

De Vrije School ter discussie

Inleiding

Nu *Pedagogische Studiën* het verslag van een empirisch onderzoek naar het leesonderwijs op een Vrije School publiceert, is mij vanuit de redactie verzocht om, mede naar aanleiding van in de pers gevoerde discussies, nog eens aandacht aan de pedagogiek van de Vrije School te besteden. Bovendien, de antroposofen hebben gereageerd (Den Dulk (red.), 1985) op het vele dat hun (o.a. door ons in 1983) verweten wordt. Wij besteden aan deze reactie – eveneens op verzoek vanuit de redactie – enige aandacht, zij het, i.v.m. de ons toegemeten ruimte, slechts marginaal en deels onder gebruikmaking van het elders in deze aflevering opgenomen artikel (Bus/Kruizenga 1986).

We starten met een betrekkelijk lastige uiteenzetting waarin gewezen wordt op het straffe verband tussen normatieve richtlijnen en kennistheorie, en op de mogelijkheden van het antroposofisch redeneren om argumenten van niet-antroposofisch gehalte te immuniseren. In de tweede paragraaf plaatsen we kanttekeningen bij het boekje van Den Dulk c.s. De derde gaat in op een minder aardig trekje van sommige antroposofen: ze verzwijgen wel eens interessante dingen. Als vanzelf komen we dan in paragraaf 4 te spreken over het belang van conceptueel-analytisch onderzoek en empirisch onderzoek bij het aan de kaak stellen van discussie, in dit geval Vrije School-praktijken.

1 *Het denken is een ding (vrij naar Sartre)*

Funderend voor de antroposofie is Steiners *Gedankenmonismus*, een filosofie van het denken annex een kennistheorie. Het denken (of misschien beter: Denken; dit Denken

denkt in mij, is een Steinerse wijze van spreken) wordt wel omschreven of nader gepreciseerd met behulp van termen als 'intuïtie', 'schouwen'. In feite blijkt het dan om tautologische herformuleringen te gaan; we verwijzen kortheidshalve naar ons boekje (Imelman/Van Hoek 1983). Een citaat daaruit dat Steiners denken over Denken kenschetst gebruiken we hier als illustratie van één der implicaties van Steiners opvattingen. We kiezen voor dit citaat omdat we daarin in een notedop hebben verwoord tot welke verstrekkende conclusies Steiners zogenaamde filosofie der vrijheid leidt – namelijk tot op het terrein van de ethiek, dus: het handelen, dus: de opvoeding. 'De grootste vooruitgang op moreel gebied is voor Steiner dan pas bereikt als de mens handelt op basis van een helder inzicht in de behoeften die zich op het ethisch gebied voordoen (...). Als men intuïtief handelt dan handelt men vanzelf goed, zo simpel is Steiners boodschap. En als mensen nu eens verschillende intuïties hebben, intuïties die met elkaar conflicteren of met elkaar in tegenspraak zijn, wat dan? Het antwoord van Steiner is weer even simpel als onnozel: 'een elkaar op moreel gebied verkeerd begrijpen, een op elkaar botsen, is bij moreel vrije mensen uitgesloten'. Steiner sluit het conflict bij voorbaat uit. Hij sluit er zijn ogen voor. Het probleem bestaat niet eens voor hem. (...) Immers, als men deel heeft aan het denken en dit denken doorstroomt mij, en als verder dit denken één en samenhangend is (en niet veel en tegenstrijdig), dan is het door dit denken tot bewustzijn gebrachte één, waar, juist en geldig. Alleen zij die deel hebben aan dit denken (en dat zijn o.a. de ingewijde antroposofen onder leiding van Steiner) zullen natuur noodzakelijk in dezelfde situatie dezelfde ethische oordelen vellen en tot dezelfde handelingsvoorschriften komen' (blz. 111).

In verband met onze ernstige kritiek op de antroposofie verwijt men ons dat onze eigen uitgangspunten niet deugen. Immers, als wij beweren dat ons waarnemen en denken door theorieën en waarden zijn bepaald, en dat kennis steeds historisch en 'theoriebepaald' is, dan raken we in een tegenspraak verzeild

– aldus Blomaard (in: Den Dulk, 1985). Op het eerste gezicht zit daar iets in: onze bewering doet immers een *absolute* aanspraak op geldigheid, terwijl ze – gezien datgene wat in de bewering gezegd wordt – per definitie *historisch* en ‘theorie-bepaald’ is. Onze gespreksgenoot trekt echter niet *déze*, maar een andere conclusie, waarbij hij ons twee elkaar uitsluitende mogelijkheden aanbiedt (Den Dulk blz. 30): óf ‘zwijg’ (hetgeen a prima vista niet zo’n gek advies is gezien de aangegeven dubbelzinnigheid van de door ons gedane uitspraken) óf ‘beoefen een *niet* theorie-geladen fenomenologie’ – hetgeen dan, zoals Blomaard in de rest van zijn verhaal ook laat blijken, slechts zinnig kan gebeuren à la Steiner.

Welnu, ‘zwijgen’ omdat de door ons gedane uitspraken de ambiguïteit kennen die *alle* beweringen eigen is waarvan het *onderwerp* tegelijkertijd de *voorwaarde* vormt voor het *doen* van de uitspraak, lijkt ons een al te rigoreuze ontkenning van de mogelijkheden om – ‘gegeven’ die voorwaarden – iets te zeggen óver deze voorwaarden (die dan *onderwerp* van gesprek zijn). Zouden we ‘zwijgen’ omdat de formele analyse van dit soort zinnen ons daartoe uitnodigt – of zelfs dwingt, zoals Blomaard suggereert – dan zouden we geen gesprekken meer kunnen voeren over bewustzijn, bestaan, gesprek, begrip en nog zo wat. Immers, daaróver spreken vooronderstelt altijd dat de spreker ‘gebruik’ maakt van het bewustzijn etc. Er blijft, wat ons betreft, ten behoeve van het toch bespreekbaar houden van dit soort gevallen slechts zekerheid van de geldigheid van het zogenaamde *transcendentale* argument over: men kan niet ontkennen dat men sprekend het gesprek praktizeert, dat men sprekend over bewustzijn ‘bewustzijn’ praktizeert, dat men sprekend over bestaan staat in het bestaan. En dus ook dat men over kennis en denken kan spreken, daarbij denken en kennen praktizerend!

Wanneer we dit alles aanvaardden betekent dat dat we Blomaards ‘of ... of’-oplossing niet hoeven te accepteren. Niet alleen behouden wij ons, mét Blomaard, Steiner e.a., het recht voor om wél te spreken maar ook menen we, ánders dan Steiner en Blomaard, dat dit spreken ons allerminst noodzaakt tot acceptatie van een monisme dat zegt dat het (juiste) denken dus theorie-loos denken is.

Wat wij destijds nu juist probeerden aan te geven is hoe deze geenszins noodzakelijke conclusies ter zake van de echte aard van het echte Denken dat slechts ‘in’ echte antroposofen denkt, aan antroposofische zijde leidt tot het hanteren van buitengewoon werkzame immuniseringstechnieken in het gesprek met niet-antroposofen (Imelman/van Hoek 1983). En omdat we tévens aantonen hoezeer Steiner c.s. (al schouwend) niet slechts de empirie begrijpen maar in één greep tegelijkertijd zien *hoe het hoort* (zie onze illustratie hierboven inzake de dwingende relatie tussen dit schouwend denken en moreel besef), heeft de antroposofie zich in feite verschanst in onneembare burchten van normativiteit van waaruit uiteenlopende praktijken zijn te reguleren. Eén dier burchten heet Vrije School pedagogiek.

2 Antroposofie ter discussie

Uit tal van ingezonden stukken in de pers, waarin de laatste jaren (overigens lang niet altijd intelligent en met zorg geschreven) anti-antroposofie verhalen zijn verschenen, blijkt dat antroposofen tot weerwoord bereid zijn. Voorzover hun reacties aantijgingen van anderen inzake racisme en verwantschappen met de nazistische ideologie betroffen, konden ze vaak scoren voor open doel. Onvoldoende kennis van Steiners en andere antroposofische publikaties, en een al te vlot wijzen van tegenstanders op qua klank verwante termen, was onzes inziens vaak debet aan de winst die sommige antroposofen wisten te behalen in dit soort polemieken.

Een weerwoord op ons boekje uit 1983 treffen we aan in Den Dulk (1985). Daarin zijn o.a. verhandelingen opgenomen van

- W. Veltman (Imelmans boekje is ‘onwelvoeglijk’, is geschreven ‘onder het mom van wetenschappelijkheid’(16), ‘bewijst wat hij (in casu Imelman; Im.) er zelf in heeft gestopt’ (21);
- P. Blomaard, de enige overigens die echt op door ons gesignaleerde problemen inging en die de moeite nam om andere publikaties van ons te raadplegen, publikaties waarnaar we uitdrukkelijk moesten verwijzen om ons boekje van destijds qua omvang niet uit de pan te laten rijzen; paragraaf 1 mag hij beschouwen als een

- (niet uitputtende) reactie op zijn artikel; M. Ploeger, die een consequente verdediging gaf van de rassen-noties van (de in onze ogen typische 'arm chair anthropologist') Steiner. Ploeger: 'Let wel: niet de neger is een kind maar de mens met een lichamelijke instrument dat ontleend is aan het zwarte ras (dus: de in een negerlichaam gereïncarneerde individuele geest; Im), heeft innerlijke mogelijkheden die we kunnen begrijpen als we kijken naar het karakteristieke van de leeftijdsfase tot het zevende jaar'. Antroposofische opvattingen over de ontogenese als herhaling van de fylogenese worden geformuleerd in termen van een rasseneer. Daarin verschilt Steiners conceptie van de destijds gangbare ideeën over onto- en fylogenese (Imelman/Meijer 1986);
- de belezene en uit zeer uiteenlopende hoeken van onze cultuur puttende H.S. Verbrugh. Even enthousiasmerend als in zijn vele columns probeert hij aan te geven dat het aristotelische entelechie-begrip, het Steinerse 'etherlichaam' en het biologische begrip 'morfogenetisch veld' aan elkaar verwant zijn. Verbrugh vindt vooral in Vroons columns in de Volkskrant aanleiding voor zijn verhaal. Net als Vroon in grote historische lijnen zijn gelijk inzake de obscurantistische relatie tussen Aristoteles en Steiner trachtte te halen, probeert Verbrugh in al even forse lijn het omgekeerde te bewijzen ¹;
- B. Lievegoed, die minder redeneert dan illustreert en o.a. meent dat voor de studentengeneraties van de laatste twee decennia 'het extreme positivistisch materialisme à la Popper het niet meer doet'. (*Niets drie werelden, niets theoriebepaalde inzichten, gewoon: materialisme; Im.*) Een ander citaat: 'Steeds wijst Steiner er op dat dit en dat uitgewerkt moet worden, dat onderzoek gedaan moet worden, dat ervaring opgedaan moet worden met nieuwe methoden in onderzoek en uitvoering. Aangezien dit onderzoek niet alleen fysisch-chemische of bio-chemische processen betreft, maar ook de werking van kosmische krachten op levensprocessen, moeten er ook nieuwe onderzoeksmethoden ontwikkeld worden om de samenhang van deze aardse en kosmische processen aan te tonen. (...) Door de totaal

andere uitgangspunten echter *kunnen* de resultaten van deze wetenschap voor een positivistische wetenschap niet waar zijn en behoeven zij dus niet ter kennis te worden genomen' (blz. 83) ². Wat zegt Lievegoed? Hij zegt dat Steiner zegt dat nieuwe onderzoeksmethoden nodig zijn. Goed; waarin zijn deze nieuw? Dáárin dat het in antroposofisch onderzoek om ... 'totaal andere uitgangspunten' gaat. Maar, als zo vaak in antroposofische beschouwingen, de invulling van wat het 'totaal andere' zou zijn blijft uit. Ja, Lievegoed wijst op 'kosmische processen' – maar dat zijn toch geen *methodische* uitgangspunten doch variabelen die tot het *object*-gebied van antroposofisch onderzoek behoren? En dus variabelen waar naar men empirisch onderzoek zou kunnen doen? Ondertussen blijven we gissen naar de regels van die totaal anders gearde *methode* van onderzoek.

3 *Het antroposofisch (ver)zwijgen*

Wij beëindigen onze reactie op hun boekje door nog kritiek te uiten op de wijze waarop de polemiek door sommige antroposofen wordt gevoerd. Deze opmerkingen van ons zijn eigenlijk niet zozeer ter zake als wel ad hominem. En daarom in feite niet interessant; immers, dat *personen* wel eens, in de dagelijkse betekenis van het woord, iets minder oirbaars doen, hoeft nog geen indicatie omtrent de kwaliteit van de door hun aangehangen praktijkfilosofie te zijn. Gewichtiger is dan ook onze poging van 1983 om aan te tonen hoe normatief de antroposofische conceptie is en hoe praktijk-stichtend: in zo'n conceptie tref je namelijk de structuur en de inhoud van de argumentatie aan waarop men praktijken verantwoordt. Desondanks maken we de volgende 'persoonlijker' opmerkingen, en vooral ook omdat ze ons ten slotte (in 4) de gelegenheid bieden op de kwestie van de verhouding tussen (normatieve) theorie en praktijk nog eens terug te komen – terwijl we ondertussen tevens wat gal hebben kunnen spuien. En wel over de verzwijgkunst van enkele antroposofen.

– Zelden bijvoorbeeld vind je vermeld dat Emil Molts verzoek aan Steiner om de Waldorfschool ten behoeve van de kinderen van

zijn arbeiders op te richten mede ingegeven was door vrees voor het communisme. – Zelden zegt men dat Steiners ideeën van de sociale driegeleding een reactie vormden op de democratische ideeën achter Wilsons volkenbond-conceptie. – Vaak citeert men, ter ondersteuning van zijn antroposofische weerwoord, selectief. Onthullend in dit verband is Van Manens tactiek om het – overigens volstrekt inadequate – artikel in 't *Kan anders* te lijf te gaan (Van der Tuin en Zonderveld, 1984). Ik noem slechts één voorbeeld: uit een 'rapport van een hoge nazi-ambtenaar' (bedoeld wordt de nationaal-socialistische pedagoog A. Baeumler; Im.) citeert Van Manen alleen iets over het verschil tussen de antroposofie en het nationaal-socialisme, en niet wat Baeumler over overeenkomsten zegt! Deze overeenkomsten zag Baeumler op het punt van het anti-intellectualisme en de nadruk op wilsvorming – maar dat verzwijgt Van Manen. Bovendien wordt door hem niet vermeld dat o.a. Baeumlers onderzoek aanleiding vormde voor de nazi-regering om enige jaren enkele Waldorfscholen tot 'staatlichte Versuchschulen' te maken, een status die ook nagestreefd werd door de in 1933 opgerichte *Bund der Waldorfschulen*. Deze bond bepleitte het voortbestaan van haar scholen door er op te wijzen: – dat de antroposofie en haar pedagogiek aan de bron liggen van echt Duits denken, – Steiner beschouwd moet worden als een profeet van de missie van het Duitse volk, – dat de antroposofie anti-marxistisch is en – dat de Waldorfscholen anti-rationalistisch, anti-intellectualistisch en anti-liberalistisch zijn (Imelman/Meijer, 1985).

–Nimmer wijst men op de talloze tegenspraken die niet alleen huizen in beweringen van Steiner, maar evenzeer bijvoorbeeld in de praktijk die kinderen 'tot zichzelf' moet laten komen met behulp van pedagogische benaderingen die dit belemmeren. En dat brengt ons op het ook in deze aflevering van *Pedagogische Studiën* opgenomen artikel van A.G. Bus en T.H. Kruizenga – *Leren lezen op een Vrije School* – en daarmee op het door ons boven aangekondigde, werkelijk belangrijke, probleem: dat van de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin.

4 *Over normativiteit, analyse, daarop gebaseerde voorspellingen en empirisch onderzoek*

Veltman verzucht: 'Zouden de critici (i.c. Imelman en Van Hoek) eerlijk zijn, dan zouden ze eens in een Vrije School gaan kijken om te zien of hun theorie van de normativiteit wel klopt'. Wij vonden dat destijds niet nodig en niet aardig. Niet aardig, omdat – anders dan de Jenaplanpraktijk bijvoorbeeld – de Vrije Schoolpraktijk onze waardering niet heeft. En dat gebrek aan waardering baseerden we op de volstrekt duidelijke richtlijnen die in antroposofische pedagogische literatuur (publikaties, collegestof) zijn te vinden. Alle per definitie normatief – wat zijn richtlijnen anders – en alle duidelijk geënt op Steineriaanse inzichten; inzichten op basis waarvan wij tal van voorspellingen deden ter zake van pedagogisch onverantwoorde benaderingen in de Vrije Schoolpraktijk. Men hoort, met zo'n kritische houding tegenover het werk van anderen, niet om gastvrijheid van die anderen te vragen ten einde hun werk te kunnen *observeren*. Wel kunnen scholen natuurlijk, gelezen onze kritiek, ons uitnodigen – bijvoorbeeld om ons van de onjuistheid van onze zienswijze te overtuigen. Zo'n uitnodiging heeft ons nog niet bereikt. (Overigens stippen we deze kwestie aan het eind van deze bijdrage nog even aan.) In alle beknoptheid herhalen we hier een aantal dier (natuurlijk niet nader geoperationaliseerde) voorspellingen: Vrije Schoolleerlingen ontwikkelen veel te traag en op basis van achterhaalde didactische inzichten reken- en leesvaardigheden; ze kennen een daardoor veroorzaakte remedial teaching-problematiek die enerzijds binnen de eigen praktijkconceptie niet adequaat is aan te pakken, en die anderzijds in een eventuele samenwerking met niet-anthroposofische remedial teachers tot wrijving leidt; ze indoctrineren op het terrein van de zaakvakken; ze doden creativiteit o.a. door op basis van een starre kleurenleer te werken; ze diagnostiseren kinderlijke mogelijkheden veel te veel in zijns-termen, wat niet alleen veroorzaakt wordt door hun manier van spreken over antropologische kwesties (bijvoorbeeld over de strikt eigenstandige fasen in de ontwikkeling van het kind, over de temperamenten) maar ook door een ongekend gebrek aan kennis van de

moderne persoonlijkheids- en Gestaltpsychologie die in Steiners jaren met Stern en Kohnstamm inzette (en die niets te maken heeft met het holisme waar de antroposofie zich sinds kort mee siert en waarin Roel van Duijn-en dan weer hun nieuwe tehuis denken te kunnen vinden (Van Duijn 1985). Het aardige van het artikel van Bus en Kruijenga is, dat het onze voorspellingen (op basis van de door ons herkende normatieve kracht van Steiners pedagogiek) ter zake van het aanvankelijk leesonderwijs duidelijk illustreert (van 'bewijst' in empirisch-analytische zin kunnen we natuurlijk nog niet spreken). Anders dan de beide onderzoekers, die – als bekwaame empirische sociale wetenschappers – voorzichtig zijn in het aangeven van discussiepunten en 'speculaties' inzake de mogelijke oorzaken van de geconstateerde achterstanden, zijn wij brutaler. Er is eenvoudigweg te stellen dat ruimschoots beproefde gangbare inzichten op het terrein van globalisatie-, analyse- en synthese-principes, die al in Steiners tijd ontwikkeld gingen worden op basis van de (Gestaltpsychologische) denk- en taalpsychologie (K. Bühler, Ph.A. Kohnstamm, de Würzburgse school, enz.), in hoge mate strijdig zijn met de zonder meer eigenzinnige 'associatiepsychologische' opvattingen van Steiner hieromtrent. Men moet tot ver in de vorige eeuw teruggaan om didactische opvattingen aan te treffen die zeggen dat hoofdletters als klanksymbool sec dienen te worden gepresenteerd³. Het unieke dat Steiner aan dit soort, toen al achterhaalde, didactische principes – vergelijk zijn didactiek eens met die welke in Hoogeveens leesplank aan het eind van de 19e eeuw is aan te treffen! – toevoegde is het sprookje van de 'fijne stof psyche': zijn (in de grond van de zaak *materialistische*) antropologie brengt hem tot inderdaad nooit eerder en nooit elders aangetroffen *zucht*-suggesties (waarvan ook Bus en Kruijenga melding maken). De beide onderzoekers zijn nog zo zorgvuldig om, gezien de 'bekwaamheidseis' ter zake van het pedagogische kunstenaarschap (Steiner c.s. spreken principeel over opvoedingskunst), de mogelijkheid van verschillende kwaliteiten en dus van verschillende leereffecten in dezen bij 'parallel-leerkrachten' te onderzoeken. Dat ze geen verschil vonden, verbaast ons niet: het pedagogisch-artistieke talent van Vrije Schoolpedagogen wordt in

hoge mate ingekaderd en gedirigeerd door de didactische richtlijnen en de schematiek die daaraan ten grondslag ligt. Men moet wel, zo verwachten wij, als antroposofisch geschoold pedagoog altijd maar weer uitkomen bij antwoorden die *begrepen zijn in* nimmer echt nieuwe en van het Steinerse spoor afwijkende ontwikkelingen. Zoals nu en in de toekomst op grond van de Steinerse waarnemings- en denkpsychologie antroposofen dezelfde conclusie trekken op het gebied van bijvoorbeeld audiovisuele hulpmiddelen (waar Steiner nog geen weet van kon hebben), zo zal ook op de Vrije School het aanvankelijk onderwijs – en niet alleen het door Bus en Kruijenga onderzochte geval – niet geringe tekortkomingen blijven vertonen.

Van IJzendoorn gaf in een lezing eens aan, dat het zinnig zou zijn analyses van normatieve pedagogische uitsprakensystemen zoals wij die inmiddels van het Jenaplan (1981) en de Vrije School (1983) in het bijzonder, en van de reformpedagogische beweging in het algemeen (1986) gaven, te completeren met empirisch onderzoek. Zeker is dat belangrijk, al was het maar omdat bij het geven van normatieve analyses velen te gemakkelijk met het verwijt van: 'gebrek aan empirisch bewijs' komen. ('Slechts weinig hoor je zeggen dat antroposofen verkeerde dingen dóen; wel hoor je daarentegen voortdurend de opmerking dat antroposofen verkeerde dingen denken (...) Kortom, zelfs een studie (bedoeld wordt de onze van 1983; Im.) die zich richt op zo iets praktisch als de pedagogische praktijk richt zich niet op die praktijk zelf, maar op de achtergronden ervan', schrijft J. van der Meulen bijvoorbeeld in zijn Inleiding in Den Dulk (red.) 1985.) Dat het op zich al heel wat kan zijn om met open ogen en gezond verstand waar te nemen en te denken wordt door deze critici maar liever vergeten. We hopen dan ook dat Bus en Kruijenga en andere empirisch-pedagogische onderzoekers iets zien in het belang van het conceptueel-analytisch onderzoek waar wij ons af en toe mee bezig houden: meer empirisch onderzoek is welkom. Het doet bij ons echter wel de vraag rijzen: hoe welkom zijn in de toekomst op een Vrije School onderzoekers die er op uit zijn voorspellingen te toetsen die ontleend zijn aan het soort conceptuele analyses zoals wij die verricht heb-

ben? (Hier is ook sprake van een onderzoeks-ethische kwestie die we hierboven aanduiden toen we verklaarden waarom wij – tegen de achtergrond van ons normatief-analytisch onderzoek – geen scholen verzocht hebben ons als ‘waarnemers’ te ontvangen.) Nog afgezien van de vraag of Vrije Scholen überhaupt genegen zullen zijn empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek (dus: van positivistische snit) binnen hun muren te laten verrichten. Wij zijn namelijk nog nooit antroposofische teksten tegen gekomen die, sprekend over het doen van onderzoek, niet uitdrukkelijk op dezelfde manier de wetenschap de deur wezen als Lievegoed die we boven citeerden.

En ten slotte: wát empirisch onderzoek ook aan het licht brengt – zo zouden we Van IJzendoorns op zich juiste oordeel over het belang van empirisch onderzoek ter ondersteuning van normatieve analyses willen relativeren – de beoordeling daarvan zal toch altijd weer een normatieve kwestie zijn. In verspreide antroposofische literatuur treft men dan ook wel opvattingen aan die het hier besproken ‘achterblijven’ in het geheel niet negatief waarderen. Elders hebben wij benadrukt hoe gewichtig het normatieve denken binnen de pedagogiek is; ter plekke treft men ook argumenten aan op basis waarvan pedagogische van on-pedagogische praktijken zijn te onderscheiden (Imelman, 1982; *ibid.* 1984; Meijer, 1983; Imelman/Meijer, 1985). Voor ons is niet elke normatieve pedagogiek er één zoals elk kind er één is: sommige normatieve pedagogieken doen het belang van het kind geweld aan; zo onder andere de pedagogiek van de Vrije School. Empirisch onderzoek dat een desbetreffende praktijk in kaart brengt, vervult binnen de desbetreffende normatieve discussie ten bate van de argumentatieve kwaliteit van die discussie een onontbeerlijke rol – dát staat buiten kijf!

J.D. Imelman
 (Instituut voor Algemene Pedagogiek
 R.U. Groningen)

Noten

1. Wij delen Verbrughs liefde voor Aristoteles. Tot het referentiekader van de door ons elders verdedigde *triadische pedagogiek* behoort o.a. Wm.O. Martin, *Realism in Education*, New York, 1969; net als Veatch, door Verbrugh genoemd, de moeite van het bestuderen waard.
2. In dit citaat hebben we een zin weggelaten die de originele tekst min of meer onbegrijpelijk maakt. De door ons weergegeven woorden van Lievegoed drukken een in de antroposofie gangbare opvatting uit.
3. Meer dan bijvoorbeeld aan Decroly's opvattingen doet deze leesdidactiek denken aan o.a. Nieuwolds *klankmethode*, gebruikt in de eerste decennia van de 19e eeuw, en deels gebaseerd op pedagogisch-didactische inzichten van de filantropijnen. ('Blaas de lamp eens uit, hard. 'F'. 'Goed zo en nu zacht.' 'V'.)

Literatuur

- Bus, A.G. en T.H. Kruijenga, *Leren Lezen op een Vrije School. Pedagogische Studiën*, 1986, 63.
- Duijn, R. van, *Kritisch rationalisme gaat vijanden als inquisitie te lijf. Jonas*, 1985, 16, 1.
- Dulk, R. den (red.), *Antroposofie ter discussie*. Zeist: 1985.
- Imelman, J.D., J.M.P. Jeunhomme en W.A.J. Meijer. *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*. Nijkerk: 1981.
- Imelman, J.D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: 1982².
- Imelman, J.D. en P.B.H. van Hoek, *Hoe vrij is de Vrije School?* Nijkerk: 1983.
- Imelman, J.D., Een optimistische pedagogiek; en de praktijk? In: B. Spiecker e.a. (red.), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: 1984².
- Imelman, J.D., W.A.J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek 1*. Haren (Gr.): 1985.
- Imelman, J.D. en W.A.J. Meijer, *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Amsterdam: 1986.
- Meijer, W.A.J., *Leren in opvoeding en communicatie*. Nijkerk: 1983.
- Tuin, E. v.d. en G. Zonderveld, *De schaduwkant van de anthroposofie. 't Kan anders*, 1984, nr. 4.