

# Pedagogiek en socialisatie-onderzoek: een analyse van vooronderstellingen aangaande de begrippen 'opvoeding' en 'socialisatie'

L. F. GROENENDIJK EN B. SPIECKER, *Subfaculteit P.A.W. - V.U., Amsterdam*

## Inleiding

De begrippen 'opvoeding' en 'socialisatie' worden veelvuldig zonder onderling onderscheid gehanteerd: men ziet opvoeding als onderdeel van een omvattender socialisatie-proces, terwijl ook de visie verdedigd wordt, dat socialisatie een wezenlijk bestanddeel uitmaakt van opvoeding. Elk genoemd standpunt kan men verdedigd vinden op grond van omschrijvingen van wat opvoeding, resp. socialisatie nu *eigenlijk* is. Echter: wat opvoeding of socialisatie 'is', laat zich niet aflezen uit de sociale werkelijkheid; het is veeleer zo, dat we kunnen komen tot omschrijvingen van genoemde begrippen (waarbij beider betekenissen elkaar kunnen dekken) als we de werkelijkheid onder een bepaald oogmerk benaderen. - Was het Waterink niet die schreef, dat hoè men opvoeding ziet, welke laag men voor het eigenlijke in de opvoeding houdt, zonder twijfel samenhangt met het *principiële uitgangspunt* dat men heeft?

Nu is bij de ontwikkelingsgang van pedagogiek naar opvoedingswetenschap dit principiële uitgangspunt steeds meer teruggedrongen naar de voor-wetenschappelijke sektor, hetgeen bijvoorbeeld bij Brezinka (1971) tot gevolg heeft, dat het opvoedingsbegrip gesneden wordt naar gedragswetenschappelijke snit: opvoeding kan niet meer onderscheiden worden van socialisatie.

Kunnen opvoeders opvoeding niet anders zien dan vanuit hun principiële standpunt, de opvoedingswetenschap kan alleen op verantwoorde wijze bedreven worden indien men zich bewust is van de 'uitgangspunten'. Deze uitgangspunten zijn niet van direkt-principiële aard, ze hebben veeleer het karakter van *stipulaties* (afspraken), van assumpties (aannamen). In dit verband zou men met Mitroff zelfs van 'implicit commands' kunnen spreken: 'In effect, what each inquirer does (and this is also true of every scientific model) is to issue an implicit command - e.g., "So regard the world that the way my model represents it is true!" Thus, none of the models of science are to be taken as true or real

*In's ersehnte Himmelreich einer wahren Psychologie werden wir nicht kommen, es sei denn, dass wir werden wie die Kinder . . .*

E. Husserl

in the literal sense. Rather their proponents implore us to take them as true in very subtle ways' (Mitroff 1974, p. 233; curs. van G. en S.). Een van de vragen die nu opduikt is *of* en in welke mate er een *relatie* is (of behoort te zijn) tussen het principiële uitgangspunt en de stipulaties. Het afwijzen of ontkennen van een relatie tussen beide momenten, evenals het onvermogen om over deze relatie te reflecteren, leidt ertoe dat men vervalt tot blindelingsheid (blinde-links-heid). Anderzijds lijkt het ons onjuist de relatie alleen maar daaruit te laten bestaan, dat de *probleemkeuze* van het sociaal-wetenschappelijk werk bepaald wordt vanuit de principiële positie. Dit laatste treft men veelvuldig aan bij 'positivisten': het *eigenlijk* (n.b.) wetenschappelijk onderzoek zou dan vrij van waarde-smetten zijn. Het lijkt ons, dat met de stipulaties (zo men wil 'geboden') het hele wetenschappelijk ondernemen mee-gekleurd wordt door de impliciete waarde-oriëntatie, die gegeven is met de stipulaties. Dit betekent niet noodzakelijkerwijs, dat het onderzoek daarmee 'ideologisch' of waarde-loos geworden is. - De oude tegenstelling subjektief-objektief heeft o.i. dan ook niet zozeer betrekking op de tegenstelling 'uitspraak' - 'werkelijkheid', als wel op het zich al dan niet houden aan de in de stipulaties gegeven regels.

Wat is nu de *aard* van de stipulaties? Daarin komt in de sociale wetenschappen naar voren op welke wijze we over de mens (het kind) en de samenleving *behoren* te spreken. Stipulaties dwingen ons om op een bepaalde wijze over de mens te *spreken*: als 'black box', als organisme, enz.

Met de stipulaties is dus een *taalkader* (of conceptueel kader) gegeven. Van belang is nu, dat stipulaties niet naar willekeur voorgestaan kunnen

worden: uit de keuze van de stipulaties komt nl. de *doelstelling* die men met de wetenschapsbeoefening nastreeft tot uiting. Hetgeen we met de wetenschap beogen, vindt zijn neerslag in onze wijze van spreken over de mens. Die doelstelling op haar beurt kan gemotiveerd worden vanuit een principiële standpunt. – Van deductie is hier o.i. geen sprake; sociaal-wetenschappers van de meest uiteenlopende levensovertuigingen blijken immers te kunnen kiezen voor dezelfde stipulaties en doelstellingen.

Tenslotte dient nog opgemerkt te worden, dat het formuleren van of kiezen voor stipulaties in een ander opzicht evenmin een vrijblijvende of tot-niets-verplichtende zaak is: stipulaties werken nl. terug op de zelf-duiding van de mens.

Na de bovenstaande overwegingen keren we terug naar de begrippen 'opvoeding' en 'socialisatie', en willen we trachten, met behulp van een analyse van de veronderstelde stipulaties, deze begrippen, zoals ze gehanteerd worden binnen de pedagogiek en het socialisatie-onderzoek, te doorlichten.

## 2. Pedagogiek en opvoeding

Pedagogiek en socialisatie-onderzoek zijn binnen verschillende ('wetenschappelijke') tradities ontstaan, hetgeen tot uiting komt in de verschillende stipulaties en kennisdoelen.

*Pedagogiek* lijkt ons zijn wortels te hebben in een (door humanisme en christendom gestempelde) geesteswetenschappelijke traditie, die o.a. gekenmerkt wordt door een gerichtheid op het *verhelderen* van het 'specifiek menselijke'. – De grenzen tussen pedagogiek en (wijsgerige) *antropologie* zijn dan ook niet scherp te trekken: pedagogiek is antropologie, omdat opvoeding *mens-wording* nastreeft. Als aan deze antropologisch georiënteerde pedagogiek ten grondslag liggende stipulaties kunnen genoemd worden: uniciteit, individualiteit, personaliteit en zedelijkheid van de mens, het kind. Gegeven de genoemde stipulaties kan 'opvoeding' in de pedagogiek omschreven worden als 'Lebenshilfe der Älteren für den Jüngern', als 'der Prozess, in dem der junge Mensch sich seiner selbst bewusst wird und sich in verantwortlichen Handlungen selbst bestimmen lernt . . .' (Bokelmann 1970). Dat de omschrijvingen van 'opvoeding' bijna zonder uitzondering een sterk evokatief, normerend en (beroeps-) motiverend karakter hebben, moet gezien worden als een konsekwent uitvloeisel van het kennisdoel (i.e. verhelderen wat het kind *eigenlijk* is) en de stipulaties van de pedagogiek.

In margine: wie deze stipulaties en de in samenhang daarmee geformuleerde opvoedingsdoelen in ogen-schouw neemt, kan zich niet aan de indruk onttrekken, dat pedagogiek hier een elitair-idealistisch karakter dreigt te krijgen.

Voorts zal het duidelijk zijn, dat vanuit maatschappij-gerichte invalshoek (en de daarbij geïmpliceerde stipulaties) die gerichtheid van opvoeding op het individuele, het unieke, sterk aangevallen en als 'ideologisch' aangemerkt wordt. Opvoeding behoort gezien te worden als 'wirklichkeitsbedingter Prozess'. Uitgaande van o.a. de stipulatie, dat het menselijk bewustzijn bepaald wordt door het maatschappelijk zijn, kan men hier stellen, dat opvoeding een 'gesellschaftsbedingtes und gesellschaftskritisches Handeln' is.<sup>1</sup>

In de traditie van de Continentale, in het bijzonder van de Duits-Nederlandse pedagogiek heeft 'opvoeding' als 'intentionele beïnvloeding' betrekking op de relatie tussen opvoeder en *opvoedeling*, waarbij voor de *opvoedeling* een 'Schutzraum' geclaimd wordt: 'Die Forderung nach einem Schutzraum unterstellt, dass Erziehung gerade dort am besten gelingen könne, wo der 'Zögling' der Gesellschaft möglichst ferngehalten wird. Sozialisation bezeichnet schon definitionsgemäss einen gesellschaftlichen Vorgang' (Nunner-Winkler & Rolff 1971, p. 177). De (geesteswetenschappelijke) pedagogiek beklemtoont dan ook de *autonomie* van het pedagogisch handelen.

In dit verband moet ook gewezen worden op de gedurende lange tijd in de pedagogiek dominerende opvatting van de praxis: praxis werd opgevat als ervaring, die in de 'beleving' gefundeerd is.<sup>2</sup> Daar nu het doel van de 'verstehende Methode' in het verhelderen van zin-structuren ligt, kan de geesteswetenschappelijke pedagogiek wel komen tot gefundeerde uitspraken over intenties en doelen van het opvoedingsgebeuren, 'sie ist jedoch *nicht* in der Lage, verbindliche Aussagen über den Erziehungserfolg und dessen sowohl *reproduzierbare* als auch veränderliche *Determinanten* zu machen' (Nunner-Winkler & Rolff 1971, p. 178; curs. G. & S.). – Het is o.i. deze 'anti-empirische Implikation' die de traditionele pedagogiek in belangrijke mate doet verschillen met het Amerikaanse socialisatie-onderzoek.

## 3. Socialisatie-onderzoek.

Historisch gezien heeft het *socialisatie-onderzoek* zijn oorsprong in de disciplines psychologie, socio-

logie en culturele antropologie. Ondanks de verschillende invalshoeken is 'socialization ... concerned with preparation for participation in group life' (Goslin 1971).

Alvorens in te gaan op de vooronderstellingen van het socialisatie-onderzoek willen we het klimaat, waarbinnen dit onderzoek voorkomt, kort aangeven. In de 30-er jaren was in de V.S., onder invloed van de stroom van emigranten, de vraag naar de 'nationale eenheid' aktueel. Deze specifiek maatschappelijke situatie miste, aldus Walter (1973), haar invloed niet op de konkrete wetenschappelijke doelstelling, hetgeen volgens hem o.a. blijkt uit de omschrijvingen van de term 'socialisatie' en de 'natuur van de mens': 'In gleicher Abhängigkeit wird bestimmten Schauweisen von der 'Natur des Menschen' der Vorzug gegeben. In den aufgeführten Definitionen klingt häufig ein Bild von passiven, hedonistisch-selbstbezogenen, sozial eher destruktiven Nicht-Sozialisierten an' (Walter 1973, p. 23). In plaats van de term 'opvoeding' zien we de term 'socialisatie' gebruikt gaan worden; volgens Danziger (1971) het gevolg van een fundamentele verschuiving, nl. een verschuiving van een wezenlijk *normatief* perspectief naar het perspectief van een onbevooroordeeld observator, van moraal-filosoof naar (positivistisch) sociaal wetenschapper (Danziger 1971, p. 14). 'Educational problems' ondergaan een herformulering in termen van 'processes of socialization', binnen de verhouding individusamenleving slaat de balans door in het voordeel van de 'society'. Het individu *moet* gezien worden als plastisch en passief ten opzichte van de sociale invloeden. Danziger (1971) meent dan ook, dat het socialisatie-onderzoek gemotiveerd lijkt te zijn vanuit een verlangen naar snelwerkende recepten: *deze* manipulaties met het kind resulteren in *die* consequenties voor de sociale ontwikkeling. Opvoeding *als* socialisatie maakt deel uit van een 'ideology of social engineering'. Dat 'opvoeding' wordt opgevat als 'socialisatie' moge blijken uit de woorden van Zigler & Child: 'Socialization deals essentially with the practical problem of how to rear children so that they will become adequate adult members of the society to which they belong' (1973; p. 4; curs. G. & S.). Bij deze omschrijving dient men wel te bedenken, dat het 'adequate' hier inhoudelijk niet gevuld kan worden door de sociaal-wetenschap-*per!*

Zoals reeds aangeduid, heeft de genoemde verschuiving in perspectief gevolgen voor (en dialektisch gezien: wordt zij gevoed vanuit) het *mensontwerp* dat

ten grondslag ligt aan het socialisatie-onderzoek. Vele psychologisch georiënteerde auteurs hebben volgens Goslin (1969) de activiteiten van de lerende mens weergegeven in irrationele en *behavioristische* termen: '... in most cases the focus is on the individual as responding to, rather than initiating, social interaction and concomitant learning experiences' (1969, p. 20). Hoe fundamenteel de stipulaties van het socialisatie-onderzoek verschillen van die der pedagogiek kan uit het volgende blijken: Zigler & Child vermelden, dat voor een juist begrip van socialisatie twee zaken van belang ('paramount importance') zijn:

- a. the question of whether the human being, child or adult, should be considered an active or passive agent in his socialization; and
- b. whether he is to be viewed as essentially positive or negative in nature' (1973, p. 28).

Wanneer we nu deze vragen vergelijken met stipulaties als individualiteit, personaliteit, enz., dan moeten we – in het bijzonder vanuit de Duitse 'antropologische traditie' – de door Zigler & Child geformuleerde vragen beschouwen als vraagstukken die slechts betrekking hebben op perifere gebieden van het mens- (kind-) zijn.

In het voorafgaande hebben we de indruk gewekt als zou het socialisatieonderzoek mét zijn vooronderstellingen voornamelijk bepaald zijn door een maatschappelijke situatie. Zó simpel ligt de zaak echter niet. De vooronderstellingen van het socialisatie-onderzoek sloten niet alleen aan op, of werden bekrachtigd door, een maatschappelijke situatie, het is evenzeer een *wetenschapsopvatting*, die de richting van dit onderzoek in al haar schakeringen heeft bepaald (en nog bepaalt). Socialisatie-onderzoek is een exponent van een bepaalde wetenschappelijke traditie, die *bovendien* een goede voedingsbodem vond in een bepaald maatschappelijk klimaat. Danziger vermeldt, dat het sociaal-filosofisch perspectief vervangen werd door een sociaal-wetenschappelijk. Zigler & Child wijzen erop, dat 'the study of socialization is now considered *scientific* rather than *philosophical*' (1973, p. 2; curs. G. & S.). Om misverstand te voorkomen dient er wel op gewezen te worden, dat, wat het moderne socialisatie-onderzoek betreft, met name aan de leertheoretische benaderingswijze gedacht zal moeten worden; immers de cognitief-ontwikkelingspsychologische richting, in het bijzonder de versie van L. Kohlberg, lijkt in niet onbelangrijke mate beïnvloed te zijn door sociaal-filosofische ideeën van G. H. Mead en J. Dewey. De regels nu, van waaruit het socialisatie-

onderzoek verricht werd (wordt), zijn vooral afkomstig van het z.g. 'law-covering-model'. Bepaald verhelderend is in dit verband de volgende opmerking van Gewirtz: 'In using the *verification criterion of empirical meaning*, psychology has the same task as the other sciences: its concepts, however derived, must be reducible to observable conditions-stimuli and responses, and antecedents and consequents' (Gewirtz 1969, p. 131; curs. G. & S.). Op de *konsekwenties* van het hanteren van het 'law-covering-model' wijst Ulich (1973).

Het streven naar nomologische kennis van het menselijk gedrag gaat uit van het axioma van de principiële voorspelbaarheid en verklaarbaarheid (volgens nomologisch deductief model) van het gedrag, waarbij de wetten een tijd-ruimtelijk invariant karakter hebben, d.w.z. dat ze altijd en overall opgaan. Het explanandum, het gedrag dat voorspeld wordt, moet afleidbaar zijn uit minstens één wet en gegeven randvoorwaarden. Bovendien moeten de randvoorwaarden (de 'indien'-componenten; de toepassings-situatie!) vaststelbaar zijn. In het sociaal-wetenschappelijk prognose-model moeten dus aannamen over de te *verwachten* gelijkvormigheden en stabiliteiten (bijv. de sociale betrekkingen) opgenomen worden.

Na deze overwegingen komt Ulich dan ook tot de konklusie, dat de praktische relevantie van socialisatie-onderzoek daaruit bestaat, dat het de mogelijkheden van gedragssturing bij *gegeven* doelen en *gedefinieerde* criteria van succes, alsmede in een *gegeven* situatie en met het oog op eveneens gedefinieerde of verwachte toepassings-situaties onderzoekt (Ulich 1974, p. 456). *Socialisatie-onderzoek kan opgevat worden als een 'rekonstruktie van voorwaarden' voor een 'opvoedingsresultaat'*. Het zal duidelijk zijn, dat op dit punt socialisatie-onderzoek en (geesteswetenschappelijke) pedagogiek (waarbinnen alleen maar gefundeerde uitspraken over intenties en doelen van het opvoedingsgebeuren gedaan kunnen worden – zie hiervoor p. 497) fundamenteel verschillen. Een mogelijke implicatie van de gegeven opvatting van socialisatie-onderzoek mag niet onvermeld blijven: het is nl. niet uitgesloten, dat de stabiliteits-aannamen met betrekking tot de randvoorwaarden als wenselijk gezien gaan worden, dat de wetenschappelijke prognosen verworpen tot ongereflekteerde 'Reproduktionsempfehlungen'.

– 'Ongereflekteerd', omdat men zich in het socialisatieonderzoek niet kan uitlaten over de wenselijkheid van doeleinden! Waar men dit toch doet, wordt een beroep gedaan op – 'empirisch gekonstateerde' – 'invariant ordered sequential stages', waarbij het pedagogisch doel dan is 'the eventual attain-

ment of a higher level or stage of development in adulthood . . .' (Kohlberg & Mayer 1972, p. 454).

In het begin van dit artikel hebben we erop gewezen, dat bij het 'verheffen' van de pedagogiek tot (empirisch-analytische) opvoedingswetenschap het principiële uitgangspunt uit het gezichtsveld van de onderzoeker verdwijnt.

Dit 'verheffen' heeft tot gevolg – mede omdat de doeleindenproblematiek binnen de wetenschap niet aan bod kan komen –, dat de betekenis van de term 'opvoeding', zoals die tot nu toe in onze omgangstaal verankerd lag, 'opgeheven' wordt en identiek wordt met 'socialisatie'. Socialisatie is dan 'the process by which individuals acquire the knowledge, skills, and dispositions that enable them to participate as more or less effective members of groups and the society' (Brim; bij Goslin 1969, p. 2). Kenmerkend voor deze ontwikkeling is ook de omschrijving van Brezinka (1971; vgl. Fend 1972): voor Brezinka bestaat 'opvoeding' uit 'soziale Handlungen . . . durch die versucht wird, das psychische Dispositiongefüge anderer Menschen mit psycho-sozialen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern (. . .) oder zu erhalten' (1971, p. 603).

In de omschrijvingen van Brim en Brezinka kan niet gesproken worden over het onderscheid tussen volwassenen en kinderen, terwijl ook de vraag naar de *verantwoordelijkheid* voor de beïnvloeding niet meer gesteld kan worden.

Binnen de opvoedingswetenschap als *gedragswetenschap* is geen principiële onderscheid meer te maken tussen opvoeders en opvoedelingen, tussen opvoeden, manipuleren, indoktrineren, en . . . socialiseren.

'Socialisatie' (en 'opvoeding-als-socialisatie') wordt een *neutrale* term, die kan toegepast worden op de meest uiteenlopende processen. Zo wordt gesproken over 'occupational socialization', 'adolescent socialization', 'childhood socialization', 'socialization in correctional institutions', 'socialization for marriage and parenthood', enz. enz.

Zoals opgemerkt, is er binnen de 'opvoeding-als-socialisatie' – benaderingswijze geen ruimte om over kind- en ouder-zijn te spreken. Als er over ouders en kinderen gesproken wordt, dan ontbreekt hierbij iedere 'pedagogische' dimensie.

Om dit aan te tonen, zullen we enkele passages citeren uit het 'Handbook of Socialization' van Goslin.

Zo ziet LeVine ouders als 'socializing agents', die tot taak hebben het gedrag van het kind te richten op sociaal aanvaarde doelen: 'Insofar as he per-

forms this task, the parent is acting as the *feedback mechanism*, mediator of environmental information to his child . . . (p. 529) (. . .)The parent, then, is often not a smoothly *operating child-preparation machine* (. . .) . . . the theoretical model of parental mediation is a *simple* one. Parents want their children to be able to meet societal demands and *to take advantage* of such opportunities for personal success or fulfillment (social, economic, political) as the sociocultural system offers' (p. 531; alle curs. van G. & S.).

Binnen het socialisatieproces kan echter ook het kind een taak toegewezen krijgen. Harriet Rheingold spreekt (in het genoemde 'Handbook') over *'the infant as teacher'*: 'The infant then may be thought of as a socializer of his parents. He *instructs* them in the behavior they must display to ensure his normal growth and development' (p. 789; curs. G. & S.). De wijze waarop in deze passages over ouder- en kind-zijn *gesproken* wordt (taalspel) past *konsekvent* bij het mensontwerp dat met de vooronderstellingen van het gedragswetenschappelijk paradigma is gegeven. Niet zelden zien we echter, dat men zich bij een gedragswetenschappelijke benadering van het 'opvoeden' van het impliciete (!) mensontwerp tracht te ontdoen. Zo menen Hendriks & Mönks (1972) 'opvoeding als *gedragskontrolle*' te kunnen motiveren vanuit een uitgangspunt, waarbij de persoonlijke vrijheid van het individu vooropstaat (p. 13). Hoe deze vrijheid te rijmen valt met de 'zienswijze . . . dat gedrag aan een eenzijdige kontrolle onderhevig is' (p. 14) is onduidelijk. Het onvermogen om op de vooronderstellingen van 'opvoeding als sociaal leerproces' te reflecteren, blijkt uit de opmerking, dat 'het theoretiese kader en met name het *antropologische kader* beter uitgewerkt moet worden' (p. 50; curs. G. & S.). Alsof het 'antropologische kader' al niet van het begin af voorondersteld wordt! Bij 'opvoeding als gedragskontrolle' lijken de uit de lucht gegrepen doelformuleringen de middelen te moeten heiligen.

#### 4. Konklusie

We hebben gezien, dat het verschijnsel 'opvoeding' op fundamenteel verschillende wijzen wordt benaderd. Het bleek ons, dat de gekozen benaderingswijze in belangrijke mate vastlegt wát we onder 'opvoeding' hebben te verstaan, en hoe we over mensen, over kinderen *behoren* te spreken. Met name ten aanzien van dit laatste aspekt zijn de verschillen wel zeer in het oog lopend.

Achter pedagogiek en socialisatie-onderzoek gaan

twee verschillende kennisdoelen en daarmee korresponderende mensontwerpen schuilt. De relatie tussen volwassenen en kinderen wordt op twee verschillende wijzen 'gedefinieerd'. Deze, uit verschillende doelstellingen voortgekomen, definiëringen gebieden ons *hoe* te spreken over opvoeding en socialisatie.

We hebben crop geweest, dat het uitgaan van een bepaalde wetenschapsopvatting en mensontwerp geen vrijblijvende zaak is<sup>3</sup>: de stipulaties m.b.t. het mensontwerp werken terug op (o.a.) de zelfduiding van de mens.

Pedagogiek en socialisatie-onderzoek – als 'wetenschappelijke' benaderingswijzen – beïnvloeden ons omgaan met en ons denken over kinderen. Uitspraken uit beide benaderingswijzen worden geassimileerd in onze zich steeds, mede onder invloed van de wetenschap, wijzigende omgangs-taal.

Opvoeders en begeleiders interpreteren deze uitspraken nogal eens als werkelijkheids-definiëringen. De analyse van de vooronderstellingen van pedagogiek en socialisatie-onderzoek en het inzicht in de invloed van wetenschap op onze leefwereld tonen ons het belang van een '*pedagogische traditie*'. Het is binnen deze traditie, dat expliciet gereflekteerd kan worden over *kinderen* en onze *verantwoordelijkheid* voor hen. Willen deze beide momenten echter praktisch gerealiseerd worden, dan is inzicht in de rekonstruktie van voorwaarden voor een opvoedingsresultaat, zoals dat nagestreefd wordt binnen de verschillende socialisatie-theorieën, onmisbaar.

#### Noten

1. In dit artikel kan niet ingegaan worden op de relatie tussen de Amerikaanse socialisatie-theorieën en pedagogiek enerzijds en de materialistische socialisatie-theorieën anderzijds.

Een korte typering van een materialistische socialisatie-theorie lezen we bij A. Lorenzer (1974, p. 269) ' . . . Die Begründer einer materialistischen Sozialisationstheorie darf sich nicht damit begnügen, nur die positivistischen Verkürzungen und die idealistischen Verfälschungen des Subjektbegriffs materialistisch abzustreifen, der Subjektbegriff muss aus seiner individualistischen Beschränkung herausgelöst werden. Dafür ist zu allererst eine neue Ebene in die Diskussion einzuführen: die der Interaktion als das Feld praktischer Dialektik, die 'Subjektivität' im Zuge gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzungen real bildet.

2. Nunner-Winkler & Rolf 1971, p. 178: 'Praxis galt als Erfahrung, die im 'Erlebnis' gründete. Sie resultierte aus dem Miterleben und aus der nachträglichen Besinnung über die Objektivationen des bereits gelebten Lebens'.

3. Vgl. de opmerking van W. D. Hitt in zijn artikel 'Two Models of Man' (1969): 'The acceptance of either the behavioristic model or a phenomenological model has important implications in the everyday world. The choice of one versus the other could greatly influence human activities (...) in such areas as education, psychiatry, theology, behavioral science, law, politics, marketing, advertising, and even parenthood.' (p. 657; curs. van G. & S.)

## Literatuur

- Bittner, G., 'Entwicklung' oder 'Sozialisation'; in: *Neue Sammlung*, Heft 4, 1974.
- Bokelmann, H., Pädagogik, Erziehung, Erziehungswissenschaft; in: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Teil II, Hrsg. J. Speck & G. Wehle, 1970.
- Brezinka, W., Ueber Erziehungsbegriffe; in: *Z.f.Päd.*, Heft 5, 1971.
- Danziger, K., *Socialization*, Harmondsworth, 1971.
- Fend, H., *Sozialisierung und Erziehung*, Weinheim, 1972<sup>5</sup>.
- Fröhlich, W. & S. Wellek, Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung; in: *Handbuch der Psychologie*, Bd VII/2, Göttingen, 1972.
- Geulen, D., Bemerkungen zum Verhältnis von Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft; in: *Neue Sammlung*, Heft 4, 1974.
- Geulen, D., Thesen zur Metatheorie der Sozialisation; in: Walter, H., 1974.
- Gewirtz, J. L., Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Stimulation and Behavior in Early Human Development; in: Goslin, 1969.
- Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Chicago, 1969.
- Goslin, D., *Socialization*; in: *The Encyclopedia of Education*, Vol. 8; Editor: L. C. Dreighton, London, 1971.
- Hendriks, A. F. & F. J. Mönks, *Opvoeding als sociaal leren*, Nijmegen, 1972.
- Hitt, W. D., Two Models of Man; in: *American Psychologist*, 24 (7), 1969.
- Kohlberg, L. & R. Mayer, Development as the Aim of Education; in: *Harvard Educational Review*, Vol. 42, no. 4, 1972.
- LeVine, R. A., Culture, Personality and Socialization: An Evolutionary View; in: Goslin, 1969.
- Loch, W., Symbolische Bedingungen der Sozialisation; in: *Wege zum Menschen*, Heft 8/9, 1974.
- Lorenzer, A., Grundbegriffe einer materialistischen Sozialisierungstheorie; in: Walter, H., 1974.
- Mitroff, I. I., *The Subjective Side of Science. A Philosophical Inquiry into the Psychology of the Apollo Moon Scientists*, Amsterdam, 1974).
- Nunner-Winkler, G. & H. Rolff, Theorie der Sozialisation; in: *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Hrsg. Th. Ellwein, u.a., Berlin, 1971.
- Reif, M., Sozialisationsforschung und Emanzipation; in: Walter, H., 1974.
- Renshaw, P., Socialization: The Negation of Education?; *Journal of Moral Education*, Vol. 2, nr. 3, 1973.
- Rheingold, H. L., The Social and Socializing Infant; in: Goslin, 1969.
- Ulich, D., Zur Logik der Sozialisationsforschung; in: *Z.f.Päd.*, 20. Jg., Heft 3, 1974.
- Walter, H. (Hrsg.), *Sozialisationsforschung*, Band I, II, Stuttgart, 1973.
- White, P. A., Socialization and Education; in: *Education and the Development of Reason*, ed. by R. S. Peters, R. F. Dearden, P. H. Hirst, London, 1972.
- Whiting, J. W. M., Socialization: Anthropological Aspects; in: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 14, ed. D. L. Sills, London, 1968.
- Wirtz, R., Der lerntheoretische Ansatz in der Sozialisationsforschung; in: *Wege zum Menschen*, Heft 8/9, 1974.
- Zigler, E. F. & I. L. Child (Eds), *Socialization and Personality Development*, London, 1973.

## Curricula vitae

Drs. L. F. Groenendijk (geb. 1944) studeerde pedagogiek aan de R.U. te Leiden en de Vrije Universiteit (doct. ex. 1973); momenteel werkzaam als wetenschappelijk medewerker aan de V.U.

Dr. B. Spiecker (geb. 1943) studeerde pedagogiek aan de V.U. (doct. ex. 1969). Sinds 1970 verbonden als wetenschappelijk medewerker aan de V.U.

Werkadres auteurs: Subfaculteit P.A.W.-V.U., De Lairesestraat 142, Amsterdam.