

De progressie in de Nederlandse evaluatiepraktijk

W. J. NIJHOF en J. SCHEERENS
*Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde
Universiteit Twente*

In deze slotbijdrage willen we beknopt terugblikken op een aantal saillante aspecten van de beschreven evaluatiestudies, en wel waar het betreft de produktgerichtheid en de organisatorische configuratie van de evaluatiestudies, de designs, en de bruikbaarheid van de resultaten.

Produkt- versus procesevaluatie

In de discussies over de kwaliteit van het onderwijs is de laatste jaren steeds duidelijker het accent komen te liggen op de resultaten van het onderwijssysteem en in het bijzonder op de effecten van voorgenomen of voor te nemen innovaties (Scheerens, 1989). De bijdragen van Peschar, van Van der Werf en Tesser, en van Wijnstra verschillen uiteraard in aanpak, maar beogen in wezen leereffecten op te sporen van interventies in het onderwijssysteem.

Indien we de dimensie produktgerichtheid versus procesgerichtheid als ordeningscriterium hanteren dan vallen de bijdragen gericht op de evaluatie van het INSP duidelijk onder de procesgerichtheid. Dat ligt ook wel voor de hand, omdat het INSP veel meer als een stimulerend ontwikkelingsprogramma is aangediend dan als een programma waarvan de effecten op het niveau van leerresultaten van meet af aan duidelijk waren. Het doel was niet het meten van leerprestaties maar nagaan of de beoogde managementdoelen gehaald waren. Het INSP kent een lange implementatiefase, voor leereffecten in termen van leerprestaties was het nog te vroeg.

De andere evaluatiestudies, PPON, OVB en Basisvorming, hebben een uitgesproken en expliciet doel, nl. vaststellen wat het effect van onderwijs is aan de hand van metingen (peilingen) en wel in vergelijkende zin op het

gebied van taal, rekenen, wiskunde, natuurwetenschappen, etc.

Ten behoeve van basisvorming is, door alle controverses, nog geen langdurige vergelijkende studie uitgevoerd. Peschar geeft aan dat ondanks het feit dat basisvorming nog niet is ingevoerd vooraf een zinvolle discussie mogelijk is over de wijze van effectmeting. Het uiteindelijk doel van de door hem gepresenteerde studie is een uitspraak te kunnen doen over de relatie tussen leereffecten, leerling- en schoolkenmerken. Daaruit valt af te leiden of basisvorming ertoe doet of niet. Dat biedt een zakelijke grondslag voor een discussie over basisvorming. De ideologische discussie over gelijkheid en ongelijkheid kan er vermoedelijk mee geneutraliseerd worden.

Wat we kunnen vaststellen is dat de eenzijdige georiënteerdheid op processen en op beschrijvend onderzoek alleen verlaten is en aangevuld wordt met voorstudies, vormen van analytische evaluatie, evalueerbaarheidsstudies, quasi-experimentele designs en assessmentstudies: vormen van wetenschappelijk onderzoek die gebaseerd zijn op doelrationaliteit (Beem & Peschar, 1988; Hofstee, 1989).

De hier gepresenteerde studies geven blijk van die georiënteerdheid, al boeten sommige daarop in door de lastige organisatorische configuraties waarbinnen ze moeten opereren.

De organisatorische configuratie

Evaluaties van innovaties worden in ons land door een groot aantal actoren in een bureaucratische greep gehouden. Ministeries, verzorgingsstructuur (SVO, CITO, SLO en LPC's), (para-)universitaire instituten, en onafhankelijke door de Minister van Onderwijs ingestelde commissies maken evaluatief Nederland soms tot een vermakelijk gezelschap aandeelhouders. Deze configuratie leidt ook tot langdurige vormen van overleg, waarin soms minder de kwaliteit van evaluatiedesigns ter discussie staat dan de vraag wie wat behoort te beheren. Daarnaast speelt politieke bias een rol (Scheerens, 1989).

Hoe complex en omvangrijk het Informatica Stimuleringsproject ook was, opvallend is en was dat voor deze onderneming, een interdepartementale projectgroep kon worden gevormd die leiding kon geven aan het geheel. Dat is een unicum in het overheidsbeleid, ook waar het betreft de relatief gunstige samenwerking en uitvoering in de evaluatie. Dat ligt beduidend moeilijker en gevoeliger bij de andere projecten, waar doorgaans vele 'afstemmingsgesprekken' noodzakelijk zijn. Het is kennelijk (nog) niet mogelijk om één deskundig instituut of persoon te belasten met een grootschalige evaluatie. Tyler leidde de nationale Eight Year Study in de Verenigde Staten vanuit de University of Chicago in de jaren dertig. Fend superviseerde de grote vergelijkende evaluatiestudies van de Gesamtschule in de jaren zestig in West Duitsland. PPON heeft in de loop der jaren een duidelijke plaats toegewezen gekregen bij het CITO.

Basisvorming en OVB zijn treffende voorbeelden van langdurige interacties.

Nieuwe evaluatiefenomenen

Dat die interacties óók vruchten kunnen afwerpen blijkt met name bij die beide projecten. Zo startte in 1988 een procedure om te bepalen hoe een evaluatie van de basisvorming zou kunnen worden bedacht. Daartoe werd een analytische evaluatie opgezet, een gedachten-experiment waarbij op grond van beredeneerde keuzen door deskundigen vanuit een drietal disciplines evaluatievragen en opzetten werden beschreven (Beem, 1988). Het door de overheid aanvaarde plan voor de basisvorming (WRR, 1986) gaf duidelijk aanleiding tot een dergelijke actie. Deze analytische evaluatie klinkt door in de bijdrage van Peschar, met name waar de criteriummaten en het design aan de orde worden gesteld.

Het fenomeen van de voorstudie is niet nieuw. Opvallend is wel dat de gepresenteerde evaluatieprojecten alle voorstudies kenden op grond waarvan de uiteindelijke opzetten zijn aangepast of verbeterd. De INSPstudie (zie Scheerens' bijdrage) laat zien dat er een evalueerbaarheidsstudie heeft plaatsgevonden met als doel na te gaan of het zinvol zou zijn om te evalueren.

Een evaluatie van analytische voorstudies en evalueerbaarheidsstudies zelf is betekenis-

vol voor de verdere ontwikkeling van de evaluatiemethodologie.

Aantoonbaar is dat de rationaliteit van beslissen t.a.v. objecten van evaluatie en de context waarin dat moet gebeuren, door deze nieuwe fenomenen aanzienlijk is vergroot. Het verdient aanbeveling bij grootschalige studies de tijd te nemen voor deze exercities. Ze vergroten de kans op doelmatige opzetten, uitvoeringsmogelijkheden en – naar verwachting mag worden – vertrouwen bij politici.

De designs en de criteriummaten

Bij een vergelijking van de opzetten van enkele studies valt op dat een model voor school-effectiviteitsonderzoek heeft gefunctioneerd (Walberg, 1984; Frazer, 1987) dat leerlingkenmerken, achtergrondkenmerken en schoolkenmerken als interactief concept hanteert. De eenduidige lineaire relatie tussen leerlingkenmerk en schoolprestatie als uitgangspunt is daarmee verlaten. Zo blijkt in de studies van Peschar en van Van der Werf en Tesser heel nadrukkelijk gekozen te zijn voor cohortstudies met een vergelijkend karakter en een multi-level analyse.

Wijnstra schetst een steekproefonderzoek (matrix sampling) als voorbereiding op meer diepgaande case studies op scholen om deze te helpen tot zelfevaluatie te komen. Matrix sampling betekent dat niet iedere leerling of klas alle opgaven van een meetinstrument maakt, terwijl onder bepaalde voorwaarden over alle scholen gegeneraliseerd kan worden. De koppeling tussen matrix sampling en terugkoppeling naar scholen waarvoor Wijnstra pleit, staat door deze procedure onder druk. Terugkoppeling naar scholen is immers pas doelmatig wanneer alle gegevens van alle leerlingen van alle af te nemen toetsen van die school in het databestand kunnen worden teruggekoppeld. Die garantie is niet op voorhand aanwezig. Vandaar dat case studies worden uitgevoerd om na te gaan hoe die terugkoppeling wel gerealiseerd kan worden. Een tweede element is dat de peilingen curriculumonafhankelijk zijn en vooral een functie hebben in het licht van te ontwikkelen en dus te toetsen eindtermen. Dat betekent ook dat die terugkoppeling van gegevens nog niet tot consequentie heeft dat het onderwijsleerproces kan worden verbeterd.

De criteria die in de verschillende onderzoeken worden aangelegd om effecten vast te stellen vormen niet uitsluitend leerprestaties. Bij het OVB speelt b.v. het studieadvies in de voorstudie een zware rol. Deze wordt gecorrigeerd met de wijze waarop de OVB-wegingsfactor intern in de organisatie is vertaald in personeel, begeleiding e.d. Bij latere evaluaties wordt veel nadrukkelijker op cognitieve leerprestaties gelet.

Bij PPOON speelt de prestatie op een meetinstrument een rol. In de onderhavige studie voor rekenen. Een absolute norm is er (nog) niet voor het aanvaardbare rekenpeil. Opvallend is wel dat het vinden van die norm niet eenvoudig lijkt, waar de beoordelaarsgroepen significant van elkaar verschillen qua niveau inschatting. De normatieve schattingen van alle groepen gaan ver uit boven wat de leerlingen feitelijk laten zien. Hier blijkt hoe lastig het is eindtermen eenduidig operationeel op een bepaald niveau te formuleren en als zodanig te laten beoordelen.

Bij het onderzoek naar basisvorming staat de vraag centraal of scholen met basisvorming gekenmerkt worden door een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs onder constant houding van leerlingkenmerken. Kwaliteit wordt gemeten in termen van prestatie- en niet-cognitieve toetsen. Aandacht voor omgevingskenmerken bestaat daarin dat de invloed van het curriculum en van de organisatie gemeten wordt. Op deze wijze wordt doelrationeel bezien of een beoogde innovatie werkt. Het regeerakkoord van CDA en PvdA van november 1989 heeft inmiddels een lastig fenomeen uit de basisvorming gehaald: eindtermen op twee niveaus. Dat maakt de evaluatie daarvan en de technische invoering ietwat eenvoudiger, de aanvaardbaarheid voor scholen vermoedelijk niet.

De managementeffecten van het INSP zijn niet onverdeeld ongunstig. Er is een forse stap vooruit gezet waar het betreft Nederland te 'informatiseren'. Of dat alles voor de scholen zelf nu de grote stap voorwaarts is geweest dient op grond van de resultaten genuanceerd te worden bezien. Er zijn te grote verschillen in projecten en programma's om daarover een generaal oordeel te vellen. De trein is in beweging gezet. En daarmee komen we ten slotte bij het laatste element.

Bruikbaarheid en het gebruik van de evaluatiestudies

Doel van dit themanummer was te laten zien dat er enige progressie schuilt in de evaluatiestudies en opzetten. Nieuwe fenomenen als analytische evaluatie, evalueerbaarheidsanalyses, doordachte opzetten in longitudinaal perspectief met multi level analyses betekenen een sprong vooruit vergeleken met de traditioneel beschrijvende processtudies. Het denken in termen van effecten is dominantier en duidelijker geworden. Daarmee zijn de problemen niet opgelost, want de designs zijn complexer geworden en vatbaar voor bedreigingen. Voor de wetenschappelijke theorievorming geldt echter dat sterke designs uiteindelijk meer inzicht zullen geven in de wijze waarop onderwijssystemen functioneren. Daardoor kan beïnvloeding van beleid en van scholen zelf op termijn ook doelmatig zijn. Evaluatie is uiteindelijk bedoeld voor de kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

Literatuur

- Beem, A. L. (red.), *Weten, Redeneren, Raden: een analytische evaluatie van de basisvorming*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Fraser, B. J. et al., Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 1987, 11, 2, 145-252.
- Hofstee, W. K. B., Naar een zuiver wetenschappelijke opvatting van evaluatie-onderzoek. In: J. Scheerens (red.), *Evaluatie: om de kwaliteit van het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1989.
- Peschar, J. L., OP-STAP. Enkele implicaties van de analytische evaluatie voor het evaluatieplan voor het voortgezet onderwijs eerste fase (basisvorming). In: A. L. Beem (red.), *Weten, Redeneren, Raden: een analytische evaluatie van de basisvorming* (pp. 85-96). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Scheerens, J. (red.), *Evaluatie: om de kwaliteit van het Onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1989.
- Walberg, H. J. Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 1984, 41, 208, 19-30.
- WRR *Basisvorming in het Onderwijs*. Den Haag: SDU, 1986.

Boekbespreking

J. M. M. van der Sanden (red.), *Huiswerk en huiswerkbeleid* (S.V.O.-reeks 87). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1989, 235 pag. + 39 pag. bijlagen, f51,50, ISBN 90 265 1022 5.

Huiswerk is niet een thema dat onderwijskundigen en spraakmakende onderwijsgeveden frequent heeft beziggehouden blijkens de betrekkelijk geringe omvang (± 130 publikaties, waarvan ± 70 van Nederlandse oorsprong) van de literatuur waaraan in dit boek is gerefereerd. De publikaties waarvan er een 38-tal achtergrondliteratuur vormen en niet het huiswerk of het beleid daaromtrent zelf betreffen, bestrijken de periode van circa 1960 tot het eind van het onderzoek dat in dit boek wordt beschreven (31 dec. 1987), al zijn er ook nog een achttal uit 1988 en 1989, de verslagperiode, opgenomen.

Ook Nederlandse ouders, in tegenstelling tot die uit de BRD, bemoeien zich weinig met het huiswerk van hun kinderen (p. 15 en p. 46). Waarom dan toch een onderzoek eraan gewijd?

De laatste jaren schijnen regelmatig publikaties te zijn verschenen die melding maken van problemen van leerlingen met het huiswerk, zo frequent kennelijk dat Tweede Kamer-lid Franssen (VVD) vragen heeft gesteld die de gewezen staatssecretaris Ginjaar-Maas ertoe brachten een onderzoek aan te kondigen en op te dragen naar het huiswerkbeleid van scholen voor voortgezet onderwijs.

Dit boek vormt het verslag van dit door de K.U.B. in samenwerking met de R.U.L. (Dr. Neuwahl) verrichte onderzoek, dat bestaat uit twee delen: een literatuurstudie en een empirisch onderzoek.

Het literatuuronderzoek beslaat een negental hoofdstukken betreffende opvattingen over huiswerk, de relatie tussen huiswerk en leerprestaties, de functies van huiswerk, de hulp erbij op school en thuis, de manier waarop leerlingen hun huiswerk aanpakken, aanbevelingen over het maken ervan alsmede over de wijze waarop docenten met huiswerk omgaan en over het huiswerkbeleid van scholen.

Hoewel het opgeven van huiswerk in het algemeen heel gewoon wordt gevonden en huiswerk ook zinvol wordt geacht door ouders, leerlingen en docenten, doet zich toch een aantal problemen voor die o.m. te maken hebben met divergente opvattingen over functies van huiswerk. Deze worden door de onderzoekers met name in het voetspoor van Kamm in een leertheoretisch kader geplaatst: waken van leerinteresse en leren zelfstandig werken

(oefening, toepassing en ontdekkend leren). Merkwwaardigerwijs berusten de gegeven aanbevelingen (hoofdstuk 7) nog vooral op vuistregels. Empirisch onderzoek is dus wel geïndiceerd. Te meer omdat van een huiswerkbeleid op scholen in de literatuur in het algemeen geen sprake lijkt te zijn, terwijl zulk een beleid wel zinvol wordt geacht.

Deel II verslaat empirisch onderzoek met een zevental centrale vragen: of scholen een samenhangend huiswerkbeleid voeren, hoe ze daarin eventueel verschillen, of er samenhang is tussen huiswerkmoelijkheden, studiegewoonten en huiswerkaanpak van leerlingen, of verschillend schoolbeleid op dit terrein samenhangt met verschillen in leerprestaties, huiswerkaanpak, huiswerkmoelijkheden en studiegewoonten van leerlingen en of er ten aanzien van die vragen verschillen zijn tussen schooltypen. Het onderzoek werd na een voorbereidend interviewonderzoek uitgevoerd met drie vragenlijsten voor directies, studielescoördinatoren (vanwege de eventuele samenhang tussen huiswerk en studielessen) en de sectie coördinatoren van een zaakvak, een taal, een exact vak met het oog op huiswerkbeleid.

Wat de huiswerkaanpak betreft werd de Huiswerkvragenlijst (HAVT), die theoretisch werd gefundeerd in de handelingsregulatietheorie die aan Kuhl werd ontleend, door de K.U.B. geconstrueerd. Huiswerkmoelijkheden en studiegewoonten werden in kaart gebracht met de reeds eerder geconstrueerde Vragenlijst Huiswerk Voortgezet Onderwijs (VHVO) van de R.U.L. Alle gegevens betreffende de constructie van de huiswerkbeleidvragenlijsten komen ter sprake in hoofdstuk 3 van deel II en die over de huiswerkaanpakvragenlijst in hoofdstuk 7. De procedure van constructie blijkt op zeer verantwoorde wijze te zijn uitgevoerd. In de empirisch zeer interessante hoofdstukken 8 en 9 komen achtereenvolgens de resultaten met de HAVT en met de VHVO en de relaties tussen die lijsten aan de orde, alsmede de samenhang tussen de variabelen uit de verschillende beleidsvragenlijsten, de antwoordpatronen op die beleidsvariabelen en de verschillen tussen scholen qua grootte, type, signatuur en beleid. De bevindingen zijn het meest interessant – en m.i. ook het best theoretisch te onderbouwen – met betrekking tot de schooltypen. Het lbo (in mindere mate ook het mavo) vertoont het meest een gebrek aan een samenhangend huiswerkbeleid en het minst een integratie van studielessen in het onderwijs. Interessant is ook dat geen relatie is gevonden tussen de vragenlijstscores op de HAVT en de VHVO en de leerresultaten uitgedrukt in schoolcijfers.

Het samenvattende hoofdstuk 10 bespreekt de beantwoording van alle centrale vragen behalve vraag 7, die kennelijk in hoofdstuk 9 geacht wordt voldoende aan bod te zijn geweest. Hoofdstuk 11 bevat de conclusies en de aanbevelingen.

Het beeld dat van het huiswerkbeleid in het conclusiehoofdstuk wordt geschetst is dat het huiswerk als onderdeel van de schoolpraktijk niet ter discussie staat, dat een samenhangend gericht beleid slechts sporadisch voorkomt, en dat terwijl huiswerk voor leerlingen geenszins een probleemloze aangelegenheid is.

Er bestaat een discrepantie tussen de ernst van de gesignaleerde problemen van planning, aanpak, moeite met huiswerk, vooral leerwerk, ongemotiveerdheid, controle en concentratie van de kant van de leerlingen en de reactie van de school daarop. Dat is zozeer het geval dat de conclusie uitmond in de constatering 'dat er met betrekking tot huiswerk sprake is van een situatie waarin elk van de betrokkenen primair op zichzelf is aangewezen voor het vinden van oplossingen voor de problemen' (p. 208). Dat vooral de leerlingen daarvan de dupe zijn ligt voor de hand.

De aanbevelingen richten zich op de school, zowel op centraal niveau als op dat van de secties en van de individuele leraren. Zelfonderzoek ten aanzien van het huiswerkbeleid en een andere inrichting van de studielessen (trainingsprogramma's voor leerlingen in zelfstandig leren), ook met het oog op de toekomstige basisvorming, zijn de aanbevolen recepten. Het is merkwaardig dat de ouders er niet in betrokken worden, terwijl op p. 88 in de literatuurstudie wordt geconstateerd dat er onvoldoende communicatie is over huiswerk tussen ouders en de school.

'Huiswerk en huiswerkbeleid' is een goed geschreven en goed leesbaar boek, dat theoretisch en empirisch goed onderbouwd is. Ieder hoofdstuk en vele afzonderlijke paragrafen zijn voorzien van korte, heldere samenvattingen. De hoofdstukken 10 en 11 van het empirische deel, maar ook de hoofdstukken van het literatuuronderzoek zijn zonder veel inspanning door niet-experts in onderzoek (onderwijsgeevenden, ouders) te lezen. De andere hoofdstukken over de procedure van het empirisch onderzoek zijn voor wie zich wat meer wil inspannen en de verantwoording van de samenvatting, de conclusies en de aanbevelingen wil nagaan, goed leesbaar, ook als ze geen experts zijn. Daarom is dit boek voor alle geïnteresseerden in huiswerkproblematiek, met uitzondering van de leerlingen waarschijnlijk, een welkome vraagbaak. Van harte aanbevolen.

A. M. P. Knoers

W. Koops & J. J. van der Werff (red.), *Overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie. 1. Grondkenmerken van het vak.* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, 220 pag., f45,00, ISBN 90 01 48896 X.

In 1979 verscheen het *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*, samengesteld door W. Koops en J. J. van der Werff met de bedoeling om de empirische ontwikkelingspsychologie voor een Nederlands publiek op systematische wijze te presenteren. In plaats van een tweede druk is nu een herziene versie verschenen in drie delen: deel 1 behandelt de 'grondkenmerken van het vak', deel 2 gaat over 'de ontwikkeling van functies en cognitie' en deel 3 over 'sociale ontwikkeling en de ontwikkeling van de persoonlijkheid'. In deze bespreking beperk ik mij tot deel 1.

Het boek bevat zes hoofdstukken, vier daarvan (van Koops en Van der Werff, van Baerends, van Bronfenbrenner, en van Van der Werff) waren al in de editie van 1979 te vinden (zij het dat zij voor deze nieuwe editie met wat aanvullingen up to date gemaakt zijn); twee hoofdstukken verschijnen voor het eerst (die van Van Geert en Streng).

Het inleidende hoofdstuk 1, geschreven door Koops en Van der Werff, bevat een schets van de ontwikkelingspsychologie. De geschiedenis van het vak komt beknopt ter sprake; de belangrijkste huidige trends en aandachtverschuivingen worden genoemd. In vergelijking met de versie uit 1979 gaan de auteurs meer in op de relatie van de ontwikkelingspsychologie met de pedagogiek en de kinderspsychiatrie. Van Geert analyseert, in hoofdstuk 2, de betekenis van het begrip 'ontwikkeling' en de structuur van ontwikkelingspsychologische theorieën.

Hoofdstuk 3 en 4 zijn in het boek opgenomen om de twee polen van het denken over ontwikkeling weer te geven: de biologische invalshoek en het omgevingsdenken. Baerends geeft in een hoofdstuk over de ontwikkelingsbiologie van het gedrag een beeld van het ethologisch onderzoek en gaat in op het begrip organisatiestructuur van gedrag. Bronfenbrenner houdt in een principiële beschouwing een pleidooi voor 'ecologisch' onderzoek waarin de wederzijdse aanpassing van individu en omgeving wordt onderzocht. Ecologisch onderzoek moet zich, in de visie van Bronfenbrenner, niet beperken tot de invloed van de onmiddellijke omgeving, maar dient ook de rol van culturele ideologieën en sociale instituties (het 'macrosysteem') aan de orde te stellen.

In hoofdstukken 5 en 6 komen een tweetal tradities van empirisch onderzoek aan het woord. Het hoofdstuk van Streng behandelt de stand van zaken in de gedragsgenetica en het hoofdstuk van Van der

Werff geeft een overzicht van het onderzoek over de stabiliteit van persoonskenmerken. In dit laatste hoofdstuk wordt ook de belangrijke methodologische kwestie van de voor- en nadelen van longitudinaal en transversaal onderzoek uitvoerig belicht.

Het boek is bedoeld voor lezers die al een basis-kennis van de ontwikkelingspsychologie bezitten. Het is niet geschikt als eerste kennismaking met het vak; daarvoor wordt teveel bekend verondersteld over theorieën en methoden. Gevorderde studenten en pedagogen en kinderpsychologen die hun kennis van de ontwikkelingspsychologie willen verdiepen zullen in dit boek veel van hun interesse aantreffen. De hoofdstukken zijn goed toegankelijk, en de schrijvers weten moeilijke problemen over het algemeen zonder jargon te verduidelijken.

Het boek als geheel vind ik minder goed geslaagd. Mijn bezwaren richten zich tegen de keuze van de onderwerpen die ter sprake komen. Naar mijn smaak is de biologische kant van de ontwikkeling (in de hoofdstukken van Baerends en Streng) overtuigender gerepresenteerd dan de invloed van omgeving en cultuur. Het hoofdstuk van Bronfenbrenner kon in 1979 een belangrijke rol vervullen omdat het aangaf hoe omgevingsvariabelen, anders dan het behaviorisme dat deed, geconceptualiseerd kunnen worden. Nu, tien jaar later, maakt het teveel de indruk alleen maar een programma te zijn, dat laat zien hoe het zou moeten. In vergelijking met 1979 is het onderzoek in de traditie van de cultuurhistorische school en het crossculturele onderzoek zo ver voortgeschreden dat een principiële bespreking van de betekenis van dit onderzoek op zijn plaats was geweest. De naam Vygotskij, wiens ideeën over de maatschappelijke kanten van de ontwikkeling van het kind het afgelopen decennium voor velen een bron van inspiratie zijn geweest, valt nergens in het hele boek. Zo lijkt het erop dat de biologische benadering van de ontwikkeling voortdurend vooruitgang boekt, terwijl de omgevingsdenkers niet verder komen dan een programmatisch raamwerk.

Een ander probleem komt voort uit de keuze van de samenstellers vooral het ontwikkelingspsychologische *onderzoek* te laten zien. Zij hebben zich niet ten doel gesteld theoretische benaderingen te beschrijven of te belichten. In een boek dat de grond-

kenmerken van het vak wil behandelen is dat uitgangspunt een nadeel. Als er één 'grondkenmerk' van de ontwikkelingspsychologie is, dan is dat wel het voortdurende gebrek aan overeenstemming over de fundamentele vraag naar het wezen van de ontwikkeling. Wat zijn de oorzaken van de ontwikkeling en hoe moeten wij die ontwikkeling beschrijven? Is de ontwikkeling een kwestie van natuur of van cultuur, van rijping of van leren? Hoe verloopt de ontwikkeling: in stadia of op andere wijze discontinu, of juist geleidelijk? Die vragen liggen ten grondslag aan de grote controversen in de ontwikkelingspsychologie, bijvoorbeeld tussen het behaviorisme en de cognitieve psychologie, of tussen Piaget en Vygotskij. Deze kwesties zijn niet zomaar in empirisch onderzoek te beslechten. De moderne visies op de wetenschap, van Kuhn, Lakatos en anderen, hebben ons geleerd dat elke theorie niet-toetsbare vooronderstellingen bevat. Deze vooronderstellingen hebben empirische consequenties: zij maken concepten en theoretische ideeën mogelijk met behulp waarvan de werkelijkheid wordt geproblematiseerd. Op die manier wordt het empirisch onderzoek in een bepaalde richting gestuurd. Omdat de samenstellers de nadruk willen leggen op de *empirische* ontwikkelingspsychologie blijven deze aspecten onderbelicht.

Het hoofdstuk van Van Geert komt een eind in de goede richting. Maar hij houdt zich meer bezig met formele verschillen tussen de ontwikkelingstheorieën dan met inhoudelijke meningsverschillen. Door te reflecteren op de theorieën over ontwikkeling weet hij de verschillende theorieën in een logisch schema te zetten. Hij laat bijvoorbeeld zien dat sommige theoretici redeneren vanuit een wenselijke eindtoestand van de ontwikkeling (retrospectieve theorieën) terwijl anderen ervan uitgaan dat de ontwikkeling een open einde heeft (prospectieve theorieën). Dat is wel verhelderend, maar Van Geert gaat niet in op de feitelijke controversen die het gevolg zijn van deze verschillen.

Kortom: het boek bevat een zestal interessante artikelen, maar sommige 'grondkenmerken' van de ontwikkelingspsychologie komen te weinig uit de verf.

E. Elbers

In memoriam Professor Dr. M. J. Langeveld

Op 15 december 1989 is te Naarden professor Martinus Jan Langeveld overleden. In deze aflevering van *Pedagogische Studiën* blikk professor Van Hulst terug op leven en werk van deze onmiskenbaar grote Nederlandse pedagoog en wetenschapper die ook voor ons tijdschrift grote betekenis heeft gehad.

Langeveld is in 1939, op zijn 34ste reeds, lid geworden van de redactie van *Pedagogische Studiën*, een lidmaatschap dat hij gedurende 32 jaren heeft vervuld tot 1971, waarna hij lid werd van de redactieraad. Tot begin 1986, hij was toen inmiddels 80 jaar, is hij lid gebleven van de redactieraad.

Langeveld is zeer produktief geweest. In dit tijdschrift schreef hij 54 artikelen en nog veel meer boekbesprekingen. Hij las veel, schreef daarover, had een pregnante opvatting en wist deze buitengewoon eloquent te vertolken, als het moest in andere talen. Met verve heeft hij vanuit zijn pedagogische theorie-opvatting een breedheid aan thema's aangepakt, bewerkt, onderzocht en verdedigd. Van Hulst geeft een karakteristieke schets.

De laatste schriftelijke bijdrage van Langeveld aan *Pedagogische Studiën* is van april 1977 (jaargang 54, nr 4, pp. 123-129), een po-

lemisch stuk dat de Duitse pedagoog Brezinka treft. Bij herlezing valt op hoezeer Langeveld zijn wetenschapstheoretische en fenomenologische denkwijze en zijn pedagogische opvattingen in de strijd brengt en Brezinka als een exponent van wereldvervreemding afdoet, omdat deze de 'empirie' niet verstaat. Of in de woorden van Langeveld zelf "(...) Het is vreemd aan iedere onmiddellijk pedagogische relatie en situatie. Zijn methodologische grondhouding maakt empirische onderzoeken niet reëel mogelijk door de afwezigheid van de grondveronderstellingen van een op handelen en dus situationeel gerichte wetenschap" (o.c. p. 123). Met dit stuk lijkt Langeveld zijn wetenschappelijke boodschap nog een keer te willen uitdragen. Daarna werd het stil.

De redactie herdenkt in hem een erudiet en begaafd wetenschapper die zijn grote talenten dienstbaar heeft gemaakt aan dit tijdschrift en aan de pedagogiek.

Namens de redactie

W. J. Nijhof

Martinus J. Langeveld (1905-1989)

Korte introductie

Beantwoording van het verzoek van de redactie van *Pedagogische Studiën* om een herdenkingsartikel over Langeveld te schrijven, stelt mij enerzijds voor een gemakkelijke, anderzijds voor een heel gecompliceerde taak. Gemakkelijk, tenslotte heb ik Langeveld een mensenleven lang gekend, we hebben elkaar regelmatig ontmoet en over belangrijke kwesties correspondeerden wij; van zijn publicaties is mij niet veel ontgaan. Gecompliceerd, want juist de kennis van zijn persoon en werk doet mij aarzelen om 'in kort bestek' een schets te geven van hem, die als geen van zijn collega's in de wetenschappelijke pedagogiek op vele plaatsen in de wereld bekendheid genoot.

Reeds als student stak hij ver boven het gemiddelde uit. Hoewel hij Nederlands studeerde, was het Kohnstamm die als eerste zijn kwaliteiten ontdekte. De oplettende lezer van Kohnstamms "Persoonlijkheid in Wording" (1928) zal bemerken, dat de auteur in het voorbericht zijn dank betuigt 'aan de heer M. J. Langeveld jr., die de moeilijke en tijdrovende samenstelling van het register op zich heeft willen nemen'. En het is wederom Kohnstamm, die twee jaar later in het voorbericht van "Schepper en Schepping, de Heilige", opnieuw zijn dank uitspreekt 'aan de heer M. J. Langeveld, Litt. Cand.'.

De vraag, of deze informatie wellicht enige signaalwaarde heeft, wil ik zonder reserve positief beantwoorden. In de eerste plaats blijkt hieruit, dat de neerlandicus Langeveld reeds vroeg affiniteit moet hebben gehad met de in opkomst zijnde pedagogiek; vervolgens blijkt uit de samenstelling van de registers van Kohnstamms publicaties, dat de wetenschappelijke interesse van Langeveld een wijde horizon had. In 1930 publiceerde Langeveld in het gezaghebbende tijdschrift *De Nieuwe Taalgids* (jg. 24) een artikel over de z.g. tussenwerpsels. Zijn dissertatie "Taal en denken" (1934) staat, zoals de titel reeds aangeeft, op het grensgebied van twee wetenschappen: linguïstiek en psychologie; het jaar daarvoor had hij "Op weg naar wijsgerig denken" (1933) gepubliceerd; in de wereld der filosofen werd het als een scherpzinnig

ge studie geprezen. Intussen had hij zijn kennis ook buiten onze landsgrenzen vermeerderd: hij studeerde in Hamburg bij William Stern en in Leipzig bij Th. Litt.

Dat hij een reeks van functies bekleedde is eigenlijk een vanzelfsprekende zaak: leraar Nederlands aan het Baarns Lyceum (1931-'35); docent in de kinderpsychologie aan het Nutseminarium (1935); privaat docent in de pedagogiek der rijpere jeugd aan de Universiteit van Amsterdam (1937), buitengewoon hoogleraar te Utrecht (1939).

Hiermede kan ik de Introductie afsluiten, want in die jaren volgen zijn pedagogische publicaties elkaar in snel tempo op; in totaal heeft hij er meer dan 500 op zijn naam staan.

Kohnstamm en Langeveld

Met enkele woorden sprak ik reeds over de relatie tussen de student Langeveld en de hoogleraar Kohnstamm. Dit kan aanleiding geven tot een misverstand. Men zou er namelijk uit kunnen afleiden, dat Langevelds pedagogiek een voortzetting, een uitbouw en een verdieping zou zijn van wat Kohnstamm als pionier was begonnen; maar dit is niet het geval. Het misverstand kan voortkomen uit de grote waardering, die Langeveld voor Kohnstamm had: hij noemde hem bij voorkeur 'Nederlands grootste pedagoog'.

Ik heb het vermoeden, dat Langeveld reeds als jong student wellicht nog enigermate intuïtief gevoeld moet hebben, dat er ook nog een andere mogelijkheid was om een wetenschappelijke pedagogiek te creëren, dan in *Persoonlijkheid in Wording* het geval was; het is namelijk moeilijk aan te nemen, dat Langeveld, toen hij in 1928 het register van dit werk samenstelde, niet tevens de gehele kopij inhoudelijk op zich heeft laten inwerken en daar al een kritisch oordeel over had.

Er zijn nog andere indicaties die deze veronderstelling grond geven. Langeveld, die toch een uiterst vruchtbaar publicist is, heeft nooit een systematische analyse gegeven van Kohnstamms pedagogiek. Bij de dood van zijn leermeester schrijft hij in *Wending* (7e jg., 1952) een uitstekend artikel over diens wijsbegeerte, maar niet over diens opvoed-

kunde. Misschien wijst de ondertitel van Kohnstamms *Persoonlijkheid in Wording*, namelijk *Schets ener christelijke opvoedkunde* ons hier een spoor. Langeveld, die reeds vroeg een aanhanger werd van de wetenschappelijke werkmethode der fenomenologie, wil onder geen beding een pedagogiek die op voorhand gestempeld is door theologische, filosofische of andere wereldbeschouwelijke adjectieven; hij acht dit een ongeoorloofde versmalling van wetenschappelijk denken en werken. Dus geen katholieke, calvinistische of mohammedaanse pedagogiek, maar een fenomenologische, die mogelijkheden biedt aan wetenschappers van zeer uiteenlopende levensovertuigingen, om, uitgaande van de oerfenomenen der opvoeding, samen te werken aan een theoretische pedagogiek. Dan is er in het praktisch opvoedkundig handelen nog ruimte genoeg om eigen wegen te gaan.

Dat de fenomenologisch georiënteerde pedagogiek weerstanden opriep, behoeft ons niet te verwonderen. Het zou ons eerder moeten verbazen, indien dit niet het geval was geweest. De Nederlandse pedagogische traditie werd volstrekt beheerst door het samenvallen van pedagogiek en levensbeschouwing. En aangezien de levensbeschouwing nauw gerelateerd is aan filosofie en theologie, kreeg de gehele pedagogiek daardoor niet slechts een sterk filosofisch en theologisch karakter, maar haar uitgangspunt was menigmaal theologisch. Onder erkenning dat er op zichzelf zeker ruimte is voor een filosofie der opvoeding, zowel als voor een theologie der opvoeding, weigert Langeveld principieel deze beide synoniem te achten met theoretische pedagogiek. Dit alles impliceert, dat van Langeveld niet was te verwachten, dat ook van zijn hand een vernieuwde 'schets van een christelijke opvoedkunde' zou verschijnen.

De genese van de fenomenologische methode

Reeds uit de eerste druk van diens *Beknopte theoretische pedagogiek* (1944) blijkt, dat zijn invalshoek een geheel andere is: de pedagogische vragen spruiten niet voort uit de wijsgerige, maar een zuiver pedagogisch betoog roept wijsgerige vraagstellingen op. Hier wordt dus duidelijk het primaat opgeëist voor de pedagogische problematiek, daarbij de wijsgerige en levensbeschouwelijke implicaties naar een veel later stadium verschuivende. Wie dus

geen behoefte heeft om in zijn opvoedkundig denken zijn levensbeschouwing op voorhand te expliciteren en daardoor met een betrekkelijk lange traditie breekt, riskeert het tegenspel. Dat is op zichzelf een verantwoorde wetenschappelijke activiteit; maar de kritiek overschrijdt hier zeer licht de grenzen van het wetenschappelijke om te treden in het domein van het persoonlijke. Wie niet meer de eigen geloofsovertuiging tot basis en uitgangspunt neemt voor wetenschappelijk pedagogisch denken, krijgt niet alleen kritiek op zijn methode van werken, maar ook op zijn geloofsovertuiging. Een dergelijke aanval doet pijn, schaadst – in dit geval zelfs beslissend – de intermenselijke relaties en maakt in feite de voortzetting van de wetenschappelijke discussies onmogelijk. Wij doelen hier op de polemiek die Waterink heeft gevoerd met Langeveld. Misschien is het woord polemiek hier nauwelijks juist, want Langeveld heeft eigenlijk nooit gereageerd op Waterinks offensief, afgezien van een enkele aantekening in de *Beknopte theoretische pedagogiek*. Wie hieruit meent de conclusie te mogen trekken, dat het levensbeschouwelijke bij Langeveld er eigenlijk niet zoveel toe doet, heeft zijn werken slecht gelezen.

Intussen viel duidelijk te constateren, dat de fenomenologische pedagogiek na 1945 zowel in Nederland als daarbuiten terreinwinst boekte. In een aantal dissertaties bleek de fenomenologie als werkmethode goed bruikbaar. Voor mij is het proefschrift van E. Vermeer (Spel en spelpedagogische problemen) nog altijd een schoolvoorbeeld van de toepassing van deze methode. Maar ook Perquin en Strasser noemen zich beiden bij voorkeur fenomenoloog, al vertegenwoordigen zij elk weer een aparte richting.

In het Duitstalige gebied bleken de wetenschappers eveneens erg gevoelig te zijn voor hetgeen Langeveld voorstond; daar sloot de fenomenologie ook meer aan bij de traditie die via Dilthey en Husserl naar Theodor Litt loopt. Vertalingen (en herdrukken) van Langeveld en studies over hem zijn evenzovele bewijzen voor zijn invloed.

Het Angelsaksische taalgebied toonde veel meer reserves. De oorzaak ligt hier waarschijnlijk eveneens in een traditie. De talrijke 'philosophies of education' hebben stuk voor stuk weinig affiniteit met de Europeescontinentale fenomenologie. Ze zijn pragmatisch, instrumentalistisch en veelal gedrenkt in

de wijsbegeerte van Dewey. Daar komt nog bij dat de vertaling van 'theoretische pedagogiek' door 'philosophy of education' stellig niet adequaat is. Juist door haar pragmatische ondergrond richt zich de philosophy of education veel meer op de vragen van school, onderwijs, didactiek en methodiek dan wat in Nederland onder opvoedkundige probleemstelling wordt verstaan. Het kind is in de Anglo-Amerikaanse opvoedingsfilosofie in de eerste plaats een schoolkind en nauwelijks gezinskind.

Langevelds begrippenmateriaal

Een analyse van Langevelds pedagogiek leert ons *tenminste* het volgende: Hij heeft, eigenlijk als een der eersten in Nederland, zich scherp rekenschap gegeven van het gehanteerde begrippenmateriaal. Het resultaat daarvan is, dat er geen 'zwevende betekenissen' ontstaan waardoor allerlei misverstanden mogelijk zijn. Wie het over opvoeding heeft, moet beginnen te zeggen, wat hij er precies onder wenst te verstaan. Opvoeden is 'het stellen van handelingen nadrukkelijk ter bereiking van een opvoedingsdoel'; dat doel kan niet anders zijn dan 'de inhoudelijke bepaaldheid van de *levenstaak* van de zelfstandige mens'. *Onverenigbaar hiermee is elke poging tot vervalsing van het mens-beeld*. Tevergeefs zal men bij Langeveld de uitspraak zoeken, dat kinderen elkaar opvoeden, daar de opvoedingsgezagsverhouding tussen kinderen niet bestaat. Vandaar ook de scherpe scheiding tussen opvoeding en omgang. Maar de omgang kan elk ogenblik omslaan in opvoeden en is dus een 'pedagogisch gepreformeerd veld'. Reeds het bovenstaande impliceert dat Langeveld zich dus onmiddellijk rekenschap geeft van de begrippen: gezag, gezagsuitoefening, gehoorzaamheid, protest, volwassenheid enz. Zo wordt bijvoorbeeld het gezag gezien als zedelijke verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid ten bate van anderen. Zeer verhelderend, vooral als noodzakelijk complement van het fenomenologisch uitgangspunt, is Langevelds beschouwing over de opvoedingsdoelen. Hier krijgen de waarden en de waardering die men in het leven kent, het volle pond. De pedagogiek mist hier beslissingsmacht; deze is voorbehouden aan de wijsgerige mensbeschouwing. De evidente grondstelling van de opvoeding is echter, dat zij geen doel in zich-

zelf heeft, maar dat het gaat om de volwassenheid. En in twee militante volzinnen stelt Langeveld de grens tussen pedagogiek en axiologie (waardeleer): *De pedagogiek bepaalt daarom in eigen huis, welke levenswaarden of vermeende levenswaarden pedagogisch aanvaardbaar zijn. Pedagogisch aanvaardbaar betekent hier dan: verenigbaar met de waarden die HET kinderleven of DIT kinderleven dienen te bepalen.*

Van deze these uit zal de pedagogiek dus het *menswaardige* completeren met het *kindervwaardige*. Langeveld ziet de opvoedingsdoelen (meervoud!) als een complex gegeven, zich niet lenend voor één algemene formule, al wil hij, in overeenstemming met Guardini, wel van een 'Sinnziel' een 'totaal doel spreken': het is datgene wat de opvoeder, onder alle omstandigheden uiteindelijk in en met het kind hoopt te bereiken.

Vijftien jaar later

Vijftien jaar na de eerste druk van de *Beknopte theoretische pedagogiek* heeft Langeveld zich in zijn *Capita uit de algemene methodologie der paedologie* (1959) nog eens duidelijk rekenschap gegeven van zijn opvatting over de fenomenologische methode. Juist omdat deze uiteenzetting 'zeer beknopt' is, heeft zij aan exactheid gewonnen. Vooral zijn verhouding tot de vader der fenomenologie, Edmund Husserl (1859-1938), heeft Langeveld scherp aangegeven. Het komt in hoofdzaak hierop neer. Langeveld baseert zich niet op Husserls filosofie, maar uitsluitend, en dan nog met enkele belangrijke restricties, op diens methode. Als Husserl bijvoorbeeld beweert, dat hij zonder vooronderstellingen werkt, dan zal Langeveld dit bestrijden. Husserl zoekt nl. de werkelijkheid; hiertoe behoort ook de kennis, en dus is het mogelijk, dat hij veronderstellingen omtrent de werkelijkheid gemaakt heeft, die ook de kennis raken. Hieruit concludeert Langeveld o.i. terecht, dat er dus ook de vooronderstelling is, dat het mogelijk is, dat de kennis zich in de verhouding mens en wereld met een 'gegeven' bezig houdt; daardoor is het ook slechts mogelijk, om van fenomeen te spreken, dat in de reductie, de reiniging, van alle historische en metafysische toevalsgevens wordt ontdaan; er ontstaat dan een nieuwe kenhouding, 'de époque'. Wie zich inwerkt in Husserls denken, zal doorlopend stuiten op

een aantal basale begrippen, die significant zijn voor diens fenomenologie. De moeilijkheid daarbij is (maar dit geldt absoluut niet alleen voor Husserl, maar in feite voor elke filosoof) dat Husserl zich het recht toeëigent om deze begrippen met een eigen betekeniswaarde te vullen. Dat geldt niet slechts voor de reeds genoemde begrippen als *époche* en *reductie*, maar ook voor *eidos* (idee), *Wesenschau*, *intuïtie*, *intentionaliteit*, *Einklammerung*, *noësis*, *noëmata*, *cogito*, *cogitatum*, (dit is het denken als activiteit en de inhoud van het denken, de 'gedachtheden') en eveneens voor de schijnbaar eenvoudige begrippen als *fenomeen*, *object*, *werkelijkheid*, *waarheid* enz. Het lijkt ons derhalve volstrekt onmogelijk het denken van Husserl te begrijpen, nog afgezien van erover te oordelen en het eventueel te veroordelen, indien men niet diep in diens taalarsenaal is doorgedrongen. Vatten wij de draad in het betoog van Langeveld weer op, dan spreekt hij zich uit over de voor de fenomenologische methode zo belangrijke intuïtie, waaronder hij verstaat 'het kennen van strikt *algemene* aard uit onmiddellijke beleving van het object'. Wie wijsgerige interesse heeft, zou eens de fundamentele verschillen na moeten gaan tussen Descartes, Bergson en Husserl, bij hetzelfde woordgebruik, nl. de intuïtie. Conclusie van Langeveld: de intuïtie is een fundamenteel instrument, dat voortdurend controle eist en dat voortdurend corrigerend moet kunnen werken op z.g. 'exacte' methodes.

De centrale plaats van de antropologie

Wij moeten nu komen tot een aantal antropologische noties in Langevelds pedagogiek. Met opzet spreken wij hier niet over 'de' antropologie van Langeveld. Dit zou immers veronderstellen een uitgewerkte leer over de mens die sui generis wijsgerig is. Een dergelijke leer heeft Langeveld niet gegeven. Wel gaf hij ons een aantal noties omtrent het mensbeeld, die een zeker burgerrecht hebben verkregen, temeer omdat hij wellicht de eerste is geweest, die deze noties onmiddellijk functioneel heeft gemaakt in de antropologie van het kind. Hij stuit daarbij op enkele fundamentele kenmerken van het mensbeeld, die zo absoluut overtuigend voor hem zijn, dat zij het uitgangspunt vormen van elk essentieel pedagogisch denken. Het valt ons daarbij op,

dat Langeveld juist ten aanzien van dit uitgangspunt het begrip 'evident' gebruikt, dat we stellig in strikt fenomenologische zin moeten duiden. Wellicht zou Strasser hier zelfs van oerevidentie spreken: alle pogingen om dit antropologisch uitgangspunt te ontkennen, zullen impliciet leiden tot de bevestiging daarvan! Het axioma van waaruit Langeveld pedagogiek constitueert, is het volgende: *Dat de mens een wezen is dat opvoedt, opgevoed wordt en op opvoeding is aangewezen, is zelf een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld*. Ondanks de evidentie die hieraan toegekend wordt, zal men nochtans de voorzichtige vraag moeten stellen, of het zonder enige reserve is toegestaan het eigen mensbeeld zo absoluut tot 'het' mensenbeeld te proclameren. Het antwoord op deze vraag is namelijk niet van pedagogische, maar van filosofische aard. Het zou namelijk kunnen zijn, dat enkele existentialistisch georiënteerde denkers een mensbeeld concipiëren, dat in een bepaalde spanningsrelatie staat tot dat van Langeveld. Met de begrippen die een zeker burgerrecht in het pedagogisch denken verkregen, bedoelen wij de volgende: Langeveld acht de opvatting volstrekt constitutief dat de mens een *animal educandum* is; het dier dat opgevoed moet worden. Waarom? Omdat het een *animal educabile* is: een op opvoeding aangelegd dier. Nu is dit *animal educandum* door zijn geestelijkheid een volstrekt uniek wezen, vandaar dat Langeveld zelf zegt, dat we de *animal educandum* beter kunnen karakteriseren als *homo educandus*, waarmee in feite een tautologie is uitgesproken; zo is het voor hem dus duidelijk, dat de kenschetsing van de mens als *homo educandus*, *educans* en *educabilis* zijn sociaal karakter impliceert. De grond van deze opvattingen ziet Langeveld in een specifieke dubbelheid in de mensbeschouwing: de mens als mens staat alleen als *deze* mens voor zijn God. Het feit, dat God op deze aarde als kind is begonnen, is een fundamentele component in zijn antropologie van het kind; de opdracht die de mens in deze wereld heeft te vervullen, wijst naar dit feit terug.

Waardering en kritiek

Aan waardering heeft het Langeveld stellig niet ontbroken: talrijke herdrukken van zijn werken, vooral van zijn 'Beknopte'; vertalingen van zijn belangrijkste studies; uitnodigin-

gen voor gastcolleges zelfs in Amerika en Japan; twee eredoctoraten; reeksen van ouders die bij hem hulp zochten voor hun kinderen: Prof. Van der Geld heeft in een boeiend artikel in De Telegraaf (13-01-90) hiervan treffende voorbeelden gegeven; volle collegezalen; tientallen promovendi enz. Eigenlijk is zijn ster stijgende geweest tot hij op 65-jarige leeftijd met emeritaat ging. Dat was juist in de jaren, dat de universiteiten de révolte van de studenten meemaakten met als doel een volledige interne democratisering. Ieder weet, dat zich toen duidelijke marxistische tendenzen openbaarden; de studenten verweten de pedagogiek van Langeveld een tekort aan emancipatorische gerichtheid, gebrek aan maatschappijkritiek, te gering politiek voltage, een te dominante houding van de opvoeder, enz. Ieder weet ook, dat deze révolte in feite is doodgebloed en dat men momenteel het marxisme aan de straatstenen nog niet kwijt kan. Maar in die jaren hadden veel docenten in de sociale wetenschappen het heel erg moeilijk. Doch ook van andere zijde kwam de kritiek. De fenomenologische methode, waarvan Langeveld verwacht had, dat ze onverwoestbaar zou zijn, kwam onder zware druk te staan; de vanuit een wijsgerige optiek gestelde vraag, of het ten aanzien van de vader der fenomenologie, Edmund Husserl, wel verantwoord was, om diens filosofie volstrekt te verwerpen, maar de gehanteerde methode te huldigen won veld; reeds in 1962 had Strasser in zijn Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid gezegd, dat het standpuntloze standpunt als basis voor theoretische pedagogiek onhoudbaar was en dat daarin de impressionistische fenomenologie plaats moest maken voor de dialogische. Langevelds beschouwingen over de pedagogische antropologie van het kind werden zeker niet meer algemeen aanvaard, vooral niet door die wetenschappers die zich nog enigszins verwant voelden aan het logisch-positivisme (Wiener Kreis, Ernst Mach): zij weigerden de volgens hen volstrekt onverifieerbare uitspraken over 'het wezen van het kind en over het mensbeeld' te onderschrijven. En natuurlijk kwam daarbij, dat de jongere hoogleraren hun eigen boeken schreven en deze als 'verplichte literatuur' invoerden. Langeveld was duidelijk op de terugtocht. Spiecker gaf in zijn dissertatie over de "Ideen en idolen van de opvoedingswetenschap" (1974) slechts marginale aandacht aan Langeveld, hij schrijft een apart hoofdstuk over het

afscheid van de pedagogische antropologie en noemt uitspraken over *de mens en het kind* inhoudloos (p. 94). En J.D. Imelman acht in zijn dissertatie "Plaats en inhoud van een persoonlijke pedagogiek" (1974) Kohnstamm en Langeveld wel 'van buitengewoon belang', maar... door hun uitgesproken protestantse signatuur pinnen zij het personale in de mens onmiddellijk vast aan 'het ethisch-normatief gewetensvolle gedrag'.

In het Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor opvoedkunde, 8e jg., januari 1983, benadrukte ik opnieuw de belangrijke plaats van Langeveld in de opvoedingswetenschap. Uitgaande van een paradigmatische constructie, poneerde ik de stelling, dat enerzijds elk wetenschappelijk paradigma op den duur op zijn beurt weer plaats moet maken voor een nieuw, terwijl anderzijds de scheppers van dat nieuwe paradigma slechts tot hun schade de catharsis kunnen negeren, die het fenomenologisch denken in de pedagogiek teweeg heeft gebracht.

Ik kreeg een enthousiaste brief van Langeveld, waaruit bleek, hoe goed hem deze waardering had gedaan; hij verstrekke mij nog een aantal gegevens, over de invloed van zijn fenomenologisch paradigma in Japan.

Langevelds laatste woorden

Die woorden zijn te vinden in een interview, dat hij ter gelegenheid van zijn 80e verjaardag toestond aan Jacobs, Miedema en Beugelsdijk (Ped. Tijdschrift 10, 1985). Ik geef slechts een kort citaat: 'Een theorie moet geen theorie zijn, die theoretisch is. Het moet een theorie zijn, die antropologisch de ontmoeting van mens tot mens in de opvoedingssituatie gaat analyseren én vooral ook realiseren. Wanneer de onderzoeker zich terugtrekt in het relatief autonome bastion van de wetenschap, vind ik, dat hij of zij in wezen de zaak in de steek laat'.

Na dit interview zweeg Langeveld. De dood van zijn begaafde vrouw, die bij Albert Verwey gepromoveerd was, van zijn dochter en van zoveel vrienden hadden hem mentaal beschadigd. 'In de vereenzaming mis je de ontmoeting', verzuchtte hij. Maar de ontmoeting met zijn geschriften zal nog jarenlang een bron van inspiratie zijn voor ieder die de opvoedingswetenschap ter harte gaat.

J. W. van Hulst