generaliseren van dit soort gevallen als symptomatisch voor het gehele onderwijs, is een denkfout die destijds doelbewust gemaakt werd. Men maakte het gehele schoolonderwijs zwart om een structurele herziening van de onderwijspraktijk mogelijk te maken, namelijk één waarin de leerling centraal is komen te staan.

Dat leerlingen zelf actief kunnen (en horen te) zijn, kan eenzijdig benadrukt worden en leiden tot een verschuiving naar laissez-faire-relaties binnen opvoeding en onderwijs. De gedachte dat onderwijs *als geheel* terug te brengen is tot zelfontplooiing en zelfwerkzaamheid van leerlingen, is de meest extreme uitdrukking van zo'n eenzijdige benadering. De zelfontplooiingsidee duikt vaak op zodra men in de praktijk meent te veel *führen*-achtige elementen te herkennen. Het is inderdaad lastig om, pedagogisch wikkend en wegend, de juiste modus te vinden tussen leiden en laten groeien.¹⁰ Opvallend aan discussies daarover is echter altijd weer dat nuances uit het oog worden verloren en extreme, elkaar uitsluitende posities worden ingenomen. Die nuances zijn sinds de jaren negentig vaak afwezig. (Zie o.a. 4.8.)

De genoemde eenzijdige benadering is ontleend aan een ideologie die zegt dat individuele ontwikkelingen berusten op een zich intrinsiek ontwikkelende belangstelling, als je ze maar de ruimte geeft. Leertheorieën die kapitaliseren op zelfwerkzaamheid, autonomie en individuele belangstelling (kortom: op zelfontplooiing¹¹) zijn inmiddels de grondslag geworden voor het wijzigen van leerwegen en het propageren van vormen van het zogenaamde nieuwe leren. Leren wordt in dit verband beschreven als 'creëren van kennis', waarmee men bedoelt: leren = het subjectief toekennen van betekenissen aan zaken en dingen. Ondertussen zijn veel professioneel werkzame pedagogen zich theoretisch en praktisch gaan spiegelen aan deze misvatting.

10 In Litt, 1927, een 'klassieker' binnen de pedagogiek, is het vraagstuk van de verhouding tussen 'führen' en 'wachsenlassen' voor eens en voor altijd duidelijk uit de doeken gedaan.

11 Zie verder hoofdstuk 3, waarin ook beschreven wordt waaraan deze leertheorie mank gaat.

Omdat deze theoretische vereenzijding steeds vaker plaatsvindt en het algemeen pedagogisch perspectief steeds minder in acht wordt genomen, is er in de praktijk een duivelskring van vernieuwing op vernieuwing op vernieuwing ontstaan. Wanneer ondertussen gewenste resultaten uitblijven, leidt dat niet tot een pedagogische heroriëntering op het geheel, maar tot een stug doorgaan met zoeken naar oplossingen op de doodlopende weg van de hardnekkig volgehouden eenzijdigheid. Deze kortademigheid in het beleid, in lijn met de vluchtigheid van de trends in het dagelijkse leven, is misschien mede oorzaak van het verdwijnen van de algemene pedagogiek als omvattende theoretische conceptie van een omvattende praktijk, en in ieder geval in lijn met de fragmentatie van het dagelijkse onderwijs en van het al even gefragmenteerde onderwijsbeleid. De algemene pedagogiek past daarin niet. Ze is immers typisch een vak dat om bezonnenheid vraagt, om het wikken en wegen van uiteenlopende gegevens tegen de achtergrond van het geheel van de opvoeding in en buiten de school.

1.1.4 DE KRACHTELOOSHEID VAN DE PEDAGOGISCHE PROFESSIONE

Een van de opvallendste aspecten van deze ontwikkelingen is het gebrek aan weerstand van de pedagogische professie ertegen. Synchron aan de teloorgang van de algemeen pedagogische denkvorm lijkt er binnen met name de onderwijsprofessie een groter wordende ontvankelijkheid voor 'nieuwe' ideeën te ontstaan. Deden zich, globaal gesproken, vóór de jaren zestig vernieuwingen voor, dan kwamen ze voort uit de onderwijsgeleerden zelf en werden ze beschreven in pedagogische termen. Zo was bijvoorbeeld de invloed van de binnen de pedagogische professie opererende Comenius (17de eeuw), Philantropijnen en Pestalozzi (eind 18de, begin 19de eeuw), Niemeyer en Herbart (19de eeuw), Ligthart en Kohnstamm (eerste helft 20ste eeuw) groot en duurzaam. Zoals we in de volgende paragraaf nog zullen zien, doet een dergelijke stabiliteit zich sinds de jaren zestig van de twintigste eeuw niet meer voor. De relatieve autonomie van de schoolpraktijk is binnen nog geen halve eeuw verleden tijd geworden.¹²

1.2 VOORUITBLIK

Aan het eind van de weg gekomen die voert naar de kern van dit hoofdstuk, geven we de thema's aan die hierna aan de orde komen:

- de verhouding tussen cultuur en opvoeding;
- wat inleiden in betekenissen (kennis) - zeg: onderwijzen - en leren inhoudt;
- hoe de onderlinge samenhang tussen onderwijzen en leren is;
- waarin leren door onderwijs verschilt van leren in de zin van socialisatie en indoctrinatie;

¹² Over het begrip 'relatieve autonomie' komen we straks nog uitgebreid te spreken.