

# 'Educational Theory' of 'Science of Education'?

Deel I: Wetenschapstheoretische discussies in Groot-Brittannië 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 volgend artikel is de discussies, die hierover sinds de Tweede Wereldoorlog zijn gevoerd, in een systematisch verband te presenteren en te analyseren. In het onderhavige artikel komen de Britse zienswijzen aan bod. Een tweede artikel zal ingaan op de situatie in de Verenigde Staten.

### 1. C. D. Hardie

#### 1.1 'Philosophical Analysis'

In 1942 publiceerde C. D. Hardie zijn boek *Truth and Fallacy in Educational Theory*, dat onlangs nog door de bekende Londense hoogleraar R. S. Peters (1975<sup>2</sup>, p. 1) 'a landmark in the development of philosophy of education in Britain' genoemd werd. Dit werk, dat overigens pas enige jaren later de aandacht kreeg die het verdiende, gaat niet *direct* in op de wetenschapstheoretische problematiek die ons hier bezighoudt, maar bevat *impliciet* zoveel vingerwijzingen voor een functie-omschrijving van een eventuele 'educational theory' en *expliciet* zulk een duidelijk standpunt inzake de taak van een 'philosophy of education', dat wij het wel degelijk ter sprake zullen moeten brengen.

Zich baserend op de 'Cambridge Analytical School' van Moore, Broad en Wittgenstein (Hardie, 1942, p. IX) tracht hij een logische analyse te geven van een drietal opvoedkundige theorieën, te weten de opvatting die ervan uitgaat dat een kind in overeenstemming met de 'natuur' moet worden opgevoed (Pestalozzi, Fröbel, Rousseau, e.a.), de theorie van Herbart – die, het zij terloops opgemerkt, nogal wat invloed in de Angelsaksische landen en met name in Amerika heeft gehad – en de pedagogische denkbeelden van Dewey. Vervolgens

gaat hij in op 'The Basis of Any Educational Theory', om te besluiten met een analyse van 'The Theory of Educational Measurement'. Het kan in het kader van deze studie niet de bedoeling zijn Hardie's logische analyses stap voor stap te volgen. Laat ons volstaan met enige typerende conclusies, die hij eruit trekt.

Na een grondige analyse van de argumenten die de voorstanders van een 'opvoeding volgens de natuur' plegen aan te voeren en zich baserend op de nieuwste empirisch-psychologische inzichten komt hij tot de volgende conclusie (p. 23): 'Hence I think it is quite clear that far from it being 'unscientific' to accept results on authority, it may be extremely scientific, and it certainly seems to me that education would be quite impossible unless it is done. If that is so, then it follows that there is no ground for the view that the child ought to be placed as far as possible in the attitude of a discoverer and left to find things out for himself'.

Herbart neemt hij grotendeels in bescherming tegen de verwijten van sommige critici, dat hij een deterministische visie op het menselijk zieleven zou voorstaan. Hardie werpt zich op als een verdediger van zulk een determinisme, omdat hij in zijn analyses meent aan te kunnen tonen, dat geen enkel argument *tegen* het determinisme steekhoudt. Hij besluit dan ook: 'It seems to me to be important that educationists should hold a deterministic theory of some kind, not only because of its truth, but also because of the tendency at the present time which leads some educationists to urge that teachers should be much less active than Herbart advocated'. (p. 46). Zelfs een zo typisch menselijk kenmerk als het 'berouw-kunnen-hebben' is geen ontkenning maar een bevestiging van een psychologisch determinisme, want wanneer iemand spijt heeft, 'he wishes that his desires could have been changed so that he would have acted differently, he does not wish that he would have acted differently while he retained the old desires. Thus the fact that people sometimes suffer from remorse supports Determinism rather than refutes it'. (*ibid.*).

Uit Hardie's kritische bespreking van de pragmatistische onderwijsdenkbeelden willen we drie saillante punten lichten: het project-onderwijs, de 'democratische school' en de 'Laboratory School'. Om drie redenen meent hij 'that the project method and the aim of education out of which the project method was developed must be considered inadequate': de eerste is, 'that it is possible for the children not to acquire certain types of knowledge if they do not propose projects which are dependent on such knowledge'. De tweede is, 'that one of the well-known laws of learning is violated', de wet namelijk dat voor bepaalde vormen van kennis een van buiten leren, een voortdurend repeteren, ja 'drill' noodzakelijk is (b.v. de tafels van vermenigvuldiging). De derde - en onzes inziens meest treffende - reden is, 'that the whole method assumes that the child has many interests and desires (. . .). But interests and desires can be acquired as well as knowledge, and it seems almost obvious that many which are acquired in the traditional type of school are more valuable than those 'naturally' occurring in the child' (zo kunnen belangstelling voor Griekse literatuur, voor differentiaalvergelijkingen, voor Middeleeuwse geschiedenis, meestal niet tot 'natural interests' herleid worden) (pp. 58-59). Wat het idee van de 'democratic school' betreft het volgende: Dewey stelt dat de traditionele school autocratisch is en dat zijn schooltype democratisch van aard is, en voorts dat democratie in zich beter is dan autocratie - beter in die zin dat 'democratic social arrangements promote a better quality of human experience, one which is more widely accessible and enjoyed, than do non-democratic and anti-democratic forms of social life' (Dewey, geciteerd door Hardie). Maar, zo zegt Hardie: 'The validity of this argument depends, I think, on the assumption that the school can be isolated from the rest of the world. If everything outside the school were to remain exactly as it in fact is, then no doubt a democratic school would be better than an autocratic school. But clearly such an assumption is not true; and it may well be that an autocratic school is necessary to establish a democratic world. It is also doubtful, I think, whether the words 'autocratic' and 'democratic' can be used at all in their ordinary senses with reference to a school'. (p. 63). Het derde punt van kritiek komt eigenlijk neer op de waarschuwing, dat men niet te hooggespannen verwachtingen mag koesteren met betrekking tot de zg. Laboratory School. Immers, 'it is quite impossible to test educational theories by means of crucial experiments in a Laboratory School', want 'most educational theories involve some reference

to after-school life'. Dus 'if an educational theory has reference to what happens in after-school life, than it can be neither confirmed nor refuted by appeal to what happens in school only'. De Laboratory School kan op zijn hoogst de eerste functie van een wetenschappelijk laboratorium vervullen, namelijk 'the discovery of hitherto unknown facts', maar mag niet worden beschouwd als een plaats 'where educational theories are verified and refuted' (p. 65).

In het vierde hoofdstuk, getiteld 'The Basis of Any Educational Theory' worden niet de wetenschapstheoretische grondslagen van een 'educational theory' uiteengezet, zoals de titel zou doen verwachten, maar bestudeert Hardie veeleer de grenzen van wat men in de geesteswetenschappelijke pedagogiek het 'opvoedingsverschijnsel' pleegt te noemen. Uitgaande van de 'biverbal' definitie: 'Education is a process involving the action of the environment on the original nature of man in such a way as to produce valuable changes in behaviour' (p. 73), komen achtereenvolgens de verschillende vormen van 'action' (fysiologisch, instinctief, genetisch bepaald, intelligent, geconditioneerd, emotioneel) aan de orde en wordt telkens de vraag gesteld naar hun beïnvloedbaarheid. Het hoofdstuk eindigt met een betekenisanalyse van het adjectief 'valuable' in de boven weergegeven definitie, waarbij de auteur zich op een nogal emotivistisch standpunt stelt en het gebrek aan overeenstemming tussen de 'educational theorists' in principe geheel tot deze waardenproblematiek herleidt. 'The disagreement has not been in *what* has been said, but in the feelings which each educationist has had for the different activities of life, and each has attempted to persuade others to feel the same way as he does. If we realize this we can be tolerant to all their theories, for no one is right and no one is wrong. It is true that some may be said to be 'better' than others in the sense in which one poem may be better than another, but when we realize that we realize also that much of the sting has gone out of educational controversy'. (p. 127). In het laatste hoofdstuk tenslotte, waarin Hardie de grondslagen van een 'theory of educational measurement' ter sprake brengt, neemt de auteur een meer expliciet wetenschapstheoretisch standpunt in. Hij stelt dat de 'theory of educational measurement' wetmatigheden zal moeten vinden. Weliswaar heeft hij zelf 'no suggestions to make as what a possible law in education might be. But some laws will have to be obtained'. Op zich, zo betoogt hij, behoeft zijn opvatting 'that measurement in education must be similar to measurement in physics' nog niet waar te zijn. 'But it is true. In the last few years we have seen how the borderline between physics and chemistry

has been completely removed, and it is becoming increasingly clear that wherever measurement can be applied, there the methods of physics are appropriate. Indeed physics can almost be defined as the science of measurement. It is here that the Behaviourists with their emphasis on the behavioural responses of the individual have made their most valuable contribution to educational psychology. If there is to be a science of educational measurement at all then these behavioural responses must be found to obey numerical laws, such that the constants occurring therein order the individuals in the same way as psychological properties'. En hij eindigt met de optimistische woorden: 'From the obvious health of educational research to-day it is not likely to be long before some such laws are discovered, and I have little doubt that they will be found to justify much of the work that has already been done'. (pp. 146-147).

Waarom zijn we zo (relatief) uitvoerig op Hardies boekje ingegaan?

Eerstens is Hardie de eerste geweest, die impliciet het 'second order character' (vgl. Peters, 1966, p. 60) van de philosophy of education benadrukt heeft. Hij kan als degene worden beschouwd, die als eerste de filosofie van opvoeding, vorming en onderwijs beoefend heeft in de zin van 'begrips- en oordeelanalyse'. Daarmee heeft hij - ondanks het feit dat populair gezegd tegenwoordig de soep niet meer zo heet gegeten wordt als ze wordt opgediend - een onmiskenbaar stempel gedrukt op de gehele Angelsaksische 'philosophy of education': 'Philosophers of education nowadays attempt to do the same. Perhaps they lack the exuberance of the early days of 'the revolution in philosophy'; for what competent philosopher has ever eschewed analysis? They lack Hardie's conviction that disagreements between educators are 'factual or verbal or due to some emotional conflict'. They are hesitant about saying that conceptual issues can be clearly distinguished from empirical ones; they contemplate with equanimity the possibility that there may be moral facts; some of them even welcome the return of metaphysics<sup>2</sup>. But in spite of their liberalism in comparison with the old guard of the 'analytic movement', they do appreciate that it is important to distinguish philosophical questions about education from the old mix of historical exposition and commendations about policies and practices. They think that philosophy of education should be a branch of philosophy proper and should be in close touch with developments within it'. (Peters, 1975<sup>2</sup>, p. 2).

Vervolgens is met Hardie ook het denkbeeld

doorgebroken, dat een 'educational theory' niet zo maar tot stand komt door uit een inhoudelijk filosofisch systeem een aantal praktische richtlijnen te deduceren (cfr. *infra*, p. 112).

Ten derde rekt Hardie af met het idee, dat een pedagogische wetenschap een wetenschap *sui generis* zou moeten zijn: precies zoals elke andere wetenschap staat of valt een 'science of education' met het al dan niet vinden van wetmatigheden, die verklaringen, voorspellingen en technologische toepassingen mogelijk maken. Dat Hardie in dit opzicht ronduit optimistisch is, vindt wellicht zijn verklaring in het feit dat in 1938 het bekende boek van B. F. Skinner: *The Behavior of Organisms. An Experimental Analysis* in New York verschenen was. Of een dergelijk optimisme ook heden ten dage gerechtvaardigd is, kan niet in het kader van dit artikel aan de orde worden gesteld.

## 1.2 'Educational Research'

In een latere studie, getiteld 'The Philosophy of Educational Research' (1971), gaat Hardie, die intussen naar Australië geëmigreerd is, nader in op de mogelijkheden en onmogelijkheden van 'educational research': Deze heeft, zoals trouwens elke vorm van research, drie fundamenteën: 'concepts', 'generalizations' en 'theories'. De 'concepts' moeten zodanig worden 'defined and measured' dat zij 'give rise to educational generalization' (p. 2). Uit nadere analyses blijkt dat dergelijke 'educational concepts' niet principieel onmogelijk zijn; dat sommige begrippen vaag en onbruikbaar blijken te zijn, heeft slechts te maken met een gebrek aan precisie: 'Although in the past some educational concepts have been unsatisfactorily defined and measured, there is no reason why this should continue to be so' (p. 4).

Ook het feit dat in de 'educational research' tot op heden zo weinig 'validly established generalizations' voorkomen, heeft slechts accidentele oorzaken, voornamelijk gebrekkige statistische verwerkingen en ongeoorloofde extrapolaties: 'We are entitled to insist that before a generalization can be considered to be established, it should be made clear: (a) what the population is from which a sample (or samples) is supposed to have been drawn, and about which the generalization is to be made; and (b) that the sample (or samples) has been drawn at random. Wenn all this has been done, then there appears to be no reason why generalizations connecting educational concepts cannot be validly established . . .' (p. 7).

Bij de 'educational theories' ligt de zaak wat moeilijker. Een theorie heeft tot taak een verzame-

ling van generalisaties te 'verklaren' – 'verklaren' hier in die zin, dat zij deze generalisaties logisch-consistent moet relateren. Welnu, tot nu toe is men er niet in geslaagd dergelijke 'educational theories' te ontwikkelen. Wat is de oorzaak hiervan? De meest voor de hand liggende verklaring hiervoor zal natuurlijk zijn, dat er tot nu toe te weinig valide generalisaties ontwikkeld zijn. Maar, zo stelt Hardie, er is misschien nog een andere mogelijkheid om dit falen te verklaren. 'It may be (. . .) that knowledge in the social sciences has to be thought of, not as something waiting to be discovered like the courses of the stars, but as something which arises from the interaction of the different actors' (p. 8). Voor dit onderscheid doet hij een beroep op het verschil tussen een puzzel en een spel: in een puzzel blijven de aanvangscondities tijdens de oplossings-procedure altijd hetzelfde; bij een 'competitive game' daarentegen hebben we te maken met het feit dat 'as one man attempts to win he may find his efforts thwarted by his opponent' (p. 9). Hij neemt als voorbeeld de klassituatie: volgens het puzzelmodel benaderd, zal de onderwijzer worden gezien als 'merely one of the conditions under which learning takes place' (*ibid.*); hoe het spelmodel dezelfde situatie benadert, zegt hij niet, maar men kan vermoeden dat dit meer het accent op de interactie tussen onderwijzer en leerling en/of tussen deze beiden en de onderzoeker zal leggen. Ofschoon het best mogelijk is 'that no theory of any depth will ever be constructed to deal with education' (*ibid.*), acht hij het toch de moeite waard te proberen of met het 'spelmodel' betere resultaten kunnen worden bereikt, te meer daar ook in sommige onderdelen van de natuurwetenschappen, bijvoorbeeld de atoomfysica, het 'puzzelmodel' ontoereikend blijkt te zijn<sup>3</sup>.

## 2. D. J. O'Connor versus P. H. Hirst

Tot zover Hardie. Wenden we ons nu tot de belangrijkste discussie over de status van de 'educational theory', welke tot nu toe in Groot-Brittannië gevoerd is: die tussen O'Connor en Hirst. Het loont de moeite deze discussie op de voet te volgen.

### 2.1 O'Connor: 'Educational Theory' als 'courtesy title'

In 1957 publiceerde D. J. O'Connor zijn zeer invloedrijk gebleken boek: *An Introduction to the Philosophy of Education* (O'Connor, 1969<sup>8</sup>). Naast vele behartenswaardige zaken over de functie van de filosofie, de verhouding tussen 'philosophy' en

'education', het probleem van de rechtvaardiging van waardeoordelen, etc. wordt in dit boek expliciet de vraag aan de orde gesteld of het wel wetenschaps-filosofisch verantwoord is te spreken van een 'educational theory' of zelfs van een 'science of education'. Daartoe werpt de auteur zich eerst op de vraag, wat nu precies een 'theorie' is. Deze term wordt, zo stelt hij, gewoonlijk in een viertal weinig-met-elkaar-te-maken-hebbende betekenissen gebruikt (pp. 75–76):

- In de heel vage en brede betekenis van 'a body of related problems' (in deze zin spreken de filosofen bijvoorbeeld van 'kennistheorie' en gebruikt hijzelf (O'Connor, 1963, p. 219) de term 'metaphysical theories').
- In de betekenis van 'a very highly organized and unified conceptual framework with little or no relation to any practical activity' (bijvoorbeeld de getallentheorie in de wiskunde).
- In een betekenis die 'theorie' tegenover 'praktijk' stelt als 'a set or system of rules or a collection of precepts which guide or control actions of various kinds' oftewel 'a general conceptual background to some field of practical activity' (in deze zin zou 'educational theory' dan bestaan uit 'those parts of psychology concerned with perception, learning, concept formation, motivation and so on which directly concern the work of the teacher'). Ook deze betekenis wordt door O'Connor uitermate vaag genoemd.
- In de betekenis van 'a hypothesis that has been verified by observation and, more commonly, a logically interconnected set of such confirmed hypotheses' (vgl. ook p. 92), welke tot taak heeft te beschrijven, te voorspellen en – volgens O'Connor verreweg de voornaamste functie (pp. 81–91) – te verklaren (p. 81):

Deze laatste, meer technische betekenis van de term 'theorie' is de meest eigenlijke en 'gives us standards by which we can assess the value and use of any claimant to the title of "theory"' (p. 76).

Het is duidelijk dat, wanneer wij de laatste betekenis als standaard nemen, "the word 'theory' is used in educational contexts in a derivative and weakened sense" (p. 75), ja deze term een 'courtesy title' (p. 110) is. Maar, zo vraagt O'Connor zich af, heeft de term 'theory' in de benaming 'educational theory' dan helemaal geen serieuze betekenis? Weliswaar is 'education not itself a science', maar eerder 'a set of practical activities connected by a common aim'. Toch kan niet gelochend worden, dat 'such activities often have their theoretical justification in some scientific theory' (pp. 92–93). Wellicht komen we tot een oplossing van ons

probleem door de 'practice of education' te vergelijken met de 'practice of medicine or of engineering', want ofschoon deze laatste zelf geen wetenschappen zijn, baseren zij zich fundamenteel op echte wetenschappelijke theorieën in de vierde betekenis van het woord (fysica, chemie, fysiologie, etc.). Maar gaat deze vergelijking wel helemaal op?

Eenzijds wel, immers 'education like medicine and engineering, is a set of practical activities and we understand better how to carry them out if we understand the natural laws that apply to the material with which we have to work'. (p. 94).

Aan de andere kant gaat de vergelijking wel degelijk mank en wel om de volgende reden: Om tot de natuurwetten door te dringen is een lange weg van systematisch experimenteren nodig: 'Mere observation, however careful and persistent, is not enough. It needs patient and orderly experiment in order to make any headway at all in these fields'. Daarvoor zijn 'techniques of accurate measurement and devices for extending the normal reach of observation, microscopes, galvanometers, spectrographs and the like' vereist (pp. 94-95). Daarentegen zijn de 'regularities of human and animal behaviour clear in rough outline to an intelligent observer' (*ibid.*). Dat is ook de reden waarom er altijd al 'opvoeding en onderwijs' heeft (kunnen) bestaan, terwijl 'engineering' en 'medicine' pas laat tot ontwikkeling zijn gekomen, namelijk pas toen de natuurwetenschappen een redelijk ontwikkelingspeil hadden bereikt. Toch gaat deze tegenstelling tegenwoordig in toenemende mate niet meer op, want 'although intelligent reflexion on a wide experience may give us the capacity for successful day-to-day dealings with our fellows, it will certainly not suffice for all the social occasions of a complex modern society'. Welnu, niet alleen omdat 'opvoeding en onderwijs' tegenwoordig zeer complexe fenomenen zijn geworden, maar ook omdat door de moderne samenleving in toenemende mate de eis van 'efficiency' wordt gesteld, volstaat de voorwetenschappelijke kennis omtrent de wetten van de menselijke natuur niet meer als theoretische basis voor 'education', maar moet deze 'supplemented or replaced' worden door die van de 'sciences of man' (pp. 96-97).

Brengt het feit dat de vergelijking tussen 'engineering' en 'medicine' enerzijds en 'education' aan de andere kant niet helemaal opgaat nu met zich mee, dat er een duidelijk onderscheid kan worden gemaakt tussen 'menswetenschappen' en 'natuurwetenschappen'?<sup>24</sup> O'Connor wijst op het gevaar in dezen te scherpe scheidingen aan te brengen: 'We do not find that there is any sharp discontinuity between

the sciences peculiar to man and those common to man and the rest of nature' (p. 98). Voorts wijst hij er uitdrukkelijk op, dat een dergelijk onderscheid zeker niet gezocht moet worden in het feit dat de mens over een 'vrije wil' beschikt en dat de menswetenschappen 'waarde-oordelen' zouden moeten bevatten: dit zijn 'old fallacies which are unfortunately still believed by some' (p. 103, n. 1). Toch meent hij een viertal - overigens niet al te ingrijpende - verschillpunten te moeten onderkennen (pp. 98-104):

Ten eerste zijn de voornaamste wetmatigheden in de menswetenschappen meer voor de hand liggend en in ieder geval minder verrassend dan de wetten in de natuurwetenschappen.

Ten tweede lijken de wetmatigheden in de menswetenschappen een minder 'permanent and immutable' karakter te hebben dan die in de natuurwetenschappen. Dit onderscheid wordt evenwel - onzes inziens zeer terecht - onmiddellijk door O'Connor zelf gerelativeerd door er op te wijzen, dat deze 'veranderlijkheid' of zelfs 'veranderbaarheid' niet zozeer betrekking heeft op de wetmatigheden zelf als wel op de condities waaronder zij functioneren.

Ten derde is 'the scope of experiment greatly limited in the social sciences'. Niet alleen zijn er *morele* beperkingen, die maken dat bepaalde experimenten met mensen niet mogen worden uitgevoerd, maar ook zijn er tal van *technische* beperkingen, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot 'the possibility of observation under controlled conditions'.

Ten vierde onderscheiden de menswetenschappen zich van de natuurwetenschappen doordat zij zich nog in een zeer laag stadium van ontwikkeling bevinden: 'Social science in its present state is little more than the natural history of man'.

Keren we terug naar wat men gewoonlijk 'educational theory' noemt: grosso modo kunnen daarin 'three quite different sorts of statement' (p. 104) worden onderscheiden: metafysische uitspraken, waarde-oordelen en empirische uitspraken. De eerste twee soorten geven geen aanleiding tot een bevestiging van het wetenschappelijke karakter van een 'educational theory', op de laatste soort moeten we iets nader ingaan. We kunnen onderscheid maken tussen de empirische componenten *voor* en *na* de ontwikkeling van een wetenschappelijke psychologie. In het eerste stadium zijn de empirische componenten sterk gerelateerd aan de praxis, ja 'a new practical approach to teaching' is daar invloedrijker dan 'a new theory of teaching' (p. 107), zodanig dat gerust gesteld kan worden dat 'the introduction of a new teaching

method has often been more like the empirical insight of a herbalist in the early stages of medicine' (pp. 108–109). Dit stadium kan vergeleken worden met de huidige status van de psychotherapie: Er bestaan een aantal verschillende therapeutische technieken, die ieder een eigen theoretische achtergrond hebben. Maar ofschoon deze theorieën met elkaar 'incompatible' zijn, lijken de toepassingen van de verschillende technieken alle voldoende praktische resultaten op te leveren om ze te blijven toepassen. We moeten dan ook tot de veronderstelling komen, dat 'the theories of the psychiatrists are rationalizations of their practice rather than genuine reasons for them' (p. 108). In het tweede stadium, dat van de wetenschappelijke psychologie daarentegen berusten de empirische componenten van de 'educational theory' op experimenten en streeft men inderdaad naar een rechtvaardiging van de praktijk door een wetenschappelijke theorie. Maar ook hier liggen de zaken niet zo eenvoudig als het op het eerste gezicht lijkt. Wanneer we een van de meest ontwikkelde onderdelen van de psychologie, de leerpsychologie, bezien, moeten we constateren dat 'there are several theories of learning all of which seem to be compatible with most of the known facts without being necessitated by them. No one of them fits the facts so perfectly as to exclude all its rivals. What are still needed are crucial experiments which will enable the psychologists to decide between one theory and another'. (p. 110). (Wij zouden hierbij de aantekening willen maken, dat een dergelijke situatie ook in de natuurwetenschappen niet ongebruikelijk is!)

O'Connor concludeert dat het gebruik van de term 'theorie' in 'educational contexts' alleen maar gerechtvaardigd is 'where we are applying well-established experimental findings in psychology or sociology to the practice of education' (*ibid.*) en hij besluit met de hoop uit te spreken, dat de sociale wetenschappen er op niet al te lange termijn in zullen slagen de boven beschreven 'conjectural gap between our theories and the facts on which they rest' kleiner te maken.

## 2.2 Hirst: 'Educational Theory' als 'practical theory'

De belangrijkste criticus van een aantal denkbeelden van O'Connor is – zoals deze laatste ook zelf erkent (1972, p. 99) – Paul H. Hirst, heden ten dage hoogleraar aan de universiteit van Cambridge en een van de kopstukken van de Britse 'philosophy of education'.

In 1963 publiceerde Hirst zijn artikel 'Philosophy

and Educational Theory' (verder geciteerd als PET), dat evenals zijn bijdrage 'Educational Theory' (1966, verder geciteerd als ET) van een fundamenteel andere visie getuigt als we bij O'Connor hebben leren kennen. In feite verzet hij zich tegen drie opvattingen omtrent de status van de educational theory:

Allereerst wijst hij het standpunt af, 'that from a system of philosophical beliefs there must follow directly and necessarily certain clear explicit implications for educational practice' (ET, p. 30). Dit standpunt, dat in het verleden vrij algemeen werd aanvaard (b.v. door Plato), wordt heden ten dage nog steeds aangehangen door een aantal richtingen in de Verenigde Staten (idealisme, existentialisme, etc.). Niet dat Hirst ontkent 'that on the basis of certain philosophical beliefs alone some valuable general statements about education can be made and that these have an important place in educational discussion'; neen, hij ontkent slechts 'that such statements are adequately formed principles that ought to be allowed to determine our educational practice' (ET, p. 31): 'It is the adequacy of these as principles for practice that I am again questioning' (PET, p. 82). Ook de min of meer Herbartiaanse visie, dat de doeleinden (aims) van opvoeding en onderwijs worden bepaald door de (praktische) filosofie, terwijl daarnaast de methoden (methods, means) worden ontleend aan bijvoorbeeld psychologie, wijst Hirst radicaal van de hand, want dit onderscheid tussen 'aims and methods or means' is 'a quite false dichotomy when we are concerned with many educational matters': 'Aims and methods are inextricably intertwined and neither presents us with problems that are essentially either philosophical or empirical in character'. (ET, p. 32). En als we dit uitgangspunt aanvaarden, komt ook de functie van een 'educational theory' beter uit de verf: 'Between philosophical beliefs in general and educational practice, we must clearly recognize a domain of theoretical discussion and investigation concerned with forming (educational) principles' of negatief uitgedrukt: 'The view that there is a direct connection between philosophy and educational practice either totally ignores, or heavily underestimates, the real significance of educational theory in this sense.' (ET, p. 33). Andere belangrijke aspecten van zulke een 'educational theory' komen verderop nog ter sprake.

De tweede opvatting die Hirst becritiseert is die van een 'educational theory' als 'autonomous discipline', 'that is in some genuine sense free from, independent of, all other disciplines, including philosophy' (PET, p. 84). Deze visie, die in de

Angelsaksische landen vooral door F. McMurray verdedigd werd en tot nogal wat discussies aanleiding gaf, zal bij de behandeling van de Amerikaanse 'philosophy of education' nog aan bod komen. Hier willen wij volstaan – temeer daar deze kwestie geen enkele rol speelt in de discussie tussen Hirst en O'Connor – met de stelling van Hirst, dat de 'educational theory' weliswaar een 'distinctive theoretical pursuit', maar geen 'autonomous discipline' is: zij 'is distinguishable like all other disciplines by the particular questions which it seeks to answer'; anderzijds is zij 'dependent on many branches of learning, including philosophy, the understanding thus drawn on being the basis of practical judgements' (PET, pp. 84–86).

De derde visie waartegen Hirst zich verzet is die van O'Connor. Zijn voornaamste kritiek kan in een viertal punten onder woorden worden gebracht:

(i) Hirst maakt O'Connor het verwijt 'that (he) has singularly failed to do what he set out to do – to discover the job educational theory performs' (PET, p. 89; ET, p. 39). Inderdaad had O'Connor zich tot taak gesteld te onderzoeken 'what job an educational theory is supposed to do' (O'Connor, 1969<sup>8</sup>, p. 74).

(ii) Vervolgens stelt hij dat O'Connor 'totally misjudges the importance of the non-scientific elements that he himself diagnoses in educational discussions' (PET, p. 89; ET, p. 39).

(iii) Ten derde verwijt Hirst O'Connor een ongeoorloofd 'reductionism' (ET, p. 41), in zoverre deze 'theorie' in betekenis d) (*supra*, p. 110) tot paradigma, tot standaard voor alle mogelijke vormen van 'theorie' verheft, hetgeen volgens Hirst 'thoroughly false and artificial' is.

(iv) Tenslotte bestrijdt hij O'Connors tendens de filosofie te beschouwen als 'no more than an accessory to the theory, useful only when difficulties of a logical or conceptual kind arise' (PET, p. 90).

Tegenover de denkbeelden van O'Connor stelt hij dan de volgende zienswijze: Er moet duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen een wetenschappelijke theorie in betekenis d) van O'Connor en datgene wat Hirst een praktische theorie ('practical theory') noemt. Dit onderscheid berust op 'the traditional distinction between knowledge that is organized for the pursuit of knowledge and the understanding of our experience, and knowledge that is organized for determining some practical activity' (ET, p. 40). 'Educational theory' is zo'n praktische theorie: zij moet in eerste instantie worden opgevat 'as the essential background to rational educational practice, not as a limited would-be scientific pursuit' (PET, p. 89), niet alleen

maar als 'those parts of psychology concerned with perception, learning, concept formation, motivation and so on which directly concern the work of the teacher' (ET, p. 38; cfr. O'Connor, p. 75). Een dergelijke theorie is opgebouwd uit meerdere soorten van kennis: 'Education being the kind of activity, it is, the theory must range right across and draw from many kinds of knowledge, value judgements and beliefs including the metaphysical, the epistemological and the religious. All these must contribute to the peculiar character of the theory' (PET, p. 90). Dit betekent echter geenszins dat de 'educational theory' tot taak heeft al deze vormen van kennis tot een synthese te brengen, integendeel: 'Beyond these forms of knowledge it requires no theoretical synthesis' (ET, p. 55), want 'such a synthesis is in fact quite unnecessary for the formation of practical principles' (ET, p. 54); het is juist de taak van een educational theory 'to form practical principles in the light of diverse and conflicting evidence' (*ibid.*). De 'educational theory' heeft dan ook geen eigen 'conceptual schemes' (ET, p. 42), geen eigen 'formal structural feature' (ET, pp. 44–45); zij ontleent haar 'identiteit' kennelijk uitsluitend aan de 'practical principles' die zijn afgestemd op de 'educational practice': 'It is a theory which formulates principles the reasons for which are radically diverse in kind, a theory which by these principles alone unites knowledge from many different forms' (ET, p. 54) en: 'Far from being an autonomous discipline, educational theory would seem to be rather as complex as any field of knowledge can be, and different from those fields not because some unique form of understanding is involved, but because the elements are used in the making of practical principles'. (ET, p. 51).

Vier punten van kritiek had Hirst op de denkbeelden van O'Connor. Punt (i) behoefde niet gestaafd te worden. De bovenstaande karakterisering van wat Hirst onder een 'practical theory' verstaat, kan worden beschouwd als een ondersteuning van de punten (ii) en (iii). Resteert kritiekpunt (iv).

Al dan niet terecht maakt Hirst O'Connor het verwijt dat hij de functie van de filosofie ten opzichte van de 'educational theory' reduceert tot een soort van hulpdienst in noodgevallen. Hij is het – in overeenstemming met de vigerende Angelsaksische traditie – met zijn opponent eens, dat filosofie een 'second order activity' (PET, p. 94) is, maar onderscheidt – in een nogal onduidelijk verhaal – twee functies van de filosofie ten opzichte van de 'educational theory', te weten de functie van 'formal clarification', die in het licht van de Angelsaksische

traditie in dit verband geen problemen oproept, en de functie van 'substantial contribution'. Ook deze laatste functie zou tot weinig vraagtekens aanleiding geven, indien Hirst niet bleef vasthouden aan het 'second order character' van de filosofie. Dat een *inhoudelijke* filosofie een substantiële bijdrage zou kunnen leveren aan de totstandkoming van een 'educational theory' in de betekenis die hij daaraan geeft, is duidelijk, alleen is inhoudelijk filosofie geen 'second order activity'. Dat filosofie, opgevat als 'second order activity' en in dit geval dus als constant kritische instantie een positieve bijdrage kan leveren aan de 'substance' (PET, p. 92) van de 'educational theory' in de door Hirst bedoelde betekenis, lijkt ons ook niet zo'n groot probleem. Maar wanneer hij in verband met het laatste gaat spreken van 'second order, or philosophical, beliefs' (PET, p. 94; cursivering van ons) en verder stelt dat 'the analytical philosopher can after all be said to contribute philosophical beliefs to educational theory, but because of their particular second order character he would wish to distinguish them from other beliefs, say religious and moral, which the theory will include' (PET, p. 93), kan men zich gevoeglijk de vraag stellen of hij voldoende weet duidelijk te maken wat hij precies bedoelt, en op zijn minst of hij de term 'belief' wel eenzinnig hanteert.

Twee zaken dienen tot slot nog duidelijk te worden onderstreept:

Hirst heeft niet de pretentie dat zijn 'educational theory' een 'science' in de betekenis d) van O'Connor is. *Passim* stelt hij 'scientific theories' en 'practical theories' tegenover elkaar. Aan de andere kant blijkt uit verschillende hierboven aangehaalde uitspraken, dat hij impliciet toch een pleidooi houdt voor een ruimer wetenschapsbegrip, waaronder de 'educational theory' eventueel zou kunnen vallen.

Voorts verzet hij zich expliciet tegen een identificatie van 'educational theory' – die immers óók gebruik maakt van psychologie, sociologie, biologie, geschiedskunde, etc. – en 'philosophy of education': 'As in addition the (educational) theory is by no means entirely philosophical in character but radically complex, 'educational theory' seems to me a much less misleading term for it than the more traditional phrase 'a philosophy of education' (PET, p. 94); de benaming 'philosophy of education' daarentegen 'is perhaps best used to refer to the comprehensive contribution of distinctively philosophical methods of investigation to the discussion of problems that occur within educational theory' (*ibid.*).

### 2.3 Toespitsing van de discussie: O'Connor

Pas in 1972 wordt de discussie tussen beide heren voortgezet tijdens een bijeenkomst van de 'Philosophy of Education Society of Great Britain'. Alvorens in te gaan op de punten van kritiek van Hirst tracht O'Connor nog eens zijn standpunt over de inhoud van de term 'theory' te verduidelijken. De eerste voorwaarde waaraan een 'genuine theory' moet voldoen, is dat zij *verklaart* (O'Connor, 1972, p. 101). Ten aanzien van dit begrip 'verklaring' springen twee belangrijke feiten in het oog: Ten eerste dat 'no true explanation can be given to one who lacks the necessary background knowledge'; ten tweede dat 'an explanation is a conclusion arrived at by inference and so must conform to the requirements of any valid inference', i.e. de regels van de logica (pp. 103–104). Deze 'explanatory function' van de theorie volstaat echter niet (om bijvoorbeeld astrologie van astronomie te kunnen onderscheiden): er moet een tweede minimumvoorwaarde aan worden toegevoegd, namelijk dat de theorie *falsifieerbaar*, 'refutable' is (p. 102). Deze twee minimumvoorwaarden kunnen rationeel gerechtvaardigd worden, doordat zij de beste controlemiddelen zijn voor de *waarheid* van een theorie en elk zinnig mens zal instemmen met de bewering, dat er gezocht moet worden naar ware theorieën en niet naar valse.

Beide voorwaarden zijn echter slechts *minimum*-voorwaarden en O'Connor erkent, dat 'the objects of educational theory are not simply the goals of explanation, prediction and control which can be seen in ordinary scientific activities' (p. 98) en hij vergelijkt haar in dat opzicht met 'economics': beide hebben een 'essential relation to human welfare' (*ibid.*). De genoemde minimumvoorwaarden 'tell less than the full story' (p. 105). Ook erkent O'Connor dat 'there is clearly a sense in which scientific theories do guide practical activities' (p. 104). Wat zijn dan precies de punten van meningsverschil?

Ten eerste: Al is er verschil tussen 'theories in science' and in practical activities', dan ligt dit verschil niet 'in the nature of the theories themselves but in the way that they are regarded' (*ibid.*).

Ten tweede, en dit is het voornaamste meningsverschil: 'Where Hirst and I disagree lies in the additions that we would make (to the necessary conditions that I mentioned above)' (p. 105). Waarin bestaan deze 'toevoegingen'?

Hirst stelt dat de functie van een praktische theorie erin bestaat 'to determine precisely what shall and what shall not be done, say in education'



(ET, p. 40), m.a.w. 'to guide activities'. Maar, zo zegt O'Connor, de uitdrukking 'to guide an activity' is dubbelzinnig. Zij kan betekenen: 'To indicate the limits of what *can* be done in the field' en in deze betekenis kan men zeggen dat bijvoorbeeld artsen, politici, opvoeders en ingenieurs door wetenschappelijke theorieën worden 'geleid'. Dezelfde uitdrukking kan echter ook betekenen: 'To indicate what *ought* to be done' (O'Connor, 1972, p. 106). En in deze sterkere betekenis wordt zij kennelijk door Hirst gebruikt. Houdt deze laatste, sterkere betekenis nu per se een beroep op een 'value concept' in? Niet noodzakelijkerwijs. Neem het voorbeeld van een vioolleraar die een leerling leert vioolspelen: hij 'guides the pupil's activities in a stronger sense than that of merely indicating the limits of possible performance. He is demonstrating and recommending practices which tend to produce results generally accepted as desirable among violinists and their audience' (p. 106; cursivering van ons). Dezelfde structuur is denkbaar met betrekking tot de opvoeding: 'There is no reason why a satisfactory scientific background to education should not enable us to bring about those educational outcomes which are accepted as desirable in a given community' (*ibid.*; cursivering van ons; vgl. ook p. 98). Als deze betekenis van 'to guide' sterk genoeg was voor Hirst, behoefde zijn 'educational theory' niet meer dan alleen maar empirische componenten te bevatten. Maar Hirst wil waardecomponenten in de theorie zelf brengen, en dat 'seems to me both unnecessary and logical disastrous' (*ibid.*). Hirst doet een beroep op een logica van het ethisch redeneren en daarmee suggereert hij, 'that there is an agreed and recognized procedure of reasoning about moral questions', maar helaas bestaat zulk een "agreed 'logic of moral reasoning'" niet (p. 107).

Maar zelfs al zou dit wel het geval zijn en zouden waarde-oordelen in de 'educational theory' 'side by side with empirical statements' kunnen worden opgenomen, dan nog zou het een onopgeloste vraag blijven welke relaties er tussen beide soorten van uitspraken bestaan, want 'a theory is not just a collection of propositions; it is a set of propositions made into a unity by logical relations between the members. A theory is a *structure*, not an intellectual salad' (p. 108). Samenvattend stelt O'Connor Hirst voor het volgende alternatief: 'Either the value components of his theory are proved from its factual components or they are not. If they are, let us see the proof (which would indeed be a philosophical landmark). If they are not, there is no point in making them integral to the theory. For they can do their

work of prescription and guidance just as well outside it'. (*ibid.*).

Het bovenstaande is duidelijk O'Connors verweer tegen de kritiekpunten (ii) en (iii) van Hirst. Niet zonder argumentatie vreest hij, dat Hirst's 'educational theory' zal uitmonden in 'urbane and cultured sermonizing in which factual generalizations, disguised recommendations, and metaphysical theories are mixed up together without any attempt to distinguish them or any attempt to warn the reader that they should be distinguished' (O'Connor, 1963, p. 219), zoals hij eens een boek van Ulich karakteriseerde. Op kritiekpunt (iv) gaat hij hoogstens impliciet in. Kritiekpunt (i) daarentegen acht hij ongerechtvaardigd, omdat je om te weten welke 'job educational theory performs', eerst een 'educational theory' moet bezitten, hetgeen niet het geval is (O'Connor, 1972, p. 105).

Hij besluit zijn betoog met een beroep op het beginsel van de rede in de volgende nogal provocerende bewoordingen: 'The educational world, at the present time, has become a strange looking glass world of inverted values, where milk is of more importance than mathematics and primary schools than universities. It is all the more important for those of us to whom the educational soup kitchen is a distasteful and onimous social phenomenon to rely on proved rational methods to solve the problems we are faced with. For if we give up reason, we have nothing else to turn to'. (p. 109).

#### 2.4 Toespitsing van de discussie: Hirst

In zijn weerwoord op O'Connor betoogt Hirst (1972) als volgt: Op het eerste gezicht lijkt het of hij en O'Connor alleen maar van mening verschillen over 'the best use of certain words'. Zo beaamt hij (met zijn opponent) volmondig, 'that education must be seen as a 'social institution' and that the study of education is concerned with solving the problems of education by the use of 'reason' alone'. Ook met het feit dat "education theory seeks to 'explain' and that its claims must be 'refutable'", is hij het volkomen eens, "and also that it is concerned with 'improving' and 'guiding' practice, and promoting human 'welfare'" (p. 111). Maar deze overeenstemming is slechts schijn: 'this concern for the best use of words does in fact stem from issues of substance'. Zo erkent hij dat 'educational theory' moet verklaren, maar ziet hij geen enkele reden "to limit the use of the term 'explanation' to its scientific form": hij hecht evenveel waarde aan 'explanation in terms of beliefs and values, of reasons as well as causes' als aan '(explanation) by means of universal generaliza-

tions' (p. 112). Evenzo is hij 'perfectly happy with the idea that refutability is a necessary feature of theories', maar weigert hij te aanvaarden 'that the only form of refutation possible is that employed in the sciences': 'That a theory as to why X did Y can be refuted by X without any scientific appeal', ziet hij ook als een mogelijke vorm van legitieme falsificatie (*ibid.*). Ook het 'beginsel van de rede' vindt hij volkomen acceptabel, maar 'professor O'Connor seems to restrict the activity of reason to scientific reasoning, but do we not equally speak of reasons for actions and activities . . .?' (p. 114) (Tussen haakjes: Het is duidelijk dat Hirst zich hier laat misleiden door de dubbelzinnige betekenis van het Engelse woord 'reason', dat in het Nederlands al naargelang de context zowel met 'rede' als met 'reden' (bijv. in de zin van motivatie) vertaald kan worden.).

Hirst blijft dan ook vasthouden aan zijn oorspronkelijke idee, 'that the theory of a practical activity must, logically must, involve a concern for more than scientific knowledge' (p. 110), aangezien 'the social institution of education in which we are interested is not, of course, a natural object and what makes it the thing it is, cannot be set out merely in terms of observable features' (p. 111), want 'an understanding of human purposes' is volgens Hirst nu eenmaal niet te reduceren tot 'an understanding of what is observable' (*ibid.*).

Wat betreft het alternatief waarvoor O'Connor hem stelt inzake de verhouding tussen 'factual components' en 'value components' erkent hij, dat tot op dit moment de logische relatie tussen beide niet duidelijk is, maar sluit hij voor de toekomst een dergelijke 'logic and the mapping of the fact-value relationship' niet principieel uit (p. 114): 'My answer is that though I do not for one moment think the value judgments can be "proved" from the factual components, I do not accept that there is no logical connection between them that is important in determining educational practice.' (pp. 115-116). (Tussen haakjes: Kennelijk gebruiken beide tegenstanders de term 'logica' niet in dezelfde betekenis).

Ook de mogelijkheid om de – ook door O'Connor noodzakelijk geachte – waardeoordelen buiten de theorie te houden wijst Hirst gedecideerd van de hand en hij geeft hiervoor vier argumenten: Ten eerste is het standpunt 'that the value judgments educational practice calls on can do their job just as satisfactorily from outside educational theory or from within, assumes a dissociation of fact and value that seems to be contrary to their relationship in the actual conduct of educational debate' (p. 115). Ten tweede zijn doeleinden en middelen in opvoeding en

onderwijs onlosmakelijk met elkaar verbonden, aangezien niet alleen – zoals voor de hand ligt – de doeleinden bepalend zijn voor de middelen, maar ook 'the means can be constitutive of certain ends ...' (*ibid.*). Ten derde: 'Value assessments that are significant in deciding to do A rather than B must be made from within and are not simply derivable from value assessments taken from without' (p. 116). Ten vierde is het een feit, dat 'society's notions of general welfare are far too general to enable those in education to derive detailed principles from them granted all the science in the world' (p. 115). (Tussen haakjes: Het eerste argument berust op een cirkelredenering, aangezien O'Connor juist 'the actual conduct of educational debate' becritiseerde. Het derde argument is geen argument, maar een bewering. Op de twee andere argumenten zullen we later terugkomen (*infra*, p. 122).

Hirst eindigt met bijna even scherpe bewoordingen als O'Connor in zijn peroratie bezigde: Als zijn 'educational theory' 'is simply a "salad" of disconnected items', omdat 'the logic of (its) discourse is unclear', dan kan met evenveel recht beweerd worden, dat 'Professor O'Connor's collection of sciences is certainly at present itself a "salad"', ofschoon evenals met betrekking tot de 'educational theory' niet mag worden uitgesloten dat 'presumably unifying concepts may someday be found' (p. 116).

### 3. Andere opvattingen

Nog enkele andere Britten hebben zich met de status van de 'educational theory' beziggehouden.

#### 3.1. B. Cohen: een niet uitgewerkte middenpositie

In haar boek *Educational Thought. An Introduction*, dat in 1969 – dus vóór de laatste discussie tussen Hirst en O'Connor – verscheen, tracht Brenda Cohen (Cohen, 1969, pp. 12-26) een soort middenpositie in de controverse in te nemen. Enerzijds verzet zij zich tegen Hirst's 'cleavage between scientific theories and the theories which determine practical decisions in education or politics or private life' (p. 24). Anderzijds mag de 'educational theory' geenszins ingeperkt worden 'to such things as a stark and pedestrian application of learning theory to the classroom situation' (*ibid.*). 'In an educational theory three elements can be isolated: a value element, an "ideal" element and an empirical element.' Het is de taak van een 'educational theory' 'scientific accuracy with

regard to its data' te combineren 'with conscious commitment to values and aims' (p. 25). Op O'Connor's vraag hoe die drie elementen logisch met elkaar samenhangen en waar die idealen en waarden vandaan komen, gaat zij helaas niet in.

### 3.2. T. W. Moore: een uitgewerkte middenpositie

Daarentegen gaat T. W. Moore in zijn boek *Educational Theory. An Introduction* (1974) wat zorgvuldiger te werk. Op het eerste gezicht schijnt hij geheel het standpunt van Hirst te delen. Naarmate zijn betoog voortschrijdt blijkt echter, dat hij – door bewust of onbewust zijn standpunt steeds meer af te zwakken – althans wat betreft de oorsprong en historische relativiteit van de 'educational aims' lang niet zo ver van de denkbeelden van O'Connor af te staan als men aanvankelijk zou vermoeden. Hoe het ook zij, in ieder geval verricht hij een moedige poging Hirst's idee van een 'educational theory' dieper te doordenken. Omdat ook in dit geval weer het logische betoog voor het grootste gedeelte samenvalt met de opzet van het boek, kunnen we niet beter doen dan het betreffende werk stapsgewijs te volgen.

Evenals Hirst maakt Moore een scherp onderscheid tussen 'scientific (or explanatory) theories' en 'practical (or recommendatory) theories' (pp. 5-8). Tot deze laatste categorie behoort de 'educational theory'. Haar functie is 'primarily prescriptive': zij 'tries to tell us what we should do' (p. 9); zij begint met de suppositie, 'that there is some possible state of affairs which ought to be so, some desirable end to be brought about' (p. 16). Daardoor bezit zij een andere formele structuur dan de verklarende wetenschappen, namelijk:

- (1) P is desirable as an end.
- (2) In the circumstances, Q is the most effective way of achieving P.
- (3) Therefore, do whatever Q involves' (*ibid.*).

Ondanks dit structuurverschil is er echter toch 'a close connection' (p. 9) tussen beide soorten van theorieën, in die zin tenminste dat 'there will inevitably be a scientific component in any adequate theory of education' (p. 11; de vraag of er ook een omgekeerde afhankelijkheidsrelatie bestaat, komt nergens in het boek aan de orde). De reden hiervan is dat 'practical conclusions must be empirically possible' (p. 9). Psychologie en sociologie (en andere empirische wetenschappen) kunnen op twee manieren bijdragen aan de totstandkoming van een 'educational theory': indirect, door vanuit hun

opties en zonder praktische vraagstelling het verschijnsel 'education' te bestuderen (in dat geval fungeren zij als 'theories about education'); direct, 'by providing empirical evidence upon which rules of practice may be rationally grounded' (in dat geval fungeren zij als 'theories within educational theory', die dan zelf 'theory of education' is) (p. 10). In dat verband moet trouwens onderscheid gemaakt worden tussen 'limited theories of education' en 'general theories of education': De eerste 'involve prescriptions of a mainly pedagogical kind, about the most effective ways of teaching' (p. 12); hun beperktheid is niet zozeer gelegen in hun toepassingsmogelijkheden, integendeel 'they have general application' anders zou de term 'theorie' ten onrechte worden gebruikt; neen, 'they are (...) limited in that they do not themselves involve any comprehensive notion of what 'education' is or what its purpose is' (p. 13) en daarom vooronderstellen ze altijd 'a general theory of some kind, whether recognized or not' (p. 94). 'General theories of education' daarentegen – en met dit soort theorieën houdt Moore zich in zijn boek voornamelijk bezig – 'are more far-reaching in their scope and purpose. They include not simply recommendations about the conditions of (bijvoorbeeld) effective teaching but recommendations for producing a certain type of person, sometimes even a certain type of society' (p. 13). Voorbeelden hiervan zijn de pedagogische denkbeelden van Plato, Rousseau, James Mill, Dewey, enzovoort. Dergelijke 'general theories of education' zijn uiteraard geen wetenschappelijke theorieën in de stricte zin van het woord, zij zijn niet 'altogether amenable to the tests of scientific method' (p. 7), maar 'the fact these predominantly practical theories are not "scientific" in the central sense, does not warrant their being excluded as theories' (p. 8; cursivering van ons), aangezien zij zich evenals wetenschappelijke theorieën onderwerpen aan het beginsel van falsificatie: 'It is theory in its own right and by exposing itself to the possibility of criticism and rejection it qualifies as theory no less than theories of other kind' (p. 25). Wat zijn echter dan de criteria voor 'refutation'?

Om op deze vraag een zinvol antwoord te kunnen geven, moeten we eerst weten welke soorten van 'assumptions' in een 'educational theory' voorkomen, want 'as the scientist must begin with certain assumptions as the basis of his theory, so anyone who frames a practical theory must also work with certain assumptions. The scientist's assumptions take the form of hypotheses about the empirical world. The practical theorist's assumptions involve a prescriptive hypothesis – that some end should be

achieved, and assumptions about the means to achieve that end.' (p. 17). Behalve met zeer algemene 'initial assumptions', zoals bijvoorbeeld 'that people are able to do whatever is necessary to achieve the end in view' (*ibid.*), heeft de 'educational theorist' met drie soorten van assumpties te maken: assumpties 'about the end or ends', en dit zijn uiteraard 'assumptions of value', verder assumpties die betrekking hebben op 'the nature of those who are to be educated' en tenslotte assumpties 'about the nature of knowledge and the methods considered appropriate to teach it' (waarbij het begrip 'knowledge' zo ruim moet worden opgevat, dat ook vaardigheden ('skills') er onder vallen) (pp. 17-20). In aansluiting bij deze soorten van assumpties, waarmee de 'educational theorist' te maken heeft, onderscheidt Moore dan vier criteria aan de hand waarvan een 'educational theory' verworpen kan worden (pp. 22-24):

- (i) De theorie kan *inconsistent* zijn, bijvoorbeeld als de gehanteerde argumenten niet kloppen of wanneer de geadviseerde 'education methods' in tegenspraak zijn met het voorgestane mensbeeld.
- (ii) De geassumeerde 'educational methods' kunnen *effectiviteit* missen of ook *moreel onaanvaardbaar* zijn.
- (iii) Ook de assumpties 'about the nature of knowledge' kunnen 'faulty' zijn: een theorie die bijvoorbeeld astrologie en heraldiek als kennisdoelen voorschrijft, kan bekritiseerd worden met de argumenten dat astrologie geen echte kennis en dat heraldiek – behalve in zeer bijzondere gevallen – als kennis 'of little value' is.
- (iv) Met betrekking tot de 'aims' tenslotte zijn er ook mogelijkheden tot 'refutation': 'A theory (...) which based its aim on some questionable assumption about men, that they are perfectible, for example, might be open to the charge that this assumption was *false, or untestable*. A theory might also be objected to on the grounds that its aim *could not possibly be realised*, if it aimed at making men immortal, for example. It would also be possible to object to a theory by arguing that the type of individual aimed at (b.v. Nietzsche's Uebermensch) was *morally unacceptable*.' (p. 24; cursivering van ons.)

Kort samengevat luidt Moore's antwoord op de vraag 'Wat zijn de mogelijkheden van 'refutation' van een 'general educational theory' ' als volgt: 'An educational theory could be shown to be inadequate if its assumptions are faulty, either false as a matter of fact, or untestable, or incompatible with *accepted*

(cursivering van ons; cfr. *infra* pp. 119 en 122) moral principles, or if its recommendations are inconsistent with its assumptions.' (p. 25). Het lijkt de moeite waard verderop in te gaan op de vraag of zijn antwoord bevredigend genoemd kan worden.

Alvorens echter deze kwestie aan de orde te stellen, dienen we eerst een belangrijke wending in zijn betoog onder de loep te nemen. Wie namelijk verwacht had van Moore de grondbeginselen van een inhoudelijke 'general educational theory' voorgeschied te krijgen, komt bedrogen uit. Dit kan hij niet, omdat 'the general theory, like education itself, will be an on-going concern, changing in content as circumstances require' (p. 95): 'The specific content of a theory of education must always be regarded as provisional' (p. 84). Of nog sterker: 'Any such theory, however general it may be in the way of providing a comprehensive view, will turn out to be particular in that it will depend on particular factual and value assumptions, anchored in a certain time and place' (p. 94). Als elke 'general educational theory' historisch (of misschien zelfs individueel) bepaald blijkt te zijn en elke aanspraak op universaliteit mist, moet ook dat soort van algemene theorieën vermeden worden 'which involves fixed, once-for-all assumptions of a supposedly substantial kind, about children and methods, and which goes on to make universal prescriptions of substance, as did those of, say, Rousseau or Mill' (*ibid.*). Want 'such theories will inevitably be overtaken, by new knowledge, changed notions of value, and be left as impressive monuments on the educational road' (pp. 94-95). Willen we toch universele uitspraken over een 'general educational theory' doen, dan zullen wij ons moeten beperken tot uitspraken over haar *formele* structuur en haar *formele* assumpties: 'The kind of general theory suggested here is formal rather than substantial' (p. 95).

De vraag die hier onmiddellijk rijst is, waarom hij een 'formal outline of a general theory' (p. 93) zelf een 'general' theory' noemt, terwijl hier toch kennelijk sprake is van een *meta*-theoretische benadering. Maar wellicht is de aanleiding tot deze vraag louter een onzuiver woordgebruik en moeten wij ons de denkbeelden van Moore in deze ongeveer als volgt voorstellen. Onderscheiden kunnen worden: 'education', 'educational theory' en 'philosophy of education'. De verhouding tussen deze drie stelt Moore gesimplificeerd in een beeldspraak voor als een gebouw, waarvan de eerste de begane grond is, de tweede de eerste etage uitmaakt en de derde de tweede verdieping vormt. Deze 'differences in level are to be understood as "logical" differences, which means, roughly, that each higher stage arises out of

and depends on, the stage below. Educational theory, for example, presupposes educational activities and depends upon them for its point. Philosophy of education presupposes both educational activities and educational theories' (p. 8). De 'philosophy of education' – die dan in dit opzicht misschien beter 'philosophy of educational theory' zou kunnen heten? – analyseert de formele structuur van een 'educational theory': 'We can now perhaps see how the philosopher of education can help us in our inquiry. What we want to know is: what are the distinctive aspects of an educational theory, which make it an *educational* theory, and which are independent of any particular content it may have?' (p. 86). (Dat de 'philosophy of education' zich ook met andere zaken bezighoudt, bijvoorbeeld de 'clarification and justification' van *inhoudelijke* 'aims', is hier niet aan de orde.) Waar het hierbij om gaat is, dat Moore zelf geen 'educational theory', maar 'philosophy of educational theory' in zijn boek bedrijft en dat de uitdrukking 'formal general educational theory' misleidend is. Wat Moore's *inhoudelijke* – maar dit adjectief is nu overbodig geworden – 'general educational theory' betreft, zien we dan na heel het bovenstaande nog maar één zinnige interpretatiemogelijkheid, en als deze juist is gebruikt de auteur de term 'general' in drie verschillende betekenissen. Laten we uitgaan van een concreet voorbeeld: het ontwikkelen van een curriculum. Voor een dergelijke leerplanontwikkeling stellen we een 'theorie' op, een 'limited theory' in die zin dat de doeleinden en middelen bewust beperkt worden; deze 'limited theory' is echter 'general' in haar 'application' (cfr. *supra*, p. 117), hetgeen zoveel wil zeggen dat ze *ceteris paribus* onbeperkt van toepassing is. Dit is de eerste betekenis van 'general'. Impliciet of expliciet zal deze 'limited theory' echter vervat zitten in een 'systeem' van wetenschappelijke kennis en niet-wetenschappelijke idealen en waarde-oordelen (door Moore dan 'general educational theory' genoemd), dat aan voortdurende verandering onderhevig is en, wat de idealen en waarde-oordelen aangaat, zelfs van individu tot individu kan verschillen en daarom toch ook 'particular' genoemd mag worden; zo zal het bij de vaststelling van de (beperkte) doeleinden van een curriculum van essentieel belang zijn of in de betreffende samenleving de 'ideale mens' gezien wordt als een ordelijk burger of als een creatief individu. Dit is de tweede betekenis van 'general' ('overarching' en 'more far-reaching in scope and purpose' (p. 13)). In zijn derde betekenis laat Moore de term 'general' – zoals we gezien hebben – slaan op de formele assumpties

die elke 'educational theory' als mogelijkheidsvoorwaarden vooronderstelt.

Als de auteur dan tenslotte een aantal van deze formele assumpties opsomt, kunnen wij het niet altijd met hem eens zijn. Dat 'the individual should have been initiated into knowledge and skills regarded as worthwhile' is een formele voorwaarde van 'education' en daarmee een formele assumptie van een 'educational theory', maar wanneer daar aan toegevoegd wordt 'that he (= the individual) should regard this knowledge as having value for its own sake and not simply as a means to some extrinsic end like earning a living' (p. 88), is er niet sprake van een formele (zoals Moore beweert), maar van een inhoudelijke, substantiële assumptie, in zover hier een zeer bepaald, historisch geconditioneerd opvoedingsideaal achter zit. Wanneer hij beweert: 'That children are plastic and free to participate in what is going on are formal assumptions' (p. 89), is de 'plasticiteit' inderdaad een formele assumptie, maar is de eis van 'mogelijkheid tot participatie' een historisch bepaalde interpretatie van het begrip 'education' en dus een inhoudelijke assumptie. Dat de mogelijkheid van kennis een formele assumptie is, kan verdedigd worden mits men het begrip 'kennis' in een vrij ruime betekenis neemt, maar dat de voorwaarde 'that some knowledge is worth having, either intrinsically, or instrumentally, as the basis of a good life' (p. 91, cursivering van ons) formeel zou zijn lijkt ons – zelfs onafhankelijk van een concrete invulling van dat 'good life' – niet correct. Omgekeerd is de assumptie 'that such knowledge is capable of being organised and systematised in such a way that it can be taught and learned' (p. 91), die volgens de auteur substantieel van aard is; naar onze mening duidelijk een *formele* voorwaarde.

### 3.3. R. S. Peters: afwijzing van een aparte 'science of education'

Laten we met deze kritische opmerkingen Moore voorlopig laten rusten. Zij die enigszins op de hoogte zijn van de Britse 'philosophy of education' zullen zich intussen afgevraagd hebben, waarom R. S. Peters, die zonder enige twijfel als de belangrijkste Engelse 'philosopher of education' van het ogenblik kan worden beschouwd, tot nu toe alleen maar zijdelings aan het woord is geweest. De reden hiervan is voor geen misverstand vatbaar: Peters vindt de hier ter sprake gebrachte wetenschapstheoretische problematiek minder belangrijk en het idee van een aparte 'science of education' zelfs absurd. Het duidelijkst heeft hij zijn standpunt in dezen naar

voren gebracht in een 'Comment' op een voordracht van de Amerikaan J. Walton (Peters, 1963). Ondubbelzinnig stelt hij, 'that there can never be a discipline (in any ordinary sense) of education' (p. 21 en 17). Deze bewering meent hij met twee argumenten te kunnen staven: een logisch en een praktisch. Het logische argument houdt in, dat de bestudering van een specifiek object, van een duidelijk af te bakenen 'subject matter' nog niet noodzakelijkerwijze een aparte wetenschap behoeft op te leveren: 'The notion of a subject matter might have some practical value for the fixing of a syllabus, the setting of examinations and the organization of university departments. But its importance extends little beyond this level.' Toch is er wel een ander, zij het niet al te scherp criterium, op grond waarvan men bepaalde onderscheidingen in de wetenschappen kan aanbrengen: 'Sciences can only be vaguely distinguished from each other by reference to the types of questions that they ask and the types of answers which they give and the types of procedure which they employ in testing such answers.' (p. 17). Welnu, juist omdat het verschijnsel 'education' met zoveel verschillende soorten van vraagstellingen, antwoorden en toetsingsprocedures kan en moet worden benaderd, is het 'absurd to think that the various disciplines that have bearing on education could ever be coordinated into one discipline' (p. 18). Daarop aansluitend volgt zijn praktisch argument: Als het verschijnsel 'education' inderdaad door zoveel verschillende 'established disciplines' (psychologie, sociologie, 'history', filosofie, etc., die bovendien nog elk talrijke onderverdelingen hebben) kan en moet worden benaderd, dan zou een 'general discipline of education' vooronderstellen, dat er wetenschappers zijn die al deze disciplines op een behoorlijke manier beheersen, hetgeen 'practically impossible' (p. 19) is. Trouwens, en hij voert dit aan ter versterking van zijn logische argument, in de psychologie en de sociologie is er ook geen sprake van één discipline, maar eerder van een 'number of disciplines': ja, de 'whole approach to the social sciences', die ervan uitgaat 'that it might be possible to develop unifying theories in the sciences of man such as one finds in physics and mechanics' is in zijn ogen 'fundamentally mistaken' (*ibid.*). Hij komt dan ook tot de conclusie, dat 'education' op zijn hoogst 'a focus or a meeting place of disciplines' (p. 17) kan worden genoemd: 'Education, like medicine, is a profession, not a discipline' (p. 22). Dat hij daarnaast evenzeer de overtuiging is toegedaan, 'that though education could never be a discipline, an approach to education which draws more on the established disciplines would not only benefit education but

would also benefit the disciplines themselves' (p. 19), vermelden wij slechts terloops, aangezien zij niet direct van belang is voor de problematiek die ons bezighoudt.

#### 3.4. R. J. Haack: sociale belemmeringen voor 'educational research'

Volledigheidshalve dienen we ook nog kort in te gaan op een vrij recent artikel van R. J. Haack (1976), waarin voornamelijk de logische consistentie van Peters' 'philosophy of education' – let wel: *niet* diens wetenschapstheoretische opvattingen, zoals wij die hierboven uiteengezet hebben – in twijfel getrokken wordt, maar waarin ook in een korte paragraaf de mogelijkheid van een 'Science of Pedagogy' ter sprake wordt gebracht. De auteur verwijt O'Connor een verregaand 'scientism' en verwijst daarbij voor argumenten naar zijn nog niet gepubliceerde boek *The Practice of Philosophy*, hetgeen ons belet hierover nader met hem in discussie te treden. Zijn hoofdstelling luidt, dat de bedroevende reputatie van de 'science of pedagogy' meer aan 'adverse social factors' dan aan 'internal factors' (p. 172) te wijten is: 'The proper diagnosis of the poor state of pedagogic theory is lack of well-attested information and adverse social conditions rather than conceptual confusion' (p. 174). Hij deelt het optimisme van Piaget, dat wanneer onze samenleving de huidige belemmeringen voor echt pedagogisch onderzoek zou opheffen, ja, 'educational research' zou gaan stimuleren, de 'science of pedagogy' binnen niet al te lange tijd uit het slop zou raken, doordat zij zou gaan beschikken over 'facts and well-attested hypotheses' (p. 172). Maar ook al vormen de 'social conditions' de voornaamste oorzaak van de povere resultaten van de opvoedingswetenschap, de schuld hiervan ligt gedeeltelijk ook bij de 'philosophers of education', die niet nalaten te verzekeren 'that the science of pedagogy is internally or inherently defective' (*ibid.*). O'Connor is hiervan, zoals we gezien hebben, een goed voorbeeld. Maar ook Hirst krijgt een veeg uit de pan: De sterke scheiding die deze maakt tussen 'scientific theories and theories of practical activities' getuigt volgens Haack van hetzelfde scientisme als O'Connor kan worden verweten. 'It is worth noting that many scientists, and especially mathematicians, would question the value of drawing a sharp distinction between pure and applied science' (p. 173). Voorts mag als criterium voor een wetenschappelijke theorie geenszins worden aangevoerd, dat zulk een theorie 'has been submitted to empirical tests', want zelfs in de fysica vinden we legio

theorieën waarvoor op korte termijn 'neither the theoretical nor the experimental resources' voorhanden zijn om hen te testen (*ibid.*). Een andere factor die belemmerend werkt op de ontwikkeling van een opvoedings- en onderwijswetenschap, is de neiging van sommige 'philosophers of education' bepaalde begrippen onnodig in te perken. Als je bijvoorbeeld van Hamlyn's definitie van het begrip 'learning' ('learning is the active and intentional acquisition of knowledge') uitgaat, zo stelt Haack niet ten onrechte, dan bepaal je bij voorbaat dat 'theories of conditioning are irrelevant to the study of learning and pedagogy' (*ibid.*). De schrijver eindigt met het uitspreken van de hoop, dat de 'philosophy of education' zich niet langer zal beperken tot alleen maar het kritisch analyseren van opvoedkundige en onderwijskundige uitspraken, maar een 'more intimate relation' met de 'science of pedagogy' aan zal gaan, zodanig dat zij het ook als haar taak zal gaan zien de oorzaken van het falen van opvoedkunde en onderwijskunde te diagnosticeren (p. 174) en zelfs te komen tot 'recommendations for the betterment of educational institutions' (p. 176).

#### 4. Evaluatie en commentaar

In het voorafgaande hebben we, wanneer het te pas kwam, zo nu en dan reeds enige kritische kanttekeningen geplaatst bij de logische opbouw van sommige beweringen. Ook bij de volgende slotbeschouwing (of evaluatie, zo men wil) zullen wij ons moeten beperken tot een formele vergelijking van de verschillende standpunten: Een meer inhoudelijke kritische bespreking zou eerst een nogal indringende wetenschapstheoretische standpuntbepaling vereisen, hetgeen in het kader van dit artikel ondoenlijk is.

Beginnen wij met enige punten van *overeenstemming* op te sommen.

1. In het algemeen is men het wel eens over de functie van de filosofie in het algemeen en daarmee van de 'philosophy of education' in het bijzonder: zij heeft een 'second order character', d.w.z. zij heeft tot taak uitsprakensystemen op hun consistentie te controleren, begrippen te verhelderen, beweringen wat betreft hun pretentie logisch te rechtvaardigen. Toch is deze opvatting niet unaniem. Haack en Reid kennen de wijsbegeerte een omvangrijker en meer inhoudelijke taak toe. Bovendien zijn de door ons besproken auteurs (nl. diegenen die zich expliciet met de *wetenschapstheoretische* status van opvoedkunde en onderwijskunde hebben bezig-

gehouden) niet geheel representatief voor de Britse 'philosophy of education' en is het zeer wel mogelijk, dat voornamelijk 'analytisch' georiënteerde denkers zich voor de wetenschapstheoretische problemen van onderwijskunde en opvoedkunde interesseren.

2. Hoewel niet alle auteurs de kwestie expliciet aan de orde stellen en ofschoon met name Reid in dezen een enigszins dubieus standpunt inneemt, kan in het algemeen worden vastgesteld dat de Britse 'philosophy of education' niet gelooft in een deduceren van pedagogische voorschriften uit algemene filosofische opvattingen – hetgeen ook een logische consequentie van (1) is.
3. Behalve misschien Haack, die in dit opzicht overigens opmerkelijk vaag is, neemt niemand van de door ons besproken auteurs aan, dat een 'science of education' of een 'educational theory' een autonome – d.w.z. een volstrekt eigen identiteit bezittende – discipline is. O'Connor en Peters nemen in dit opzicht de meest harde standpunten in: de eerste op descriptieve, de tweede op meer principiële gronden.
4. Psychologie en sociologie worden door allen die erover spreken, als vanzelfsprekend opgevat als onderscheiden en gevestigde disciplines, en zelfs als de belangrijkste basiswetenschappen van opvoedkunde en onderwijskunde. Alleen Peters maakt in dit opzicht enige relativerende opmerkingen. De term 'sciences of man' wordt hoogstens in tegenstelling tot 'physical sciences' gebezigd: zodra deze tegenstelling niet meer aan de orde is, spreekt men weer van psychologie en sociologie.
5. Het begrip 'science' blijft bij vrijwel alle auteurs enigszins in het vage. De indruk wordt gewekt, dat het in eerste instantie 'physical science' omvat en vervolgens, in een iets ruimere betekenis genomen, wordt uitgebreid met de onder (4) genoemde psychologie en sociologie. Hardie en O'Connor zijn in dat opzicht het duidelijkst. Opgemerkt moet verder worden, dat zowel Hirst als Moore niet de pretentie hebben hun 'educational theory' tot een 'science' te 'verheffen', maar alleen proberen het zinvolle gebruik van de term 'theory' te verdedigen. Duidelijk is dat hun 'educational theory' veel gelijkenis vertoont met de 'praktische Pädagogik' van Brezinka (1971, pp. 163 vv.), die ook niet op een wetenschappelijke status kan bogen.)
6. Praktisch allen zijn het er over eens dat een theorie moet voldoen aan de criteria van verklaring, toetsing en 'refutation'. Hirst en Moore menen juist gerechtigd te zijn van een

'educational theory' te spreken, omdat deze naar hun zeggen niet alleen verklaart, maar ook onderworpen is aan toetsing en falsificatie. Aangezien allen echter een andere betekenis aan deze begrippen toekennen, is hiermee tevens een belangrijk *verschil* van opvattingen gegeven.

7. Zonder uitzondering gaan de auteurs uit van twee verschillende soorten van disciplines: theoretische en toegepaste. *Toegepaste wetenschappen* (engeneering, medicine, education, economics, etc.) worden nogal simplistisch opgevat als *toepassing* van wetenschappelijke kennis en derhalve niet als echte wetenschappen gezien. Een uitzondering hierop vormt tot op zekere hoogte Haack.

De belangrijkste *meningsverschillen* – het kan hier niet de bedoeling zijn op details in te gaan – kunnen in de volgende punten worden ondergebracht:

1. Als je in een en hetzelfde theoretisch systeem wetenschappelijk-constaterende oordelen en zedelijk-normatieve oordelen onderbrengt, zo stelt O'Connor, dan moet je aantonen welke logische samenhang er tussen beide soorten van uitsprakensystemen bestaat, wil je niet een 'intellectual salad' op tafel brengen. Op deze eis geeft Hirst niet afdoende antwoord. Het principe zelf valt hij eigenlijk niet aan; zijn antwoord is niet veel meer dan een verwijzen naar mogelijkheden in de toekomst, zonder dat hij deze verwijzing enigszins geloofwaardig maakt. Moore gaat gemakshalve niet op de kwestie in. Peters ziet in deze eis een argument voor het afwijzen van de mogelijkheid van 'a discipline of education'.
2. Het verklaringsbeginsel van O'Connor wordt door Hirst op onzes inziens ongeoorloofde wijze afgezwakt (cfr. *supra*, pp. 115 en 116); Moore gaat het zorgvuldig uit de weg. O'Connor's principe van toetsing en 'refutation' wordt door Hirst als beginsel aanvaard, maar hij weigert het te beperken tot wetenschappelijke toetsing en falsificatie zonder er ook maar iets positiefs tegenover te stellen. Wat dat betreft gaat Moore serieuzer op de zaak in. Hij stelt vier toetsingscriteria op, die op het eerste gezicht in de lijn van Hirst's denkbeelden liggen, maar bij nadere analyse alle echt wetenschappelijke criteria blijken te zijn: doordat hij alle zedelijke waardeoordelen die in een 'educational theory' voorkomen, wenst te toetsen aan de 'accepted moral principles' van een samenleving, heeft hij ook voor deze zedelijke waardeoordelen een *empirisch* referentiepunt (cfr. *supra*, p. 118).

3. Het derde belangrijke strijdpunt betreft de vraag van O'Connor, waarom volgens Hirst de 'educational theory' nu per se zelf zedelijke normen op wil stellen in plaats van de vigerende zedelijke normen 'outside' te laten. Op grond van vier argumenten (cfr. *supra*, p. 116) wil Hirst binnen de 'educational theory' een plaats inruimen voor zedelijke waardebepalingen. De argumenten (i) en (iii) hebben we reeds niet ontvankelijk verklaard. Argument (ii) berust op zijn overtuiging, dat 'means' en 'aims' onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, omdat middelen ook bepalend kunnen zijn voor doeleinden. Al werkt hij deze laatste bewering niet nader uit, toch kunnen wij ons een dergelijke verbondenheid – minstens in negatief opzicht – in bepaalde gevallen van de 'educational practice' wel voorstellen (een onderwijzer die slechts over weinig middelen beschikt, zal ook beperkt worden in zijn doelstellingen). Maar waarom de theorie in dit opzicht een afspiegeling van de praxis moet zijn, ontgaat ons te enenmale. Hirst's argument (iv) tenslotte, dat zegt dat de opvattingen in een samenleving over 'general welfare' veel te algemeen zijn om er 'detailed educational principles' uit af te leiden, is evenmin erg overtuigend. Stel dat een politicus het begrip 'general welfare' interpreteert als 'gelijke kansen in het onderwijs' – en iedereen zal het er toch over eens zijn, dat een dergelijke interpretatie nog *geen onderwijskundige, maar een politieke*, of zo men wil een sociaal-filosofische, interpretatie is –, dan kan deze 'educational aim' door de onderwijskunde worden operationaliseerd in diverse curriculummodellen met elk hun eigen doelstellingen. Deze leerplan-doelstellingen zijn *technische* normen in relatie tot de politieke/zedelijke norm 'gelijke kansen in het onderwijs' (die overigens zelf ook weer als een technische norm voor een meer omvattende politieke/zedelijke doelstelling, bijvoorbeeld een universele emancipatie van de mens, kan fungeren) en *als doelstellingen* ontleen zij hun zedelijke implicaties geheel en al aan die politieke/zedelijke 'aim', die zelf *geheel 'buiten'* de betreffende onderwijskundige theorieën blijft functioneren. Ten aanzien van deze 'aim' is toetsing (en dus 'refutation') van zowel de logische relatie als de empirische 'efficiency' van deze leerplan-doelstellingen principieel mogelijk zonder dat op enigerlei wijze een beroep behoeft te worden gedaan op zedelijke waardeoordelen.

Uit het bovenstaande moge blijken, dat de cruciale stellingen van O'Connor niet op bevredigen-



de wijze zijn weerlegd. Integendeel, Moore, die de fundamentele standpunten van Hirst probeert uit te werken, blijkt ongemerkt in het straatje van O'Connor te belanden, hetgeen hem in de tegenstrijdige positie brengt, dat hij enerzijds wat betreft de zedelijke standpuntbepalingen van de 'educational theory' verwijst naar de *externe*, alom geaccepteerde zedelijke norm van een *bepaalde* samenleving, en anderzijds, in het voetspoor van Hirst, toch niet kan geloven in een wetenschappelijke status van onderwijskunde en opvoedkunde.

Dit brengt ons op de volgende – laatste – kritische opmerkingen. In het algemeen blijken de door ons besproken auteurs te weinig aandacht te besteden aan het belangrijke onderscheid tussen zedelijke en technische normen. Daarmee samenhangend ontbreken zij een grondige analyse van de formele structuur van een *technologie*, opgevat niet als toepassing van wetenschappelijke kennis, maar als een *wetenschap van de toepassing* (vgl. Monshouwer 1975, pp. 118-121). Het idee dat een 'science of education' een dergelijke (sociale) technologie zou kunnen zijn – oordelen vellend in de trant van: 'Als je dit doel wilt bereiken (maar dat moet je zelf uitmaken), dan moet je gezien de bestaande empirische 'conditions' en op grond van deze wetten van het menselijk gedrag die en die (beïnvloedings)methoden toepassen' –, zal dunkt ons door sommigen van de hierboven behandelde auteurs (b.v. O'Connor) niet a priori verworpen worden, maar kan in dit bestek niet nader worden uitgewerkt.

#### Literatuur

- Bantock, G. H., 'Educational Research: A Criticism', in: *Harvard Educational Review* 31 (1961), pp. 264-280.
- Best, E., 'Common Confusions in Educational Theory', in: R. D. Archambault (ed.): *Philosophical Analysis and Education* (London 1967<sup>3</sup>), pp. 39-56.
- Brezinka, W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Weinheim 1971).
- Cohen, B., *Educational Thought. An Introduction* (London 1969).
- Haack, R. J., 'Philosophies of Education', in: *Philosophy* 51 (1976), pp. 159-176.
- Hardie, C. D., *Truth and Fallacy in Educational Theory* (Cambridge 1942).
- Hardie, C. D., 'The Idea of Value and the Theory of Education', in: *Educational Theory* 7 (1957), pp. 196-199.
- Hardie, C. D., 'The Philosophy of Educational Research', in: *Educational Philosophy and Theory* 3 (1971), pp. 1-10.
- Hirst, P. H., 'Philosophy and Educational Theory', in: I. Scheffler (ed.): *Philosophy of Education* (Boston 1966), pp. 78-95 (eerder verschenen in *British Journal of*

- Educational Studies* 12 (1963/64), pp. 51-64).
- Hirst, P. H., 'Educational Theory', in: J. W. Tibble (ed.): *The Study of Education* (London 1966), pp. 29-58.
- Hirst, P. H., 'The Nature of Educational Theory. Reply to D. J. O'Connor', *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain* 6 (1972), pp. 110-118.
- Monshouwer, A., 'Enige opmerkingen over de formele structuur van de zg. pedagogische en andragogische wetenschappen', in: A. Monshouwer (ed.): *Enige facetten van opvoeding en onderwijs. Opstellen aangeboden aan Stephan Strasser* (Den Bosch 1975), pp. 117-123.
- Moore, T. W., *Educational Theory. An Introduction* (London 1974).
- O'Connor, D. J., *An Introduction to the Philosophy of Education* (London 1969<sup>8</sup>; 1e editie 1957).
- O'Connor, D. J., 'Discussion: Philosophy of Education', in: *Harvard Educational Review* 33 (1963), pp. 219-220.
- O'Connor, D. J., 'The Nature of Educational Theory', in: *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain* 6 (1972), pp. 97-109.
- Peters, R. S., 'Comments', in: J. Walton and J. L. Kuethe (eds.): *The Discipline of Education* (Madison 1963), pp. 17-22.
- Peters, R. S., 'The Philosophy of Education', in: J. W. Tibble (ed.): *The Study of Education* (London 1966), pp. 59-89.
- Peters, R. S., (ed.), *The Philosophy of Education* (Oxford 1975<sup>2</sup>).
- Reid, L. A., *Philosophy and Education* (London 1962).
- Reid, L. A., 'Philosophy and the Theory and Practice of Education', in: R. D. Archambault (ed.): *Philosophical Analysis and Education* (London 1967<sup>3</sup>), pp. 17-37.

#### Curriculum vitae

A. Th. L. J. Monshouwer (1939) Doctoraalexamen filosofie in 1964. Sindsdien wetenschappelijk medewerker aan de Universiteit van Nijmegen voor het vak 'filosofie van opvoeding, vorming en onderwijs'.  
Publikaties: (samen met S. Strasser) *Herbart als opvoedkundig denker* (Den Bosch 1967<sup>2</sup>); samensteller van de bundel *Enige facetten van opvoeding en onderwijs. Opstellen aangeboden aan Stephan Strasser* (Den Bosch 1975); diverse artikelen. Adres: Erasmuslaan 40, Nijmegen.

#### Noten

1. Het 'emotivisme' in de (meta)ethiek vat – uiteraard sterk gesimplificeerd weergegeven – ethische uitspraken op als slechts uitdrukkingen van gevoelens, welke tot doel hebben deze gevoelens ook bij anderen op te wekken. Het spreekt vanzelf dat ethische uitspraken in deze visie noch waar noch vals kunnen zijn, kortom geen cognitieve waarde bezitten.  
In een later artikel (Hardie 1957) zal de auteur betogen, dat de rechtvaardiging van ethische waarde-oordelen

zoveel problemen met zich meebrengt, dat we gevoelig kunnen spreken van 'a deadlock in ethics for hundreds of years'. Hij stelt zich op het standpunt, dat 'the vital thing is always what value judgments are accepted in a community. The reasons for acceptance may be of great interest to certain individuals, but they are of secondary importance'. Hij komt dan ook tot de conclusie (vgl. de denkbeelden van O'Connor, *infra* p. 115 en Moore, *infra* p. 118): 'By concentrating rather on those value judgments on which agreement has been secured, I believe educational theory could become constructive' (p. 199).

2. Zo verdedigt Reid (1967<sup>3</sup>, p. 24) uitdrukkelijk een ruimere functie voor de filosofie in het algemeen en de 'philosophy of education' in het bijzonder dan alleen die van 'analysis': 'Analysis is, in fact, one moment, one emphasis, in the strictly indivisible life of philosophy; synthesis is the other moment. (...) If synthesis without analysis is empty, or at least muddled, so analysis without synthesis is blind, or at least pointless or feckless'. Philosophy of education sluit dan ook 'both the more analytic emphases of philosophy (with linguistics) and the synthetic ones' in (p. 26; vgl. ook Reid 1962).

Lijnrecht hier tegenover staat de mening van Best (1967<sup>3</sup>, pp. 52-53), die zover gaat te beweren, dat 'the elucidation of educational aims is not, and never has been, the appointed task of the philosopher. (...) The philosopher, as philosopher, is no more concerned with the utterance of educational aims than he is with the purely technical problem of teaching purblind children to read. An educational aim can be put forward by anybody, but whether it is good or bad, foolish or wise, is something on which each of us must make up his own mind. Philosophy cannot help here'.

3. Indien nodig – maar de noodzaak hiervan is bij het afronden van dit artikel nog niet geheel duidelijk – zullen andere essays van Hardie ter sprake komen in de aangekondigde behandeling van de Amerikaanse opvattingen over de wetenschapstheoretische status van opvoedkunde en onderwijskunde. Dit ligt voor de hand, wanneer men weet dat Hardie in de Verenigde Staten veel meer respons heeft gekregen (let wel, wij zeggen niet: 'veel meer invloed heeft gehad') dan in Groot-Brittannië. Typerend is bijvoorbeeld dat zijn door ons in grote lijnen bekeken boek *Truth and Fallacy in Educational Theory*, dat in de Verenigde Staten – vooral van de kant van de aanhangers van het pragmatisme – veel reacties heeft uitgelokt, niet in Engeland maar in Amerika herdrukt is (1962, Teachers College Press, Columbia University).
4. G. H. Bantock stelt zich op het standpunt, dat 'the attempt to assimilate the natural and the social sciences (...) is fundamentally a mistake' (Bantock, 1961, p. 265), aangezien volgens hem niet geloofhend kan worden 'that the natural scientist is governed by only one set of rules, those relevant to scientific investigation, whereas the social scientist has to take into account another set of rules as well, those involved in the 'phenomenon' he is investigating; for this phenomenon is itself a

manifestation of social activity which will normally be subject to human purposes and meaning in a manner in which natural phenomena are not' (p. 266). Menswetenschappen – en dus ook 'educational sciences' (p. 265) – onderscheiden zich wezenlijk van de natuurwetenschappen, doordat zij – om tot zinvolle uitspraken te kunnen komen – een beroep moeten doen op een 'sense of' (P. Winch), op een 'Verstehen' (Max Weber), op een 'sympathetic understanding' (Quentin Gibson), op een 'Interpretative Understanding' (Alfred Schuetz), aangezien zij verschijnenselen bestuderen die essentieel uit zingevingen bestaan, welke niet tot 'physical variables' (p. 278) herleid kunnen worden. Dit brengt echter het probleem met zich mee hoe het mogelijk is 'to form objective concepts and an objectively verifiable theory of subjective meaning-structure' (Schuetz, geciteerd door Bantock, p. 270). Het antwoord luidt: Door te komen tot een 'typification', door het opstellen van 'homunculi' (*ibid.*), door het ontwerpen van 'ideal typical constructs' (p. 271), waarbij de 'conceptual clarification of the terms employed' door middel van 'modern philosophical techniques of linguistic analysis' (p. 272) een eerste vereiste is. Want bijvoorbeeld 'the question of what constitutes the process of teaching someone something is not in itself an empirical question; it is a request for a clarification of what is involved, conceptually, in the activity of teaching' (p. 275).

Bantock geeft meerdere voorbeelden van experimenten, waarvan de opzet en de uitslagen naar zijn zeggen zijn wetenschapstheoretische opstelling staven. Laten we ons beperken tot de twee meest pregnante.

Het eerste voorbeeld, 'the famous Hawthorne experiment', had betrekking op twee groepen van fabrieksmeisjes. De 'physical conditions' van de experimentele groep werden voortdurend gewijzigd, terwijl die van de controlegroep constant bleven. Uit dit experiment bleek – wat er precies gemeten werd (de attitude, de productie-quantiteit of iets anders) maakt Bantock niet duidelijk, maar is ook voor het voorbeeld niet zo zeer van belang – dat de 'physical variables were unimportant', want de 'output in both control and experimental groups advanced equally', aangezien 'the girl's subjective interpretation of their work had altered: by asking their help and co-operation, the company had made the girls feel important, and their whole attitude to work had changed'. (pp. 278-279). Op grond hiervan meent Bantock de conclusie te mogen trekken: 'This factor of subjective interpretation proved much more important than all the physical variables involved' (p. 279). Het tweede voorbeeld van de auteur heeft betrekking op interview-technieken. Onderzoekers probeerden te achterhalen welke invloed televisieseries hebben op de denkbeelden over het huwelijk bij kinderen en zij lieten daartoe de betreffende kinderen de volgende (onvolledige) zinnen aanvullen: 'A good husband is a man who ....' en 'A good wife is a woman who ....'. Onafhankelijk van de uitslag van dit onderzoek luidt Bantock's verwijt: 'The sort of information that is needed here (namelijk 'affectively based responses') cannot be got at by questioning in this

way, precisely because the whole psychic atmosphere in which such questions are answered is inimical to obtaining it" (hoogstens kan men op zulke vragen 'superficially verbalised' antwoorden verwachten, zo de respondenten - bijvoorbeeld gezien hun leeftijd - daartoe al in staat zijn) (p. 280).

We hebben Bantock's zienswijze kort aan de orde gesteld, omdat hij uitdrukkelijk beweert dat zijn opvattingen gelden voor de 'educational sciences' en hij verschillende van zijn voorbeelden ook aan de 'educational research' ontleent. We hebben de behandeling van zijn denkbeelden echter slechts tot een noot beperkt, omdat hij ze - in het voetspoor van de auteurs waarop hij zich baseert - laat gelden voor alle sociale of menswetenschappen (een terrein dat de opzet van dit artikel grotelijks overstijgt, want het zij verre van ons de ideeën van bijvoorbeeld P. Winch, hoewel wij fundamenteel met hem van mening verschillen, in enkele regels af te doen). Desondanks

kunnen we het niet nalaten de vraag te stellen of het eerste voorbeeld van Bantock niet juist aanleiding geeft tot het vermoeden dat hier sprake is van een psychisch mechanisme, zodanig dat (quantitatief) zou kunnen worden onderzocht, welke mate van (al dan niet persoonlijke) aandacht nodig is om fabrieksmeisjes de 'physical' omstandigheden waaronder zij werken, te doen vergeten (of zo men wil: te doen verdringen). Voorts vragen wij ons af of Bantock's tweede voorbeeld niet slechts een voorbeeld van een foutieve of simplistische operationalisering is, of op zijn hoogst een ondersteuning van de stelling, dat het 'Verstehen' in de 'context of discovery' (d.w.z. in de fase van de 'observatie' en de hypothesevorming) van de sociale wetenschappen vaak goede diensten kan verrichten of zelfs onontbeerlijk kan zijn, zonder dat het enige aanspraak op een *validerende* functie kan maken.