

Weg met de opvoeding?

J. W. STEUTEL

*Vakgroep Theoretische en Historische
Pedagogiek van de Vrije Universiteit
Amsterdam*

Samenvatting

De zogenaamde anti-pedagogiek heeft in de afgelopen periode ruim aandacht gekregen in de Nederlandse media. Dat gebeurde vooral door René Görtzen aan het woord te laten, mede naar aanleiding van diens publikaties, waarin hij zijn bedenkingen tegen de opvoeding met veel gevoel voor retoriek uiteenzet.

In dit artikel wordt één (fundamenteel en samengesteld) bezwaar tegen de anti-pedagogiek in het algemeen naar voren gebracht, dat nader wordt toegelicht en uitgewerkt in confrontatie met de gedachtengang van Görtzen.

1 Inleiding

Weg met de opvoeding is de titel van een boek dat in het najaar van 1984 verscheen. De auteur van dit werk is de pedagoog Görtzen (met 'pedagoog' bedoel ik in dit verband alleen een persoon die pedagogiek heeft gestudeerd). In verschillende, eerder verschenen verhandelingen, heeft hij zijn aanval op de opvoeding (en in mindere mate ook op de pedagogiek) reeds ingezet (vgl. 1982, 1982a, 1983); in *Weg met de opvoeding* werkt hij zijn bezwaren tegen het opvoeden verder uit (hst. I), voornamelijk in aansluiting bij de opvattingen van de Poolse pedagoog Janusz Korczak (hst. II en III), de Zwitserse analytica Alice Miller (hst. IV en V) en het Duitse *enfant terrible* Ekkehard von Braunmühl (hst. VI en VII).

Het is vooral in navolging van de laatstgenoemde dat Görtzen zichzelf als *anti-pedagoog* afficheert. Dat is iemand die niet alleen kritiek heeft op *bepaalde* opvoedingspraktijken, maar eerst en vooral de op-

voeding *als zodanig* verwerpt. Talrijke pedagogen zullen een dergelijk standpunt als zonderling ervaren. Bezwaren tegen deze of gene opvoedingspraktijk – dat is nuttig en zinvol. Maar het afwijzen van de opvoeding *tout court* – dat is toch het weggooien van het kind (de waardevolle vormen van opvoeden) met het badwater (de waardeloze vormen van opvoeden)?

Alhoewel ik vind dat deze pedagogen het gelijk aan hun kant hebben, raad ik hen aan kennis te nemen van de inhoud van het boek, en wel om de volgende redenen. Ten eerste: anti-pedagogen vestigen de aandacht op allerlei kwalijke en schadelijke omgangsvormen tussen ouders en kinderen. Zo maakt Miller ons attent op het gegeven dat de opvoeding (soms) niet veel meer is dan een praxis waarbinnen de ouders hun eigen neurosen overdragen en het kind wordt geleerd het traumatiserende gedrag van zijn ouders te vergeten, met alle negatieve gevolgen van dien. Het is de verdienste van Görtzen dat hij een breed Nederlands publiek over deze twijfelachtige praktijken wil inlichten. Ten tweede: de anti-pedagogiek wortelt in de romantisch-naturalistische traditie. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het vertrouwen van de anti-pedagoog in de natuur van het kind, zijn geloof in het vermogen van het kind zijn eigen weg te bepalen, zijn verdediging van het recht van het kind op de huidige dag en zijn sterke afkeer van allerlei vormen van pedagogische bemoeienis en bevoogding. Het werk van Görtzen kan dan ook worden opgevat als een poging om mede met behulp van eigentijdse argumenten (die met name ontleend zijn aan de psychoanalytische theorieën van Miller) deze respectabele traditie nieuw leven in te blazen. Alleen al uit dien hoofde is het boek de moeite van het lezen waard. Ten derde: de ideeën van Görtzen hebben in de media (radio, dag- en weekbladen) veel aandacht gekregen. Op de een of andere manier lijkt er, niet in de laatste plaats buiten de kring van wetenschappelijk geschoolde pedagogen, veel belangstelling te bestaan voor het anti-pedagogisch gedachtegoed. Ik heb daar geen goede verklaring

voor. Maar ik vind wel dat de beroepsgroep van pedagogen er goed aan doet zich op de hoogte te stellen van opvattingen aangaande de opvoeding die in (relatief) brede lagen van de bevolking kennelijk weerklank vinden.

Dit alles houdt natuurlijk niet in dat ik geen bezwaren heb tegen de anti-pedagogiek. In het onderstaande zal ik één (fundamenteel en samengesteld) punt van kritiek tegen de gedachtengang van Görtzen uitwerken. De draagwijdte van dit tegenargument is echter niet beperkt tot de opvattingen van deze auteur. Het 'geraamte' van mijn bedenking is in beginsel van toepassing op de ideeën van alle anti-pedagogen (inclusief de anti-pedagogen *avant-la-lettre*, zoals misschien de Zweedse romanticus Ellen Key († 1926)) en is uit twee delen opgebouwd:

- a. Omdat de anti-pedagoog de opvoeding als zodanig van de hand wijst, is het van belang te bepalen welk begrip van opvoeding hij hanteert of, anders gezegd, welke (descriptieve) betekenis hij aan de term 'opvoeding' toekent. Alleen dan weten we immers *waartegen* de anti-pedagoog zich afzet en kunnen we zijn radicale stellingname evalueren. Al snel zal dan blijken dat de anti-pedagoog (veelal impliciet) verschillende begrippen van opvoeding gebruikt: enerzijds één of meer (relatief) gangbare begrippen en anderzijds één of meer (relatief) ongebruikelijke begrippen met een aanmerkelijk *beperkt*ere omvang. Omdat de anti-pedagoog zijn verschillende concepties van opvoeding niet duidelijk onderscheidt, lijkt het alsof zijn kritiek gericht is tegen de omvang van zijn gangbare begrip(pen) van opvoeding. Maar *in feite* gelden zijn bezwaren slechts voor de omvang van zijn afwijkende, ingeperkte begrip(pen) (vgl. paragraaf 2).
 - b. Vervolgens kan dan worden aangetoond dat de anti-pedagoog niet alleen (negatief) pleit voor de afschaffing van de opvoeding in de ongebruikelijke betekenis(sen) van het woord, maar dat hij daarenboven (positief) wel degelijk een vorm van opvoeden voorstaat in de meer gebruikelijke betekenis(sen) van deze term (vgl. paragraaf 3).
- In andere woorden: als we de term 'opvoeding' in een min of meer gangbare zin ge-

bruiken, dan zouden we kunnen stellen dat a. de anti-pedagoog zich niet verzet tegen de opvoeding zonder meer, maar slechts bezwaar aantekent tegen *bepaalde* opvoedingspraxeis, en b. de anti-pedagoog kan worden aangemerkt als een pleitbezorger voor andersoortige wijzen van *opvoeden*. Kenners van het werk van Theodor Litt zullen ongetwijfeld een zekere verwantschap bespeuren tussen zijn kritiek op het *Wachsenlassen* en mijn tweeledige bedenking tegen de anti-pedagogiek.

2 Welk begrip van opvoeding heeft een anti-pedagoog?

Ook Görtzen hanteert in zijn werk verschillende opvoedingsbegrippen. Ik zal enkele van deze begrippen (kort) bespreken en wel in een bepaalde volgorde: de begrippen zijn achtereenvolgens qua inhoud steeds rijker (de condities waaronder de term 'opvoeding' van toepassing is worden gaandeweg uitgebreid) en qua omvang steeds beperkter (de klasse van fenomenen waarop de term 'opvoeding' van toepassing is wordt allengs kleiner). Deze inventarisatie van begrippen maakt het mogelijk om te laten zien dat de aanval van Görtzen op *de* opvoeding in feite niet veel meer is dan een persuasieve truc.

In de sociale wetenschappen wordt de term 'opvoeding' veelvuldig gebruikt om te refereren aan de pogingen van de oudere generatie om de ontwikkeling van de jongere generatie in een wenselijk geachte richting te doen verlopen. Deze pogingen moeten worden opgevat als intentionele activiteiten, inclusief omtredingen oftewel opzettelijke passiviteit. En deze activiteiten worden voltrokken met de bedoeling om a. aanwezige, wenselijk geachte disposities te ondersteunen of te versterken, b. afwezige, wenselijk geachte disposities te cultiveren of bij te brengen, en c. aanwezige, onwenselijk geachte disposities af te leren of te ontmoedigen (vgl. Brezinka 1974, p. 84)¹. Omdat deze descriptieve definitie van 'opvoeding' vooral gangbaar is in de sociale wetenschappen, spreekt de filosoof William K. Frankena van 'the *social science* concept of education' (1973, p. 19-21).

Ook Görtzen hanteert een dergelijk opvoe-

dingbegrip. Dat blijkt enerzijds uit zijn definitie van 'opvoeding': 'Onder opvoeding versta ik de intentionele poging van volwassenden om de persoonlijkheid van kinderen en jongeren te ontwikkelen c.q. te veranderen' (1984, p. 20); en anderzijds uit zijn herhaalde typering van het opvoedingsproces in termen van 'opvoedingsmiddelen' (waartoe de intentionele activiteiten van de opvoeder behoren) en 'opvoedingsdoelen' (waartoe de disposities van kinderen en jeugdigen gerekend kunnen worden) (vgl. 1982, p. 160; 1982a, p. 11; 1984, p. 20-1). Voor dit 'wetenschappelijk' begrip van opvoeding zal ik het symbool O_w reserveren.

Op andere plaatsen in zijn werk introduceert Görtzen echter een ander begrip van opvoeding. Daar omschrijft hij de opvoeding als het *corrigerend* optreden van de volwassenen. Deze constateren 'dat er met de opvoeding iets niet in orde is' (1984, p. 197), dat het ontwikkelingsverloop van de opvoeding 'niet beantwoordt aan (hun) norm' (p. 35), of dat de opvoeding afwijkt van 'het rechte pad' (p. 48). En vervolgens grijpt de opvoeder in om de gedragswijzen en disposities van het kind te corrigeren (p. 21, 188). Voortaan zal ik voor dit begrip van opvoeding het symbool O_c gebruiken.

Het interpreteren van het corrigerend optreden van volwassenen als een noodzakelijke voorwaarde voor het correcte gebruik van 'opvoeding' is zeker niet ongewoon. Als M. J. Langeveld de omslag van omgang in opvoeden (opvoeding?) toelicht, schrijft hij over het gedrag van het kind 'dat de ouders niet toelaatbaar achten' (1971, p. 36). En S. Strasser beschouwt de 'ontsporing van het jonge leven' zelfs als een wezenstrek van de opvoedingssituatie (1974, p. 60). Maar het punt is dat Görtzen met de introductie van deze conditie tegelijk een ander begrip van opvoeding invoert. O_c is qua inhoud rijker dan O_w (er wordt een extra conditie toegevoegd) en qua omvang beperkter (de klasse van O_c is slechts een subklasse van O_w). Talrijke situaties vallen immers wel onder O_w maar niet onder O_c , bij voorbeeld situaties waarin de opvoeder, zonder dat er sprake is van normafwijkend gedrag, het kind vormen van kennis en bepaalde vaardigheden bijbrengt; of situaties waarin de opvoeder reeds aanwezige, positieve gezindheden van het kind ondersteunt of bekrachtigt. Friedrich

Schleiermacher († 1834) noemde deze pogingen 'unterstützende Tätigkeit', terwijl hij voor het corrigerend optreden van de opvoeder de uitdrukking 'gegenwirkende Tätigkeit' reserveerde (vgl. Hintjes 1981, p. 129)².

Er is nog een derde begrip van opvoeding in het werk van Görtzen aanwezig. En dit is, in tegenstelling tot ' O_w ' en ' O_c ', een tamelijk ongebruikelijk begrip. In sommige passages uit zijn publikaties wordt het opvoeden namelijk verbonden met *dwang* en *onvrijheid*. Als het kind wordt opgevoed, zo luidt daar de redenering, wordt het *per definitie* tot iets gedwongen dat niet in overeenstemming is met zijn wensen en verlangens: 'Dwang is inherent aan *alle* opvoedingshandelingen' (1984, p. 22; vgl. p. 21, 189, 197, 199). En het uitoefenen van dwang is *per definitie* een aantasting van de vrijheid van het kind, omdat het niet kan doen en laten waar het zelf zin in heeft: 'opvoeding creëert niet alleen onvrijheid, maar *is* onvrijheid' (1984, p. 23; vgl; 1982, p. 168)³. Dit begrip van opvoeding zal ik in het onderstaande met het symbool O_d aanduiden.

In vergelijking met O_c heeft O_d (op zijn beurt) een rijkere inhoud (omdat de conditie van dwang wordt toegevoegd) en een kleinere omvang (omdat de klasse van O_d een subklasse is van O_c). Neem bij voorbeeld de taaldaad van het adviseren, die volgens vele auteurs deel kan uitmaken van het opvoedend handelen (vgl. b.v. Bollnow 1959, p. 78-86). Als adviseur kan de opvoeder wel degelijk de bedoeling hebben om het gedrag van het kind te corrigeren (O_c is van toepassing). Maar hij probeert in het voltrekken van deze taaldaad met behulp van *rationele* middelen invloed uit te oefenen op zijn kind, hetgeen autoritaire druk of het dreigen met dwangmiddelen uitsluit (O_d is niet van toepassing) (vgl. Steutel 1982, p. 54)⁴. Of, om een ander voorbeeld te noemen, soms zal de opvoeder de activiteiten van het kind willen corrigeren door het te wijzen op de kwalijke gevolgen van zijn gedrag voor anderen (de zgn. inductie-techniek) (O_c is van toepassing). Als het kind als gevolg daarvan van deze gedragsvorm aflaat, gebeurt dit niet omdat het bevreesd is voor eventuele sancties, maar omdat zijn inzicht is verdiept of zijn empathisch vermogen is ontwikkeld (O_d is niet van toepassing).

Ten slotte een vierde begrip van opvoe-

ding, dat zeer ongebruikelijk is en op impliciete wijze wordt ingevoerd. Op talrijke plaatsen in zijn geschriften verbindt Görtzen de intentionele activiteiten van de oudere generatie met een aantal samenhangende (merendeels onbewuste) *motieven en attitudes*. Kort en grof gezegd komt deze psychische achtergrond van het ouderlijk ingrijpen op het volgende neer. De opvoeder is als kind geminacht en vernederd door zijn ouders. Door het ondergaan van deze vroegkinderlijke, traumatische ervaringen, heeft hij een scala van neurosen opgebouwd. Dit alles resulteert in de (onbewuste) neiging van de opvoeder om zijn kinderen op dezelfde wijze te behandelen (een soort herhalingsdwang). En 'de opvoedingshandeling vormt zijn belangrijkste vehikel voor het doorgeven van de eigen neurosen' (1984, p. 34). Opvoeding is dan ook de (onbewuste) reproductie van 'traumatische gebeurtenissen uit de eigen kindertijd' (1982, p. 162; vgl. p. 153, 157; 1984, p. 32-4, 67, 155-6). Dit complexe motief gaat veelal gepaard met een onverdraagzame houding ten aanzien van de handel en wandel van de opvoedeling, een ernstig wantrouwen jegens de natuur van het kind en een ongebreidelde zucht tot veredeling van de jongere generatie: 'opvoeding is intolerant, wantrouwend, totalitair' (1982, p. 160; vgl. p. 161; 1984, p. 31-2, 34-8).

In deze passages wordt in feite een nieuw en ongewoon begrip van opvoeding ingevoerd. Datgene wat *soms* het geval is in de omgang tussen ouders en kinderen (het voltrekken van intentionele activiteiten die voortspruiten uit de aangestipte motieven en attitudes) wordt hier onopvallend aangemerkt als een complexe voorwaarde voor het van toepassing zijn van de term 'opvoeding'⁵. En omdat dit gebruik van 'opvoeding' vooral wordt verbonden met (de overdracht van) neurosen ('opvoeden is zonder uitzondering een neurotisch afweermecanisme' (1984, p. 215)), zal ik voor dit opvoedingsbegrip het symbool O_n hanteren.

De inhoud van O_n is (op zijn beurt) aanmerkelijk rijker dan de inhoud van O_d (laat staan van O_c of O_w), omdat de boven aangeduide motieven en attitudes ongemerkt als definiërende kenmerken van 'opvoeding' worden toegevoegd. En de omvang van O_n is aanzienlijk beperkter dan de omvang van O_d . Men kan immers moeilijk in rede vol-

houden dat iedere uitoefening van ouderlijke dwang een produkt is van deze dubieuze motieven en attitudes.

Door deze vier begrippen van opvoeding te onderscheiden, kunnen we een belangrijke fout in de redenering van Görtzen aan het licht brengen. In talrijke passages (te veel om op te noemen) wijst hij op de kwalijke gevolgen van 'de opvoeding' voor de ontwikkeling van het kind: zijn zelfrespect en gevoelens van eigenwaarde worden ondergraven, zijn authentieke emoties en belevingen worden afgebroken, zijn creativiteit en leergierigheid worden aangetast, enzovoort. Mede onder invloed van zijn typering van de opvoeding in termen van O_w en O_c , lijkt het op het eerste gezicht alsof deze kritiek betrekking heeft op de opvoeding in de gebruikelijke betekenis(sen) van het woord. Bij nadere beschouwing blijkt evenwel, dat hij in deze passages de term 'opvoeding' bijna onveranderlijk gebruikt om te refereren aan de praktijken die verweven zijn met de eerder genoemde motieven en attitudes. In andere woorden: doordat de descriptieve betekenis van de term 'opvoeding' tussen de regels door wordt veranderd in de richting van een ongebruikelijk opvoedingsbegrip, wordt de indruk gewekt dat de omvang van een min of meer gangbaar opvoedingsbegrip aan kritiek wordt onderworpen, terwijl verreweg de meeste inhoudelijke bezwaren in feite slechts betrekking hebben op de omvang van O_n . En dat lijkt verdacht veel op een persuasieve truc⁶.

3 Voor welke vormen van opvoeding pleit een anti-pedagoog?

Dat de inhoudelijke kritiek van Görtzen eigenlijk alleen gericht is tegen de gevallen van O_n , moge tevens blijken uit zijn verdediging van bepaalde vormen van opvoeding, in de meer gebruikelijke betekenis(sen) van deze term. Ik zal dit punt kort toelichten aan de hand van een drietal voorbeelden.

Ten eerste: het 'positieve niet-handelen' is het grondbeginsel van de anti-pedagogiek (vgl. 1982, p. 160; 1982a, p. 11). Op dit positieve niet-handelen is het begrip O_w van toepassing. Door zich opzettelijk passief op te stellen verwacht de anti-pedagoog dat het

kind zich in gunstige zin zal ontwikkelen, namelijk in de richting van een creatief, authentiek, humaan en onafhankelijk wezen. De anti-pedagoog pleit in dit verband derhalve voor het hanteren van bepaalde opvoedingsmiddelen (niet ingrijpen in de interne aangelegenheden van het kind) om bepaalde opvoedingsdoelen te bereiken (de genoemde reeks van psychische disposities).

Ten tweede: de anti-pedagoog beperkt zijn intentionele activiteiten echter niet tot de bovengenoemde onthoudingen. In strijd met zijn grondbeginsel, is hij wel degelijk een voorstander van positief *handelen* ten aanzien van kinderen, met name van allerhande vormen van 'unterstützende Tätigkeit'. Zo moet de opvoeder liefderijk en respectvol omgaan met zijn kind; zich empathisch opstellen jegens zijn kind; de handel en wandel van het kind actief bevestigen; het kind bewust maken van zijn vermogen tot zelfbepaling; een machtsvrije dialoog voeren met het kind; enzovoort (vgl. 1982, p. 155, 170; 1984, p. 139-41, 194-5). En ook op deze intentionele activiteiten (die in feite het spiegelbeeld vormen van de omvang van O_n) is O_w van toepassing. Door op deze wijzen met het kind om te gaan (opvoedingsmiddelen), hoopt de anti-pedagoog dat het kind zal uitgroeien tot een persoon met zelfrespect, zelfwaardering en zelfvertrouwen (opvoedingsdoelen). Görtzen spreekt in dit verband zelf van een 'opvoedingsklimaat' waarvan 'de ontwikkeling van een gezond zelfbewustzijn afhangt' (1984, p. 148).

Ten derde: ook wat het positieve handelen betreft, beperkt de anti-pedagoog zich niet tot 'unterstützende Tätigkeit'. Hij pleit evenzeer voor het uitoefenen van 'gegenwirkende Tätigkeit'. In tegenstelling tot de anti-autoritaire pedagogiek, omcirkelt de anti-pedagoog zijn eigen rechten en vrijheden die hij, op basis van het zogeheten *noodweerprincipe*, tegenover het kind verdedigt (vgl. 1982, p. 168-9, 171; 1984, p. 59, 60, 68, 100). De praktisering van het noodweerprincipe is niet alleen bedoeld voor de bescherming van de rechten der oudere generatie, het is tevens van belang 'voor de ontwikkeling van het kind' (1982, p. 169). Bovendien moet het kind niet alleen leren wat de rechten van de volwassenen zijn, ook zal het de rechten van andere kinderen moeten leren eerbiedigen (vgl. 1984, p. 60). Het hier bedoelde ingrij-

pen van de volwassenen valt onveranderlijk onder O_c . Want als het kind de rechten van anderen met voeten treedt, zal het gecorrigeerd moeten worden (misschien zelfs wel met behulp van dwang). Door dit corrigerend optreden van de opvoeder (opvoedingsmiddel) leert het kind wat de wederzijdse rechten en plichten zijn (opvoedingsdoel). En wat is dat anders dan een poging om de deugd van rechtvaardigheid te cultiveren? Zo zien we, hoe de anti-pedagoog zich ten leste ontpopt als een pleitbezorger voor de morele opvoeding.

Noten

1. Afgezien van het gegeven dat Brezinka het gebruik van de termen 'opvoeder' en 'opvoeding' niet wil beperken tot de leden van de oudere en de jongere generatie (vgl. 1974, p. 92-4), is hij een bekend voorstander van een dergelijk opvoedingsbegrip, althans voor zover het de opvoedingswetenschap betreft. Ook hij rekent bepaalde vormen van opzettelijke passiviteit tot de klasse van opvoeding; 'Es ist für den Inhalt des Erziehungsbegriffes wesentlich, dass er mit dem Merkmal der Handlung auch das 'gewollte Unterlassen und Dulden' einschliesst' (p. 72).
2. Görtzen maakt een onderscheid tussen *aanvullende* en *substantiële* opvoeding (vgl. 1982, p. 165; 1984 p. 62, 95, 220-1). Alhoewel dit onderscheid nogal vaag blijft, is het begrip van substantiële opvoeding waarschijnlijk verwant aan O_c .
3. Görtzen hanteert een soort *animaal* vrijheidsbegrip: we zijn vrij als we onze behoeften en neigingen kunnen botvieren, ongeveer zoals een vrije vogel of een scharrelkip. *Humane* vrijheid bestaat echter in het praktiseren van waarden en principes waaraan de actor zich gebonden weet (vgl. Steutel 1982, p. 156-65). Het is deze vorm van vrijheid die in de geesteswetenschappelijke pedagogiek als een algemeen doel van de opvoeding wordt aangemerkt (vgl. Hintjes 1981, p. 138-43). In zijn retoriek verwart Görtzen deze twee vrijheidsbegrippen (vgl. 1981, p. 168; 1984, p. 23-4).
4. Soms suggereert Görtzen dat *alle* gevallen van O_c dwang impliceren, omdat het kind weet 'dat de opvoeder een onaangename ervaring in het vooruitzicht stelt als het niet voldoet aan diens verwachtingen of eisen' (1984, p. 22). Dit is een drogreden, want a. het gegeven dat de opvoeder dwangmaatregelen overweegt als andere middelen geen effect sorteren, maakt deze middelen nog niet *zelf* tot dwangmaatregelen,

en b. een opvoeder kan deze andere middelen gebruiken *zonder* van plan te zijn om, indien het gewenste effect uitblijft, dwangmaatregelen toe te passen. Op soortgelijke wijze is het een drogreden om alle pedagogische taaldaden te herleiden tot bevelen, zoals Von Braunmühl doet (vgl. 1984, p. 227).

5. In het voetspoor van Miller lijkt Görtzen soms de opvatting te huldigen dat alle (of in ieder geval de meeste) instanties van O_c of O_d in feite verbonden zijn met de desbetreffende attitude en motieven. Dan functioneren deze psychische factoren niet als *definiërende* kenmerken van de term 'opvoeding', maar als (universele) *begeleidende* kenmerken van het *fenomeen* opvoeding, in 'de betekenis van O_c of O_d . Dit zou betekenen dat alle opvoeding, in de zin van O_c of O_d , in feite een vorm van neurosenoverdracht e.d. is. En voor zo'n onaannemelijke opvatting bestaat natuurlijk geen voldoende empirisch bewijsmateriaal. Daarom houd ik het er op, dat in de bedoelde passages datgene wat *soms* een begeleidend kenmerk is, impliciet als definiërend kenmerk wordt ingevoerd.
6. Deze truc is verwant aan de persuasieve definitie, zoals uitgelegd door Stevenson (vgl. 1979, p. 206 e.v.). Doordat een spreker of schrijver de descriptieve betekenis van een term verandert, wordt de attitude van een hoorder of lezer op non-rationele wijze in positieve of negatieve richting omgebogen.

Literatuur

- Bollnow, O. F., *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart/Berlin: 1959⁴.
- Brezinka, W., *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München/Basel: 1974.
- Frankena, W. K., The concept of education today.

Summary

Steutel, J. W. 'Down with education?' *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 122-127.

In this article one (fundamental and complex) objection against the so-called anti-pedagogics is raised. This objection is amplified and elaborated in confrontation with the train of thought of the Dutch anti-pedagogue René Görtzen.

In: J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgments. Papers in the philosophy of education*. London: 1973.

- Görtzen, R., Onderdrukking en bevrijding van het kind. In: B. Spiecker, B. Levering en A. J. Beekman (red.), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: 1982.
- Görtzen, R., Alice Miller, 'zwarte pedagogiek' en psychoanalyse. *Intermediair*, 1982a, 18, nr. 33.
- Görtzen, R., Weg met de opvoeding. Janusz Korczak, de Karl Marx van het kind. *Intermediair*, 1983, 19, nr. 46.
- Görtzen, R., *Weg met de opvoeding. Met een keuze uit het werk van Janusz Korczak, Ekkehard von Braunmühl en Alice Miller*, Meppel/Amsterdam: 1984.
- Hintjes, J., *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: 1981.
- Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: 1971.
- Steutel, J. W., *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*. Montfoort: 1982.
- Stevenson, C. L., *Ethics and Language*. New Haven/London: 1979 (reprint of the 1944 ed.).
- Strasser, S., *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid*. 's-Hertogenbosch: 1974¹⁰.

Curriculum vitae

J. W. Steutel (geb. 1948) studeerde pedagogiek aan de vrije Universiteit te Amsterdam. Sinds 1976 is hij als wetenschappelijk medewerker werkzaam in de vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek aan deze universiteit. Hij promoveerde in 1982 op het proefschrift *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*.

Adres: Bovenkruier 49, 1035 AC Amsterdam

Manuscript aanvaard 8-10-'85