

'Educational Theory' of 'Science of Education'?'*

Deel IIa: Wetenschapstheoretische discussies in Noord-Amerika over de status van opvoedkunde en onderwijskunde

A. MONSHOUWER

Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek, Universiteit van Nijmegen

Samenvatting

*Te weinig is hier in Nederland bekend, dat ook in de Angelsaksische landen geen eensluidende opvatting over de wetenschapstheoretische status van opvoedkunde en onderwijskunde bestaat. De bedoeling van dit en een vorig, reeds eerder in dit tijdschrift gepubliceerd artikel** is de discussies, die hierover sinds de Tweede Wereldoorlog zijn gevoerd, in een systematisch verband te presenteren en te analyseren. In het vorige artikel kwamen de Britse zienswijzen aan bod. In het onderhavige zal worden ingegaan op de situatie in de Verenigde Staten.*

1. Inleiding

De behandeling van de Noord-Amerikaanse denkbeelden over de wetenschapstheoretische status van opvoedkunde en onderwijskunde vereist enige inleidende opmerkingen. Nog veel meer dan voor de Britse opvattingen in dezen geldt hier, dat de auteurs die zich met de door ons beoogde problematiek hebben beziggehouden, geenszins representatief zijn voor de 'philosophy of education' in de Verenigde Staten. Integendeel, de hoofdmoot van de Amerikaanse 'philosophy of education' wordt uitgemaakt door grote inhoudelijk-filosofische stromingen, zoals het 'pragmatisme' – dat nog steeds als de invloedrijkste stroming kan worden beschouwd –, het 'positief-relativisme', het 'reconstructivisme', het 'realisme', het 'existentialisme', het 'idealisme', het 'neo-thomisme', ja enigszins zelfs het 'marxisme', enzovoorts. Al deze 'ismen' komen steeds weer opnieuw aan bod in de talloze 'Introductions to the Philosophy of Education', in de vele 'Readers' die men in de Verenigde Staten pleegt uit te geven en in reeksen monografieën (waarvan de in Nederland

waarschijnlijk meest bekende serie de door E. E. Bayles uitgegeven 'Harper's Series on Teaching' is). Daarnaast komen in de Amerikaanse 'philosophy of education', onafhankelijk van de eerder genoemde stromingen, allerlei vaak ten nauwste met de onderwijspraktijk samenhangende zaken aan de orde, zoals 'moral education', 'science education' (kentheoretische problemen bij het onderricht in de verschillende disciplines, zoals natuurkunde, biologie, wiskunde, enz.), filosofische aspecten van curriculum-planning, etc., etc.: Men behoeft slechts enige jaargangen van bijvoorbeeld het toonaangevende tijdschrift *Educational Theory* door te bladeren om een indruk te krijgen van de veelzijdigheid van themata.

Uit het bovenstaande moge blijken, dat wij slechts een zeer beperkt onderwerp onder de loep gaan nemen. Maar zelfs binnen dit enge thema is de publicatiedrift (of moeten we zeggen: publicatiedwang?) zo groot, dat we in dit artikel alleen maar de belangrijkste topics aan de orde zullen stellen, aangezien een naar volledigheid strevende behandeling een boekwerkje zou opleveren met een literatuurlijst van enige honderden items. Als troost voor deze technisch noodzakelijke inperking zij opgemerkt, dat niet alle boeken en artikelen over het thema dat ons bezighoudt, even diepzinnig zijn. We hebben er dan ook de voorkeur aan gegeven wat dieper op enige, in onze ogen belangrijke topics (resp. auteurs) in te gaan, liever dan een vollediger, maar tevens oppervlakkiger overzicht te geven.

Een derde beperking is gelegen in het feit, dat wij uitdrukkelijk afzien van *historische analyses*; wij willen slechts een indruk geven van de door ons beoogde problematiek, zoals deze *sinds de Tweede Wereldoorlog* in Amerika onder woorden is gebracht. Dit betekent met name dat we niet kunnen ingaan op de ontegenzeggelijk grote invloed van Dewey op de wijze waarop in de Verenigde Staten gedacht wordt over opvoedkunde en onderwijskunde. Slechts daar waar het noodzakelijk is om een bepaalde auteur beter te begrijpen, zal de naam van deze grote theoreticus vallen.

* Dit artikel bestaat uit twee delen. Deel IIb verschijnt in het februari-nummer van *Pedagogische Studiën*.

** *Pedagogische Studiën* 1978 (55), pp. 107-125 (in het vervolg geciteerd als: ED-I).

Tot slot nog twee opmerkingen.

Ten eerste: Daar het vraagstuk van de status van een 'educational theory' (c.q. 'science of education') zekeral in de Amerikaanse gedachtengang ten nauwste samenhangt met de vraag naar de functie van een 'philosophy of education'¹ – te meer daar sommigen beweren dat 'general philosophy' de 'theory of education' is –, ontkomen we er soms niet aan ook deze laatste vraagstelling rechtstreeks of zijdelings aan te raken. Bij voorbaat moet echter uitdrukkelijk gesteld worden, dat dit thema op zich een aparte monografie verdient en in dit artikel in de verste verte niet voldoende kan worden behandeld.

Ten tweede: De oplettende lezer zal bemerken, dat de literatuur waarop wij ons gaan concentreren – enkele uitzonderlingen daargelaten – voornamelijk gepubliceerd is tussen de jaren 1955 en 1970. Tijdens de voorbereiding van dit artikel ontkwamen wij niet aan de indruk, dat ons thema na 1970 nog maar weinig belangstelling in de Verenigde Staten heeft opgeroepen. Op onze vraag of deze indruk juist was, antwoordde Elizabeth Steiner (Maccia): 'Your impression is not biased. Since 1970 interest has shifted away from basic inquiry to application'. Men late zich derhalve niet tot het ongegronde vermoeden verleiden, dat wij de meest recente literatuur verwaarloosd zouden hebben.

2. 'An Autonomous Discipline of Education'

In 1955 verscheen het geruchtmakende artikel van Forster McMurray: 'Preface to an Autonomous Discipline of Education', dat – tegen de Amerikaanse traditie in – een pleidooi hield voor een geheel zelfstandige opvoedings- en onderwijswetenschap. Deels onafhankelijk van, deels geïnspireerd door deze auteur ontwikkelde zich een korte maar krachtige stroming, die door de critici werd bestempeld als 'separatism' (cfr. Kneller 1962, *infra* pp. 5-7) en zich tot taak stelde de 'educational theory' los te maken van het idee, dat zij een soort van toepassing zou zijn van de algemene wijsbegeerte, en anderzijds meer aansluiting probeerde te vinden bij de empirische gedragswetenschappen. Naast McMurray kunnen tot deze beweging o.a. Sidney Hook (1956), Huai Chin Sun (1960), William O. Stanley (1958) en verschillende anderen – waaronder tot op zekere hoogte Marc Belth (vgl. *infra*, pp. 11 vv.) – gerekend worden. Om de zaak niet al te gecompliceerd te maken, beperken wij ons tot een analyse van de denkbeelden van McMurray, aangezien zowel de kracht als het falen van deze richting bij hem wellicht het duidelijkst naar voren

komen en zijn beweringen ook in Groot-Brittannië voor enige opschudding gezorgd hebben (vgl. ED-I, pp. 112-113).

2.1. Forster McMurray

De doelstelling van McMurray wordt in nogal abrupte bewoordingen naar voren gebracht: 'My purpose is to offer a concept of educational theory as a unique discipline. By a unique discipline I mean one which has its own problems, its own line of inquiry staked out, such that anyone who pursues it may find his theoretical materials and his procedures of validation contained within the discipline itself rather than in some other' (1955, p. 129). Om echter bij voorbaat reeds onnodige misverstanden uit te bannen, dienen we te begrijpen: (i) dat de auteur zich vooral richt tegen de wijdverbreide opvatting, dat 'educational theory' moet worden opgevat als een verzameling van algemene systematisch-filosofische denkbeelden; (ii) dat hij onder 'educational theory' eerder een filosofische dan een empirische-wetenschappelijke theorie verstaat; en (iii) dat hij een zeer aparte opvatting van filosofie tracht te rechtvaardigen, zodanig dat hij meent een gelijkstelling van 'educational theory' en 'philosophy of education' in bepaalde opzichten te kunnen verantwoorden en heel expliciet van de vooronderstelling uitgaat, dat filosofische uitspraken empirisch toetsbare componenten dienen te bevatten.

Laat ons deze uitgangspunten nader bekijken en vervolgens pogen een beschrijving te geven van McMurray's profiel – om een modeterm te gebruiken – van een 'educational theory'.

(i) Het voornaamste bezwaar van onze auteur tegen een afhankelijkheidsrelatie van een 'educational theory' ten opzichte van 'systematic philosophy' is, dat daarmee het beginsel van democratie met name in het schoolwezen geweld wordt aangedaan: Men moet als leider van een onderwijsinstituut min of meer subjectief en in ieder geval duidelijk persoonlijk kiezen voor een bepaalde inhoudelijk-filosofische doctrine (b.v. idealisme, pragmatisme, realisme, enz.), aangezien 'the method of philosophic inquiry is such that a philosopher can neither establish the superior truth of his system as against others nor refute with universally acceptable finality any of the contending doctrines' (p. 130). Vervolgens distilleert hij daaruit dan een 'theory of education', die op grond van het bovenstaande niets anders dan een 'matter for individual choosing according to the peculiarities of individual taste' (*ibid.*) kan zijn. En tenslotte gaat hij met deze (grotendeels willekeurige) 'theory of

education' individuen (i.c. zijn leerlingen) te lijf, een werkwijze die gevoelig als indoctrinatie bestempeld kan worden en derhalve in strijd is met het idee van een democratie ('To base a public school program upon any particular system of philosophy would be no different in its anti-democratic character from basing a program upon the tenets of some particular religious group'. (*ibid.*)). Geen wonder dat 'the history of educational theory is the story of one giant replacing another', want wanneer een 'specialist in educational theory' eenmaal gekozen heeft voor zulk een uit een inhoudelijk filosofisch systeem afgeleide 'educational theory', is hij wel gedwongen 'to show that earlier theories are inadequate' (p. 131). Zou een dergelijke dependentie onvermijdelijk zijn, dan konden we – de beginselen der democratie in acht nemend – alleen maar tot de volgende conclusie komen: 'When theory of education is, like philosophy itself, a matter of personal choosing, then the program of a school, its curriculum, its aims, and its methods, must be determined independently from theory' (p. 130).

(ii) Uitdrukkelijk stelt McMurray – zij het pas in een ruim een half jaar later verschenen 'Reply' op enige kritische opmerkingen –, dat de 'educational theory' die hem voor ogen zweeft, filosofisch – zij het in een zeer bepaalde zin van 'filosofisch' – van aard is: 'Educational theory of the kind I have proposed is philosophical, not scientific, theory. The constructions of an educational theorist must be speculative or dialectic, projecting the meanings of our beliefs beyond the limits of scientifically warranted knowledge'. (1956, p. 18). 'Philosophy of education' is een onmisbaar bestanddeel van of wellicht zelfs grotendeels identiek met 'educational theory', want als we ervan uitgaan dat deze laatste essentieel ook te maken heeft met zedelijke doeleinden en andere waarden, ontkomen we niet aan filosofische elementen: 'With respect both to values and to other beliefs of a non-evaluative sort, educational philosophy is necessary as the only way of theorizing responsibly beyond the limits of science.' (*ibid.*). Met deze woorden neemt McMurray ontegenzeggelijk het standpunt in, dat 'educational theory' meer is (resp. meer moet zijn) dan een louter empirisch-wetenschappelijke theorie. Toch is het voorbarig daaruit te concluderen, dat de filosofie in de betekenis die wij er in Europa gewoonlijk onder verstaan het hoofdbestanddeel van zijn 'educational theory' moet uitmaken: We hebben reeds gezien, dat hij zich fel verzet tegen enige invloed van de algemene, systematische wijsbegeerte (daarmee alle bekende stromingen in Amerika zoals idealisme, realisme, etc. afwijzend), maar we zullen bij het

volgende punt ook nog bemerken, dat hij een zeer bepaalde opvatting van zinvolle filosofie heeft, zowel in haar relatie tot de empirische werkelijkheid en de empirische wetenschappen als met betrekking tot de focus en de vraagstelling van een 'philosophy of education'.

Alvorens daartoe over te gaan is het voor het volgen van de juiste gedachtengang nog belangrijk te benadrukken, dat hij het onderscheid (of scheiding) tussen 'filosofie' en 'theorie' verderfelijk vindt. 'Implicit in our semantic understandings is a distinction which seems to make good sense, and which seems also to favor a continuation of the present state of affairs (i.e. het deduceren van opvoedkundige en onderwijskundige theorieën uit filosofische systemen). It is a distinction between "philosophy" and "theory". According to this usage, any large scale enterprise such as education should be conducted under the general direction of a philosophy. The function of a philosophy is to clarify the aims of professional action ... (...) A theory guides the enterprise of finding facts, rather than of reaching desired goals, and is neutral concerning alternatives among values. (...) This way of seeing a division of labor between philosophy and theory suggests to educators that both are needed, and that their peaceful co-existence is a desirable state.' (1955, p. 131). McMurray wijst deze 'traditional separation of philosophy from scientific investigations' (1955, p. 132) radicaal van de hand, maar dat kan natuurlijk alleen maar, indien men aan filosofie bepaalde (kennelijk niet algemeen aanvaarde) eisen stelt, die haar minder duidelijk onderscheiden van een 'wetenschappelijke' benadering maken. Daarmee komen we bij punt drie.

(iii) McMurray sluit aan bij het algemene gebruik in de Verenigde Staten om de term 'philosophy of education' grotendeels te laten samenvallen met 'educational theory', maar hij stelt – zulks in tegenstelling tot de filosofen die hij bestrijdt – aan de filosofie zeer bepaalde eisen. Allereerst moet 'philosophy of education' een empirische inhoud hebben, of op zijn minst in overeenstemming zijn met de bestaande empirisch-wetenschappelijke kennis: 'To be responsible, educational philosophy must be compatible with whatever is known. To be useful, it must be empirical in content, predicting outcomes of educational activity' (1956, p. 18), en 'By contrast with traditional views on the matter, a theory or "philosophy" of education is quite as dependent upon social sciences as upon philosophy for its raw materials' (1955, p. 139). Tegenover de zg. analytische filosofen stelt hij zijn 'belief that philosophical statements affirm something to be true

of human experience' (1956, p. 18). Trouwens, zo vervolgt hij, 'if philosophy were not empirical, then educational theory would have to be something different' (*ibid.*), met andere woorden, dan zou het niet meer verantwoord zijn de termen 'philosophy of education' en 'educational theory' met elkaar te identificeren.

Wat houdt nu precies zijn 'educational theory' (of 'discipline of education', of 'philosophy of education') in?

Op de eerste plaats kan en mag zij, wil zij tenminste 'autonoom' zijn, geen 'derivative from philosophy' (1955, p. p. 134) zijn. Dat dit geldt voor inhoudelijke filosofische systemen, is hierboven al aan de orde geweest: Niet alleen is het zo, 'that the nature of the educative enterprise forbids our establishment of school programs upon particular beliefs concerning what is good or true or beautiful' (1955, p. 132), omdat dit ondemocratisch is en onvermijdelijk indoctrinatie insluit, maar bovendien druist een dergelijke keuze tussen diverse inhoudelijke filosofische systemen in tegen de aard en de taak van de filosofie zelf: 'The only way to transmit philosophy with truth to its nature is to transmit it as a continuing dialectic, something like a never ending war of charges and countercharges. . .' (*ibid.*). Ook een te sterk aanleunen van de 'educational theory' tegen de filosofie, opgevat als analyse van begrippen en oordelen, houdt echter gevaren in. In bepaalde gevallen kan het nuttig zijn een beroep te doen op de analytische filosofie, wanneer er een 'clarification of terminology' in het geding is. De moeilijkheid is echter, dat 'few, if any, of the terms about which philosophic argument revolves have been clarified except within a particular one of the systems. Hence to accept a philosopher's language is to risk accepting his substantive doctrine as well' (1955, p. 133). Wil de 'educational theorist' deze valstrik vermijden, dan dient hij 'to do his own defining of professional terminology rather than to incorporate the language of a neighboring discipline' (1955, p. 134).

Op de tweede plaats rijst de vraag, welke relatie er al dan niet bestaat tussen de 'educational theory' en de sociale wetenschappen. In zijn 'Reply' benadrukt de auteur, 'that educational theory, on my description, is thoroughly empirical, and established upon foundations common to the social sciences' (1956, p. 17). Hiermee verzet hij zich onmiskenbaar tegen wat in de Verenigde Staten 'the humanistic view' wordt genoemd en veel gelijkenis vertoont met de geesteswetenschappelijke opvattingen op het West-Europese continent. Maar ook ten opzichte van sociologie en psychologie wenst hij nauwelijks

een afhankelijkheidsrelatie te erkennen, want 'the empirical findings of research conducted in or concerning the schools, when problems and procedures are those of the recognized social sciences ('educational psychology' and 'educational sociology'), do not tell us how to teach nor what to teach' (1955, p. 134). Wil er sprake zijn van een 'discipline of education', dan moet deze uit meer bestaan dan alleen maar 'localizing the questions of some other discipline within a school setting' (*ibid.*): 'In the same way that application of pure science to industrial process is not found by simple deduction from basic knowledge, but is rather the product of creative invention, so also the "meaning" of the social sciences for education must be discovered by activities of a higher intellectual order than following suggestions, analogies, or supposed "implications" from foundational sciences.' (*ibid.*). Na deze opmerkelijke passage, waarin – een zeldzaamheid in de literatuur – een globaal onderscheid wordt gemaakt tussen zoets als technologie en loutere toepassing, verwerpt McMurray onmiddellijk het denkbeeld, 'that an educator's discipline is comparable to technological application of generalizations or laws appropriated from the pure sciences' (*ibid.*) en geeft hij voor deze afwijzing twee argumenten: Ten eerste kunnen de basiswetenschappen ons op het ogenblik nog slechts weinig bruikbaar wetenschappelijk materiaal voor toepassing leveren. Ten tweede missen we 'an unitary point of view around which to gather the resources of several "parent" disciplines' (*ibid.*). Het eerste argument houdt geen principiële afwijzing in, maar is slechts een al dan niet juiste beschrijving van een stand van zaken. Het tweede argument roept wel even verwondering op en blijft ietwat onduidelijk. Is het bedoeld als factisch of als principieel. Als het als factisch bedoeld is – in de zin van 'het is nog niet zover' –, zijn alle twee de argumenten die hij geeft factisch van aard, en kan de praktische conclusie alleen maar luiden: Laten we alles in het werk stellen om van de 'educational theory' een fatsoenlijke technologie te maken. In dit opzicht zijn we afhankelijk van de ontwikkeling der basiswetenschappen wat betreft de inhoudelijke kennis; het is aan ons echter om een 'unitary point of view' te ontwikkelen (zoals de auteur trouwens zelf in het volgende gaat doen). Als argument 2 echter principieel bedoeld is, zodat daaruit als beginsel zou volgen: 'If education is to achieve the status of a rigorous discipline, it cannot do so by way of technological application of scientific knowledge' (1955, p. 135), dan komt de auteur met zichzelf in tegenspraak aangezien technologie juist een 'unitary point of view' vereist.

Wat voor discipline staat McMurray nu tenslotte voor ogen, wanneer hij spreekt van een 'autonomous discipline of education'. De omschrijving hiervan blijft even onduidelijk als zijn argumenten tegen een technologie. Eén ding staat vast: 'Theory of education must have its own province, its own area for investigation, one which is not now the province for inquiry within any of the older disciplines' (1955, p. 134) (Tussen haakjes: Van enig argument ter staving van deze eis is nergens sprake; zulk een staven vereist immers geen factische, maar principiële argumenten.). De zaak wordt nog mistiger, wanneer hij 'educational theory' omschrijft als 'a discipline standing between the basic sciences on the one hand and practical pedagogy on the other' (1955, p. 135); immers, dit zou juist met enige aanvullingen een nette omschrijving kunnen zijn van technologie. Trouwens in een ander verband stelt de auteur, dat deze 'educational theory' niet als een wetenschap in de stricte zin moet worden opgevat: 'In any event, I prefer to call theorizing about education a philosophical enterprise, and there is no other term which could signify its character as both not a science and yet also guardedly theoretical.' (1956, p. 18). Wat wel ondubbelzinnig naar voren komt is, dat het gaat om de 'construction of a unique point of view' (1955, p. 135), want alleen dit is in staat en de autonomie van de 'educational theory' te waarborgen en enige orde te scheppen in de 'diversity of raw materials' die de sociale wetenschappen ons aandragen of zouden moeten aandraagen.

Het cruciale punt van McMurray's wetenschapstheoretische denkbeelden inzake opvoedkunde en onderwijskunde blijkt dus een nadere omschrijving van dit 'unique point of view' te zijn. Welnu, wat kan dit anders zijn dan 'a unitary concept of educative change' (1955, p. 135-136)? Vooropgesteld moet worden, dat het hier niet gaat om het zoeken van een specifiek object in de empirische werkelijkheid, dat een 'educational theory' zou constitueren, zoals bijvoorbeeld de Romaanse talen bepalend zijn voor de Romanistiek. Neen, het gaat om een 'object unique only by an act of intellectual construction' (1955, p. 136).

Uiteindelijk komt hij dan tot de volgende definitie: 'An educative event is the deliberately initiated impact of cultural materials upon previously established learnings which modifies personality in the direction of increased capacity for intelligent behaviour' (1955, p. 139). Uit deze definitie kan men afleiden, dat 'what might be called the foundations for an educational theory include most prominently a theory of intelligence (...), a theory of the self or of

personality (...), a theory of the cultururation process (...) and finally, a theory concerning the nature of reality as object of knowledge and how it is known.' (1955, pp. 139-140). Hieruit mogen we zeker niet de conclusie trekken, dat de 'educational theory' een 'merely eclectic borrowing of theory from other disciplines' is (1955, p. 140). Hij verduidelijkt dit met een voorbeeld. Wellicht bestaat 'the most fundamental of all materials for the foundation of an educational theory' uit een 'theory of knowing'. Welnu, enerzijds is deze 'theory of knowing' natuurlijk gebaseerd op 'philosophic theory of knowledge', maar anderzijds zijn er belangrijke verschillenpunten tussen beide. Zo is een essentieel onderdeel van een filosofische kennistheorie de vraag naar de mogelijkheid van kennis überhaupt, terwijl de 'educational theorist (...)' presupposes the possibility of knowing' (*ibid.*). Voorts houdt de filosoof zich niet zozeer bezig met concrete psychische verschijnselen, alswel met een 'rational reconstruction' van het kennen in het algemeen. Welnu, zulk een rationele reconstructie van kennis überhaupt kan voor de 'educational theorist' alleen maar waarde hebben, wanneer hij 'uses it creatively to enlighten his understanding of knowing as a real process', want 'nothing could be more naively mistaken and disastrous for the intellectual responsibility of educational theory than to treat a philosopher's rational reconstruction as if it were a description of knowing, and then, compounding the error, to convert the supposed description into an educational method'. Aan de andere kant moet een dergelijke 'educational theory of knowing' ook scherp onderscheiden worden van zuivere leerpsychologie. 'An educational theorist is interested in distinguishing true belief from false belief, or in distinguishing learning with accords with reality from learning which does not.' Welnu, hiervoor is de 'construction of standards by which truth is distinguished from its opposite' vereist, iets waar de psycholoog zich niet mee kan bezighouden, maar wel degelijk de taak is van de 'educational theorist' en zelfs 'very close to the heart of his concern'.

2.2 Kritische stemmen

De belangrijkste eerste reacties op McMurray's artikel zijn van de hand van Joe Burnett (1956) en Philip G. Smith (1956). Ruimtegebrek belet ons op hun opmerkingen in te gaan; in een ander verband hopen wij hun bezwaren nader te analyseren.

Wij beperken ons tot een weergave van de kritiek van George F. Kneller (1962), niet alleen omdat deze

behalve McMurray ook andere aanverwant denken onder de loupe neemt, maar ook omdat diens opwerpingen, wellicht doordat zij pas zeven jaar na het verschijnen van McMurray's geruchtmakend artikel werden gepubliceerd, duidelijk aan de nodige afstandelijkheid hebben gewonnen.

Drie hoofdpunten snijdt Kneller aan: (i) De relatie tussen 'educational theory' en wijsbegeerte, zoals reeds gezien zonder meer essentieel voor de 'separatisten'. (ii) Problemen van een omschrijving van de term 'educative event'. (iii) De verhouding van een 'educational theory' tot de (empirische) gedragswetenschappen.

Punt (i) omvat drie subproblemen: Ten eerste beweren de voorstanders van een autonome 'discipline of education', 'that no philosophic system has any direct implications for education, since from any such system a considerable number of different implications may be drawn' (Kneller 1962, p. 36). Kneller vindt dit geen juist argument ter staving van de noodzakelijkheid van een volledige scheiding tussen filosofie en 'educational theory', want het probleem schuilt niet zozeer in het feit dat er verschillende filosofische opvattingen bestaan, als wel in het feit dat men van mening verschilt over de vraag welke conclusies men uit de verschillende filosofische opvattingen moet trekken ten aanzien van een nette 'educational theory'. 'We cannot conclude that a philosophy supports a variety of equally valid meanings simply because we cannot agree about what the meaning is.' (*ibid.*). Of anders gezegd, men mag de functionele taak van de filosofie ten aanzien van een 'educational theory' niet betwisten, omdat men het niet eens kan worden over een concrete interpretatie ervan in het kader van zulk een 'educational theory'. Ten tweede beweren de 'separatisten' dat het onderwijs onmogelijk kan wachten tot de filosofen eindelijk uitgekibbeld zijn en dat in de onderwijspraktijk de meningsverschillen gemakkelijk kunnen worden bijgelegd. Kneller beaamt dat we in de 'education' natuurlijk niet kunnen wachten met praktische beslissingen tot de wijsbegeerte ooit eens een oplossing heeft gevonden voor bijvoorbeeld het 'mind-body problem'. 'The necessity of action dictates the necessity for compromise' (p. 37). Maar 'although we may be forced by the pressure of events to compromise over particular issues, it does not follow that thereafter we abandon our principles. On the contrary, we apply them to those issues where a compromise has yet to be made'. Het loslaten van een diepere filosofische reflexie op fundamentele problemen leidt juist tot mistoestanden in de onderwijspraxis. 'Indeed, it is precisely because our educational

leaders are so deficient in their understanding of the nature of knowledge and values, and hence too prone to seek the solutions to their problems within the field of education itself, that so many of these deficiencies arise. Separatism does not aim to continue inexpedient practices but it must be judged as an attempt to justify formally what administrators already do in practice' (p. 38). En wat deze noodzakelijke filosofische reflexie betreft, kent hij juist een positieve waarde toe aan verschillen van opvatting, zodanig 'that in educational philosophy disagreement is a cause not for concern, but for great satisfaction' (p. 37), omdat dit bevrijdend werkt. Het derde sub-probleem behelst de functie van de ethiek, opgevat als onderdeel van de algemene wijsbegeerte. Hier scheiden zich de meningen van de 'separatisten': Sommigen, zoals Sidney Hook (1956), erkennen wel een functie van de ethica, die dan wordt opgevat als een 'autonomous branch of philosophy', maar wijzen elke zinvolheid van metafysische denkbeelden in dezen af. Anderen, zoals McMurray, daarentegen wijzen elke inmenging van welke ethica dan ook van de hand en benadrukken dat ethische problemen in verband met 'education' uitsluitend door een praktijkgerichte 'educational theory' zelf moeten worden opgelost. Voor het eerste standpunt kan Kneller tot op zekere hoogte begrip opbrengen, in zover metafysische denkbeelden vaak wel heel erg ver van praktische problemen afstaan. Maar een ethiek zonder metafysische fundering kan hij zich niet voorstellen. Zolang we het eens zijn over bepaalde 'educational values' zullen we weinig behoefte hebben aan een beroep op metafysische achtergronden; zodra er echter fundamentele meningsverschillen optreden, komt de zaak er anders voor te staan: 'Metaphysics may seem of little importance to the well-worn moral verdicts we are pretty generally agreed upon. But as soon as we disagree on a controversial matter or are forced to defend a verdict on which we are agreed, it will be hard to present a convicting case that is not grounded in metaphysics together with relevant statements about knowledge and value'. (p. 39). Voor het tweede standpunt heeft hij geen goed woord over: ethische problemen in verband met 'education' kunnen niet los gezien worden van algemene ethische problemen, aangezien 'educational action cannot be considered apart from action in general' (p. 40).

Punt (ii) van kritiek heeft betrekking op de wijze van definiëren van belangrijke begrippen, die kenmerkend is voor de 'separatisten'. Met name de omschrijving van de term 'educational event' is

daarbij in het geding. Op de betreffende definitie van McMurray (*supra*, p. 5) is zijn commentaar, dat deze opgehangen is aan de term 'personality' en daarmee aan een 'sub-branch' van de psychologie, waarin we bepaald geen eensluidende opvattingen aantreffen: 'Unless there is a unified personality theory which has been empirically tested and even moderately corroborated, no purely educational theory about personality will ever be possible' (p. 41). En zelfs al zou deze bestaan, zo betoogt Kneller, dan nog zouden we haar niet zo maar klakkeloos kunnen overnemen 'without prior examination of the philosophic assumptions on which it rests' (*ibid.*). Een tweede bezwaar geldt de kennelijke gelijkstelling van 'intelligent behavior' en 'educated behavior'. Een intelligent opererende misdadiger zouden we dan een 'educated person' moeten noemen. Dit gaat Kneller te ver: 'I submit that educated behavior is behavior that is not simply intelligent, but intelligent in accordance with certain values ...' (*ibid.*).

Punt (iii) van kritiek, betrekking hebbend op de gepostuleerde aansluiting bij de empirische gedragswetenschappen, levert vergeleken met punt (ii) weinig nieuws op. Weer benadrukt Kneller dat 'what knowledge the behavioral sciences have so far produced is so tentative, undependable, and restricted in scope that it should be applied to education only with greatest caution' (p. 42). Weer onderstreept hij dat 'even if such information (nl. van de kant van de empirische gedragswetenschappen) were forthcoming, we should still need philosophy in order to know how to use it' (p. 43).

Wanneer hij dan tenslotte zijn eigen invalshoek verduidelijkt, sluit hij enerzijds aan bij Dewey² met de bewering, 'that the ends of education are the same as the ends of life, and must be considered at a level of thought capable of comprehending life in its entirety' (p. 64; cfr. p. 43) en zoekt hij anderzijds zijn heil bij het 'existentialisme' (vgl. ook Kneller 1958), dat 'has more to contribute than any other philosophic doctrine, since it is not concerned to deduce logically the educational implications of existing systems' (p. 44)³.

3. Het symposium van de John Hopkins University (1961)

In mei 1961 organiseerde het 'Department of Education' van de John Hopkins University (Baltimore, Maryland) een symposium rond de - zeker gedeeltelijk door McMurray en andere 'separatisten' geïnspireerde - vraagstelling: 'Is

there, or can there be, an academic field or discipline of education?'. De op dit congres gehouden voordrachten en de commentaren erop werden in 1963 gepubliceerd onder de titel *The Discipline of Education* (J. Walton & J. L. Kuethe, 1963). Aangezien dit werk tot op heden wordt aangehaald en in ieder geval voor de problematiek die ons hier bezighoudt, van wellicht historische betekenis is geweest, zullen we er wat nader op in moeten gaan.

3.1. De verschillende voordrachten

J. Walton (1963) bijt de spits van het betreffende symposium af met een voordracht getiteld 'A Discipline of Education'. Hij gaat uit van twee definities. De eerste heeft betrekking op het begrip 'discipline' en luidt: 'By discipline I mean a body of subject matter made up of concepts, facts, and theories, so ordered that it can deliberately and systematically taught ... A discipline, therefore, is a body of subject matter that is teachable'. (Walton, 1963, p. 5). De kern van deze op het eerste gezicht curieuze omschrijving van de term 'discipline' wordt door hem gerechtvaardigd door erop te wijzen, dat 'discipline' en 'disciple' ongetwijfeld dezelfde etymologische stam (nl. het Latijnse 'discere', leren, A.M.) hebben. Het tweede te definiëren begrip is uiteraard 'education', dat hij omschrijft als 'the whole enterprise of schooling qua schooling, from the nursery school through the university, or any other system of deliberate and organized schooling' (*ibid.*). 'Education' als object van een 'discipline of education' wordt vervolgens toegespitst op twee aspecten, te weten: 'the school as social institution' en 'the process of education' (p. 7). Wat betreft het eerste aspect bestaat er reeds een schat aan gegevens, verkregen in geschiedswetenschap, sociologie, rechtswetenschap, antropologie, politieke wetenschappen en vooral '(educational) philosophy' en natuurlijk 'education' (wat dit laatste dan ook mag zijn); van het tweede aspect, 'the more scientific and, perhaps, the more useful of our two divisions of the discipline' (p. 10) beschikken we ook reeds over behoorlijk veel kennis ('a great deal of this sort of thing has already been done', *ibid.*).

Wat is nu echter het typische van een 'discipline of education'? Het louter compileren van informatie uit andere (gevestigde) disciplines levert nog geen 'discipline' op: dit is slechts een eerste stap; waar het op aankomt is een tweede stap: 'an attempt to bring some kind of order into the chaos' (p. 9). Daarbij moeten we niet te optimistisch zijn: 'We can hardly hope for a master scheme of organization, for a vast, architectonic theory that would unify all the

disparate information gathered from a variety of sources, but we may expect theories of the middle range, rival theories, working hypotheses, comparative data, and a very general framework into which they all may fit more or less comfortably, although there will always be what Talcott Parsons calls the "residual categories" (*ibid.*). We behoeven echter ook niet pessimistisch te zijn, zeker niet wat het eerste aspect betreft: 'We may have chronological and comparative arrangements of what the role of the school is and has been; we may have a body of scientific knowledge about what the school can do under a variety of conditions, and we may have a rather elegant arrangement for the great theories about what organized education should be and do' (pp. 9-10). Men ontkomt niet aan de conclusie, dat een 'discipline of education' in eerste instantie door Walton wordt opgevat als een structurering, als een organisatie, als een ordening van op 'education' betrekking hebbende gegevens uit andere disciplines; in tweede instantie zal daar dan uit voortvloeien 'the opportunity for the systematic extension of the knowledge we have' (p. 9).

Sommigen zullen een - een aparte discipline mogelijk makende - 'uniqueness' van de 'subject matter of education' betwisten. Walton heeft daar echter weinig moeite mee: 'It is obvious that many of the phenomena of education, as we have defined it, are unique ... Who can mistake a classroom for anything else? What does a curriculum resemble? ...' (p. 11). Maar zelfs al erkent men 'education' als een 'distinct phenomenon', dan nog kan men 'argue that it is not, or cannot be, the subject of a respectable academic discipline because (i) we know very little about it, (ii) it lacks a system of organization and methods of inquiry, or (iii) it is adequately studied in other disciplines' (p. 11). Het eerste argument is voor de auteur niet ontvankelijk, aangezien 'this knowledge is widely scattered among other disciplines' en een zinvolle ordening van deze gegevens op zijn minst 'a modest body of subject matter' oplevert. Argument (ii) beantwoordt Walton met een wedervraag: 'How many of the subjects now taught in colleges and universities would qualify as disciplines if they were required to have a unique organization and method of extension?' Zelfs de wiskunde, die beschouwd wordt als een der zuiverste wetenschappen, 'borrows from logic; and all the sciences (bedoeld zijn uiteraard de natuurwetenschappen) borrow from mathematics'. Wat (iii) betreft kan gesteld worden, dat een dergelijke versnippering weinig functioneel is. Bovendien zijn er verschillende belangrijke aspecten van 'education', namelijk 'teaching', curriculum, and the role of

the school' p. 12), die nog niet in andere disciplines aan de orde worden gesteld. Moet de 'study of education' zich dan maar tot deze laatste, verwaarloosde aspecten beperken? Geenszins, want we kunnen ons zeer wel de vraag stellen 'why they should be studied in isolation from the inquiry about learning, about the historical development of education, and about its theoretical foundations' (p. 13). Overlappingsen zijn trouwens heel normaal binnen de geaccepteerde wetenschappen. 'It would be most unusual if many of the phenomena included in our discipline of education were not also included in other disciplines' (pp. 13-14), men denke bijvoorbeeld aan de politicologie, waarin 'one form of social organization and activity, that of government, comprises the whole discipline, and it is studied historically, empirically, and theoretically' (p. 13).

Andere punten die de auteur naar voren brengt zijn de volgende: Dat een instituut als de school (of zo men wil: het onderwijs) een relatief aparte discipline waard is, rechtvaardigt hij door erop te wijzen, dat 'organized education is a historic, discrete, complex, and important activity in which many people, and most people concerned with scholarship, are interested' (p. 14). Een pragmatisch argument dus, dat ervan uitgaat dan 'there are no copyrights on methods of organization and inquiry, en dat 'observation, conceptualization, classification, analysis, theorizing, and experimentation; (...) logic, originality, imagination, and curiosity are public domain' (p. 15).

Voorts somt hij drie oorzaken op, die volgens hem ertoe hebben bijgedragen dat een fatsoenlijke 'discipline of education' tot nu toe nauwelijks uit de verf is gekomen⁵: Ten eerste heeft men te veel krachten moeten spenderen aan 'professional training programs' en aan het oplossen van 'practical and urgent problems' - een handicap die onzes inziens nog steeds voor een aantal onderdelen van de zg. pedagogische en andragogische wetenschappen van gelding is -. Ten tweede de tegenwerking van de 'well-established' disciplines, die vrezen dat bepaalde gedeelten van hun domein hun worden ontnomen. Ten derde - en deze opmerking is bepaald interessant in zover zij een preluderen is op de opvattingen van Marc Belth (cfr. *infra*, p. 11 vv.) - het feit, dat 'the systematic study and teaching of a great variety of subjects would itself become the subject of study', zodanig dat het congres (en daarmee Walton zelf) zich bezighoudt met 'studying the study of study', (p. 15). (Dat de auteur in dit verband gewaagt van 'an infinite regression', lijkt ons niet correct en

zeker niet bevorderlijk voor het bereiken van zijn doelstellingen.)

Het laatste punt dat door Walton aangeroerd wordt, is de – beslist nog steeds actuele – vraag, welke relaties er kunnen bestaan tussen enerzijds een 'discipline of education' en anderzijds '(educational) practice' en '(educational) research'. Wat de eerste relatie betreft neemt hij geen blad voor de mond: 'there is an inevitable gap between systematic study and practice' en zo er al de schijn van een dergelijke relatie kan bestaan, dan berust dit op een illusie (*ibid.* t. ja, 'the fact that the study of education can apparently be related to an important practical activity may be used to justify an inadequate and poorly organized discipline' (p. 16). Vergeleken hiermee levert de relatie met 'research' heel wat minder problemen op: 'Without a sound and well-organized body of knowledge, and without rigorous methods of inquiry, we may succumb to the temptation of developing a spurious discipline' (*ibid.*).

Walton besluit met een verkapte – maar daarom niet minder indringende – waarschuwing: 'between this idea of a discipline of education and the reality fall two shadows. They are the shadows of impatience and indolence. The former is much the darker of the two'.

Nauw aansluitend bij het uitgangspunt van Walton, is de bijdrage van James L. Kuethe. Niet het hebben van een 'unique corpus of facts' noch het bezitten van een 'unique method' is het criterium, waarmee beoordeeld wordt of iets een 'discipline' is of niet. Trouwens als men deze criteria wel zou aanleggen, dan was het eenvoudig 'education as a discipline' te rechtvaardigen door respectievelijk te wijzen op datgene wat 'curriculum' wordt genoemd en 'the idiosyncratic nature of the instructional process'. Neen, Kuethe zoekt zijn heil in 'the viewpoint of concern': 'Education is a discipline in the sense that there is a body of facts and principles organized in a framework of a unique concern' (p. 75). Welnu, 'what is unique to education is its primary concern' (p. 80) 'about the transmittal of human knowledge and culture from generation to generation' (p. 75). Wanneer hij echter poogt een nadere omschrijving te geven van deze 'unique concern', blijft de auteur opmerkelijk vaag. Enerzijds beweert hij dat 'education can be and should be studied in the same sense that history or physics are studied' (p. 74), en benadrukt hij herhaaldelijk dat 'any classification of knowledge into discrete disciplines is obviously arbitrary' omdat 'knowledge is continuous in nature' (p. 77). Aan de andere kant echter geeft hij zich veel moeite een principieel

onderscheid te maken tussen 'traditional psychology' en 'education' door te wijzen op de 'unique combination of fact and theory' (p. 79), die kenmerkend is voor de laatste, waarbij hij ter illustratie van dit onderscheid het volgende voorbeeld aanhaalt: 'As a principle of formal education it might be stated: "Tell a student whether or not he is correct and, at the same time, associate this information with the students's response. Reduce as much as possible the tendency of the student to perceive such information as personal criticism."' (p. 78). Afgezien van de vraag wat voor soort van archaische psychologie de auteur voor ogen zweeft, wanneer hij praat over 'traditional psychology', rijst onmiddellijk de vraag op of dit – als uniek voor 'education' geponeerde – beginsel 'include anything that cannot be found in traditional psychology' (*ibid.*) Het antwoord op deze vraag is ontmoedigend, aangezien het opnieuw bestaat uit een beroep op 'the unique concern of education' (p. 79), een schoolvoorbeeld van een cirkelredenering. Ook zijn bewering, dat 'concern, unlike many systematic approaches to the analysis of a discipline, implies that specific values are a critical part of the framework' (p. 80), daaraan toevoegend, dat onder deze waarden 'humanitarian values' – wat hij daar ook onder moge verstaan – 'dominant' zijn (p. 79), levert eerder een verduistering dan een verheldering van de problematiek op.

Met Kuethe vergeleken gaat Israël Scheffler⁶ aanzienlijk rationeler te werk (Scheffler 1963, herdrukt in Scheffler (ed.) 1966, pp. 64-77; wij citeren hem hieronder volgens deze herdruk), hetgeen niet te verwonderen is, wanneer wij bedenken dat hij als een van de belangrijkste steunpilaren van de Amerikaanse 'philosophy of education' kan worden beschouwd (wat ons er niet van weerhoudt het fundamenteel oneens te zijn met de conclusies van zijn bijdrage). Hij steekt niet onder stoelen of banken, dat de eis van een aparte 'discipline of education' hem vrij absurd voorkomt. Bij nauwkeurige lezing blijkt zijn uitgangspunt tweeledig te zijn: Ten eerste ontkent hij ten stelligste dat er een parallelisme tussen denkbare gebieden van de werkelijkheid en zich daarmee bezighoudende disciplines zou zijn. Ten tweede is hij van mening dat het hanteren van bepaalde (theoretische) termen die in andere disciplines (nog) niet voorkomen, nog geen voldoende reden voor het stichten van een aparte discipline is. Wat zijn eerste veronderstelling betreft, ontkent hij ten stelligste de bij herhaling opduikende opvatting 'that there is a one-to-one correlation between realms and disciplines' en 'that not only

does each discipline apply to a unique realm, but that each realm supports at least one; and at most one, discipline' (p. 66). Immers, het is een logische denkfout 'to infer, from the fact that every discipline takes some realm of things as its object, that therefore every realm of things must be the object of some discipline' (p. 68). Integendeel, de praktijk leert dat 'a variety of disciplines may be supported by elements of the same realm'. Zelfs een beroep op de status van de fysica blijkt in dit opzicht bij nadere analyse misleidend te zijn. Hij concludeert dan ook: 'We have no reason to suppose that there is at most one theoretical discipline of education, comprising all those general descriptive and explanatory truths concerning the elements of education' (p. 67). Daar komt nog bij dat het bij nader inzien uiterst moeilijk vol te houden is, 'that educational phenomena are pure' (p. 70), een uitgangspunt waarmee de door Scheffler bestreden opvatting staat of valt. Het tweede uitgangspunt van de auteur wordt ondubbelzinnig door hem naar voren gebracht met de uitspraak: 'the fact that a term belongs to none of the hitherto established disciplines does not therefore guarantee that there must be some as-yet-undiscovered discipline to which it will belong' (p. 75), hetgeen voor een eventuele 'discipline of education' de consequentie heeft, dat zelfs wanneer we aannemen – maar Scheffler zet achter deze assumptie kennelijk vraagtekens –, dat 'educational terminology is distinctive, and thus express more than could be expressed without it, the crucial question remains whether this surplus is scientifically significant' (p. 74). Daarmee stoten we op de nog meer basale vraag, wat Scheffler onder 'scientifically significant' verstaat. Welnu, zijn antwoord liegt er niet om, wanneer hij in vraagvorm de volgende eis voor wetenschappelijke significantie formuleert: 'Are there laws and theories forming a systematic and comprehensive body of assertions, that are both expressible by means of this terminology and true, or at least, interesting in the scientific sense – dit laatste criterium bestaat overigens minstens terminologisch in een cirkelredenering –, and well supported?' (pp. 74–75). Rest ons te vermelden, dat Scheffler – evenals O'Connor (vgl. ED-1, p. 111 en p. 114) – 'education' structureel kennelijk op één lijn stelt met 'engineering' en 'medicine', en zelfs met 'poetry' en 'painting' (pp. 65–66), en ook op grond hiervan ('there is no science of poetry') een 'science of education' onmogelijk acht.

Kingsley Price (1963) gaat de verschillende betekenissen van de dubbelzinnige term 'discipline' na. Voor ons is uitsluitend die betekenis van het

woord van belang, die neerkomt op 'any field of knowledge or organized body of statements' (p. 38). In deze betekenis kan 'theory of education' een 'discipline' genoemd worden, 'for it is an organized body of statements – a system formed by selecting teaching rules and statements of the conditions for their utility according as they make for the realization of the good life for persons and societies' (pp. 38–39). Uit deze formulering blijkt tevens, dat een 'theory of education' volgens Price drie soorten van 'statements' omvat: 1) 'statements of the conditions for the utility of teaching rules', bijvoorbeeld 'statements of the circumstances in which teaching statements apply': deze categorie van 'statements' vindt haar fundering in de verschillende 'sciences' (psychologie, sociologie, neurologie, enz.), 2) 'teaching rules' en 3) 'statements of the good life for individuals and for societies which the employment of teaching rules advances', gebaseerd op 'moral reflection' (pp. 36–37). Dit laatste betekent dat 'philosophic procedures' voor zulk een 'theory of education' zonder meer bepalend zijn: 'It may be that in the light of moral principles, some teaching rules are subordinated to others as are the masteries they foster; and that some statements of the conditions for their successful employment, consequently, are subordinated to other such statements. Theory of education is a discipline; its parts are organized by moral principles' (p. 38). (Tussen haakjes: Frappant is dat al deze beweringen gedaan worden zonder één argument in welke vorm dan ook.)

Besluiten⁷ wij met de voordracht van James Deese (1963), die in meerdere opzichten uiterst 'modern' aandoet. Uitgangspunt van zijn betoog is, 'that education is a social science as well as an applied discipline. It is a somewhat unusual social science, though probably not absolutely unique, in that it has no unique tradition of method at its own' (p. 182). Enerzijds is het duidelijk, dat 'education, in company with most applied disciplines, does not have a unique body of method that serves to define its study. Its relies on the methods in the traditions of other disciplines' (p. 168), anderzijds is het evident, dat de 'study of education' meer is dan 'poultry husbandry' (p. 165): zij is zo duidelijk 'as fundamental as the study of money or law that it is almost unnecessary to raise any question about it' (p. 166). In dit opzicht staat de 'study of schooling, of teaching and learning' bepaald niet alleen: 'A close interdependence between pure and applied research is characteristic of the social sciences' (p. 167), want enerzijds 'often we must admit, in the social sciences

pure research is trivial because theories themselves are concerned with trivial questions', anderzijds valt niet te ontkennen, dat 'often, purely practical problems generate questions of great theoretical and general importance' (*ibid.*). Deese signaleert de neiging van de huidige 'education as a discipline' tot 'the idols of scientism, professionalism, and obscurantism'⁸, en wijt deze voornamelijk aan een 'lack of unity of tradition' (p. 171). In dat verband wijst hij op het feit dat 'prediction and control cannot be ends in themselves for pure inquiry' (p. 174). Voorts licht hij toe hoe moeilijk het vaak in de sociale wetenschappen is aan deze criteria te voldoen, waarbij hij verrassend benadrukt: 'I do not mean to imply that the lack of predictability in the study of the individual or in the study of certain aspects of social systems is something metaphysical or inherent in the freedom of the individual human mind or the human will. It is simply that the limitations of the methods available to us and the inherent difficulties in the subject matter do not allow us to apply the ordinary canons of induction with anything like a specifiable degree of accuracy' (p. 175). Hij maant, met andere woorden, in dit opzicht tot voorzichtigheid en tot bescheidenheid, maar wijst de betreffende criteria bepaald niet af als richtlijnen, integendeel.

3.2. De 'Comments'

Uit de verschillende commentaren op de voordrachten willen we slechts enkele punten lichten.

Travers (1963, p. 187) wijst op de discrepantie die er bestaat tussen 'those looking at educational phenomena from the periphery', die de neiging hebben deze 'educational phenomena' te benaderen 'as natural phenomena to be investigated in much the same way as any other events are investigated', en anderzijds 'those who identify closely with education', die de neiging hebben onderzoek te zien 'as closely tied to the resolution of issues on which they have already taken sides'. Het slachtoffer van deze discrepantie is de 'educator': 'The very nature of the work which he undertakes makes him an integral part of the phenomena which the scientist from the outside may study, but his own participation in the phenomena of education limits his capacity to turn around and study these same phenomena. Perhaps it is much more than one can expect of a person to be both a participant in a phenomenon and a student of the phenomenon on which he is a part.'

Met de afwijzende reactie van R. S. Peters op de voordracht van Walton, hebben wij al eerder kennis gemaakt (vgl. ED-1, pp. 119-120).

Bij de beweringen van Kuethe worden duidelijk vraagtekens gezet door Shoben (1963). Een beroep op een 'unique concern' (vgl. *supra*, p. 9) als voldoende grond voor het opzetten van een aparte discipline, is volgens hem onzin, want 'plumbing' en 'business administration' (p. 91) hebben ook een 'unique concern' en leveren zeker geen aparte wetenschappen op. Ook Kuethe's bewering, that 'there is something that can be studied ... in the same sense that history or physics are studied' (*supra*, p. 9), vindt geen genade in zijn ogen. Immers, of je 'education' nu ruim, namelijk als socialisatieproces, of eng, als 'schooling', opvat, in beide gevallen geldt: 'As an object of study, education lies across a number of disciplines and may be profitably examined from many disciplinary angles of regard. (...) The fact that education can be studied is irrelevant to its possible status as a discipline, and that it can be studied from the point of view of so many different disciplines suggests that it is markedly different from history or physics' (p. 93). Het verdient dan ook volgens Shoben aanbeveling ervan uit te gaan, 'that education is much more susceptible to classification as a profession than as a discipline' (p. 91).

Vermelden wij tenslotte een ietwat cynische opmerking van Coleman (1963, p. 160). Hij is het met de meeste congresleden eens, dat gestreefd moet worden naar een systematisch-wetenschappelijke aanpak van 'educational problems', maar betwijfelt het nut van een daaraan beantwoordende *academische* discipline, of zo men wil een aparte universitaire (sub)faculteit: 'Suppose that creation of a separate discipline will organize effort in these directions, takes, I think, precisely the wrong path. An academic discipline becomes wholly self-contained and self-admiring. It is the most narcissistic form of social organization, a form appropriate only to those areas of knowledge for which few demands come from the outside', iets wat bij 'activities, or arts' als 'education' en 'medicine' juist niet het geval is.

4. Marc Belth

Het in 1965 verschenen boek van Belth: *Education as a Discipline* is in meerdere opzichten opmerkelijk, ja curieus te noemen. Niet alleen valt het uit de toon door een ingewikkeld en soms duister taalgebruik en door de sterk speculatieve denktrant, zodanig dat John Walton in zijn voorwoord kan gewagen van een 'somewhat Proustian fashion' waarin de auteur de problemen aan de orde stelt, maar bovendien is de

invalshoek van waaruit hij tot een rechtvaardiging van een 'discipline of education' meent te kunnen komen zonder meer verbazingwekkend. Deze uitzonderlijke aanpak is dan ook waarschijnlijk de voornaamste oorzaak van het feit, dat Belth' denkbeelden in geen enkel opzicht in de latere discussies hebben doorgewerkt.

Laat ons, om enig idee te krijgen waar Belth naar toe wil, beginnen met enige omschrijvingen van de taak van een 'discipline of education'; later zullen wij er preciezer op ingaan. In een voorstudie (Belth 1962, p. 203) spreekt hij van 'a technology of teaching How to Think and How to Learn' als 'vital to a science of education', een omschrijving die weinig oorspronkelijk lijkt, maar waarmee hij, zoals later zal blijken, toch meer bedoelt dan men op het eerste gezicht zou denken. Hij preciseert dit al enigszins door te stellen, dat het gaat om een 'inquiry into "study" as such, that is into the development of powers to know' (1962, p. 193) en met de formele definitie: 'The discipline of Education is the field within which its practioners attempt to produce an understanding of the relationship between the forms into which materials are cast, the modes of thought employed to produce those forms, (as well as alternatives to them), and the types of knowledge which result from this transaction between thought and raw data' (1962, p. 196). Duidelijker, althans voor degene die zijn gehele boek gelezen heeft, is zijn meest volledige omschrijving: 'The study of education is the study of the way in which models for inquiry are constructed, used, altered, and reconstructed. It is, further, a study of the types of models available to us at any given moment, and the conditions which make the model either employable or in need of rebuilding. It is an inquiry into the various particular models which are employed in judgments made about the world in which men live, and toward whose fulfillment they are striving. It is an inquiry into the character of the elements found in any given view of the process of education, and the way in which these elements are weighted and emphasized in their relationship to each other. Most important of all, the study of education is directed toward an evaluation of the claims which each model-user makes about his concept of the process of education' (1965, p. 103-104). Het spreekt vanzelf dat de term 'model' nader geëxpliceerd zal moeten worden.

Even belangrijk is zijn omschrijving van het begrip 'education'. Stelt hij in abstracto dat 'education' gelijkgesteld mag worden met 'the organized act of controlling and directing intellectual development' (p. 108) en dus tot taak heeft 'to develop the ability to

think' (p. 16) – waaruit dan naar zijn mening volgt, dat 'the characteristics of the thinking process are primary to the concern of the educator' (*ibid.*) –, iets concreter houdt dit in dat 'educating is a matter of transmitting the models through which the world is explainable' (p. 60).

Laten we echter bij het begin beginnen. Dat er tot op heden nog nauwelijks sprake is van de ontwikkeling van een zelfstandige 'discipline of education' wijt Belth aan twee oorzaken. De eerste is dat velen zulk een 'discipline' bij voorbaat opvatten als een 'applied discipline'. Daarmee brengt men haar van het begin af aan in een 'logically precarious situation' (p. 3). Dat 'education' een toepassing van pakweg leerpsychologie, sociologie, (sociale) anthropologie en filosofie zou zijn, is volgens de auteur – niet ten onrechte – 'an inadequate defense of its distinctness from other disciplines' (p. 2). '... Education is not simply a matter of deduction ...' (1962, p. 204). Daar komt nog bij dat een dergelijke opvatting welhaast automatisch een anti-intellectualisme in de hand werkt, dat zegt dat 'education' primair een zaak van zuivere praxis is, waardoor het mogelijk wordt 'teacher-training programs' voornamelijk te centrerend rond het 'trial-and-error' beginsel (1965, p. 4). De tweede oorzaak slaat op een veel geniepiger verschijnsel: Wanneer men al probeert de 'discipline of education' als een zelfstandige, dus onderscheiden 'discipline' te rechtvaardigen, begaat men de fout de identiteit van zulk een opvoed- en onderwijskunde te zoeken op hetzelfde wetenschapstheoretische vlak als waarop bijvoorbeeld psychologie van sociologie en de gedragswetenschappen van de natuurwetenschappen kunnen worden onderscheiden. Hier raken we een fundamenteel uitgangspunt van Belth' denkbeelden: Wanneer men zou pogen *naast* een sociologie, een psychologie en een anthropologie ook nog een 'educational discipline' te ontwerpen, is deze poging bij voorbaat tot mislukking gedoemd. Als men zulk een zelfstandige 'educational theory' wil rechtvaardigen, dan zal men haar wetenschapstheoretisch op een ander, niet met psychologie en sociologie te vergelijken vlak moeten plaatsen. 'Education does not operate on either of these levels of abstraction, but on an entirely different level' (p. 7).

Aan de hand van een viertal criteria kan het onderscheid tussen een 'discipline of education' en andere disciplines worden verduidelijkt: Op de eerste plaats het *abstractieniveau*: Terwijl de meeste disciplines zich direct bezighouden met de empirische werkelijkheid en proberen deze te onderzoeken, te beschrijven, te verklaren en te beredeneren

met behulp van bepaalde 'models of thinking', neemt de 'study of education' juist deze 'models of thinking' tot voorwerp van onderzoek, tracht zij te achterhalen 'how models are produced, altered, tested, and extended, and otherwise affected' (p. 10); zij beweegt zich met andere woorden op een soort van *meta-niveau* (1962, p. 201). Op de tweede plaats de 'objectives': Terwijl het de doelstelling van de empirische wetenschappen is wetten en theorieën te ontwerpen, met behulp waarvan we ware uitspraken over de werkelijkheid kunnen doen, is het juist de taak van de 'study of education' 'to improve the methods of inquiry and creativity by which science, mathematics, and philosophy perform their functions and pursue their objectives' (1965, p. 11). Dit betekent meer dan bij het verschil in abstractie-niveau tot uitdrukking kwam: De doelstelling is niet alleen 'to produce knowledge of the models and of the procedures, or methods, by which knowledge in each of the various disciplines is produced' (p. 117), maar ook 'the study of the impact of method on acts of intelligence, and the invention of method as the irreducible condition for the operation of intelligence' (p. 13). Het gaat er niet alleen om zulke 'denkmodellen' te beschrijven, maar deze ook op hun functionaliteit te toetsen en bovendien 'to develop the understanding and skill needed to invent new meanings and new relationships' (p. 12). Op de achtergrond van dit laatste staat het scherpe onderscheid dat Belth maakt tussen 'schooling' en 'education': het feit dat 'schools have social, political, and moral responsibilities of *perpetuating what others have invented and given to ensuing generations*, whereas education seeks to develop *inventive intelligence* (p. 12; curs. v. ons). Direct hierop aansluitend past het derde verschilpunt, de 'modes of reasoning'. Als we uitgaan van drie 'distinctive modes of reasoning', te weten 'mathematical thinking', 'scientific thinking' en 'philosophical thinking', moet gesteld worden dat 'educational thinking (...) has a quality of its own ...' (p. 9), een 'quality' die juist bestaat in het feit dat 'the study of education, quite unlike any other study, is concerned with making possible newer modes of description, exploration, explanation, reasoning, and invention. It also seeks to explore the ways in which these processes result in human powers, producing in each man his unique capacities' (p. 10). Ook in *moreel opzicht* (ten vierde) neemt de 'study of education' een eigen plaats in, zeker in vergelijking met traditionele 'educational theories': 'The moral obligation which defines the study of education is best identified as including the obligation to explore and explain every system of

exploration and explanation which is employed by anyone, anywhere' (p. 14-15). In dit opzicht heeft zij dus een zeker transcenderend karakter: Terwijl de andere disciplines moreel gebonden zijn aan de grondprincipes van deze disciplines, neemt de 'discipline of education' juist deze grondbeginselen onder de loep. Dit brengt dan bovendien met zich mee, dat zij zich – in tegenstelling tot de traditionele opvatting van 'educational theory' – moet verheffen boven iedere inhoudelijke moraal die een bepaalde samenleving kenmerkt. 'The moral involvement would be the obligation to pursue its internal objectives by rejecting the intrusions of all external demands', want als het haar taak is 'to foster the powers of creation in and of communication, it does not mean communicating just *this* set of ideas and not *that*' (p. 14; vgl. ook p. 106).

Eigenlijk kan de 'study of education' op meerdere gronden beschouwd worden als een *unieke* discipline: zij is 'the most complicated, the most subtle, the most perplexing of all studies' (p. 19). De auteur is er niet ver vandaan de 'study of education' – zoals Langeveld ten onzent ooit heeft gedaan – te beschouwen als de basiswetenschap van alle andere wetenschappen: 'Education as a study appears to borrow from other disciplines. But in reality it only "borrows" the consequences which it has enabled those disciplines to produce. For without education, is it likely that there would ever be a psychologist, a biologist, or a sociologist in the world?' (p. 20). 'Education' is in zijn visie 'the "subject of subjects" – perhaps the most creative, certainly the most demanding, of all areas of study' (p. 19).

Ofschoon dit eigenlijk buiten het bestek van ons onderwerp valt, willen we nog kort ingaan op de door Belth zo frequent gebezigde term 'model'. In feite hanteert hij dit begrip zo ruim, dat een model niet veel minder is dan een of ander ordeningsbeginsel waarmee wij de werkelijkheid – ook al zeer ruim genomen – tegemoet treden. Zo maakt hij met Max Black onderscheid tussen 'scale models', analoge modellen, mathematische modellen en theoretische modellen (p. 87 vv.), en onderscheidt hij binnen de laatste categorie – zonder daarmee 'exhaustive' te willen zijn (p. 184) – mythische modellen, wetenschappelijke ('scientific') modellen, historische modellen en ideologische modellen (pp. 180-183). Daarnaast vormen de 'educational models' (soms spreekt hij overigens van 'the educational model') een aparte categorie, waarbinnen hij onderscheid maakt tussen 'the dialogue form', 'the scholastic form', 'nature models' – met alle mogelijke variaties – en 'the experimental form' (pp. 186-203). Van het begrip 'model' te onderscheiden zijn de termen

'method' en 'technique', waarvan Belth wel een niet al te onduidelijke omschrijving geeft: 'Method directs the operation of the various facets of the liberation in the development of the grand plan, whose source is found in the models' en 'technique is the developed proficiency in manipulating the various skills, memories, and reflective powers for purposes that are implicit in the models, and made explicit in the methods' (p. 115). Hierbij aansluitend zij ook nog de typische (p. 266) betekenis vermeld, die hij aan het begrip 'curriculum' toekent. Een 'curriculum' kan het beste worden gezien 'as a combination of the models of a given discipline and the models of education. From the one, the world is viewed as segments which may or may not be hooked together. From the other, it can be derived that the powers of thinking entailed in the combination of models makes certain intellectual operations feasible which would not otherwise be so. Any segment or level of the educational process can be discovered to be a combination of the models of a discipline such as history, physics, literature, or mathematics, and the models of educating (dialogic, didactic, experiential, experimental, etc.). In the combination the different types of models have salutary effect upon each other's operations, and the whole is transformed into something other than the original model of a given subject discipline alone. It is this fact which underlies the very wide difference between doing history and teaching history' (p. 264).

In tegenstelling tot meerdere van de door ons besproken en te bespreken auteurs kan Belth moeilijk het verwijt gemaakt worden, dat hij logische redeneerfouten maakt. Integendeel, wanneer men zijn uitgangspunten aanvaardt, volgt de rest vanzelf. Het grote probleem evenwel is, in hoeverre deze uitgangspunten te rechtvaardigen zijn. Met name zijn belangrijkste 'axioma' – hoe interessant ook –, dat een 'discipline of education' een soort 'meta-theorie' zou zijn, lijkt ons uiteindelijk zowel wetenschapstheoretisch als methodologisch onhoudbaar en met het oog op de vele nog op te lossen praktische pedagogische en onderwijskundige problemen zelfs onvruchtbaar.

Noten

1. Vgl. bijvoorbeeld Symposium 1956 en 1958. Hierbij komen vooral twee discussiepunten naar voren: (i) De vraag in hoeverre de 'philosophy of education' een 'distinctive' taak heeft vergeleken met de taken van de klassieke onderdelen van de wijsbegeerte (vgl. bv. Committee of the Philosophy of Education Society, 1954, en Schilpp, 1953), en (ii) het probleem van de

relatie tussen 'philosophy (of education)' en 'educational practice' (vgl. bv. Burns 1962, Gowin 1963, Willower 1963, Newsome 1964, Perkinson 1964 en Guttchen 1966).

2. Rond Dewey's uitspraak: 'If we are willing to conceive education as the process of forming fundamental dispositions, intellectual and emotional, toward nature and fellow men, philosophy may even be defined as the general theory of education' (Dewey 1916, p. 383), zijn ook na de Tweede Wereldoorlog heftige controversen ontstaan. Sommigen interpreteren deze vrij duistere bewering in de trant van: De essentie van een 'educational theory' is de wijsbegeerte, daarmee in de buurt komend van bepaalde Duitse en Nederlandse geesteswetenschappelijke opvattingen omtrent opvoedkunde en onderwijskunde. Anderen concluderen eruit, dat er een identiteit moet zijn tussen 'algemene (systematische) filosofie' en 'philosophy of education', zoals bijvoorbeeld Kneller (p. 1962, p. 43) doet, wanneer hij stelt: '... like John Dewey, I consider philosophy and educational philosophy to be essentially the same thing'. In dat verband moet geattendeerd worden op de felle discussies die in de Verenigde Staten gevoerd zijn over de vraag, of het wel zin heeft te spreken van een aparte 'philosophy of education' als geheel of gedeeltelijk onderscheiden van 'general philosophy' (vgl. noot 1) – een thema dat in dit artikel niet aan de orde is, maar elders aan bod zal komen, wanneer wij zullen pogen een omschrijving van de functie van de 'philosophy of education' volgens Amerikaanse opvattingen te geven. Weer anderen daarentegen verwerpen deze identificatie van Dewey resoluut en houden een pleidooi voor een 'separation of philosophy from theory of education' (vgl. bv. Maccia 1962 a).
3. De juistheid van deze laatste bewering van Kneller wagen we te betwijfelen.
4. Om zijn methode van 'counterexamples' in de analyse van 'educational concepts' te illustreren haakt Soltis (1968) in op de vraag: 'Is Education a Discipline?', die onmiddellijk de meer fundamentele vraag oproept: 'What is a Discipline?', of anders gezegd: Wat is het criterium op grond waarvan we kunnen zeggen: x is een 'discipline' en y niet.

Achtereenvolgens behandelt hij vijf mogelijke criteria (of combinaties van criteria). Op de eerste plaats de 'teachability' van Walton, die immers stelt: 'A discipline (...) is a body of subject matter that is teachable'. Het is duidelijk – zo zegt Soltis – dat dit geen beslissend criterium voor het bedoelde onderscheid kan zijn (en het is de vraag of Walton een dergelijke pretentie heeft). Zelfs al reduceert men deze 'teachability' tot 'datgene wat daadwerkelijk op universiteiten gedoceerd wordt', dan nog moet men constateren dat in ieder geval op Amerikaanse universiteiten vakken bestaan als waterskiën en bloemschikken, welke reeds intuïtief niet aan de notie 'discipline' voldoen. Een tweede criterium dat vaak gehanteerd wordt, is dat van het theoretisch karakter, of laten we zeggen de abstractiegraad. Maar, zo redeneert Soltis, 'the

concept of atomic weight in physics is no more abstract than the concept of budget in home economics' (p. 21), terwijl toch niemand de pretentie kan hebben 'home economics' – overigens een geliefd vak aan vele Amerikaanse universiteiten – tot een wetenschap te verheffen. Een derde criterium kan dat van een *specifiek object* zijn: het standpunt 'that the disciplines deal with unique, organized, and open-ended bodies of knowledge while the non-disciplines, by contrast, deal with a nonunique potpourri of already known and "settled" subject matter' (pp. 21-22). Ook hierbij is weer het probleem, dat bijvoorbeeld 'home economics' en waterskiën volmaakt aan dit criterium voldoen. En zelfs al zou men tegenwerpen dat 'home economics' gebruik maakt van 'the facts, laws, and theories of the social and natural sciences', terwijl bijvoorbeeld 'fysica' een *zuivere* wetenschap zou zijn, dan nog kan men antwoorden dat 'math is used in both chemistry and physics while basting is unique to cooking' (p. 22). Ten vierde kan men aanvoeren dat een discipline over een eigen *speciale methode* moet kunnen beschikken. Maar ook aan deze eis voldoen bijvoorbeeld waterskiën en koken gemakkelijk. Maar wellicht vinden we dan ten vijfde soelaas bij een *combinatie van criteria*, zoals deze door Shermis (1962, p. 84) is opgesteld. Deze stelt dat erkende 'intellectual disciplines' voldoen aan de volgende karakteristieken: '(1) a rather impressive body of time tested work, (2) a technique suitable for dealing with their concepts, (3) a defensible claim to being an intimate link with basic human activities and aspirations, (4) a tradition that both links the present with the past and provides inspiration and sustenance for the future, and (5) a considerable achievement in both eminent men and significant ideas'. Welnu, zo zegt Soltis (p. 24), hoewel koken door niemand als wetenschap beschouwd wordt, voldoet het in alle opzichten aan bedoelde criteria: Het beschikt over een 'rather impressive body of time tested works' (recepten), over 'techniques for dealing with its concepts' (koken, bakken, braden, enz), over 'a defensible claim to being an intimate link with basic human activities and aspirations' (eten en genieten van een goed bereide maaltijd), over een 'tradition providing inspiration and sustenance' ('what needs be said?', zegt Soltis) en 'a considerable achievement in both eminent men (Escoffier, Dumaine, Point, Bocuse, Guérard, de gebroeders Troisgros, etc., zouden wij zeggen) and significant ideas ('Pizza!', stelt Soltis onbevenging voor, maar we zouden ook 'gigot de poulette cuit à la vapeur de marjolaine' als voorbeeld kunnen geven)'.
Zoals gezegd wil de auteur met deze analyses primair zijn methode van 'counterexamples' verduidelijken. Nergens (ook niet in zijn andere werken) beweert hij, dat het onmogelijk zou zijn een zinvol onderscheid te maken tussen wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke activiteiten; met andere woorden, hij is in dit opzicht geen stricte relativist, hoogstens bedrijft hij een *methodisch relativisme*. Zijn conclusie is slechts 'that the concept of a discipline is minimally a fuzzy one, and

certainly not easy to pin down with the precision necessary to clearly discriminate subjects ordinarily called "disciplines" from those which are not' (p. 23). Hoewel zijn betoog naar het ons lijkt onberispelijk is, kan men zich de vraag stellen of hij niet zinnvoller 'counterexamples' had kunnen zoeken voor de criteria, die door eminente wetenschapstheoretici in zijn land (Carnap, Brodbeck, Nagel, Hempel, Suppes, etc.) zijn opgesteld. Wel leert hij ons dat de argumenten, die de 'educational theorists' gebruiken om 'education as a discipline' te rechtvaardigen, vaak armzalig zijn. Dat hij zelf hogere eisen stelt aan zowel de 'philosophy of education' als de 'educational research' blijkt impliciet uit andere werken van zijn hand, die in het kader van dit artikel helaas niet aan de orde kunnen worden gesteld.

- In later werk (Walton 1974 en 1979) constateert hij, dat het voorsnog maar droevig gesteld is met de 'study of education' en stelt hij hiervoor 'the interdisciplinary study (*sans* a discipline of education)' (1974, p. 220) aansprakelijk. Interdisciplinaire samenwerking, zo zegt hij, is goed zolang de samenwerkende disciplines hun eigen identiteit, hun eigen uniciteit behouden. 'The reticular assumptions in interdisciplinary study by which concepts from different contexts are cavalierly transferred appear to ignore the problems we are discussing. This is particularly true in the study of education, a context in which the indigenous concepts have originally been formulated out of and for practice, and they are readily supplanted by more theoretical concepts from other disciplines. It seems as though the study of education receives and appropriates concepts from every context under Heaven. The result is that not only are the extraneous concepts blurred by the context of pedagogy, but the whole educational context, lacking indigenous theoretical concepts, is confused.' (1974, p. 225). Als voorbeelden van dergelijke 'destructive extraneous concepts' noemt hij de begrippen 'production', 'consumption', 'research', 'development', 'socio-economic class' en de talloze 'medical analogies', die tegenwoordig in de 'educational context' opgeld doen.
- In een verschillende jaren eerder (Scheffler 1956) verschenen artikel betoogt hij – bij een behandeling van de argumenten, die sommige wetenschapstheoretici geven om een scherp onderscheid te rechtvaardigen tussen sociale wetenschappen en natuurwetenschappen – dat 'to reject these and analogous differentist arguments does not, of course, necessitate denying that the current state of social study is in a much more primitive state than physical science, but it does mean that there is no theoretical barrier to the advance of scientific study of social phenomena, and in particular, of education', daaraan toevoegend: 'Theoretically, science can be applied to education' (Scheffler 1956, p. 6)

Scheffler heeft vooral de beoefening van een *analytische* 'philosophy of education' in de Verenigde Staten bevorderd (vgl. Scheffler 1954). Van zijn vele werken is zonder twijfel het meest geciteerde: *The Language of Education* (Springfield, Ill., 1960)

7. Het zou onmogelijk zijn (en zelfs saai worden) in het bestek van dit artikel alle voordrachten van dit symposium gedetailleerd te behandelen. We beperken ons tot de voornaamste.
8. Met de benaming 'obscurantisme' duidt men in de

Verenigde Staten soms die opvattingen aan, die stellen dat een bepaalde wetenschap een zodanige eigen identiteit en uniciteit heeft, dat zij noch met andere wetenschappen vergeleken kan worden noch met andere wetenschappen iets te maken heeft.