

# Enige impressies van ontwikkelingen binnen de hedendaagse Amerikaanse filosofie van opvoeding en onderwijs\*

B. SPIECKER

*Subfakulteit der pedagogische en andragogische wetenschappen aan de Vrije Universiteit, Amsterdam.*

'I come from the trenches of teaching to the Pentagon of Philosophy, and am dismayed to find the generals playing chess'. (geciteerd door A. Edel, 1973, p. 233)

## 1. *Logici en lotus-eters*

De 'philosophy of education' in de V.S. mag zich de laatste jaren verheugen over een groeiende belangstelling. Dit neemt niet weg dat, aldus Kneller, de studie van 'educational philosophy . . . on the whole still lag behind their European counterparts in emphasizing the profound contribution that philosophy can make toward an understanding of education' (1971, p. VI).

Deze konstatering van Kneller gaat voorbij aan de verschillen tussen de Anglo-Amerikaanse en Continentale denktradities; het verschil in denkklimaat maakt een zinvolle vergelijking in 'bijdrage' nagenoeg onmogelijk. Op het Europese vasteland is een 'analytische' opvoedingsfilosofie nauwelijks nog ontwikkeld, terwijl men in de V.S. tevergeefs zal zoeken naar een marxistische opvoedingsfilosofie, omdat het filosofisch strijdtoneel hier nog grotendeels bepaald wordt door de 'logicians' en de 'lotus-eaters' (Time, 1966).

Een recent descriptief onderzoek naar de opvattingen over de 'philosophy of education' wijst uit dat er, globaal gezien, twee benaderingen binnen de filosofie van onderwijs en opvoeding onderscheiden kunnen worden: de 'traditionele' en de 'analytische' benadering (1972, Friesen, Y. Miranda, Lu). De eerstgenoemde benadering richt zich op een beschrijving van historische

posities in de 'philosophy of education', zoals er o.a. zijn idealisme, realisme, pragmatisme, reconstructivisme en existentialisme<sup>1</sup>. Bij deze traditionele benaderingswijze gaat men er vanuit dat uit een filosofisch 'isme' een pedagogische theorie gereduceerd kan worden. Het bekendste voorbeeld van een dergelijke benadering vinden we in Part II van de 'Forty-second Year Book of the National Society for the Study of Education'.

De vak-werkzaamheden binnen de tweede benadering, de 'philosophic analysis' worden omschreven als 'the study and use of analytic tools in educational study', waarbij het basisdoel is: 'to provide certain philosophic skills in order that problems in education may be analyzed critically and analytically' (Friesen e.a., p. 216).

## 2. *Het behoeftig analytisch bewustzijn*

De 'philosophic analysis' stroming heeft de afgelopen decennia het gezicht van de Amerikaanse filosofie van onderwijs en opvoeding bepaald, maar de laatste vier jaar zijn er binnen het bolwerk van de analytische denkers enige twijfels gerezen over de ('educational') waarde van deze benadering. Zo ontbreekt volgens Berger in de analytische filosofie een duidelijke omschrijving van de gehanteerde methode: 'This lack of explicitness in method had led to all sorts of mistakes and dreary philosophical exercises.

\* Bij het opstellen van dit verslag hebben we veel steun ontvangen van Gary D. Fenstermacher, Associate Professor of Philosophy of Education, University of California at Los Angeles. Ons verblijf aan deze universiteit werd mogelijk gemaakt door een Z.W.O.-beurs.

And educational philosophy, following the analytic tradition, has often fallen into some of its errors, the most notable being that of irrelevance and triviality' (1972, p. 305).

De problematiek van de analytische opvoedingsfilosofie wordt duidelijk belicht door Soltis ('*Analysis and Anomalies in Philosophy of Education*'; 1971). We willen hier dan ook uitvoerig op de beschouwingen van Soltis ingaan. Soltis, zelf opgeleid door Scheffler (Harvard), gaat aan de hand van enige kern-concepten van Thomas Kuhn de ontwikkeling na van de analytische opvoedingsfilosofie. Het onderzoek dat verricht wordt binnen een aanvaard paradigma noemt Kuhn 'the activity of normal science'. De onderzoeker is geworden tot een 'puzzle solver', hij past methoden van het paradigma toe op bepaalde, door het paradigma gedefinieerde, problemen.

Nu kunnen er twee soorten anomalieën ontstaan. Ten eerste kunnen zich urgente problemen voordoen, die niet met behulp van de gangbare 'methods of normal science' opgelost kunnen worden. Een andere mogelijkheid is dat het 'normale' onderzoek onverwachte resultaten oplevert, die leiden tot een re-evaluatie van het bestaande paradigma. Beide anomalieën kunnen nu leiden tot een 'paradigm-shift'. Met zo'n verschuiving in paradigma ontstaan nieuwe problemen en regels om deze op te lossen. In de jaren 1920-'40 overheerste in de 'philosophy of education' het paradigma dat men 'education' moest definiëren in termen van een wereld-beschouwing en dat men vanuit een wereldbeschouwing aanbevelingen voor het onderwijzen diende af te leiden. De meest in het oog lopende anomalie, aldus Soltis, was het volledig ontbreken van overeenstemming met betrekking tot de juiste definities en doelomschrijvingen. M.a.w. er waren geen criteria voorhanden om een keuze te kunnen maken tussen de beschikbare theorieën.

We willen hier opmerken dat er in dit geval o.i. nauwelijks van een anomalie gesproken kan worden, omdat het ontbreken van genoemde criteria gegeven is met de keuze voor een wereldbeschouwing. Nier zozeer het gemis aan over-

eenstemming, als wel het uitbannen van wereldbeschouwingen (metafysica) lijkt ons de oorzaak van de paradigma-verschuiving.

De 'analytische revolutie' werd in de Amerikaanse opvoedingsfilosofie geïntroduceerd door Hardie (1942) en O'Connor (1957). Daarna verschenen de anthologieën van Scheffler (1958), Smith en Ennis (1961) en Archambault (1965). In het voorwoord van zijn 'Philosophy of Education' schrijft Scheffler: 'The aim of this book is to present current philosophical methods in application to educational problems . . . It is not intended to yield to a practical program for the guidance of the schools. Rather it focuses attention on underlying conceptual problems'. De belangrijkste functie van deze teksten is het verschaffen van modellen, die *geïmiteerd* kunnen worden. Vanaf 1960 kan worden vastgesteld, dat er een paradigmaverschuiving heeft plaatsgevonden, hetgeen resulteerde in talloze analyses van concepten als 'learning', 'teaching', 'indoctrination', 'education', enz.

Soltis signaleert nu in de analytische studies twee anomalieën. De eerste anomalie ligt binnen het paradigma zelf: veelvuldig toepassen van analytische technieken hebben geen helderheid kunnen brengen in het concept 'learning'<sup>2</sup>. Een tweede reeks van problemen die door het paradigma niet opgelost kunnen worden, hebben betrekking op axiologische en sociaal-filosofische vraagstukken.

Analyse van het concept 'leren' heeft drie of vier basistypen van leren geïdentificeerd: (a) 'learning that', zaken die geleerd worden in de vorm van beweringen (Alkmaar ligt ten noorden van Haarlem); (b) 'learning how to': kenmerkt zich door het aan-leren van vaardigheden (leren zwemmen); (c) 'learning to': het verwerven van een geneigdheid of dispositie (leren eerlijk te zijn); (d) 'learning via': bepaalde vormen van 'prestaties' (waarderen en begrijpen van een gedicht) kunnen via leren verworven worden.

Hoewel Soltis de logica en het nut van dergelijke onderscheidingen niet wil ontkennen, meent hij toch dat genoemd onderscheid te statisch is, dat de dynamische aspecten van het leren ver-

waarloosd worden. Bovendien wordt op geen enkele manier nagegaan op welke wijze deze vormen van leren met elkaar verbonden zijn. Dit vindt zijn oorzaak in het ontbreken van beschouwingen over de 'concept of mind'.

De tweede anomalie, nl. het niet *kunnen* beantwoorden van axiologische en sociaal-filosofische vragen, moet het analytisch paradigma zwaar aangerekend worden, want 'the everyday business of educating is imbued with the unavoidable task of making decisions of value or acting upon assumed valuations' (p. 42).

In reactie op de diagnose van Soltis, stelt Gordon Eastwood dat het falen van de analytische benadering zijn oorzaak vindt in een onjuiste interpretatie van het paradigma. De 'philosophers of education' hanteren een te restriktieve opvatting van het begrip 'analyse'. Het gevolg hiervan is dat men de analyses van taal en begrippen van onderwijs en opvoeding als doel *op zich* ziet; men komt niet meer toe aan het vinden van een synthese van de analyse-resultaten. De 'philosophers of education' hebben zich volgens Eastwood schuldig gemaakt aan 'analysisism' (1971, p. 51).

De opmerking van L. Thomas, dat men tegenwoordig niet meer toekomt aan theorie-vorming, krijgt binnen deze kontekst betekenis<sup>3</sup>.

Eastwood meent dan ook dat de kritiek van Soltis alleen opgaat voor het 'zo-genaamde' analytische paradigma: 'In the philosophy of education the 'philosophical activity called analysis' has failed because it constructed a paradigm which has accentuated the therapeutic and disregarded the systematic' (p. 52).

Ondanks de poging van Eastwood om de grenzen van het analytisch paradigma te verleggen, dient de vraag naar de bronnen van het onbehagen ten opzichte van de analytische opvoedingsfilosofie gesteld te worden. Een zwak punt in de analytische benadering is dat ze geen criteria formuleert, met behulp waarvan we kunnen beoordelen of een analyse korrekt of inadekwaat is.

Volgens Edel (1973) moeten we de oorzaak hiervan zoeken in het doorwerken van bepaalde dogmata van het logisch positivisme: 'There was

the sharp separation of philosophical analysis from empirical inquiry, the sharp separation of the analytic from the normative, and the sharp separation of the analytic from genetic-causal accounts (Left on its own in this way, analysis was robbed of all vital criteria for decision . . .)' (p. 234).

De enige remedie ziet Edel in een grotere integratie van empirische, normatieve en sociaal-kulturele bijdragen *binnen* de analytische methode. Hiermee zou tevens de relatie tussen 'analysis' en 'philosophy of education' minder eenzijdig worden. Tot nu toe heeft de filosofie alleen maar analytische 'produkten' afgeleverd; het wordt tijd dat onze opvoedkundige en onderwijskundige ervaringen het analytische proces mede richting geven (zie: Th. Green - The activities of teaching, 1971).

### 3. Ongeoorloofde generalisaties

Van meer waarde dan de 'pure' analyses lijken de meer algemeen analytische onderzoekingen naar de relatie tussen concepten en hun specifieke kontekst. Dergelijke benaderingen kunnen enig inzicht brengen in de relatie tussen gedragswetenschappen en handelingswetenschappen, tussen theorie en praktijk.

Deze 'gap literature' wil dus niet zozeer filosofische inzichten toepassen op de pedagogische praktijk, maar beoogt veeleer het *proces van het toepassen* van filosofische, psychologische en sociologische gegevens op de pedagogische praktijk te analyseren. Zo tracht Petrie (1968) de vraag te beantwoorden 'Why has learning theory failed to teach us how to learn'. Hierbij gaat hij uit van de 'theory-dependency thesis' (Hanson, Kuhn en Feyerabend). Volgens deze thesis is een neutrale beschrijving van feiten niet mogelijk. Ervaring, aldus deze opvatting, is theorie-afhankelijk. Twee wetenschappers kunnen naar 'hetzelfde' objekt kijken, maar als gevolg van hun theoretische perspektief, niet hetzelfde objekt *zien*. Ervaring kan niet onafhankelijk van een theorie beschreven worden. Indien deze thesis enige waarheid bevat, zullen leertheoretici en

pedagogen niet hetzelfde verschijnsel 'leren' zien: '... the practicing educator observes the educational process largely in terms which define the stimulus as internal cues; whereas the most reliable, if limited, results in learning theory come from seeing stimuli in terms of physical events - two widely different conceptions'. (p. 137) Zolang we termen uit de omgangstaal blijven gebruiken als basiscategorieën bij het observeren van menselijke gedragingen, is het logisch onmogelijk dat de leertheorieën een relevante bijdrage kunnen leveren aan de pedagogische praktijk.

In de 'gap-literature' heeft men tot nu toe de kloof tussen psychologische en sociologische theorieën enerzijds en de pedagogische praktijk anderzijds verwaarloosd: . . . it was thought that a philosopher of education is, *almost by definition*, one who deals with the relationships between philosophy and education . . . (Fenstermacher, 1970, p. 155; curs. van S.). Hier komt nog bij dat men bij het bestuderen van deze literatuur de indruk krijgt dat het theorie-praktijk probleem een *logisch* probleem is. Fenstermacher meent nu dat de kloof tussen theorie en praktijk ook op andere dan op logische wijze geanalyseerd kan worden, nl. vanuit linguïstisch oogpunt bezien. Hiertoe onderneemt Fenstermacher een poging, waarbij hij uitgaat van het verschil tussen termen uit de omgangstaal en technische termen uit de taal der psychologie. De technische termen worden geformuleerd in een specifieke kontekst met een specifiek doel. De criteria voor de juiste toepassing van deze termen komen voort uit de specifieke kontekst waarin ze geformuleerd worden. Deze termen verliezen dan ook hun specifieke betekenis, wanneer ze geplaatst worden in een andere kontekst. Als voorbeeld noemt Fenstermacher de term 'distributed practice' (i.t.t. 'massed practice').

Vele experimentele studies hebben uitgewezen dat 'gespreide oefening' superieur is aan 'onafgebroken oefening'. Nu blijkt echter dat de betekenis van 'distributed practice' in de kontekst van een klasse-situatie nagenoeg ondoorzichtig wordt. De oorzaak ligt in het afwezig-zijn van

toepassingscriteria in de klasse-situatie, m.a.w. we kunnen niet bepalen of en in hoeverre het principe van de gespreide oefening juist is toegepast. Een van de criteria van de genoemde term is, dat de perioden van oefening van elkaar gescheiden zijn door perioden van rust. In een laboratoriumsituatie kunnen we het begrip 'rust-periode' zonder moeite operationaliseren, hetgeen in een klasse-situatie onmogelijk is. Een laboratoriumsituatie is een 'binary environment': men is of bezig met een taak of men rust uit. In de klasse-situatie kan 'rust-periode' van alles betekenen: naar een film kijken of beginnen aan hoofdrekken. Hoe moet een leerkracht nu bepalen of hij het principe juist heeft toegepast? De 'linguistic gap' kan dan ook omschreven worden als 'a matter of being unable to apply certain technical terms because their criteria are inappropriate or inadequate to classroom conditions' (Fenstermacher, 1970, p. 162).

#### 4. Theorie over theorieën

De laatste jaren hebben filosofen en opvoedingswetenschappers grote belangstelling voor de verhouding tussen 'philosophy of science' en 'educational theory'. Zo vinden we bij Elizabeth Steiner Maccia een onderverdeling van 'educology' (Education as discipline) in 'science of education', 'philosophy of education' en 'praxiology of education'.

Onnodig te vermelden dat een dergelijke werkverdeling binnen de 'pedagogiek' ook in Europa verdedigd wordt. Recente ontwikkelingen met betrekking tot de verhouding van wetenschapstheorie en pedagogische theorie komen aan de orde in het 72ste Jaarboek van de NSSE (Part I). De discussie spitst zich toe op de vraag in hoeverre een pedagogische theorie zich moet richten naar de geformuleerde eisen van de neo-positivistische wetenschapsleer.

Als voorbeeld van deze ontwikkeling willen we hier ingaan op gedachten van Nagel, wanneer hij de vraag '*Is Educational Theory a Mistake*' (1969) tracht te beantwoorden en de reactie hierop van Elizabeth Flower.

Het beantwoorden van de door Nagel gestelde vraag dient vooraf te worden gegaan door een explicatie van de term 'theorie'. Nagel onderscheidt nu vier typen theorie-begrippen.

Zo heeft de term theorie (I) betrekking op een systeem van algemene en veelal universele uitspraken, die leiden tot een deductief verklaringsmodel (genetische erfelijkheidstheorie). In vele disciplines heeft de term theorie (II) een meer beperkte betekenis; de term verwijst dan naar een individuele wet of generalisatie (zogenaamde wet van het effect). Deze theorieën (II) hebben een veel beperkter toepassingsbereik, maar met theorie (I) hebben ze gemeen dat hun validiteit afhankelijk is van de kongruentie met de geobserveerde feiten. Term theorie (III) heeft betrekking op een klasse van factoren of variabelen, die geacht worden de belangrijkste determinanten te vormen van het bestudeerde object van een discipline.

Een dergelijke theorie kan, omdat ze de juiste aard van de afhankelijkheidsrelatie niet expliciteert, niet in strikte zin verworpen of bevestigd worden; deze theorieën worden alleen gerechtvaardigd door de functionele afhankelijkheid aan te tonen. De term theorie (IV) kan omschreven worden als een meer of minder systematische analyse van een geheel van met elkaar verbonden concepten (filosofische kritiek, kennistheorie, statistische theorie). Nagel vindt nu de vraag of 'educational theory' 'theorie' in een van de vier betekenissen is, moeilijk te beantwoorden.

Pedagogische theorieën bevatten veelal drie componenten:

- a. Generalisering over de menselijke natuur, die de neerslag vormen van een lange ervaring met de menselijke species;
- b. Deskriptieve generalisaties over institutionele factoren, die echter strikt beperkt zijn tot een bepaalde samenleving of kultuur. Nagel meent dat deze tweede component eigenlijk niets anders is dan deskriptieve sociologie of antropologie;
- c. Formuleren en aanbevelingen van pedagogische idealen, die gepaard gaan met voorstellen hoe deze doeleinden te realiseren. Deze

derde component typeert Nagel als een 'pervasive feature of educational theory' (p. 15).

Gezien de aard van de componenten kan de 'educational theory' niet gerekend worden tot de eerste twee theorie-termen.

De 'conceptual analysis' benadering zou hebben kunnen thuishoren bij de term theorie (IV), ware het niet dat dergelijke analyses uitmondten in aanbevelingen, d.w.z. verkapte waardeoordeelen. De bezwaren van Nagel richten zich vooral op de pogingen om binnen de pedagogische theorie pedagogische idealen te formuleren en te rechtvaardigen.

Het is niet geoorloofd pedagogische doeleinden af te leiden uit deskriptieve theorieën over de menselijke aard: '... I think, that educational theory must be counted as participating in a blunder when it is construed to say that the acceptance of educational aims and educational policies is made to depend or in some way to be intimately related to a descriptive theory of human nature, or a descriptive account of democratic society' (p. 23). Voordat we ingaan op de reactie van Flower, willen we één opmerking maken: Nagel spreekt over 'deskriptieve theorieën over de menselijke aard'; o.i. kunnen dergelijke 'theorieën' echter nooit puur deskriptief zijn.

Flower spreekt haar verbazing uit over het feit dat pedagogische theorieën, omdat ze aanbevelingen en waardeoordelen omvatten, niet gerekend kunnen worden tot de theorie-term (IV). Dit veronderstelt dat er een duidelijk onderscheid mogelijk is tussen feiten- en waardeuitspraken. Nu zijn er uitspraken waar dit onderscheid heel moeilijk te maken valt, bijvoorbeeld: 'A is zijn echtgenote'. Deze uitspraak kan gezien worden als een waardeoordeel, omdat ze uitdrukking kan geven aan een morele of legale relatie. Er kan echter ook de 'feitelijke' konklusie uit getrokken worden dat A gehuwd is met B. Zo'n uitspraak noemt Flower een '*institutional statement*'; d.i. een uitspraak 'entailing all kinds of expectations and rolelike relations that do not fit neatly into either the category of value or that of fact alone' (1970, p. 147). 'Educational theory'

dient volgens Flower gerekend te worden tot de theorie-term (IV). Evenals filosofische kritiek, en statistische theorie heeft een pedagogische theorie een normatieve en kritische taak en resulteert ze in aanbevelingen.

#### Noten

1. Op de invloed van het pragmatisme gaan we hier niet verder in. Zie: E. E. Bayles - Pragmatism in Education.
2. Voor een overzicht van analytische technieken verwijzen we naar J. B. Magee - Philosophical Analysis in Education (1971).
3. Mondelinge mededeling.

#### Literatuur

- Archambault, R. D., *Philosophical Analysis and Education*; N.Y., 1965.
- Berger, M. I., *Philosophical Method and Educational Concepts*; in: *Philosophy of Education*, 1972 (Proceedings).
- Broudy, H. S., Ennis, R. H., Krimerman, L. I., *Philosophy of Educational Research*, N.Y., 1973.
- Eastwood, G. R., *Paradigms, Anomalies and Analysis: Response to Jonas Soltis*; in: *Philosophy of Education*, 1971 (Proceedings).
- Edel, A., *Analytic philosophy of education at the crossroads*; in: *Educational Judgements*, ed. by J. F. Doyle, London 1973.
- Fenstermacher, G. D., *New Gaps for Philosophers of Education*; in: *Philosophy of Education*, 1970 (Proceedings).
- Flower, E., *Comments on Philosophy of Science and Educational Theory*; in: *Studies in Philosophy and Education*, volume VII, nr. 2, 1970.
- Friesen, J. W. e.a., *Philosophy of Education. A Description of the Field*; in: *Philosophy of Education*, 1972 (Proceedings).
- Hardie, C. D., *Truth and Fallacy in Educational Theory*; 1942.
- Kneller, G., *Introduction to the Philosophy of Education*; N.Y., 1971.
- Kazepides, A. C., *On the Nature of Philosophical Questions and the Function of Philosophy of Education*; in: *Philosophy of Education*, 1970 (Proceedings).
- Levit, M., *Scientific Method, Social Systems, and Educational Research*; in: *Studies in Philosophy and Education*, volume VI, nr. 2, 1968.
- Levit, M., *Common Sense, Scientific Method, and Educational Research*; in: *Studies in Philosophy and Education*, volume VII, nr. 2, 1970.
- Maccia, E. S., *Toward Educational Theorizing without Mistake*; in: *Studies in Philosophy and Education*, volume VII, nr. 2, 1970.
- McClellan, J. E., *In Reply to Professor Soltis*; in: *Philosophy of Education*, 1971 (Proceedings).
- Nagel, E., *Philosophy of Science and Educational Theory*; in: *Studies in Philosophy and Education*, volume VII, nr. 1, 1969.
- Newsome, G. L., *Philosophical Analysis as Conceptual Revision*; in: *Philosophy of Education*, 1970 (Proceedings).
- O'Connor, D. J., *An Introduction to the Philosophy of Education*; London, 1957.
- Reviews of Philosophical Redirection of Educational Research*; in: *Educational Theory*, volume 23, nr. 2, 1973 (artikelen van Fenstermacher, Crittenden en Soltis).
- Scheffler, I. (ed.), *Philosophy and Education*; Boston, 1958.
- Smith, Ph., *Martin Levit and the Philosophy of Educational Research*; in: *Studies in Philosophy and Education*, volume VI, nr. 4, 1969.
- Smith, O. and Ennis, R. H. (eds.), *Language and Concepts in Education*; Chicago, 1961.
- Soltis, J. F., *Analysis and Anomalies in Philosophy of Education*; in: *Philosophy of Education*, 1971 (Proceedings).
- Time (January 7, 1966), *What (if anything) to expect from today's philosophers*; in: C. J. Lucas (ed.) - *What is Philosophy of Education?* London 1969.
- Thomas, L. G., *Implications of Transaction Theory*; in: *The Educational Forum*, 1968.
- Thomas, L. G. (ed.), *Philosophical Redirection of Educational Research*; Chicago, 1972 (NSSE).
- Vandenberg, D., *Hirst, Hermeneutics, and Fundamental Educational Theory* (te verschijnen in Proceedings 1973).