

R. S. Peters: Filosofische analyse van 'Education'

J. W. STEUTEL en B. SPIECKER

*Sectie Theoretische en Historische
Pedagogiek, Vrije Universiteit, Amsterdam*

Samenvatting

Gedurende zijn academische loopbaan heeft R. S. Peters zijn opvattingen over het begrip 'education' een aantal keren ingrijpend herzien. In dit artikel wordt een reconstructie geboden van drie fasen in zijn denken over 'education'. In een eerste fase geeft Peters zijn vermaarde opsomming van een aantal criteria van 'education'. Dan volgt een tweede fase, waarin hij een onderscheid maakt tussen een ruim en een eng begrip van 'education' en erkent dat zijn criteria slechts betrekking hebben op het enge begrip. Bovendien wordt in een gezamenlijke publikatie met P. H. Hirst dit enge begrip eenzijdig toegespijt op de overdracht van kennis en inzicht. In een derde fase ten slotte, staat de relatie tussen 'education' en de zogenaamde menselijke toestand centraal. 'Education' wordt dan uitgelegd als het ontwikkelen van concepties en attitudes ten aanzien van de universele aspecten van het menselijk bestaan.

1 Inleiding

Als geen ander heeft Richard S. Peters het aanzien van de zogenaamde 'philosophy of education' bepaald. Zijn veelzijdige activiteiten op de gebieden van onderzoek, onderwijs en bestuur zijn niet alleen van invloed geweest op het denken over specifieke problemen binnen de 'philosophy of education', maar hebben bovendien geleid tot een verandering in de conceptie van dit vakgebied als zodanig. Onder aanvoering van Peters is de 'philosophy of education' uitgegroeid tot een bloeiende onderneming met een eigen signatuur.

Het middelpunt van Peters' 'philosophy of education' is ongetwijfeld zijn intrigerende analyse van het begrip 'education'. Vanaf zijn inaugurele rede in 1963, tot en met zijn

geschreven terugblik uit 1983, heeft hij gezocht naar de criteria die de grondslag vormen voor het onderscheid tussen 'education' en andere vormen van beïnvloeding. Van al zijn filosofisch onderzoek heeft waarschijnlijk deze analyse het meest de gemoederen beheerst en verhit.

Toch wordt in Nederlandstalige publikaties doorgaans weinig aandacht besteed aan Peters' analyse van 'education'. Af en toe wordt er naar zijn onderzoek verwezen en een enkele keer worden zijn ideeën in kort bestek besproken (vgl. b.v. Smeyers, Van Gool & De Keyser, 1983, 126-127; Meijer, 1984, 214). Wat ten onzent ontbreekt (en eigenlijk evenzeer in de Angelsaksische wereld) is een systematische reconstructie van de *ontwikkelingsgang* van Peters' onderzoek naar het begrip (de begrippen?) van 'education'. Tijdens zijn filosofische zoektocht naar de inhouden van 'education' heeft Peters verschillende keren de koers van zijn onderneming bijgesteld. Misschien kunnen we zelfs spreken van verschillende fasen in de ontwikkeling van zijn denken ten aanzien van de conceptualisering van 'education'. In deze verhandeling zullen wij althans een poging wagen om drie van dergelijke fasen in kaart te brengen.

Een eerste fase strekt zich uit tot ongeveer het einde van de jaren zestig. In deze tijdsspanne verschijnt het hoofdwerk van Peters, zijn *Ethics and Education* (1966a). In het eerste deel van dit omvangrijke werk geeft Peters een beschouwing over de criteria van 'education'. Deze analyse achten wij typerend voor de eerste fase. De hoofdpunten uit deze analyse zullen we in par. 2 bespreken.

Een daarop volgende fase loopt tot in de tweede helft van de zeventiger jaren. Deze periode wordt ingeluid door het verschijnen van het artikel "Education and the Educated Man" (1970a). Hierin relateert Peters de reikwijdte van de resultaten van zijn analyse door te laten zien dat zijn inzichten eigenlijk slechts betrekking hebben op een bepaald (eng) begrip van 'education'. Het is in deze fase dat de samenwerking met Paul H. Hirst het meest intensief is. Met als resultaat een gemeenschappelijk boek, *The Logic of Educa-*

tion (Hirst & Peters, 1970), waarin de inhoud van het (enge) begrip van 'education' in de richting van kennis en inzicht ('knowledge and understanding') wordt toegespitst. Deze fase komt in par. 3 aan de orde.

In de tweede helft van de jaren zeventig kunnen we opnieuw een zekere kentering in zijn denken over het begrip 'education' bespeuren. Het is een fase waarin Peters gefascineerd raakt door de relatie tussen 'education' en de zogenaamde *menselijke toestand* ('human condition'). Met als gevolg een geleidelijke verschuiving van accenten en een verwijdering van de ideeën van Hirst. Het meest markant komt deze verschuiving tot uitdrukking in het artikel "Democratic Values and Educational Aims" uit 1979. In par. 4 staat deze laatste fase centraal.

2 Criteria van 'education'

De leerkracht en de leerling zijn, als het goed is, betrokken bij een scala van activiteiten en processen, zoals uitleggen, vertellen, oefenen, voorlezen, discussiëren en uit het hoofd leren. Naar de mening van Peters zou het een misvatting zijn (een soort categoricënfout) om 'education' in dit rijtje van specifieke activiteiten en processen op te nemen. Als we de term 'education' gebruiken, dan hebben we geen *extra* activiteit of proces op het oog, *naast* trainen, gewoontevorming, vermanen, instrueren etc., maar geven we te kennen dat deze specifieke activiteiten en processen aan bepaalde *criteria* beantwoorden. Soms wordt niet aan deze criteria voldaan; dan is de term 'education' niet van toepassing en zijn de genoemde activiteiten en processen evenmin 'educational'. Er wordt dan uitgelegd, geoefend en uit het hoofd geleerd, zonder dat 'education' plaatsvindt. En wanneer wel wordt voldaan aan de criteria in kwestie, dan verdienen de opgesomde activiteiten en processen het keurmerk 'educational'. Er worden dan geen alternatieve activiteiten en processen doorlopen, maar er vindt 'education' plaats *door* te trainen, te exploreren of te instrueren (vgl. 1964, 92, 102; 1966a, 24-25, 40; 1967a, 15; 1967b, 1-2; 1970a, 3).

Welke zijn die criteria van 'education'? Aan welke eisen moeten activiteiten en processen voldoen om met recht voor de term 'education' in aanmerking te komen? Om deze vragen te beantwoorden maakt Peters ons attent

op twee aspecten van 'education' en, daarmee verband houdend, op twee subklassen van criteria. 'Education', aldus Peters, is "a family of tasks relative to achievements" (1966b, 71; vgl. 1966a, 26; 1967a, 15-16; 1967b, 2-3). Aan de ene kant slaat de term 'education' (in zijn variant 'educating') op een *familie van taken* die zowel de leerkracht als de leerling betreffen. De criteria waaraan deze taken moeten voldoen zullen wij in het vervolg *taakcriteria* noemen. Het zijn criteria die betrekking hebben op de 'manner', dat wil zeggen de werkwijzen, methoden en procedures van 'education'. Aan de andere kant slaat 'education' (in zijn variant 'educated') op het *succesvolle resultaat* van deze taken. De criteria die kenmerkend zijn voor dit resultaat noemen wij voortaan *succes criteria*. Dit zijn criteria die betrekking hebben op de 'matter', datgene wat in en door 'education' wordt overgedragen en tot ontwikkeling wordt gebracht¹. We zullen deze twee subklassen van criteria achtereenvolgens aan de orde stellen.

2.1 Taakcriteria van 'education'

'Education' betreft het uitvoeren van een familie van taken. De leerkracht staat voor de taak om de leerling in een situatie te plaatsen waarin deze leert; zijn taak is het om met behulp van verschillende methoden leerprocessen op gang te brengen en in stand te houden, bij voorbeeld door iets uit te leggen, het goede voorbeeld te geven of de leerling te corrigeren. En de leerling heeft tot taak om iets te leren, dat wil zeggen zich meester te maken van bepaalde zaken zodat hij aan bepaalde standaards voldoet; zijn taak is het om verschillende leerprocessen te doorlopen, bij voorbeeld door iets in zijn hoofd te prenten, te oefenen of te exploreren. Dit gegeven, het feit dat de leerkracht en de leerling betrokken zijn bij deze familie van taken, impliceert vier criteria van 'education', waarvan de eerste twee de leerkracht betreffen en de andere twee de leerling aangaan (vgl. 1964, 96-97; 1966a, 35-43; 1967b, 3-4, 9-10).

In de eerste plaats behelst 'education' een zekere mate van *intentionaliteit*. Er is pas sprake van 'education' wanneer de leerkracht de bedoeling heeft om verschillende vormen van leren teweeg te brengen. Peters ontkent natuurlijk niet dat de leerling onder invloed van de leerkracht zich bepaalde dingen eigen maakt zonder dat de leerkracht daarop gericht

is. Maar als de leerkracht zijn taak uitvoert, heeft hij ipso facto het streven om via leerprocessen iets over te dragen of tot ontwikkeling te brengen.

In de tweede plaats impliceert 'education' een bepaalde vorm van *indicatie*. De leerkracht moet niet alleen de bedoeling hebben de leerling iets te leren, hij moet bovendien proberen deze leerprocessen op gang te brengen door (op meer of minder directe wijze) de aandacht van de leerling te vestigen op datgene wat geleerd moet worden. Leerprocessen stimuleren zonder te indiceren om welke leerinhouden het gaat is geen 'education'. Dat is pas het geval wanneer uit de activiteiten van de leerkracht blijkt wat hij de leerling wil bijbrengen.

In de derde plaats houdt 'education' altijd een minimale mate van *bewustheid* in. Dit taakcriterium is in zeker opzicht het spiegelbeeld van het tweede criterium. De leerkracht toont de leerling in zijn activiteiten de leertaak; en de leerling moet tot op zekere hoogte begrijpen welke leertaak de leraar hem aanbiedt. Het doorlopen van een leerproces, in de strikte betekenis van het woord, impliceert dat de leerling enig besef heeft van de standards waaraan hij moet voldoen. Hij moet weten wat hij leert terwijl hij leert.

In de vierde plaats veronderstelt 'education' een minimale vorm van *vrijwilligheid*. Het presenteren van een leertaak houdt in dat de leerling de opdracht kan aanvaarden of verwerpen, ermee in kan stemmen of er tegen kan rebelleren. Als er sprake is van 'education', dan functioneert de leerling niet als een willoos slachtoffer, maar (al is het nog zo minimaal) als een 'voluntary agent'.

De opgesomde taakcriteria geven Peters een instrument in handen om activiteiten en processen te identificeren die niet voor de term 'education' in aanmerking komen (vgl. 1964, 96; 1966a, 41-42; 1966b, 71-72; 1967b, 10-14). Zo'n activiteit is bij voorbeeld het uitvoeren van invloed met behulp van zogenaamde *extrinsieke hulpmiddelen*, zoals het geven van straf of beloning. Dergelijke activiteiten kunnen wel ondersteuning bieden bij het leren, maar zijn als zodanig geen 'processes of education' omdat niet wordt voldaan aan het tweede taakcriterium. Een instemmende knik of een compliment van de leerkracht na de succesvolle afronding van een leertaak geven

op zichzelf beschouwd geen indicatie van bepaalde leerinhouden. Een intrinsieke band tussen deze activiteiten en datgene wat aangeleerd wordt ontbreekt.

De term 'education' is evenmin van toepassing op een groep van activiteiten en processen welke Peters aanduidt met de uitdrukking '*picking things up*'. Hiertoe behoren bij voorbeeld processen als identificatie, imitatie en suggestie. Deze voldoen (doorgaans) niet aan het eerste criterium. Weliswaar verandert door dergelijke processen het gedrag van de leerling, maar zonder dat de leerkracht deze verandering op het oog heeft. Bovendien wordt niet (noodzakelijk) voldaan aan het tweede en derde taakcriterium. Anders dan bij expliciet nadoen, wordt de aandacht van de leerling niet gericht op een taak.

Peters noemt nog meer vormen van beïnvloeding die niet 'educational' zijn. Gedragsveranderingen door middel van hypnose, met behulp van drugs of via hersenspoeling, zijn evenmin 'techniques of education', vooral omdat een minimale vorm van vrijwilligheid van de zijde van de leerling ontbreekt (het vierde taakcriterium). Het begrip 'education' mag dan weliswaar in logisch opzicht geen specifieke activiteiten *insluiten*, uit al deze voorbeelden blijkt dat het wel degelijk bepaalde processen *uitsluit*.

2.2 Succescriteria van 'education'

Aanzienlijk meer aandacht besteedt Peters aan de succescriteria van 'education'. In zijn publikaties kunnen we minstens vier van dergelijke criteria onderscheiden.

In de eerste plaats impliceert 'education' dat er iets van *intrinsieke waarde* wordt overgedragen of tot ontwikkeling wordt gebracht. Dit criterium is eigenlijk opgebouwd uit twee aspecten, namelijk (a) het gegeven dat de inhoud van 'education' van waarde wordt beschouwd en (b) het gegeven dat de waarde van deze inhouden niet instrumenteel is maar een intrinsiek karakter draagt. Laten we deze beide aspecten eens wat nader bezien.

Een activiteit of proces 'education' noemen betekent per definitie van mening zijn dat de ontwikkeling van wenselijke disposities wordt gestimuleerd. Het is een logische contradictie om te beweren dat iemand 'educated' is, zonder van oordeel te zijn dat die persoon waardevolle eigenschappen heeft verworven. Peters

ontkent overigens niet dat er ook een meer neutrale gebruikswijze van de term 'education' bestaat. Antropologen, sociologen en economen bij voorbeeld, spreken soms over het 'educational system' van een samenleving zonder daarmee kenbaar te maken dit systeem ook zelf van waarde te beschouwen. Dan volgen zij de puur externe of descriptieve gebruikswijze van 'education'. Maar "from the inside of a form of life" is het spreken over 'education' onlosmakelijk verbonden met prijzen en aanbevelen (vgl. 1964, 90-91; 1966a, 25; 1967a, 15-16; 1967b, 4-5).

Om te kunnen begrijpen dat de waarde van de inhouden van 'education' bovendien van intrinsieke signatuur is, moeten we weten dat er volgens Peters een intrinsieke of conceptuele band bestaat tussen 'education' aan de ene kant en de 'educated man' aan de andere kant. Zodra wij bepaalde processen of activiteiten onder het begrip 'education' scharen, gaan we er noodzakelijk van uit dat door of in deze processen en activiteiten het algemene doel van de 'educated man' wordt nagestreefd. Dit doel is, zoals Peters het uitdrukt, *in* het concept van 'education' ingebouwd. Net zoals we pas van zoeken spreken wanneer er de wil is om iets te vinden, zo is alleen dan de term 'education' van toepassing wanneer de 'educated man' het oogmerk is.

Deze conceptuele connectie is voor Peters aanleiding om te protesteren tegen elke instrumentele interpretatie van 'education'. Binnen deze zienswijze wordt 'education' opgevat als een neutraal middel om extrinsieke doeleinden te bereiken, bij voorbeeld de groei van de economische bedrijvigheid of een goed betaalde positie in de samenleving. Dergelijke doelen zijn volgens Peters per definitie geen 'educational aims'. De doelen van 'education' geven een specificatie van de eigenschappen van de 'educated man' en zijn als zodanig intrinsiek verweven met de activiteit zelf. Voor zover wij dus als 'educators' handelen, zijn we ipso facto gericht op de ontwikkeling van iets dat valt onder het concept van de 'educated man' en niet op verder gelegen extrinsieke doeleinden. En daarmee wordt datgene wat wij als 'educators' nastreven, datgene wat onzes inziens deel uitmaakt van de levensvorm van de 'educated man', door ons niet op zijn instrumentele merites beoordeeld, maar van intrinsieke waarde geacht. In de woorden van John Dewey: "the educational process has no

end beyond itself; it is its own end" (1916, 59) (vgl. Peters, 1964, 91-93; 1966a, 27-29, 43, 144; 1967a, 16-17; 1967b, 5-6).

In de tweede plaats behelst 'education' de overdracht van *kennis, principes* en *procedures*. Het eerstbesproken succes criterium is weliswaar noodzakelijk voor het correcte gebruik van de uitdrukking 'educated man', maar daarvoor zeker niet voldoende. Want stel dat iemand de vaardigheden heeft verworven die van node zijn voor een doeltreffende participatie in zulke waardevolle activiteiten als musiceren, ballet, weven en houtbewerking. Het louter vaardig zijn, welke intrinsieke waarde daar ook aan mag worden toegekend, maakt iemand toch nog niet 'educated'? 'Being educated' impliceert niet alleen het bezit van vaardigheden ('knowing how') maar ook altijd het verworven hebben van een *fonds aan kennis* ('knowing that'), in elk geval ten aanzien van het terrein waarop men vaardig is.

Maar ook wanneer aan deze voorwaarde is voldaan, is een persoon nog niet zonder meer 'educated'. Iemand die louter goed geïnformeerd is noemen we nog geen 'educated man'. Om voor deze titel in aanmerking te komen is bovendien het *begrijpen van principes* vereist. 'Being educated' veronderstelt niet alleen het weet hebben van allerlei feiten, maar daarenboven het vatten van de 'reason why' van die feiten. Onder andere vanwege het ontbreken van een dergelijk begrip kunnen de inwoners van het oude Sparta niet als 'educated' worden bestempeld. Zij wisten weliswaar wat goed en kwaad was en wat zij wel en niet moesten doen, maar zij werden niet aangemoedigd de achterliggende ideeën van hun code te doorgronden. De 'educated man' heeft dat inzicht wel. Hij begrijpt de principes die ten grondslag liggen aan zijn morele regels. Op vergelijkbare wijze heeft hij niet alleen empirische kennis van de natuur verworven, maar heeft hij tevens enig inzicht in de verklarende theorieën daaromtrent (vgl. 1966a, 30; 1966b, 73-74; 1967a, 18; 1967b, 6-7, 16-19).

Van een 'educated man' mogen we echter nog meer verwachten dan het bezit van een fonds aan kennis en een zeker begrip van achterliggende principes. Zo'n persoon heeft ook enig inzicht in de *procedures* met behulp waarvan kennis en principes worden verworven, beoordeeld, bekritiseerd en bijgesteld. Het ge-

bied van de natuurwetenschap bij voorbeeld, omvat niet alleen empirische generalisaties en theoretische wetten, maar bovendien methoden van onderzoek en argumentatie, regels voor het verzamelen van bewijsmateriaal en criteria voor kritiek. En de 'educated man' heeft een bepaalde vertrouwdheid met dergelijke procedures, waardoor hij tot op zekere hoogte in staat is tot kritisch denken, autonome exploratie en individuele evaluatie (vgl. 1964, 104; 1966a, 50, 53; 1967b, 19-20; 1969, 29).

In de derde plaats signaleert Peters een conceptueel verband tussen 'education' en de *gehele mens* ('the whole man'). Laten we eens aannemen dat een bepaald persoon grondig is ingevoerd in de natuurwetenschappen en derhalve aan de eerste twee succescriteria voldoet. Is deze persoon 'educated'? Niet noodzakelijk. Want wanneer zijn ontwikkeling beperkt is gebleven tot het domein der natuurwetenschappen, is hij te eng gespecialiseerd om 'educated' te zijn. Hij heeft zich dan wel in de *diepte* ontwikkeld, maar niet in de *breedte*. 'Being educated' veronderstelt een zekere 'all-round' ontwikkeling en impliceert derhalve meer dan gespecialiseerde training in specifieke competenties (1966a, 31-32; 1966b, 74; 1967a, 18-19; 1967b, 7).

Een discipline als de natuurwetenschap noemt Peters een *vorm van denken en bewustzijn* ('form of thought and awareness'). Naast het gebied van de natuurwetenschap onderkent Peters een scala van verschillende vormen van denken en bewustzijn, zoals filosofie, mathematica en geschiedenis, het esthetische en religieuze bewustzijn, alsook de morele, prudente en technische vormen van denken en handelen. Het criterium van de gehele mens sluit in elk geval uit dat de ontwikkeling van de 'educated man' begrensd is tot deze of gene vorm van kennen en bewustzijn. Maar wat het criterium insluit is minder duidelijk. Is de 'educated man' in alle modi van denken en begrijpen ingevoerd? En zo ja, tot op welke hoogte? Het antwoord van Peters op deze vragen luidt doorgaans ongeveer als volgt. Aan de ene kant behoeft men niet in verschillende vormen van denken en bewustzijn gespecialiseerd te zijn om voor het predikaat 'educated' in aanmerking te komen. Aan de andere kant is het daarvoor wel noodzakelijk dat men een zekere vertrouwdheid met ver-

schillende bewustzijnsmodi heeft verworven, zodat men in staat is de wereld vanuit uiteenlopende gezichtspunten te interpreteren (vgl. 1964, 101; 1966a, 35; 1967a, 45-46; 1967b, 21; 1969, 30).

Een persoon die vertrouwd is met verschillende vormen van denken en bewustzijn heeft, wat Peters noemt, een *cognitief perspectief* verworven. Het drager zijn van zo'n cognitief perspectief betekent allereerst dat men bereid en in staat is om het eigen doen en laten vanuit verschillende bewustzijnsvormen te duiden. Zo zal de natuurwetenschapper, voor zover deze althans 'educated' is, zijn onderzoek mede vanuit een historisch gezichtspunt kunnen plaatsen, alsook een zeker oog hebben voor de ethische, esthetische en sociale dimensies van zijn werk. Bovendien blijkt het bezit van een cognitief perspectief uit een zekere *interpenetratie* van de verschillende vormen van kennis en bewustzijn. De 'educated man' verbindt verschillende wijzen van denken en ervaren. Wanneer hij bij voorbeeld met een moreel probleem geconfronteerd wordt, zal hij geïnteresseerd zijn in een goed begrip van relevante menselijke gedragingen en sociaal-wetenschappelijke inzichten dienaangaande in zijn overwegingen betrekken, ook al is daar een zekere kennis van de statistiek voor vereist. Zo integreert hij drie bewustzijnsmodi: de morele, de interpersoonlijke en de mathematische (vgl. 1964, 98, 101; 1966a, 31-32, 44-45; 1973, 240).

In de vierde plaats: 'being educated' sluit uit dat de verworven ideeën en inzichten *inert* zijn en wel in tweeërlei opzicht. Allereerst: de bewustzijnsvormen en de daardoor gestructureerde waardevolle activiteiten worden gekenmerkt door immanente maatstaven die vastleggen wat geldt als correct, vaardig, gepast of stijlvol denken, voelen en handelen. En de 'educated man' heeft niet alleen weet van deze maatstaven, hij voelt zich er bovendien intrinsiek bij betrokken. De standaards laten hem niet onverschillig maar *gaan hem aan het hart*. Iemand die bij voorbeeld weet heeft van wetenschap, maar geen waarheidsliefde heeft of zich niet bekommert om empirisch bewijsmateriaal, kan moeilijk als 'educated' worden aangemerkt. Op vergelijkbare wijze is een persoon die in aanraking is gebracht met de filosofische bewustzijnsvorm, maar niet geïnteresseerd is in consistentie en coherentie,

noch in de bewijskracht van argumenten, niet 'educated'. En welke 'moral education' is iemand eigenlijk ten deel gevallen als hij niet wordt aangedaan door het leed van anderen en niet wordt geraakt door de principes van rechtvaardigheid? (vgl. 1964, 96-97, 107; 1966a, 31, 61-62, 146-147; 1967a, 18, 41; 1967b, 8; 1969, 28; 1970a, 6, 12; 1973, 245).

Ook in een ander opzicht zijn de ideeën en inzichten van de 'educated man' niet inert. Zijn kennis en begrip *doordringen zijn kijk op de wereld*. Stel bij voorbeeld dat iemand de juiste antwoorden weet te geven bij geschiedenisexamens. Wanneer zijn verworven kennis niet van invloed is op de wijze waarop hij naar gebouwen kijkt en instituties beoordeelt, is hij misschien wel veelwetend, maar niet 'educated'. 'Education' verandert, als het goed is, iemands beeld van de wereld ('outlook'). Een 'educated man' die getraind is in de natuurwetenschap heeft een andere kijk op de dingen om hem heen dan zijn getrainde tijdgenoot. En wanneer hij is ingevoerd in de 'Philosophy of Education' is zijn beeld van kinderen en scholen getransformeerd. "To be educated is not to have arrived at a destination; it is to travel with a different view" (1964, 110; vgl. 1966a, 31, 160-161; 1966b, 79-80; 1967a, 19-20; 1967b, 7-8).

2.3 'Education' en initiatie

Zoals we in het voorgaande hebben gezien zijn er sommige vormen van beïnvloeding (zoals 'picking things up' en hersenspoelen) die per definitie niet voldoen aan bepaalde criteria van 'education'; de klassen van deze wijzen van beïnvloeding en de klasse van 'educational processes' sluiten elkaar uit. Andere vormen van beïnvloeding, zoals lesgeven en trainen, voldoen meestal wel aan de criteria van 'education', maar niet noodzakelijk; de klassen van deze beïnvloedingsvormen en de klasse van 'educational processes' overlappen elkaar. Is er dan geen vorm van beïnvloeden waarvan de klasse van gevallen precies samenvalt met de klasse van 'educational processes'? Peters is van mening dat er een vorm van beïnvloeding bestaat die bijna aan deze eis voldoet, namelijk *initiatie*. Initiatie beantwoordt aan alle criteria van 'education', behalve aan het criterium van normativiteit (het eerste succes criterium). Dus wanneer we de term 'initiatie' stipulatief verbinden met de overdracht van waardevolle activiteiten of de ontwikke-

ling van wenselijke disposities, is de klasse van initiatieprocessen identiek met de klasse van 'educational processes' (vgl. 1964, 102; 1966a, 54-55).

Het gebruik van de term 'initiatie' heeft als voordeel dat het onze aandacht vestigt op twee centrale kenmerken van 'education'. In de eerste plaats maakt het ons attent op het gegeven dat de inhoud van 'education' (kennis, principes, maatstaven, e.d.) *onpersoonlijk* is. Datgene wat wordt overgedragen in 'education', de waardevolle activiteiten en vormen van bewustzijn, is geen persoonlijk eigendom van deze of gene leerkracht, maar maakt deel uit van een *gemeenschappelijke* wereld, een wereld van *publieke* tradities die in de loop der eeuwen door onze voorouders is ontwikkeld. 'Education' is in essentie initiatie in de intersubjectieve domeinen van de cultuur.

In de tweede plaats suggereert het gebruik van 'initiëren' een zekere overgang van 'buiten' naar 'binnen'. Volgens Peters staan kinderen doorgaans tamelijk onverschillig tegenover het geciviliseerde leven, dat wil zeggen tegenover de levensvorm waarbinnen de intrinsieke binding aan waardevolle activiteiten en daarmee verbonden bewustzijnsvormen een dominante plaats inneemt. Kinderen bevinden zich nog *buiten* de poorten van de citadel van de civilisatie. En de kunst is om ze *binnen* te krijgen. Pas dan hebben ze de non-instrumentele attitude verworven die zo kenmerkend is voor de 'educated man': de intrinsieke betrokkenheid bij het geciviliseerde leven (vgl. 1964, 103-109; 1966a, 49-55).

3 'Education' en de 'educated man'

De continuïteit in het denken van Peters over 'education' is ontegenzegglijk groot geweest. Aan veel van zijn boven beschreven inzichten is hij tot in zijn laatste geschriften trouw gebleven. Toch tonen twee publikaties uit 1970 een tweetal belangrijke veranderingen in de conceptualisering van 'education'. In de eerste plaats maakt hij in deze publikaties een onderscheid tussen een ruim en een eng begrip van 'education' (of, zoals hij zelf wel zegt, tussen 'education' en de 'educated man') en geeft hij toe dat zijn tot nu toe gehanteerde criteria van 'education' slechts betrekking hebben op het enge begrip (of op de 'educated man'). Voorts blijkt dat hij (als het ware onder de druk van

de ideeën van Hirst) de inhoud van dat enge begrip van 'education' versmalt tot de overdracht van kennis en inzicht, met als gevolg dat andere belangrijke eigenschappen van de 'educated man' naar de achtergrond verschuiven. Deze twee veranderingen (de relativering en de toespitsing), maken het zinvol om te spreken van een nieuwe fase in de ontwikkeling van Peters' denken over 'education'.

3.1 Twee begrippen van 'education'

In de analytische wijsbegeerte is het een goed gebruik om resultaten van conceptuele analyse te confronteren met zogenaamde *tegenvoorbeelden*. De meeste van deze tegenvoorbeelden worden aangedragen om te laten zien dat de onderzochte term van toepassing is terwijl desondanks niet voldaan is aan een of meer beschreven voorwaarden of criteria. Daaruit zou moeten blijken dat de desbetreffende voorwaarden of criteria niet noodzakelijk zijn voor het correcte gebruik van de onderhavige term.

Ook ter bestrijding van Peters' analyse van 'education' werden al spoedig dergelijke tegenvoorbeelden in stelling gebracht, getuige bij voorbeeld zijn discussie met J. Woods (vgl. 1967) en W. H. Dray (vgl. 1967). Het merendeel van deze tegenvoorbeelden wist Peters adequaat te pareren, soms zelfs door te laten zien dat zo'n tegenvoorbeeld zijn criteria van 'education' eerder bevestigt dan ondergraaft. Maar met in elk geval een tegenvoorbeeld had Peters meer moeite. Dat was "the case of Spartan education". Wat was het geval?

Nog in 1969, in zijn artikel "The Meaning of Quality in Education", verdedigt Peters de opvatting dat de term 'education' niet van toepassing is op het oude Sparta. De Spartanen waren wel getraind maar niet 'educated' omdat het hun ontbrak aan diepte en breedte van inzicht (resp. het tweede en derde succes criterium). Hetzelfde geldt volgens Peters voor primitieve stammen en culturen. In deze vormen van samenleven ontbreekt een theoretische basis voor de verzamelde kennis. De geestelijke diepgang die nodig is om 'educated' te kunnen zijn, het begrijpen van onderliggende principes, valt voor de leden van dergelijke samenlevingen dan ook moeilijk te verwerven. Bovendien heeft in deze gemeenschappen de differentiatie van het bewustzijn in zijn verschillende grondgestalten nog niet plaatsgevonden. Hoe kan dan een persoon die in zo'n

samenleving opgroeit de breedheid van geest ontwikkelen die zo typerend is voor de 'educated man'? (vgl. 1969, 29, 33-35).

Toch valt moeilijk te ontkennen dat volgens de regels van de omgangstaal de term 'education' op het Spartaanse systeem (en op dat van primitieve samenlevingen) van toepassing is. Wat is er vreemd aan het gebruik van de uitdrukking 'Spartan education'? Dat is dan toch een prachtig tegenvoorbeeld? De term 'education' is van toepassing terwijl desondanks *niet* voldaan is aan de voorwaarden of criteria van diepte en breedte.

Peters heeft nog wel geprobeerd om dit tegenvoorbeeld te weerspreken, bij voorbeeld door te suggereren dat de term hier analoog wordt gebruikt, of alleen wordt toegepast met de nadruk op het criterium van normativiteit, of zelfs wordt misbruikt (vgl. 1970a, 4-5; Hirst & Peters, 1970, 23). Maar erg overtuigend is zijn antwoord niet. Zoals hij zelf toegeeft: "this counter-example is a difficult one to meet" (1970a, 5). Daarom zocht hij naar een meer radicale oplossing. Kort gezegd komt deze oplossing neer op een krachtige relativering van de *reikwijdte* van zijn analyse van 'education'. We kunnen, aldus Peters nu, vast blijven houden aan de resultaten van de geboden analyse, mits we inzien dat de aan het licht gebrachte criteria geen betrekking hebben op *het* concept van 'education', maar slechts op *een* concept van 'education'. Er bestaat niet één gebruikswijze van de term 'education', maar er zijn meer vormen van gebruik. In Peters' boven beschreven onderzoek wordt slechts één zo'n gebruikswijze in kaart gebracht, namelijk het gebruik van 'education' dat gekoppeld is aan de 'educated man'. Als deze gebruikswijze wordt gevolgd, is de term 'education' *niet* van toepassing op de Spartaanse gemeenschap. Daarnaast bestaat er echter nog een andere gebruiksvorm van 'education' of, daarmee corresponderend, een alternatief concept van 'education'. En als deze gebruikswijze in acht wordt genomen is de term 'education' *wel* van toepassing op het Spartaanse systeem. In het kwellende tegenvoorbeeld wordt deze gebruikswijze gevolgd, terwijl ten onrechte wordt aangenomen dat het een geval is van de gebruikswijze waarin 'education' wordt verbonden met de 'educated man'.

Het gebruik van 'education' dat niet gekoppeld is aan de 'educated man' geeft het woord

een zeer algemene betekenis. Het is van toepassing op een omvangrijk scala van praktijken, waaronder grootbrengen, scholing, training en onderricht. Dit ruime concept van 'education' mist de logische relatie met de ontwikkeling van diepte en breedte van inzicht. Evenmin wordt binnen deze conceptualisering een onderscheid gemaakt tussen 'education' en training. En wanneer we 'education' verbinden met extrinsieke doelen, gebruiken we de term in deze brede betekenis.

Voor de negentiende eeuw werd de term 'education' alleen op deze wijze gebruikt. Maar ten tijde van de vorige eeuw, in de periode van de grootscheepse industrialisatie, ontstond een alternatieve gebruikswijze. Als reactie op de voortschrijdende utilistische specialisering en instrumentele kennisoverdracht trad het aloude ideaal van de gecultiveerde persoon op de voorgrond. Het gebruik van 'education' werd aan dit ideaal gekoppeld, met als gevolg dat de term een nieuwe, meer specifieke betekenis kreeg. Vooral in kringen van professionele 'educators' verwierf het ideaal van de 'educated man' meer en meer aanhang. Tegenwoordig interpreteren vele beroepskrachten hun activiteiten in het licht van dit ideaal. Zij onderscheiden hun werkzaamheden van pure training en reserveren het gebruik van 'education' voor de ontwikkeling van de 'educated man' (vgl. 1970a, 8-16; Hirst & Peters, 1970, 21, 23-28; 1973, 239-240; 1979, 464).

Er zijn, kortom, minstens twee concepten van 'education'. Aan de ene kant een begrip met weinig inhoud en veel omvang. Onder dit begrip valt het Spartaanse systeem. Het daarmee corresponderend gebruik van de term 'education' bestaat reeds lang en is nog altijd wijd verbreid. Voor de Nederlandse vertaling ervan zijn de termen 'opvoeding' en 'scholing' wellicht het meest geëigend. Aan de andere kant een begrip dat qua inhoud rijker is en qua omvang beperkter. Dit begrip figureert in Peters' analyse. De daarbij passende gebruikswijze van het woord 'education' ontstond eerst in de negentiende eeuw en is heden ten dage vooral in professionele kringen gangbaar. Als we deze term in het Nederlands willen vertalen kunnen we waarschijnlijk het beste het woord 'vorming' gebruiken.

3.2 'Education' en kennis en inzicht

In 1970, in zijn artikel "Education and the Educated Man", deed Peters verslag van de zojuist beschreven herinterpretatie van zijn eigen onderzoeksresultaten. Nog datzelfde jaar verscheen *The Logic of Education*, het produkt van intensieve samenwerking met Hirst. In theoretisch opzicht was deze vruchtbare werkrelatie met name gestoeld op de verwantschap tussen Peters' notie van 'forms of awareness' en Hirst begrip van 'forms of knowledge'.

In zijn *Ethics and Education*, gepubliceerd in 1966, omschrijft Peters 'education' bij herhaling in termen van initiatie in gedifferentieerde vormen van denken en bewustzijn. Elk van deze modi wordt gekenmerkt door een specifieke inhoud (waartoe onder andere een fonds aan kennis behoort), alsook door publieke procedures met behulp waarvan de inhoud wordt opgebouwd, beoordeeld, bekritiseerd en zo nodig herzien (vgl. 1966a, 50, 54).

Een jaar eerder, in 1965, verscheen een belangwekkende verhandeling van Hirst, met als titel "Liberal Education and the Nature of Knowledge". In deze publikatie verdedigt hij voor het eerst zijn theorie betreffende de verschillende vormen van kennis die hij onderscheidt aan de hand van een drietal criteria.

In de eerste plaats heeft elke kennisvorm zijn eigen typerende *concepten*. Vormen van kennis zijn opgebouwd uit logisch onderscheiden typen van ware proposities; en deze verschillende typen van proposities zijn, op hun beurt, opgebouwd uit een uniek aantal concepten. Zo is het gebruik van concepten als 'behoren', 'goed' en 'kwaad' in logisch opzicht karakteristiek voor morele proposities en derhalve een onderscheidend kenmerk van de morele kennisvorm.

In de tweede plaats: elke vorm van kennis heeft een bijzondere *logische structuur*. De netwerken van relaties tussen proposities zijn van vorm tot vorm verschillend. De logische ordening van proposities in een moreel argument bij voorbeeld, is anders dan de structuur van een wetenschappelijke argumentatie. En een intentionele verklaring van menselijk gedrag is qua formele opbouw verschillend van de logische vorm van een nomologische verklaring van fysische verschijnselen.

In de derde plaats heeft elke kennisvorm zijn eigen *waarheidscriteria*. De proposities die deel uitmaken van de verschillende vormen van kennis komen in beginsel voor toetsing in

aanmerking. En de criteria die bij deze waarheidstests in acht genomen worden variëren per kennisvorm. Zo spelen in de natuurwetenschappen experiment en observatie een centrale rol, terwijl in de mathematica en logica deductieve bewijsvoering de typerende vorm van toetsing is (vgl. 1965, 44-45; 1973, 84-86; 1974, 60-61).

In het verlengde van deze kennistheorie, en in aansluiting bij een lange en eerbiedwaardige traditie, geeft Hirst een pleidooi voor een vorm van 'education' waarbinnen de leerling in aanraking wordt gebracht met de onderscheiden vormen van kennis. Het doel van een dergelijke confrontatie is niet primair de overdracht van encyclopedische informatie, maar het onderdompelen van de leerling in de concepten, logica's en waarheidscriteria van de uiteenlopende kennismodi. Het gaat er in de eerste plaats niet om dat de leerling zich reeksen van proposities eigen maakt, maar dat hij de verschillende vormen van *denken* en *begrijpen* verwerft die corresponderen met de diverse vormen van kennis (vgl. 1965, 47-48; 1967, 117).

Deze conceptie van 'education' vertoont opvallende gelijkenissen met Peters' uitleg van 'education' als initiatie in vormen van denken en bewustzijn. Het wekt dan ook geen bevreemding dat juist de notie van vormen van kennis en ervaring een centrale rol speelt in *The Logic of Education*. In dit gemeenschappelijke werk worden zeven vormen van kennis en bewustzijn onderscheiden, namelijk de formele logica en mathematica, de natuurwetenschappen, het begrijpen van de geestelijke werkelijkheid, het morele bewustzijn, het domein van het esthetische, de religieuze ervaring en ten slotte de wijsbegeerte. Deze indeling berust primair op het bovengenoemde eerste onderscheidingscriterium van Hirst: elke vorm van kennis en bewustzijn wordt gekenmerkt door een uniek netwerk van *categoriale concepten*. Deze concepten functioneren als de voorwaarden tot de mogelijkheid van de verschillende domeinen van kennis en ervaring. Ons begrijpen van de fysische wereld bij voorbeeld, wordt gedragen door zulke categoriale concepten als 'oorzaak', 'ruimte' en 'tijd'; en de concepten 'willen', 'bedoelen' en 'handelen' structureren de ervaring van de psychische wereld, zowel van het innerlijk van anderen als dat van onszelf; en hoe zouden wij moreel kunnen denken wanneer wij ons niet

de concepten 'plicht', 'recht' en 'behoren' zouden hebben eigen gemaakt? Het zijn vooral deze niet tot elkaar te herleiden clusters van fundamentele concepten die constitutief zijn voor de vorm van de verschillende domeinen van ervaring en bewustzijn (vgl. Hirst & Peters, 1970, 62-66).

Dat deze conceptie van kennis en ervaring in *The Logic of Education* een centrale positie inneemt moge blijken uit de geboden analyse van 'ontwikkeling' en 'education'. Beide begrippen worden uitgelegd door een beroep te doen op kennis- en bewustzijnsmodi. Wat het eerste begrip betreft: Hirst en Peters tekenen verzet aan tegen de gangbare indeling van de ontwikkeling van personen in een intellectuele, sociale en emotionele dimensie. Door deze gebruikelijke classificatie uit de ontwikkelingspsychologie wordt ten onrechte de indruk gewekt dat de genoemde dimensies relatief onafhankelijk van elkaar functioneren en afzonderlijk bestudeerd kunnen worden. In plaats daarvan pleiten de auteurs voor een classificatie van de ontwikkeling in termen van modi van denken en ervaren. Niet alleen wordt het bewustzijn van kinderen in de loop van hun ontwikkeling overeenkomstig de verschillende domeinen van kennis en ervaring gedifferentieerd; bovendien mogen we (in het voetspoor van Piaget en Kohlberg) aannemen dat ook binnen de onderscheiden vormen van bewustzijn ontwikkeling plaatsvindt, in dier voege dat het kind in de conceptualisering van de (onderwerpen van de) verschillende domeinen een stadiumgewijze vooruitgang vertoont. 'Education' bestaat in essentie in het stimuleren van een dergelijke ontwikkeling, door het kind met de publieke vormen van kennis en ervaring in contact te brengen. Door 'education', dat wil zeggen door het rijke erfgoed van de kennis- en bewustzijnsmodi voor het kind toegankelijk te maken, zal ontwikkeling plaatsvinden, dat wil zeggen zal het bewustzijn van het kind zich conform de intersubjectieve domeinen van de cultuur structureren en differentiëren (vgl. Hirst & Peters, 1970, 46-52, 65).

Het is vooral Hirst geweest die het specifieke concept van 'education' enkelvoudig heeft uitgelegd in termen kennis en begrip. In een terugblik uit 1973 schrijft hij: "In a paper entitled 'Liberal education and the nature of knowledge', first published in 1965, I tried to

outline a coherent concept of liberal education concerned simply with the development of the pupil's knowledge and understanding" (p. 84). Hirst wijst erop dat we de mentale kwaliteiten van kennis en begrip niet te eng mogen interpreteren. Het zijn volgens hem complexe eigenschappen die een scala van capaciteiten en attitudes impliceren, waaronder redeneren, denken, oordelen, verbeeldingskracht en allereerste communicatieve vaardigheden (vgl. 1965, 38, 47). Maar steeds bestaat het praktiseren van deze disposities in het toepassen en volgen van de concepten, logica's en criteria die kenmerkend zijn voor de verschillende vormen van kennis. Het zijn, met andere woorden, onveranderlijk *intellectuele* eigenschappen die dan bovendien nog beperkt zijn tot de onderscheiden kennisdomeinen. (vgl. 1973, 96).

Het is deze conceptie van 'education' die dominant is in *The Logic of Education*. Door de cognitieve preoccupaties van Hirst wordt Peters' begrip van 'education' (zoals uitgelegd in par. 2) in belangrijke opzichten afgeknot (vgl. Darden, 1986, 74). Waaruit blijkt dat?

In de eerste plaats relateert Peters in de jaren zestig het concept van 'education' niet alleen aan de initiatie in vormen van kennis en bewustzijn, maar bovendien aan de overdracht van zogenaamde *waardevolle activiteiten*. De term 'education' staat voor een familie van activiteiten en processen met behulp waarvan individuen worden ingevoerd in "forms of thought and awareness and into activities and modes of conduct informed by them" (1969, 26; vgl. 1964, 102; 1966a, 55, 62, 144). Zoals uit dit citaat kan worden afgeleid, onderstreept Peters de nauwe band tussen waardevolle activiteiten en vormen van denken en bewustzijn. De initiatie in sommige wenselijke activiteiten, zoals historisch, wetenschappelijk en filosofisch onderzoek, alsmede musiceren, schilderen en dichten, gaat noodzakelijk gepaard met het verwerven van de daarmee corresponderende bewustzijnsmodi. En de introductie in andere waardevolle vormen van gedrag, zoals koken, timmeren en tuinieren, is alleen 'educational' wanneer deze activiteiten worden verbonden met een "wide-ranging cognitive content" (1964, 99-100; vgl. 1969, 28). Maar ondanks deze nauwe relatie tussen waardevolle ondernemingen en vormen van kennis en bewustzijn, impliceert de initiatie in wenselijke activiteiten meer dan

alleen de ontwikkeling van kennis en begrip. Zoals we in par. 2.2 hebben gezien, is het de bedoeling dat de leerling in toenemende mate intrinsiek betrokken raakt bij de immanente maatstaven van de waardevolle ondernemingen (het vierde succes criterium). Het is deze intrinsieke binding die een keur van non-cognitieve disposities genereert, waaronder bepaalde handelingspatronen, emotionele reactiewijzen, neigingen en een algemene attitude van spontaan genieten (vgl. 1966a, 61, 147; 1967a, 18; 1967b, 9; 1969, 28).

In de tweede plaats heeft Peters tussen 1960 en 1970 een aantal artikelen geschreven, waaruit blijkt dat met name de initiatie in de *morele* bewustzijnsvorm ('moral education') aanmerkelijk meer omvat dan de blote ontwikkeling van kennis en inzicht (vgl. 1960; 1962; 1963; 1970b). Net zoals de andere modi van denken en bewustzijn, wordt ook het morele domein gekenmerkt door een karakteristieke vorm en een specifieke inhoud. En het is vooral de *inhoud* van moraliteit die onmogelijk tot kennis en begrip kan worden herleid. Zo omvat deze inhoud volgens Peters bepaalde plichten en verplichtingen die corresponderen met karaktertrekken of specifieke deugden; daarenboven behelst de initiatie in de inhoud van moraliteit de overdracht van algemene levensdoelen, resulterend in de ontwikkeling van motiverende deugden; en ten slotte rekent Peters ook karaktersterkte of wilsdeugden tot de inhoud van de morele levensvorm (vgl. 1970b, 289-290). Kortom, 'moral education' betreft niet alleen het stimuleren van inzicht in categoriale concepten en procedurele principes (de vorm van moraliteit), maar bovendien de ontwikkeling van deugden en karaktertrekken (de inhoud van moraliteit). En het zijn precies deze laatstgenoemde processen waarop Hirsts begrip van 'education' geen betrekking heeft (vgl. Hirst, 1965, 37-38; 1973, 96).

4 'Education' en de 'human condition'

Publikaties uit de tweede helft van de jaren zeventig tonen opnieuw dat Peters anders is gaan denken over 'education'. Weliswaar blijft hij vasthouden aan het onderscheid tussen een meer algemeen en een meer toegespitst concept van 'education' (vgl. 1979, 463-464), maar zijn uitleg van het specifieke begrip laat opvallende verschuivingen zien. Bepaalde be-

gripsinhouden die eerder zonder veel nadruk werden aangeduid (zoals de 'outlook' van de 'educated man'), worden nu centraal geplaatst en uitgewerkt; andere inhouden van 'education' (zoals 'the whole man') worden aangevuld en opnieuw uitgelegd; en van weer andere inhouden (zoals kennis en begrip) wordt de centrale positie ontnomen.

Om al deze veranderingen goed te kunnen begrijpen, moet men inzien dat Peters in deze fase van zijn ontwikkeling de zogenaamde *menselijke toestand* ("the human condition") in het centrum van zijn denken plaatst. Min of meer conform zijn vroegere publikaties, beschouwt hij 'education' als een familie van activiteiten waarin en waardoor het bewustzijn van personen wordt verbreed en verdiept. Maar pregnanter dan voorheen, stelt hij zich nu de vraag *met het oog waarop* de ontwikkeling van het bewustzijn begunstigd moet worden. Als 'education' bestaat in de ontwikkeling van het bewustzijn, *waarop* moet dat zich ontwikkelende bewustzijn dan betrekking hebben? En het antwoord van Peters luidt: op de menselijke toestand.

Met deze uitdrukking heeft Peters de algemene of universele aspecten van het menselijk leven op het oog, dat wil zeggen de situaties en fenomenen waarmee wij allen onvermijdelijk en onverbiddeijk geconfronteerd worden. Daarbij valt te denken aan de tastbare verschijnselen van de natuurlijke wereld (zoals duisternis, getijden, seizoenen, vorst, stormen, voortplanting, geboorte, ziekte en dood), de fenomenen die tot de interpersoonlijke wereld behoren (bij voorbeeld affectie en haat, dominantie en afhankelijkheid, vriendschap en eenzaamheid), alsook de eigenschappen van de socio-politieke wereld (wáaronder geweld, misdaad, straf, autoriteit, eigendom, armoede en overvloed). In en door 'education' wordt de ontwikkeling bevorderd van bewustzijnsvormen met behulp waarvan deze verschillende facetten van het menselijk bestaan kunnen worden uitgelegd en tegemoet getreden. Er is, met andere woorden, een conceptueel verband tussen 'education' en de ontwikkeling van inzichten, overtuigingen en gezindheden "which will help a person to make sense of and take up some stance towards the various situations and predicaments that he will inevitably encounter as a human being" (1977a, 54-55; vgl. 1977b, 72, 80; 1979, 465-466; 1983, 42).

Deze uitleg van 'education' in termen van

de menselijke toestand vormt de achtergrond van waaruit eigenlijk alle verschuivingen in zijn analyse kunnen worden begrepen. Dat geldt in de eerste plaats voor de accentuering en precisering van de 'outlook' van de 'educated person'. Zoals we in par. 2.2 hebben vermeld, is Peters van mening dat de inzichten en opvattingen van de 'educated man' niet inert zijn maar zijn kijk op de wereld doordringen (het tweede deel van het vierde succescriterium). Nu legt hij nader uit wat daaronder moet worden verstaan: de 'educated man' is toegepast met concepten en inzichten die relevant zijn voor zijn houding ten opzichte van de aspecten van zijn leven die deel uitmaken van de menselijke toestand. 'Education' behelst leren hoe te leven; de kennis die verworven wordt, en het begrip dat ontwikkeld wordt, zijn bepalend voor de overtuigingen, attitudes en emotionele reacties ten aanzien van de universele condities van het menselijk bestaan. 'Education' verandert, als het goed is, "a person's outlook on nature, other people, and social institutions; (...) it transforms a person's conception of the general context in which life has to be lived" (1979, 473, 477; vgl. 1977a, 57-58; 1979, 465-466).

De nadruk op deze uitleg van de 'outlook' van de 'educated man' noopt Peters tot het geven van kritiek op de aloude tweedeling tussen kennis *ter wille van de kennis zelf* en kennis *voor praktische doeleinden*. Binnen bepaalde theorieën over 'liberal education' speelt deze tweedeling een belangrijke rol. Een louter instrumentele houding ten opzichte van kennis wordt binnen zulke concepties van de hand gewezen, terwijl het nastreven van kennis om de waarde van de kennis zelf als een ideaal wordt beschouwd.

Elementen van een dergelijke uitleg van 'liberal education' troffen we aan in het besproken werk van Peters. Want was het niet Peters zelf die ons voorhield dat datgene wat in 'education' wordt overgedragen, dus ook eventueel kennis, van intrinsieke waarde wordt geacht (het eerste succescriterium)? En schreef hij niet dat de 'educated man' intrinsiek betrokken is bij allerhande waardevolle activiteiten, dus ook eventueel bij het nastreven en vergaren van kennis (het eerste deel van het vierde succescriterium)?

Nu bekritiseert Peters de tweedeling die aan dergelijke opvattingen ten grondslag ligt omdat daarbinnen hoegenaamd geen ruimte is

voor het zoeken, waarden en overdragen van kennis ter wille van een positiebepaling ten aanzien van de menselijke toestand. Dit is geen kennis om de wil van de kennis zelf; het is juist kennis die in het leven moet worden aangewend en die nagestreefd wordt vanuit een existentiële betrokkenheid. Het is echter evenmin kennis voor praktische doeleinden; de verworven kennis resulteert veeleer in een algemeen kader van opvattingen en attitudes *waarbinnen* eerst praktische doelen worden gesteld en instrumentele kennis wordt gezocht. Zo zien we hoe een veel gebruikt onderscheid tussen twee typen van kennis een kernpunt van 'education' dreigt te verhullen, namelijk de overdracht van kennis die mede bepalend is voor de 'outlook' betreffende de menselijke toestand (vgl. 1977a, 53-57; 1977b, 79; 1979, 477-478).

In de tweede plaats leidt de verbinding van 'education' met de menselijke toestand tot een aanscherping en toespitsing van de conditie van de gehele mens (het derde succescriterium). 'Education', zo blijft Peters verdedigen, is per definitie algemeen van aard. Dat houdt onder andere in dat 'education' niet primair gericht is op de ontwikkeling van gezindheden en vaardigheden in verband met bepaalde rollen of specifieke beroepen, maar op de ontwikkeling van de mens *qua mens*. En wat kan dit anders betekenen dan de ontwikkeling van het bewustzijn voor zover dit betrekking heeft op de menselijke toestand? Want de menselijke toestand betreft nu juist die facetten van het leven waarmee elkeen in aanraking komt, *ongeacht* ingenomen sociale rollen of beklede maatschappelijke posities (vgl. 1979, 464-465, 473; 1983, 42).

Nog op een andere manier werpt de verbinding tussen 'education' en de menselijke toestand licht op het criterium van de gehele mens. In het voorgaande schreven wij reeds dat de 'educated man' verschillende vormen van denken en begrijpen met elkaar verbindt en integreert. Het is de idee van de menselijke toestand die deze integratie van bewustzijnsvormen handen en voeten geeft. Immers, juist het zoeken naar antwoorden op vragen die betrekking hebben op de universele condities van het menselijk bestaan, leidt op een vanzelfsprekende wijze tot de interpenetratie van verschillende vormen van denken en ervaren. In het omgaan met de dood bij voorbeeld,

speelt niet alleen empirische kennis van de menselijke sterfelijkheid een rol, maar evenzeer daarmee verbonden filosofische assumpties over de relatie tussen lichaam en geest, alsook ethisch-religieuze overtuigingen ten aanzien van onze houding tegenover eindigheid. En hoe zouden wij een adequaat beeld kunnen vormen van menselijk geweld en bedrog, zonder fysiologische kennis, interpersoonlijk begrip en morele inzichten in onze overwegingen op elkaar te betrekken? Kortom, het criterium van de hele mens betreft de veelzijdige ontwikkeling van de mens *qua mens*, die zijn bewustzijnsvormen weet te integreren met het oog op de menselijke conditie (vgl. 1977a, 61-62).

In de derde plaats heeft de koppeling van 'education' aan de menselijke toestand ertoe geleid dat de pregnante rol van kennis en begrip aanmerkelijk wordt afgezwakt. Met name in *The Logic of Education*, zo hebben we gezien, wordt 'education' uitgelegd in termen van "all-round knowledge and understanding". Nu ziet Peters deze omschrijving als een ontoelaatbare inperking van 'education'. Wat bij voorbeeld te denken van de religieuze en esthetische bewustzijnsvorm? De ontwikkeling van deze vormen van bewustzijn is van groot belang voor het verwerven van een zinvolle houding tegenover verschillende facetten van de menselijke toestand. Zo betreft de religieuze bewustzijnsmodus onder andere onze overtuigingen en attitudes ten aanzien van de universele emoties die opgeroepen worden door dood, lijden en contingentie. Toch valt het moeilijk vol te houden dat men met betrekking tot deze beide bewustzijnsvormen zinvol van kennis kan spreken. Eigenlijk zijn het helemaal geen vormen van kennis, maar veeleer vormen van *ervaren*. 'Education' behelst dan ook aanmerkelijk meer dan de overdracht van kennis en begrip alleen (vgl. 1977a, 58; 1979, 466, 473; 1983, 37-38, 42).

Het is echter vooral Peters' diepgravende bemoediging met de morele bewustzijnsvorm geweest die hem ertoe heeft gebracht de centrale positie van kennis en begrip te relativeren. Ook na 1970 heeft Peters het nodige over 'moral education' geschreven. In deze publicaties nemen de theorieën van Kohlberg een belangrijke plaats in (vgl. 1971; 1974; 1978). Peters heeft veel waardering voor Kohlbergs ideeën. Maar hij tekent bezwaar aan tegen de

eenzijdige nadruk op de ontwikkeling van de structuur van het morele oordeel. Daardoor doet Kohlberg volgens Peters onvoldoende recht aan zowel de inhoudelijke kanten van moraliteit (onder andere de deugden), als de affectieve aspecten van de morele levensvorm (onder meer de altruïstische emoties).

Het lijkt wel of Peters pas aan het einde van de jaren zeventig deze publikaties in zijn algemene beschouwingen over 'education' begint te betrekken. Pas vanaf die tijd maakt hij gebruik van zijn verhandelingen over 'moral education' voor het leveren van kritiek op de eenzijdige uitleg van 'education' in termen van kennis en inzicht (vgl. 1979, 466; 1983, 42). Morele problemen, aldus Peters in die periode, vormen bij uitstek een onvervreemdbaar bestanddeel van het menselijke bestaan. De bewustzijnsvorm ten aanzien van deze sfeer van de menselijke toestand is niet alleen opgebouwd uit kennis en begrip, maar omvat bovendien een keur aan attitudes, passies, wensen, emoties, handelingsdisposities, deugden en gewoonten. Een 'education' die ons werkelijk inleidt in de morele aspecten van ons leven zal dan ook niet kunnen volstaan met het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling.

Noten

1. Hier haalt Peters twee betekenisaspecten van de term 'education' door elkaar, namelijk de *product*-betekenis (dan wordt met de term niet naar taken maar naar het resultaat daarvan verwezen) en de *werkings*-betekenis (dan wordt met de term wel naar de taken zelf verwezen maar alleen voor zover deze succesvol zijn afgerond) (vgl. Brezinka, 1974, 53, 61).

Literatuur

In de literatuurlijst zijn alleen die publikaties opgenomen waarnaar in de tekst wordt verwezen. Voor een volledig overzicht van de publikaties van Peters, zie D. E. Cooper (Ed.), *Education, Values and Mind. Essays for R. S. Peters*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986, 215-216.

Na de naam van de auteur staat het jaar waarin de desbetreffende verhandeling voor het eerst werd gepubliceerd. De verwijzingen in de tekst gebruiken deze jaartallen.

Brezinka, W. (1974), *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1974.

- Dearden, R. F. (1986), Education, Training, and the Preparation of Teachers. In: D. E. Cooper (Ed.), *Education, Values and Mind. Essays for R. S. Peters*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986 (69-88).
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1916.
- Dray, W. H. (1967), Commentary. In: R. S. Peters (Ed.), *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973 (34-39).
- Hirst, P. H. (1965), Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: P. H. Hirst, *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Kegan Paul, 1974 (30-53).
- Hirst, P. H. (1967), The Logical and Psychological Aspects of Teaching a Subject. In: Hirst, 1974, 116-131.
- Hirst, P. H. (1973), The Forms of Knowledge Revisited. In: Hirst, 1974, 84-100.
- Hirst, P. H. (1974), Realms of Meaning and Forms of Knowledge. In: Hirst, 1974, 54-68.
- Hirst, P. H. & R. S. Peters (1970), *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1970.
- Meijer, W. A. J. (1984), Taalanalytische pedagogiek. In: F. Beugelsdijk & S. Miedema (red.), *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1984 (190-232).
- Peters, R. S. (1959), *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen & Unwin, 1959.
- Peters, R. S. (1960), Freud's Theory of Moral Development in Relation to that of Piaget. In: R. S. Peters, *Psychology and Ethical Development. A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. London: George Allen & Unwin, 1974 (231-243).
- Peters, R. S. (1962), Moral Education and the Psychology of Character. In: Peters, 1974, 244-264.
- Peters, R. S. (1963), Reason and Habit: The Paradox of Moral Education. In: Peters, 1974, 265-280.
- Peters, R. S. (1964), Education as Initiation. In: R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1965 (87-111).
- Peters, R. S. (1966a), *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin, 1966.
- Peters, R. S. (1966b), The Philosophy of Education. In: J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966 (59-89).
- Peters, R. S. (1967a), Aims of Education - A Conceptual Inquiry. In: Peters (Ed.), 1973, 11-57.
- Peters, R. S. (1967b), What is an Educational Process? In: R. S. Peters (Ed.), *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967 (1-23).

- Peters, R. S. (1969), The Meaning of Quality in Education. In: R. S. Peters, *Education and the Education of Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977 (22-45).
- Peters, R. S. (1970a), Education and the Educated Man. In: R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972 (3-18).
- Peters, R. S. (1970b), Concrete Principles and the Rational Passions. In: Peters, 1974, 281-302.
- Peters, R. S. (1971), Moral Development: A Plea for Pluralism. In: Peters, 1974, 303-335.
- Peters, R. S. (1973), The Justification of Education. In: Peters (Ed.), 1973, 239-267.
- Peters, R. S. (1974), Moral Development and Moral Learning. In: Peters, 1974, 360-385.
- Peters, R. S. (1977a), Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Content. In: Peters, 1977, 46-67.
- Peters, R. S. (1977b), Dilemmas in Liberal Education. In: Peters, 1977, 68-85.
- Peters, R. S. (1978), The Place of Kohlberg's Theory in Moral Education. In: R. S. Peters, *Moral Development and Moral Education*. London: George Allen & Unwin, 1981 (166-182).
- Peters, R. S. (1979), Democratic Values and Educational Aims. In: R. S. Peters, *Essays on Educators*. London: George Allen & Unwin, 1981 (32-52).
- Peters, R. S. (1983), Philosophy of Education. In: P. H. Hirst (Ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983 (30-61).
- Smeyers, P., E. van Gool & C. C. de Keyser (1983), Een analytische wijsbegeerte van opvoeding en onderwijs II. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1983, 8, 125-134.
- Woods, J. (1967), Commentary. In: Peters (Ed.), 1973, 29-34.

Curricula vitae

J. W. Steutel (1948) en B. Spiecker (1943) zijn resp. als hoofddocent en als hoogleraar verbonden aan de sectie Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit.

Adres: Sectie Theoretische en Historische Pedagogiek, Transitorium I, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam.

Manuscript aanvaard 12-7-'88

Summary

Steutel, J. W. & B. Spiecker. 'R. S. Peters: philosophical analysis of "education".' *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, .

During his academic career, R. S. Peters has revised his interpretation of the concept of education several times. In this paper a detailed reconstruction is offered of three phases in his thinking about 'education'. In a first phase Peters gives his celebrated description of the criteria implicit in central cases of 'education'. In a second phase he makes a distinction between a wide and a narrow concept of education, and admits that his criteria are only applicable to the narrow concept. Moreover, under the influence of P. H. Hirst the narrow concept of education is explained almost exclusively in terms of knowledge and understanding. In a third phase attention is focused on the relation between 'education' and the so-called human condition. 'Education' is interpreted as the development of conceptions and attitudes concerning the universal aspects of human life.