

Biedt Steutels theoretische pedagogiek uitzicht?

J. D. IMELMAN & W. A. J. MEIJER
Vakgroep Algemene Pedagogiek
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

Op 25 maart 1982 promoveerde J. W. Steutel cum laude op het proefschrift *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal**. Het boek bestaat uit twee delen die zich respectievelijk bezighouden met 1. onderwerp en methode van de theoretische pedagogiek en 2. 'vrijheid' als groundbegrip van de pedagogiek. Hieronder besteden we aandacht aan de in deel I verdedigde stellingname door het betoog samenvattend doch wel op de voet te volgen en door vooral de er aan ten grondslag liggende vooronderstelling te bekritisieren. Voorts signaleren we dat Steutels betoogtrant onder meer gekenmerkt wordt door herformuleringen. Aan deel 2 besteden we geen inhoudelijke aandacht; lezers van *Pedagogische Studiën* hebben zich daarover reeds een oordeel kunnen vormen dank zij publikatie van de 'vrijheidsartikelen' in dit blad in 1981 (jaargang 58, afleveringen 4 en 5).

In ons eindoordeel menen we enerzijds dat we in de in deel I door Steutel verwoorde stellingname een voor de pedagogiek minder funderende visie bezitten dan de auteur zelf uitdrukkelijk meent. Anderzijds echter begroeten we zijn verhandeling als één van de zeer weinig houtsnijdende, niet zweverig en multi-interpretabel geschreven, werken binnen de pedagogiek van de laatste tien jaren.

1 De door Steutel behandelde problemen

In zijn Woord vooraf maakt Steutel zijn onvrede kenbaar 'met de dominerende trend in de wijsgerige pedagogiek' (7), te weten de fe-

nomenologische trend, zoals in Nederland door Langeveld en Strasser vormgegeven. Deze onvrede vormde de motor in Steutels speurtocht naar een door de 'ordinary language philosophy' geïnspireerde andere vorm van theoretisch pedagogisch onderzoek. Het eerste deel van de dissertatie bevat een reflectie op methode en onderwerp van deze theoretische pedagogiek, terwijl het tweede deel de dan geëxpliciteerde methode in een feitelijke toepassing laat zien, wanneer een analyse wordt voltrokken van de begrippen 'vrijheid' en 'causaliteit' in verband met 'opvoeding'. Met Steutels eigen woorden: 'In Deel II wordt de theoretische pedagogiek *bedreven*; in Deel I wordt er *nagedacht* over de manier waarop dat gaat' (9).

Aan de genoemde twee delen gaat een heldere Inleiding vooraf, waarin de later uit te werken problemen in een ruimer kader worden geplaatst. Zo stelt Steutel er twee taalspelen tegenover elkaar – het taalspel der causaliteit en het taalspel der vrijheid –, waarmee de relevantie van zijn onderzoek naar 'vrijheid' als groundbegrip van de pedagogiek wordt aange-toond. Beide taalspelen namelijk zijn in de pedagogiek aan te treffen. Het probleem is dat ze elkaar enerzijds lijken uit te sluiten ('indien alles een oorzaak heeft, dan had ik niet anders kunnen handelen dan ik in feite deed, waardoor mijn gevoel van eigen handelingsvrijheid wordt ontmaskerd als een fictieve ervaring' (11)), maar anderzijds zijn ze beide noodzakelijk 'voor een goed begrip van de pedagogische praxis' (12). Immers, aldus Steutel, alleen in het taalspel der causaliteit laat zich de (effectieve) beïnvloeding van de kinderlijke ontwikkeling beschrijven, terwijl het taalspel der vrijheid nodig is om aan te geven dat 'die ontwikkeling moet uitmonden in zelfstandigheid, mondigheid en zedelijkheid' (11). Welnu, naast talrijke genuanceerde semantische onderscheidingen leidt Steutels analyse van 'vrijheid' en 'causaliteit' in deel II tot een oplossing van dit (gechargeerd geschetste, zoals Steutel op p. 14 toegeeft) probleem. 'Het gegeven dat het begrip "opvoeding" alleen correct analyseerbaar is in termen van intentionaliteit, verantwoordelijkheid en vrijheid, sluit niet uit dat

* *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal* verscheen bij uitgeverij Uriah Heep, Lieve Vrouwengracht 13 te Montfoort

alle gebeurtenissen in het universum, inclusief die in de opvoedingswerkelijkheid, causaal verklaarbaar zijn', luidt dan ook één van zijn stellingen.

De in deel II opgeworpen problematiek en Steutels stellingname daarin zal ons in dit artikel verder niet bezighouden. Niet omdat het van geen (pedagogisch) belang zou zijn en al evenmin omdat er geen kritiek op te geven zou zijn. We menen echter dat een uitwerking van enkele kritiekpunten de voorkeur verdient boven een integrale, maar dan oppervlakkige, opsomming van zoveel mogelijk punten van kritiek. We kozen voor zo'n uitgebreider thematisering aspecten uit deel I, mede omdat lezers van Pedagogische Studiën zichzelf al eerder van Steutels analyse van 'vrijheid' als groundbegrip van de pedagogiek op de hoogte hebben kunnen stellen (zie zijn artikelen in Pedagogische Studiën (58) 4 en 5).

In de Inleiding maakt Steutel ons duidelijk op welk aspect van de theoretische pedagogiek deel I betrekking heeft. Daartoe introduceert hij de volgende onderscheidingen:

- er zijn twee belangrijke *probleemvelden* in de theoretische pedagogiek: methodologische of wetenschapstheoretische problemen en conceptuele problemen (centrale pedagogische begrippen);
- er zijn twee *benaderingen* van die problemen mogelijk: beschrijven (van vigerende regels) en voorschrijven (van alternatieve regels);
- de beschrijvende benadering tenslotte kan 'van binnen uit' of 'van buiten af' plaatsvinden (respectievelijk: de regels van het eigen taalspel worden geëxpliciteerd of de regels van taalspelen van een gemeenschap waartoe wijzelf niet behoren, worden geëxpliciteerd).

Steutel nu zal zich met name buigen over het *van binnen uit beschrijven* en expliceren van *pedagogische concepten*: wat is de methode en wat het object of onderwerp van de wijsgerige pedagogiek die zich hiermee bezighoudt?

Dat dit 'van binnen uit' expliceren van pedagogische begrippen, dat 'deze wijze van pedagogiek beoefening binnen vrijwel alle pedagogische stromingen een rol van betekenis' (21) speelt, maakt Steutel in het eerste hoofdstuk van deel I (Probleemstelling) aannemelijk door te illustreren hoe een representant van de geesteswetenschappelijke pedagogiek (Scheuerl) en een analytisch filosoof (Dearden) tot

opvallend gelijke resultaten komen bij het analyseren van het verschijnsel spel, respectievelijk het begrip 'spel'. Hetzelfde procédé van vergelijking wordt herhaald met Langevelds analyse van het verschijnsel leren en Hamlyns verheldering van het begrip 'leren'. De resultaten van dergelijke analyses worden als *inclusie-* en *exclusiebewegingen* geformuleerd; bijvoorbeeld respectievelijk 'spel impliceert een beweging van innerlijke oneindigheid. (...) een leerproces behelst het verwerven van relevante begrippen' (28) en 'spelen is onverenigbaar met activiteiten die geen doel in zichzelf zijn; (...) leren is niet te paren met een biologisch model van kennisverwerving' (28). De formalisering van een inclusiebewering luidt 'p → q' en van een exclusiebewering 'p → Nq'.

In verband met deze begrippen 'inclusie-' en 'exclusiebeweringen' wordt vervolgens ruime aandacht besteed aan taal filosofische onderscheidingen tussen zinnen, beweringen en uitspraken, tussen taalhandelingen (bijvoorbeeld beweren) en de inhoud ervan (bijvoorbeeld dat wat beweerd wordt), tussen diverse beschrijvingsmogelijkheden van taaldaden (29-40) - om maar een aantal van dergelijke onderscheidingen te noemen. Zeker voor een niet analytisch geschoolde lezer stelt dit gedeelte hoge eisen aan concentratie- en volhardingsvermogen - maar brengt hij dit op, dan is hij ook in kort bestek met vele centrale taal filosofische noties op de hoogte gebracht.

Het eerste hoofdstuk van deel I besluit met een, op grond van de ingevoerde onderscheidingen, toegespitste probleemstelling met betrekking tot 'onderwerp en methode van de theoretische opvoedkunde (...): *waarop* hebben de proposities die functioneren als de inhoud van inclusie- en exclusie-beweringen betrekking (onderwerp) en wat is de *toetsingsprocedure* op grond waarvan wordt bepaald in hoeverre de inclusie- en exclusie-beweringen al dan niet adequaat onderbouwd zijn (methode)?' (41). Deze vragen staan in respectievelijk hoofdstuk 2 en hoofdstuk 3 van deel I centraal. In hoofdstuk 2 komt Steutel tot de slotsom dat het onderwerp van de theoretische pedagogiek bestaat uit *netwerken van semantische regels*. Aan deze problematiek willen we hieronder uitgebreid aandacht schenken. In hoofdstuk 3 gaat het 'om de vraag met behulp van welke *methode* de wijsgerige pedagoog zijn inzichten *aangaande semantische regels* verwerft en controleert' (128; laatste cursivering I.

en M.). Husserls eidetische variatie en Strassers dialectiek worden helder uiteengezet en door Steutel van een alternatieve, analytisch filosofische interpretatie voorzien, die de feitelijke methodische gang van zaken beter zou dekken dan de fenomenologische interpretatie van de fenomenologische methoden zelf. De conclusie omtrent de wijsgerig pedagogische methode luidt: 'Dat is de kern van de werkwijze van de theoretische pedagoog: de semantische regels die we al volgen (ons weten te) via een proces van variatie (ons weten dat) aan het licht te brengen, met als resultaat theoretische kennis omtrent deze regels (ons "weten dat")' (129).

Gaan we nu over tot een kritische doorlichting van Steutels benadering van het onderwerp of object van de theoretische pedagogiek.

2 Het onderwerp van de theoretische pedagogiek. Herformuleren als betoogtrant

'Talrijke beweringen uit de theoretische pedagogiek die worden gepresenteerd als uitspraken over zaken zoals opvoeding, gezag, leren en kinderen (objecttaal), verschaffen in feite informatie over semantische regels die het correcte gebruik van termen zoals "opvoeding", "gezag", "leren" en "kind" vastleggen (metataal)' (stelling bij Steutels dissertatie).

De inclusie- en exclusiebeweringen van de theoretische pedagogiek hebben volgens Steutel betrekking op ons taalgebruik en wel op de semantische aspecten daarvan. Aan het begin van hoofdstuk 2 wordt aan de lezer beloofd dat deze these in dit hoofdstuk zal worden onderbouwd (42, 45). Laten we eens bekijken of en hoe deze belofte wordt ingelost. Het is immers niet niks wat hier door Steutel wordt geponeerd: ook de niet-analytisch filosofische pedagogen, die menen beweringen te doen over pedagogische (dan wel pedagogisch relevante) *verschijnselen*, doen volgens hem *in feite* uitspraken over (pedagogische) *begrippen*.

In de eerste plaats wordt het onderscheid tussen objecttaal en metataal ingevoerd, respectievelijk 'taal die functioneert als object van onderzoek en (...) taal met behulp waarvan dit onderzoek wordt uitgevoerd' (42). 'Objecttaal' wordt dus gedefinieerd vanuit het *object zijn voor* ('metatalig') *onderzoek*. Onder andere daarmee distantieert Steutel zich van Carnap, die het onderscheid in kwestie lanceerde, – deze namelijk bepaalde objecttaal ook als *taal*

die op extra-talige objecten betrekking heeft. Meer aansluiting zoekt Steutel aan Carnap voor wat betreft diens begrip 'pseudo-object zinnen': uitspraken die qua vorm objecttaal lijken, maar in feite metatalig zijn. Ze lijken objecttaal omdat ze in de materiële modus geformuleerd zijn, maar het is altijd mogelijk 'om de materiële modus te vervangen door de formele spreekwijze (of modus, I. en M.), zodat de misleidende vermomming wordt weggenomen en de metatalige aard van deze proposities zichtbaar wordt' (44). De pseudo-objectzin 'spel impliceert een beweging van innerlijke oneindigheid' bijvoorbeeld wordt pas *duidelijk* metatalig in de omzetting: 'Het woord "spel" wordt alleen correct gebruikt wanneer er sprake is van een beweging van innerlijke oneindigheid' (44).

Steutel herformuleert op deze plaats in zijn betoog zijn stelling over het onderwerp van de theoretisch pedagogische inclusie- en exclusiebeweringen als volgt: 'Mijn these is nu, *dat de inclusie- en exclusiebeweringen uit de theoretische opvoedkunde worden voltrokken met behulp van pseudo-objectzinnen*' (44). Met andere woorden: theoretisch pedagogische beweringen *lijken* wel objecttaal, maar in feite *zijn* ze metatalig en hebben ze betrekking op taal.

Dan begint Steutel een betoog over betekenis theorieën: 'Indien het waar is, dat de beweringen van de theoretisch pedagoog voltrokken worden met behulp van elementen uit de metataal en zijn proposities betrekking hebben op de betekenis van termen (...), dan ligt het voor de hand om ons te bezinnen op de betekenis van "betekenis"' (44/45). (Het 'Indien het waar is' waarmee deze zin opent, is essentieel: Steutels stelling dat het zo is, moet nog worden onderbouwd.) Na een beargunteerde afwijzing van de verwijzings theorie van betekenis staat Steutel stil bij de door hem aanvaarde betekenis-als-gebruik theorie. Deze theorie reikt hem de terminologie aan om opnieuw tot een herformulering van zijn stelling te komen: 'Onze stelling luidt dan ook: wijsgerig-pedagogische beweringen van inclusie- en exclusie-signatuur *beschrijven de regels die het gebruik van pedagogisch relevante expressies normeren*' (50).

Diverse vormen van gebruik worden van elkaar onderscheiden (50-52) en door een drietal kenmerken van semantische regels (beperkt tot descriptieve termen) te ontwikkelen (54-61)

kan het semantisch relevante taalgebruik van andere vormen van gebruik worden onderscheiden (62-65). Deze drie kenmerken zijn: 'a. deze taalgebruiksregels verbinden het gebruik van descriptieve termen met bepaalde noodzakelijke condities; b. zij koppelen het correcte gebruik en de noodzakelijke condities op een bepaalde wijze aan elkaar: zonder deze condities is er niet langer sprake van het object in kwestie; en c. semantische maatstaven hebben een algemeen karakter' (55/56). Dan volgt op grond van de ingevoerde onderscheidingen de zoveelste herformulering van Steutels stelling: 'Op grond van deze overwegingen kunnen we stellen, dat de inclusie- en exclusie-beweringen uit de theoretische pedagogiek semantische taalgebruiksregels beschrijven, dat wil zeggen, regels die algemeen van aard zijn en die betrekking hebben op noodzakelijke condities voor het correcte gebruik van bepaalde expressies, zodanig, dat zonder deze condities er niet langer sprake is van het object of de eigenschap in kwestie' (65). Na het ontcrachten van een aantal mogelijke tegenwerpingen door nog nadere conceptuele nuanceringen aan te brengen ('nabije' en 'afgelegen', 'positieve' en 'negatieve condities'; 65-69), wordt geconcludeerd dat 'het onderwerp van de theoretische pedagogiek uit ingewikkelde patronen van semantische maatstaven' (69) bestaat. Dat ingewikkelde patroon wordt in een overzichtelijk schema weergegeven en dan is 'de opbouw van het object van de wijsgerige pedagogiek beschreven' (69).

Aangetoond wordt nog dat metatalige zinnen over semantische regels ook in objecttaal als analytische waarheden zijn te formuleren (70 e.v.); in beide gevallen echter informeert de spreker ons over semantische regels. Ook in dit gedeelte vinden we geen argumenten die Steutels stelling ondersteunen, wel weer materiaal om er genuanceerder herformuleringen voor te bedenken. Nadere illustraties daarvan echter laten we maar achterwege.

Een herformulering van een stelling is niet hetzelfde als een onderbouwing ervan. Op zoek naar het laatste kregen we keer op keer specimen van het eerste. Ons heeft Steutel dan ook niet overtuigd. En zijn eigen overtuiging, in het volgende citaat neergelegd, achten we niet terecht: 'de theoretisch pedagoog (...) heeft meestal de bedoeling om ons te informeren over extralinguïstische kwesties. In dergelijke

situaties correspondeert het voornemen van de theoreticus niet met datgene wat hij in werkelijkheid uitvoert. Hij misinterpreteert de aard van de informatie die hij wil overdragen. (...) Welk een merkwaardige paradox: om recht te doen aan de intentie van de theoretisch pedagoog om ons te informeren, moeten we zijn intentie om informatie uit te wisselen over de extra-talige werkelijkheid niet serieus nemen' (81).

3 Steutels oordeel over de theoretische pedagogiek beoordeeld

Steutel biedt ons geen argument ter ondersteuning, dus ook geen ter ontcrachting. Wel kunnen we een cruciale vooronderstelling van zijn betoog proberen te raken.

We erkennen dat vele wijsgerig pedagogische uitspraken (volgens Steutel 'pseudo'-objecttaal) als conceptuele uitspraken (Steutel: metatalig) zijn te beschouwen. Daarmee echter is onzes inziens nog geenszins aangenomen dat deze uitspraken uitsluitend en alleen op taal betrekking hebben en niets over iets buitentaligs te melden hebben. In dit verband is opvallend hoe Steutel van meet af aan in dit tweede hoofdstuk van deel I het extra-linguïstische buiten het bereik van de theoretische pedagogiek houdt:

- Carnaps bepaling van objecttaal ('betrekking hebbend op buitentalige objecten') wordt afgewezen en in plaats daarvan wordt objecttaal uitsluitend in relatie tot metataal bepaald ('object van metatalig onderzoek');
- de verwijzingstheorie van betekenis wordt weliswaar terecht afgewezen, maar ten onrechte lijkt tegelijkertijd daarmee de betekenis- en kennistheoretische problematiek van de verhouding taal - wereld als irrelevant terzijde te worden geschoven (deze komt althans niet meer ter sprake).

Steutels keuze voor de 'meaning as use'-benadering en het feit dat hij nadrukkelijk voorbij gaat aan een problematisering van de relatie tussen taal en wereld noodzaakt hem om over de bedoelingen van de meeste pedagogen te zeggen dat ze hun informatie verkeerd interpreteren. Hij gaat dan echter aan het volgende voorbij. Zinnen in tal van leer- en studieboeken zijn gesteld in de ('misleidende') materiële modus en kunnen eenvoudig in de formele modus worden overgebracht. De natuurkun-

deleraar van één van ons in de tweede klas van de H.B.S. deed dat al. Wij hanteerden toen de vijftiende druk van Doornenbal en Nijhoff, *Natuurkunde-A. Met opgaven*, Zwolle 1948. Daar troffen we – onze bijziendheid deed ons nu, anno 1982, het hoofdstuk Licht en daarin de paragraaf Het oog opslaan – de volgende definitie aan: 'Het vertepunt is de top van een lichtbundel die door het ongeaccmodeerde oog op het netvlies wordt verenigd.' Genoemde natuurkundeleraar gebood ons destijds consequent in deze en andere omschrijvingen het woordje 'is' te vervangen door 'noemen wij'. Wat is dat anders dan, beknopt, de materiële modus-bewering metatalig herformuleren om aan te geven dat het tot de regels van de natuurkunde (of: van dit natuurkundeboek en zijn gebruikers) behoort om het woord 'vertepunt' alleen te gebruiken, toe te passen, als het betrekking heeft op 'de top van een lichtbundel . . .'? En zo zal het elke definitie kunnen vergaan die vermeld staat in leerboeken welke leerstof bevatten die leerlingen inzicht in de aard van iets buitentaligs willen geven.

Welnu: al dergelijke leerboekomschrijvingen blijken, als we Steutels opvattingen volgen, slechts over begrippen te informeren en niet over natuurkundige verschijnselen. Echter, niet alleen de intentie van de auteur van zo'n boek, maar ook het informatief gehalte van zijn beweringen is meer dan het tot expressie brengen van regelproposities en analytische waarheden: ze informeren in zoverre over de extratalige werkelijkheid dat leerlingen die die realiteit zó nog niet kenden, daarvan op de hoogte raken.

Eenzelfde intentie heeft zeker een grote groep van pedagogen: ze willen anderen iets leren door hun te informeren over meer dan taal alleen. Hun publikaties kunnen nog zo veel analytische regels bergen zonder dat hun dat zelf steeds even helder voor ogen staat, toch leiden ze hun lezers in méér in dan alleen maar taal. Zo leiden ze bijvoorbeeld in in wat je kunt *doen* ánders dan spreken. Zelfs als we Steutels gelijk over de aard van hun taalgebruik erkennen, blijft onverlet dat hun discoursen praktisch belang (kunnen) hebben. Wij denken dat ze vooral voorstellen doen om onder 'opvoeding' x te verstaan opdat men x-praktijken realiseert en ermee strijdige praktijken kan herkennen en vermijden. We menen dan ook dat de buitentalige opvoedingswerkelijkheid niet

zo buiten het geding kan én mag blijven als bij Steutel het geval is.

De theoretische pedagogen denken iets over opvoeding te beweren, maar zij zeggen alleen iets over hun begrip 'opvoeding'. Zij verschaffen ons expliciete, theoretische kennis over hun concepten. Met dergelijke inzichten van Steutel gewapend zou men *elke* algemeen theoretische verhandeling met zeker wantrouwen ten aanzien van het eventueel gepretendeerde informatiegehalte over de buitentalige werkelijkheid tegemoet moeten treden. Niet slechts wijsgerig pedagogische, maar ook – zoals gezegd – bijvoorbeeld natuurkundige betogen zouden wel eens uit louter analytische waarheden en informatie over semantische regels kunnen bestaan. Laten we Steutels eigen beoog van deel I nu eens vanuit een dergelijk wantrouwen benaderen.

Zoals een wijsgerig pedagoog ons niet informeert over de opvoedingswerkelijkheid (al meent hij van wel) maar over zijn eigen pedagogische begrippen, zo informeert Steutel ons niet over de wijsgerige pedagogiek (al meent hij van wel) maar over zijn eigen metatalige begrippen. Op onze beurt kunnen we zijn uitspraken namelijk (meta-)metatalig benaderen, bijvoorbeeld de in zijn boek aangetroffen propositie: 'Een synthetische bewering is een contingente propositie waarvan de negatie logisch mogelijk is'. Deze uitspraak is op haar beurt een analytische waarheid die ons louter en alleen informatie verschaft over een door Steutel gevolgde regel. We kunnen de pseudo-objectzin in kwestie van haar misleidende vormomming ontdoen door haar om te zetten in de formele modus, dus in *duidelijke* metataal (of, misschien correcter, we kunnen de pseudo-metatalige zin omzetten in een duidelijk meta-metatalige zin). Het resultaat van zo'n omzetting luidt: 'De term "synthetische bewering" wordt correct op x toegepast alleen indien x een contingente propositie is waarvan de negatie logisch mogelijk is'. Deze regelpropositie verschaft ons geen inzicht in een of ander object of verschijnsel, in casu een synthetische bewering, maar in het regelsysteem dat ten grondslag ligt aan Steutels gebruik van de term 'synthetische bewering'. Het laat zich vermoeden dat de zinnen die Steutel vormt met behulp van termen als 'synthetische bewering', 'semantische regel', 'inclusiezin', 'metataal', enzovoort, op hun beurt analytische waarheden of pseudo-object-

zinnen (eventueel pseudo-metatalige, in plaats van expliciet meta-metatalige zinnen) zijn. Steutel informeert ons dan niet zozeer over de metatalige activiteiten van wijsgerige pedagogen, maar hij verschaft ons informatie over zijn eigen meta-metatalig begrippensysteem.

Steutels interpretatie van de 'meaning as use'-theorie creëert een spiralende manier van redeneren over objecttalen, metatalen, meta-metatalen enzovoort, die niet meer oplevert dan de erkenning dat elk zorgvuldig geschreven theoretisch betoog een consistent regelsysteem bevat. Dat geldt voor de sociale pedagogiek, de orthopedagogiek en de onderwijskunde evenzeer als voor de theoretische pedagogiek. Het geldt, zoals we probeerden aan te tonen, ook voor Steutels eigen betoog over de theoretische pedagogiek. Dit betoog héét wel te gaan over onderwerp en methode van de theoretische pedagogiek, maar is in feite een explicitering van de semantische regels die het gebruik van allerhande taalfilosofische concepten reguleren.

Wij concluderen dan ook – en daarbij parafraseren we Steutel zelf (zie ons citaat aan het slot van par. 2) –: om recht te doen aan Steutel als theoretische pedagoog, moeten we zijn intentie om informatie uit te wisselen over onderwerp en methode van de theoretische pedagogiek niet serieus nemen.

4 'Opvoeding, vrijheid en omgangstaal' in de pedagogische boekenkast van vandaag

Hoe ernstig wij onze kritiek ook menen, het verhulle niet dat Steutels proefschrift ondertussen een niet positief genoeg te waarderen voorbeeld is van disciplinair redeneren. De auteur verdedigt een stelling inzake onderwerp en methode van de theoretische pedagogiek in een betoog dat naar vorm en betekenis grote overtuigingskracht bezit. Argumenten voor en tegen de door hem betrokken positie krijgen de aandacht die ze verdienen, zij het dat het cruciale argument waar we in par. 2 en 3 naar zochten, niet te vinden was. Wellicht is de door Steutel betrachtte zorgvuldigheid debet aan een zekere mate van overtuiligheid in het gebruik van woorden en zinnen. Juist de nauwkeurigheid en ondubbelzinnigheid van formulering maakt dit boek van de sinds 1970 verschenen publikaties echter toch ook tot één der zeer

weinig theoretisch-pedagogische studies van niveau. Niet in het minst omdat zijn betoog zich – althans: wanneer men zijn referentiekader kent – leent voor kritiek, maar ook omdat de er aan ten grondslag liggende vooronderstelling duidelijk is te herkennen. En zoals uit onze weergave van en kritiek op dit onderzoek kan blijken, zullen lezers die de vooronderstellingen delen het betoog slechts kunnen bewonderen.

Even duidelijk is dat wij van mening zijn dat (theoretische) pedagogiek – naast regelverheldering – een praktisch belang heeft. Een praktisch belang dat slechts zichtbaar wordt indien men de *meaning as use*-theorie minder consequent als een alle andere kennistheoretische noties uitsluitende taaltheorie hanteert en meer oog heeft voor haar *betrekkelijke* nut op het terrein van zowel de taal als het handelen. Dat nut betreft respectievelijk de taal- en conceptuele analyse (en inderdaad kan men zo de semantische regelsystemen herkennen die inherent zijn aan verhandelingen, discoursen) en de methodologie van pedagogisch onderzoek. In dit laatste geval omdat de 'betekenis is het gebruik-theorie' ons wijst op het belang de 'taal van betrokkenen' te leren verstaan, willen we iets als handelingsonderzoek doen.

Ondertussen wensen we Steutels boek een breed publiek toe en hopen we dat velen het de moeite van een grondige studie waard vinden.

Curricula vitae

J. D. Imelman promoveerde in 1974 op *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek* (Groningen 1974). Publiceerde o.m. een *Inleiding in de pedagogiek* (1977) waarvan een gewijzigde herdruk is verschenen. Sinds 1980 is hij hoogleraar in de algemene pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen.

W. A. J. Meijer studeerde in 1979 cum laude af in de algemene pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Daar is zij sinds 1980 wetenschappelijk medewerkster; tevens is zij als docente pedagogische antropologie verbonden aan de M.O.-pedagogiek van de Noordelijke Leergangen.

Adres: Instituut voor Algemene Pedagogiek Rijksuniversiteit Groningen, Westerhaven 16, 9718 AW Groningen

Manuscript aanvaard 7-9-'82