

# Boekbesprekingen

E. Stones-S. Morris, *Teaching Practice, Problems and Perspectives*, London 1972, Methuen £ 1,90, p. 300.

Stones en Morris die aan de Universiteit van Birmingham respectievelijk pedagogische psychologie en onderwijskunde doceren hebben een boek gepubliceerd dat verplichte literatuur is voor elke zichzelf en zijn studenten respecterende opleider van onderwijzers of leraren.

Hun werk hebben zij in drie delen opgesplitst. Het eerste deel bespreekt de belangrijkste probleemgebieden binnen de praktische voorbereiding op het latere beroep van docent. Gesteld en beargumenteerd wordt dat het begrip 'teaching practice' ambigu en anachronistisch is hetgeen consequenties heeft voor de wijze waarop men de praktische beroepsvoorbereiding benadert.

Schrijvers rekenen grondig af met het imitatie-model en het ook in Nederland nog vaak gehoorde naïeve idee dat docenten geboren worden met de goddelijke onderwijsvonk in zich die vervolgens door middel van een of ander geheimzinnig zelfontbrandingsproces tot een hartverwarmend docceervuur opblaait hetwelk tot het moment van pensionering geen extra brandstof behoeft, of wel simpeler en botter geformuleerd: het je-hebt-het-of-je-hebt-het-niet-syndroom. Hier tegenover stellen zij dat de activiteit van onderwijzen voorwerp van wetenschappelijke studie is, dat die activiteit wel degelijk onderwezen en geleerd kan worden en dat de onderwijskunde, bijvoorbeeld door het ontwerpen van theoretisch gefundeerde modellen, hier een wezenlijke bijdrage toe kan leveren.

In het kader van de vraag wat de doelstellingen van de praktische beroepsvoorbereiding moeten zijn worden dan o.a. twee onderzoeken uitgevoerd in Bristol en Birmingham besproken en bekritiseerd.

Een volgend belangrijk probleem is de evaluatie van 'teaching practice'. Het Engelse tweetal bestrijdt de uitspraak van hun beroemde Amerikaanse collega's Biddle en Ellena dat we niet weten 'how to select, train for, encourage or evaluate teacher

effectiveness' (p. 29). Zij zijn daarentegen van mening dat met name het evaluatie-probleem niet onoplosbaar is, mits we onze onderwijsdoelstellingen en criteria maar adequaat definiëren.

Onder de titel 'Students in Schools' wordt het waardenconflict besproken in de student die een modus vivendi moet vinden in het spanningsveld tussen zichzelf, zijn opleiders, de leerkracht waar hij hospiteert en de leerlingen die hij onderwijst.

Stones en Morris karakteriseren de praktijkstage als een tijd van 'considerable stress and anxiety' (p. 36) en adstrueren deze uitspraak, hun wijze van werken in dit boek getrouw, met veel empirisch materiaal. Deel I eindigt met een zeer relevante kritiek op de gangbare praktische beroepsvoorbereiding die uitmond in de ook voor Nederland toepasselijke conclusie van Sorenson: 'Teaching practice all too often consists in the ad hoc learning of routines for getting through the day' (p. 41).

Waar deel I de tekorten bespreekt van de huidige 'teaching practice' geeft deel II de mogelijkheden aan om tot het veel nuttiger 'practical professional work' te komen. Deze naamsverandering is gezien de titel van het boek onverwacht, gezien de teneur begrijpelijk: Stones en Morris zijn van mening dat het door hun verworpen imitatie-model vervangen moet worden door een opleidingsstructuur volgens welke de student de basisonderwijsvaardigheden op universiteit of instituut heeft leren beheersen zodat hij de school binnenstapt als aankomend professional en niet als verwezen om zich heen kijkende 'Jünger' die zich vastklampt aan zijn 'Meister'.

In het onderwijskundig gezien belangrijkste hoofdstuk 4 van hun boek onderstrepen de auteurs de noodzaak van een wetenschappelijk verantwoorde onderwijstheorie die wel complementair kan zijn t.a.v. een leertheorie maar zich daarvan onderscheidt doordat zij prescriptief is. In nog geen twintig bladzijden dragen zij materiaal aan dat ook het

denken van de niet-specialist in deze richting zeer zal stimuleren. De bovenvermelde basisvaardigheden kunnen verworven worden door technieken zoals simulatie, interactie-analyse, microteaching en mini-courses, het laatste begrip te verstaan als een onderwijsleerpakket voor zelf-instructie in bepaalde onderwijsvaardigheden waarbij micro-teaching is ingebouwd. In dit verband is vermeldenswaard dat de onderwijskundige instituten van de Nijmeegse en Leidse universiteit gezamenlijk een mini-course uit Stanford voor Nederland zullen gaan ontwikkelen; bij een recent bezoek aan Nijmegen toonde Flanders zich enthousiast over wat daar op het gebied van interactie-analyse gepresteerd wordt; Leiden is actief op het terrein van micro-teaching. Nederlandse P.A.- en lerarenopleidingen staan dus op dit punt niet helemaal met lege handen. De drie hoofdstukken die het onderhavige boek aan bovenvermelde opleidingstechnieken wijdt geven echter goede theoretische informatie en volop research data ook aan diegenen die niet onmiddellijk bij het ontwikkelingswerk in kwestie betrokken zijn. Het tweede deel van dit werk wordt afgesloten met een hoofdstuk getiteld 'Perspectieven' waarin Stones en Morris een bondige samenvatting geven van hun eis om de onderwijsleerervaringen van de student planmatig te programmeren door gebruik te maken van de psychologische principes van concept formatie en de toepassing van deze principes op het verwerven van onderwijsvaardigheden. 'This approach involves the planned presentation . . . of a variety of exemplars of teaching activities. Bij presenting this variety of exemplars we enable students to acquire the class of teaching behaviour without the idiosyncratic features of any single model's performance' (p. 140-141).

Deel drie heet 'Lectures' en bestaat uit tien artikelen

van hoofdzakelijk Amerikaanse onderwijskundigen over onderwerpen die aansluiten bij het behandelde uit deel 1 en 2. Dit gedeelte is voor insiders weinig verrassend omdat de meeste bijdragen bekend zijn uit vaktijdschriften of -boeken. De geïnteresseerde buitenstaander echter vindt hier verspreid verschenen belangrijke onderwijskundige literatuur in ruim honderd bladzijden bijeen. Naast opstellen over interactie analyse (Amidon en Hunter), microteaching (Allen en Eve, Young en Young), minicourses (Borg, Langer en Kelly), een beschrijving van Taba's werk op het gebied van cognitieve ontwikkeling (Verduin), de evaluatie van de praktijk van het onderwijzen (Stones en Morris) en een verslag over de gang van zaken aan de leerkrachten opleiding aan de universiteit van Maryland treffen we drie artikelen aan die bij uitstek de kern van het boek raken, namelijk Stolurow's *Model the master teacher or master the teaching model*, waarbij uiteraard het tweede deel van het alternatief wordt aanbevolen, Strasser's *A Conceptual Model of Instruction*, waarin de z.i. belangrijkste fasen uit het onderwijsproces worden besproken namelijk: planning - uitvoering - observatie, interpretatie, diagnose, - op grond hiervan nieuwe uitvoering, en Smith's *An Approach to Systematic Training*, waarvan de conclusie de teneur van dit belangrijke boek goed samenvat: Er is geen overtuigend bewijsmateriaal dat het ene opleidingsprogramma beter is dan het andere; vertrouw daarom niet op toevallige ervaringen en incidenteel leren maar verschaf systematische instructie en training als basis van latere zelfontwikkeling en in service-programma's.

Het spreekt vanzelf dat een boek van dit niveau goede literatuur verwijzingen en een index geeft.

J. H. G. I. Giesbers

A. Foshay (ed.): *The Professional As Educator*, New York 1970, Teachers College Press, 128 p.

In 1968 werd op de Columbia universiteit een colloquium gehouden onder leiding van Professor Foshay rond de centrale vraag naar de professionaliteit van 'education', hier te verstaan als onderwijs in de ruimste zin van het woord, d.w.z. als term die 'schooling' verre overstijgt.

De zes lezingen die toen gehouden werden zijn hier gebundeld en door Foshay van een inleiding voorzien. Hierin wijst hij op de spanning binnen de universiteit tussen haar onderwijs- en onderzoektaak enerzijds, en haar op een maatschappelijk beroep

voorbereidende functie anderzijds.

Zelfs in het minder aan traditie gebonden Amerikaanse systeem schijnt het zo te zijn dat 'no large university is at ease with its professional schools, be they schools of medicine . . . or education' (p. 5). Dit is voorwaar een vertrouwd geluid! Ook in Nederland zien we nog dagelijks het gehannes van de meeste universiteiten met hun lerarenopleidingen die ze als griezelige corpora aliena menen te moeten beschouwen.

De lezingen bewegen zich rond drie themata: ten

eerste, het onderscheid tussen 'profession', wat men vroeger de geleerde beroepen noemde, bijvoorbeeld electrotechnisch ingenieur en 'occupations', hier te vertalen als ambachten, bijvoorbeeld electricien; ten tweede, de sociale functie van onderwijs; ten derde, het karakter van en de behoefte aan een discipline die wij onderwijskunde zouden noemen. Om met het laatste thema te beginnen: geen van de inleiders (Talcott Parsons, Goode, Ianni, Fantini, Knox, Foshay) twijfelt aan de noodzaak en het nut van een wetenschappelijke bestudering van het probleemveld onderwijs. Vooral Knox en Foshay gaan in op de vraag wat de inhoud van deze discipline moet zijn en wie haar zullen beoefenen. Voor eerstgenoemde is dat primair de studie van onderwijs als proces en instructie, de doel-middelen relaties, systeemanalyse, rol theorie (te verstaan als analyse van beslissings-procedures in organisatorische settings door zich te concentreren op de stroom van verbale en niet-verbale informatie door personen die onderling afhankelijke rollen vervullen) en analyse van methoden van onderzoek.

Zijn ideale onderwijskundige is de research-georiënteerde academicus in een praktijk-georiënteerd milieu. Voor Foshay is onderwijskunde een handelingswetenschap waarvan hij zegt: 'We have the beginnings of one, but we don't have one that can be used to improve teaching in very significant ways - not yet' (p. 123).

Hij geeft tamelijk gedetailleerd aan waaruit de opleiding moet bestaan en spreekt in dit verband van brugcursussen die de relaties moeten aanbrengen tussen de gedrags- en menswetenschappen (waarom niet de B-disciplines?) en het toekomstige handelingsveld - cursussen in de onderwijspraktijk (een vreemde naam voor informatie over de theorie en praktijk van het onderwijs) - simulatie - veldwerk en reflectie op het eigen handelen.

Wat de sociale functie van het onderwijs betreft het volgende. Alleen Parsons en Goode willen een onderscheid aanbrengen tussen wat zij de voornaamste functie van een universiteit vinden, namelijk wetenschapsbeoefening, en sociale functies zoals

bijvoorbeeld het voorbereiden op een beroep. Fantini verwerpt een dergelijke onderscheid, Ianni, Foshay en Knox vinden het niet noodzakelijk.

Hiermee hangt het eerstgenoemde thema samen, de spanning tussen 'profession' en 'occupation', die men ook aldus kan vertalen: is onderwijskunde al rijk om een universitaire discipline te zijn? Parsons wil het begrip 'profession' reserveren voor disciplines die zich baseren op onderzoek en onderwijs van praktisch funderende wetenschap; Goode wil universitair onderwijs in tegenstelling tot andere vormen van instructie wel 'profession' noemen omdat het voldoet aan zijn eisen van noodzakelijke theoretische kennis en dienst aan de waarheid. Zijn artikel verdient aparte vermelding als zeer interessante beschrijving van het professionaliseringsproces.

Knox en Foshay betogen dat de bestudering van onderwijs pas respectabel zal worden als ze zich tot echte onderwijskunde ontwikkelt.

Fantini beschouwt het onderscheid 'profession-occupation' irrelevant en verwerpt de universiteit als status verlenende instantie.

Twee weken voor de grote studentenoproer aan de Columbia universiteit in 1968 pleit hij voor een verlaten van de ivoren toren en een zich engageren met de nood van de gemeenschap: 'Learn from the community: it is a clinic' (p. 72).

Zijn pleidooi wordt onderstreept door Ianni's bijdrage vooral waar deze de noodzaak benadrukt van actie-gerichte research als brug tussen universiteit en onderwijsveld.

Uit bovenstaande zal duidelijk zijn dat het probleem van de professionalisering van het onderwijs uit diverse hoeken benaderd wordt. De artikelen van Parsons en Goode zijn samengebracht onder de titel: *The Professor speaks*, die van Fantini en Ianni onder: *Professionalism as Social Action*, terwijl Knox en Foshay schrijven onder de vlag van: *The Professional Educators speak*.

Deze gevarieerde aanpak maakt het boek interessant en waardevol.

J. G. H. I. Giesber

P. A. de Ruyter, *De 'volgende' groepsleidster. Interacties van groepsleidsters en kinderen in een centrum voor residentiële behandeling*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1971 (dissertatie V.U.).

Het is verheugend, dat de schrijver van dit proefschrift zijn boek opdraagt 'aan allen, die meer aan het welzijn van anderen dan aan dat van zichzelf denken'. In dit licht mogen wij ook de 'twee beslis-

singen' (in werkelijkheid zijn het er een aantal meer nog) zien, die schrijver op blz. 42-43 neemt, billijken: '... (wij) hebben ons afgevraagd - zegt hij - of het verantwoord is bij een eerste onderzoek reeds te

streven naar een dergelijke steekproef-bepaling. We menen deze vraag op grond van de volgende argumenten ontkennend te moeten beantwoorden'. Waarna de onbekendheid met de bruikbaarheid van de onderzoeksmethode genoemd wordt met als oplossing de toetsing der toepasbaarheid bij een kleine groep. Dit is dus een tweetal beslissingen. Vervolgens stelt de schrijver terecht, dat zijn onderzoek 'een exploratief karakter' draagt. Het betreft alleen leidsters en, hoewel de wisselwerking tussen kind en leidster in verschillende situaties (schrijver zegt: 'alle situaties') onderzocht zou moeten worden, neemt schrijver alleen een steekproef in 'één situatie . . . nl. de vrije-tijdperiode'. Dit is een derde beslissing. Twee kenmerken van deze periode als situatie worden genoemd: de voortdurende aanwezigheid van volwassenen en 'de problemen van de kinderen (komen) zeer duidelijk naar voren'. Het 'vrije' van de vrije-tijd wordt daarmee uiteraard niet duidelijk, laat staan de benaming 'situatie' hetgeen de schr. op blz. 62 Hromadka verwijt. Het onderzoek, vindt plaats in het Paedologisch Instituut van de V.U., bij kinderen van 4-12 jaar, ingedeeld in 9 leefgroepen (70 kinderen totaal) met een vast team van 3 leidsters per leefgroep. Terecht stelt de observator eerst de vraag of de leidsters en de kinderen gewend raken aan de aanwezigheid van een waarnemer, waarbij hij drie determinanten onderscheidt: de leeftijd van de kinderen, de 'situatie' in de leefgroep, de actieve deelneming van de observator. Vervolgens vraagt schrijver zich af: welke techniek van gegevens-verzamelen gebruikt moet worden. Tenslotte: moet de observatie in het bijzonder gericht zijn op de groep (leefgroep?), de leidster of het kind (individueel?).

Men zal zich Sherlock Holmes' stelling herinneren, dat de inbreker een lid blijkt van de huishouding gedurende de inbraak, omdat de waakhond niet blaft. De analyse van de assimilatie van de waarnemer door de groep is inderdaad methodologisch geen gering te schatten zaak. Hoewel schrijver dit ziet, komt hij er m.i. te vlot mee klaar en komt de analyse van deze feiten nauwelijks aan de orde. Wij nemen dan met de schrijver aan, dat deze faktor (de waarnemer bij de groep) van geringe betekenis is. Ook het gebruik van de draagbare recorder - in een tas - valt hieronder. De keuze van het specimen in de specimen-descriptie eveneens. De ervaringen in het vooronderzoek leiden er de schrijver toe te eisen, dat de observator *a.* zo weinig mogelijk participeert, maar *b.* een vaste plaats in het groepsverblijf heeft. De kategorisering van het gedrag berust op de aanvaar-

ding van een negental categorieën, ontleend aan literatuur en vooronderzoek. Over de exactheid van die categorieën zou, bij ontbreken van een adequate analyse, bijv. van termen als '(on-)vriendelijk' nog wel een en ander te zeggen zijn. Tevens zou de vraag beantwoord dienen te worden, wat de inhoud van deze houdingen is. Hier zouden fenomenologische analyses onontbeerlijk - en zeer tijdrovend - geweest zijn. Houdt men zich aan woordgebruik en stelt 'vriendelijk' bijv. gelijk aan een Amerikaanse term (bijv. 'kind') of aan een Franse term als bijv. 'aimable, affable, gracieux, accueillant, gentil, amical, charmant, agréable, bon, doux, etc.' dan blijft men uiteraard vóór de terminologische bruikbaarheid staan. Lezen wij 'Opvoedingsmiddelen zijn te ordenen op een bipolaire schaal' en blijken die polen te zijn: 'zeer sterke ondersteuning van het gedrag van het kind' tegenover 'zeer sterke afwijzing van het gedrag van het kind', dan is uiteraard o.a. die bipolaire ordening nog te bewijzen en zou inhoudelijk te bepalen blijven, wat eigenlijk als ordeningsdimensie aangeboden wordt. Schrijver tracht deze problematiek enigszins hanteerbaar te maken door een 30-tal studenten 86 reacties van opvoeders te laten ordenen op een negenpuntsschaal. Met deze procedure komt hij dan tot een - onder bepaalde voorwaarden - bruikbare methodiek. Dat echter zou een discussie worden met Edwards c.s. en niet met de schrijver van dit boek. - Schrijver blijkt hier wel degelijk moeilijkheden te voelen, wanneer hij (pag. 48) de beoordeling 'van intonatie, gezichtsuitdrukking, enz.' in de beoordeling van taaluitingen betreft en dáárvoor uiteraard geen criteria aangeeft. -

Wij willen nu op de methodologische vooronderstellingen niet verder ingaan. De schrijver neemt ze au sérieux en wij gingen er dáárom even op een enkel punt op in *en* omdat hij in zijn 7e hoofdstuk suggesties doet voor een vervolgonderzoek. Zoals wij onze reserves hebben, gaan wij op andere punten ter zake ten volle met zijn kritiek - bijv. op Polsky en Charter - mee. Bovendien is schrijvers instelling uitermate voorzichtig t.a.v. eventuele conclusies. De feitelijke resultaten zijn dus voorlopig en eenvoudig, al liggen ze op fundamenteel niveau (bijv. de groepsleiding heeft tot taak het kind 'toegankelijk' te maken voor de 'gewone' opvoeding; of fase 1: de leidster 'oriënteert' zich in de groep, fase 2: zij moet 'het hoofd boven water zien te houden, 'correctief' bezig zijn, enz.). Bij de analyse van het gedrag van het kind zien we het onderzoek in dezelfde fase en dus nog belast met vele volgende preciseringen in later

werk. – Als geheel dus een boek, dat als dissertatie de rol van een eerste exploratie vervult. Als zodanig zeker een begin, waarmee een voortzetting verbon-

den kan worden.

M. J. Langeveld

*Probleme der Erziehungswissenschaft in der Diskussion*, Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., Heft 5, 1971; vgl. ook 18. Jg., Heft 3, 1972. Verlag Julius Beltz, Weinheim (afgekort resp. ZfP 17/5 en ZfP 18/3).

In ZfP 17/5 en 18/3 staan artikelen betreffende de wetenschapsopvatting van W. Brezinka. Om de onderlinge samenhang der bijdragen te laten uitkomen, is deze bespreking gegroepeerd om twee onderwerpen, getiteld: 1. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, en 2. *Über Erziehungsbegriffe* (verwijzingen naar ter discussie staande publikaties van Brezinka).

### 1. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*

1.1 O. F. Bollnow, *Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik*, ZfP 17/5, S. 683–708.

W. Brezinka's *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Weinheim 1971) blijkt een importante en diskutabele studie te zijn. Alleen al uit de vele reacties van soms hoge kwaliteit is het belang af te lezen. Van één dezer polemische artikelen kan de lezer van *Pedagogische Studiën* op de hoogte zijn, nl.: S. Strasser, *Het probleem van een praktische wetenschap en de opvoedkunde* (P.S. 48/12, Groningen 1971, p. 499–512). In het ZfP gaat O. F. Bollnow diepgaand in op de al of niet vermeende verschillen die er volgens Brezinka bestaan tussen de hermeneutische pedagogiek en de door hem beoogde Realwetenschap. Anders dus dan Strasser, die een alternatieve benadering van het probleem van een praktische wetenschap geeft – en daarbij zelfs afziet van reageren op Brezinka's provokatie om Strasser's beschouwing over de fundamentele pedagogiek tot de 'Spielarten des Essentialismus' te rekenen (*Von der Pädagogik...*, S. 127).

Bollnow gaat echter, uiterst beheerst, in op Brezinka's uitspraken – ook al heeft hij in een naschrift aanmerkingen op Brezinka's 'sprachlichen Stil' waarvan hij het suggererende, onzakelijke en soms kleinerende laakt. Zijn bijdrage laat zich verdelen in vier besprekingen.

Eerst wordt bekeken in hoeverre er in zijn algemeenheid sprake zou kunnen zijn van een mogelijke toenadering tussen de empirische en de hermeneutische pedagogiek. Via tal van citaten uit het boek toont Bollnow aan, dat Brezinka zeker oog heeft voor de ónmogelijkheid zonder voorwetenschappelijke kennis empirische wetenschap te bedrijven. Een taak van de

hermeneutische pedagogiek ligt nu volgens Bollnow o.m. dáár, waar 'dies unbewusst vorgegebene Verständnis herauszuarbeiten, es 'aufzuklären' (ist), damit es dann zur (immer neu zu revidierenden) Grundlage der wissenschaftlichen Arbeit gemacht werden kann' (S. 688). Dit is één der taken waar Bollnow de naam 'Hermeneutik des Vorverständnisses' 'aangeeft. Iedere konstruktivistische theorie heeft zo haar hermeneutische grondslagen nodig.

De tweede bespreking behelst de *opvoedingswetenschappelijke methoden*. Hoewel Brezinka ergens stelt (S. 7), dat de natuur en de sociaal-kulturele realiteit met dezelfde algemene methodologische regels behandeld kunnen worden, heeft hij het elders (S. 36, 88) over de noodzaak *interpretaties en zinduidingen* te geven van waargenomen handelingen – en het níét bij de waarneming te laten. Bollnow wijst er terecht op, dat dit een 'Verstehen' betekent, en gaat dan aantonen hoe Brezinka dit begrip verkeerd verstaat. Zónder naar Ryle te verwijzen, maakt Bollnow duidelijk hoe 'verklaren' eigenlijk een 'Tätigkeit' is, en 'Verstehen' een resultaat (vgl. Ryle's onderscheid tussen task words en achievement words)! Brezinka zelf onderstreept het belang van een dergelijk onderscheid in zijn *Über Erziehungsbegriffe* (z.o.).

En passant wordt historisch bekeken hoe de hermeneutische en de geesteswetenschappelijke richtingen gegroeid zijn; en wordt een fraaie *taalanalytische* beschouwing gegeven n.a.v. een door Brezinka verkeerd begrepen opvatting van W. Flitner. E.e.a. mondt uit in een kritiek op Brezinka's opvatting m.b.t. de historiografie der opvoeding, waarbij de geschiedenis ál te simpel wordt opgevat als een enorm reservoir waaruit men naar willekeur materiaal zou kunnen putten voor de opbouw van een theorie.

Ten derde reageert hij op Brezinka's concept van een 'filosofie der opvoeding' – het tweede kader van uitspraken van Brezinka's driedeling (wetenschap – filosofie – praktische pedagogiek). Voorbijgaand aan het door Carnap e.a. ad absurdum doorgedachte verifikatieprobleem (irrelevant voor hem?) maakt Bollnow duidelijk dat het door Brezinka veroordeelde zoeken naar het *wezen* – althans zoals Bollnow dat

beoogt, – wèl zinvol is, en (in de onderverdeling van Brezinka) het beste als taak van de *ontologie of metafysika der opvoeding* gezien kan worden.

Terecht konkludeert Bollnow dat de scheiding tussen *filosofie* en *wetenschap* leidt tot het ernstige probleem van tē afzonderlijke kaders, waardoor wederzijdse beïnvloeding van grondslagenonderzoek en empirisch detailonderzoek bemoeilijkt wordt.

Even behartenswaardig is de opmerking, dat de *moraalfilosofie der opvoeding* een te beperkte taak krijgt in het alleen maar kritisch zijn t.o.v. morele *uitspraken* en hun onderlinge logische relaties. Problemen omtrent doelstellingen en middelen van het *praktisch* pedagogisch handelen krijgen daardoor een buitenwetenschappelijk en buitenfilosofisch – en dus wel erg arbitrair – karakter. Bollnow beargumenteert dit door te wijzen op het verschil tussen (subjektief) *waarde geven* (Bewertung) en de *waarde der werkelijkheid* (Werthaltigkeit). Hij stelt voor het *logische* probleem m.b.t. de niet of wèl overbrugbare kloof tussen Sein en Sollen (zie daarentegen Strasser's in de aanhef genoemde artikel!) als minder betekenisvol voorlopig terzijde te stellen, en uit te gaan van de realiteit dat de mens de wereld 'schon immer als immanent sinnhaft und wertvoll verstanden' heeft en deze niet waarde vrij te beschrijven is. In dit verband vindt Bollnow het dan ook niet juist dat men binnen de opvoedingswetenschap niet meer zou kunnen onderscheiden tussen dressuur en opvoeding – welk onderscheid Brezinka niet wenst te maken (vgl. zijn definities). Hier vindt een fraai staaltje van antropologisch redeneren plaats; Brezinka zal Bollnow wel niet verstaan.

Besloten wordt (*ten vierde*) met een beschouwing omtrent het genoodzaakt zijn van Brezinka, dankzij zijn keus voor een bepaald wetenschapsbegrip, de *praktische pedagogiek* als een derde raam van uitspraken te zien. Bollnow kiest voor het uitgaan van het geheel van de opvoedingswerkelijkheid t.b.v. het verkrijgen van theorieën die de kennis van deze werkelijkheid vergroten.

## 1.2 D. Ulrich, *Wissenschaftsmodell und Gesellschaftsbild*, ZfP 18/3, S. 397–418

Brezinka's *methodologie* en *technologie* worden hierin gerelateerd aan de maatschappij-opvattingen van K. R. Popper (*Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Tübingen 1966) en T. Parsons (*Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns*, in Hartmann, H. (Hrsg.), *Moderne Amerikanische Soziologie*, Stuttgart 1967).

Ulrich stelt, dat het zinvol kan zijn de *opvoedingswetenschap* te scheiden van de gebieden waar *normatieve* en *praktische beslissingen* vallen, zoals Brezinka doet. Daardoor wordt het echter wèl onduidelijk hoe de relaties tussen deze drie systemen van uitspraken komen te liggen, terwijl tevens 'keine Aussagen über das methodische Vorgehen und die Arbeitsweise in den beiden anderen Bereiche zu finden sind'. Ook hier dus aandacht voor het arbitraire karakter van Brezinka's conceptuele driedeling.

Het betoog spitst zich toe op een analyse van de implicaties van Brezinka's opvattingen. Ulrich kwalificeert zijn methodologisch en technologisch wetenschapsmodel als een '*consensusmodel*'. V.w.b. de methodologie is dit gebaseerd op het beeld van de 'open society' met zijn overschatting van de mogelijkheden van onbegrensde rationeel-kritische discussies. Het technologische model is gefundeerd op de idee van de geïntegreerde maatschappij met zijn overschatting van de homogeniteit in maatschappelijke waarden en doelen. Er is zo sprake van de fictie van een autonome wetenschap die haar eigen grenzen en mogelijkheden niet volledig analyseert.

## 2. *Über Erziehungsbegriffe*

### 2.1. W. Brezinka, *Über Erziehungsbegriffe*, ZfP 17/5, S. 567–616

Dit omvangrijke artikel betreft een eksplikatie van het begrip 'opvoeding'. Begonnen wordt met een kritiek op een begripsbepaling van J. Dolch, waarbij Brezinka aantoonde dat er bij Dolch sprake is van twee ongelijkwaardige opvoedingsbegrippen, enerzijds bepaald door het *doel* dat de opvoeder heeft, anderzijds door de *werking* die zich bij de opvoeding manifesteert. In dit verband is het voor Nederlandse pedagogen boeiend om bijvoorbeeld omschrijvingen van Langeveld te vergelijken met die van Stellwag in haar '*Situatie*' en '*relatie*' (Groningen 1970).

Brezinka kwalificeert – vanuit zijn opvatting konsekwent – 'opvoeding' als een *task* wordt, en niet als een *achievement* word (zoals enkele analistisch denkende angelsaksische pedagogen). Naast het vermelde logische bezwaar tegen Dolch's definitie heeft hij dus óók bezwaar tegen het criterium 'werking'.

Daarna geeft hij een deskriptieve analyse van acht betekenissen van 'opvoeding' in de moderne pedagogische vaktaal. Op grond van logische relaties groepeerde hij ze in vier paren, nl.: opvoeding in de

betekenis van 1. proces-produkt; 2. deskriptief dan wel programmatisch verschijnsel; 3. doelgericht dan wel door de werking bepaald fenomeen; en 4. handeling of gebeuren. Hij kiest dan voor 'opvoeding' in de zin van *procesmatige, deskriptief* te benaderen, *doelgerichte handeling*, en rekent m.n. af met de functionele opvoeding, d.w.z. dat begrip van opvoeding dat *voornamelijk* dan wel óók gekenmerkt wordt door niet-beoogde werkingen. Brezinka distancieert zich hierbij van bepaalde opvattingen van Langeveld (opvoedingsfactoren), en vooral van de volledige opvatting van o.a. Kriek en Schneider (men vergelijk hierbij wederom Stellwag's visie).

Tenslotte stelt hij een eksplikatie van het begrip voor die via negen nadere preciseringen resulteert in een korte definitie die inderdaad eerst volledig te begrijpen is na kennisname van de er aan voorafgaande interpretatie: 'Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu fördern'.

Een helder, soms wat al te wijldopig artikel (vooral in de analyse van het opvoedingsbegrip van Dolch), dat gezien kan worden als een zinvolle verduidelijking van het begrip 'opvoeding' zoals dat ook in *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* wordt gehanteerd. Men vergeet niet Bollnow en Strasser hiernaast te raadplegen!

## 2.2. D. Hohenadel, *Marginalien zu einem Begriff der Erziehung*, ZfP 18/3, S. 419-430

Dit artikel is een weerwoord op Brezinka's *Über Erziehungsbegriffe*. Het betreft formeel-kritische en maatschappij-kritische argumenten. Van de *formele* argumenten telt vooral de opmerking van Hohenadel, dat er sprake is van een impliciete programmatische these in Brezinka's visie, nl. dat een theorie van logisch-empirische of kritisch-rationalistische allere alléén ervaringswetenschappelijke theorievorming kan presteren dankzij een *vooraf* gepreciseerd begripsapparaat. Hohenadel ziet hierin een ondeugdelijk concept van wetenschapsbeoefening. Wetenschappelijk bezigzijn is veeleer een proces waar onderzoek, begripsverklaring, verzamelen van gegevens, etc. in onderlinge wisselwerking de theorie vormen - waarbij de eksplikatie dus niet noodzakelijk aan de theorie vooraf behoef te gaan.

De door Brezinka voorgestane, z.i. noodzakelijke, 'Vorarbeiten' op het punt van nadere begripsverklaringen vertoont, aldus Hohenadel, bovendien

in de analyse van het begrip 'opvoeding' óók nog een manco waar Brezinka onkritische termen als 'psychische Disposition' en 'Lernen' hanteert.

In de beschouwing omtrent de *maatschappij-theoretische* achtergrond wordt terecht de vinger gelegd op de wonde plek in Brezinka's opvoedingsdefinitie: er is geen sprake van interactie, maar van een gerichte, lineaire interventie: de opvoedeling is een te beïnvloeden objekt. Hohenadel interpreteert op grond hiervan het zich achter deze opvatting bevindende maatschappijbeeld als: die van een "elitegesteuerten" Gesellschaft'.

De aanwijzing van de wonde plek is juist, de interpretatie van Hohenadel m.i. wat al te begrensd ideologisch. Veeleer zou men daarnaast pedagogisch-antropologische argumenten moeten hanteren betreffende de opvoedings sfeer, de aard van pedagogische Ich-Du-relaties, etc. (die overigens door Brezinka vermoedelijk als niet steekhoudend afgewezen zouden worden; zie bijv. *Von der Pädagogik*..., S. 40). Het technologie-aspekt van Brezinka's opvattingen lokt echter wel dergelijke ideologie-kritiek uit. Het lijkt dan soms of zowel Brezinka als zijn opponent (i.c. Hohenadel) buiten de opvoedingspraktijk om aan het redekavelen zijn.

Het artikel heeft soms een agressieve toon die men in Brezinka's publikaties ook wel kan aantreffen.

## 3. *Belang der artikelen*

Beide afleveringen zijn voor de theoretisch en methodologisch geïnteresseerde de moeite waard. Niet alleen voor *pedagogen*, maar ook voor (*and*)-*ago(lo)gen* (er circuleren vier namen, geloof ik). Voor de laatsten zijn deze - in discussie zijnde - ontwikkelingen van belang, omdat toonaangevende wetenschappers als Brezinka, Stellwag e.a. uitdrukkelijk de opvoedingswetenschap zien als een - om een in Nederland ontwikkelde term te gebruiken - (de *pedagogie* en *andragologie* omvattende) *agologie*.

De bijdrage van Bollnow is daarom zo belangwekkend, omdat hij er steeds weer in slaagt de theorie te relateren aan de konkrete, existentiële, niet steeds planbare opvoedingspraktijk - waar de anderen wél (meta)theoretisch, maar niet steeds pedagogisch relevant denken ('pedagogische denken' hier opgevat als kwa *omvang* omvattender en kwa *inhoud* rijker dan het Brezinka-iaanse 'opvoedingswetenschappelijk denken').

Het lijkt mij binnen wetenschapstheoretische en -filosofische discussies zinvol, dat het nog steeds mogelijk is deze te voeren met o.m. argumenten uit

een geesteswetenschappelijke traditie waarvan o.a. Bollnow en Strasser representanten zijn.

#### 4. Opmerking

ZfP 17/5 bevat nog andere opvoedingswetenschap-

Th. Brameld, *Patterns of Educational Philosophy*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York/ London 1971, XVII+615 p.

Dit boek is een bewerking van vroegere publikaties (*Patterns of Educational Philosophy*, 1950; *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, 1955 en *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, 1956).

Op grond van een door de schrijver bedachte hiërarchie van keuzen betreffende mogelijke filosofische overtuigingen, wordt een groepering voorgesteld van vier, voor de filosofie der opvoeding aanvaardbare (d.w.z. 'organische' en 'konstruktieve' en niét 'agnostische', 'eclectische') 'patterns of belief'. Deze zijn dan: 1. *essentialism*; 2. *progressivism*; 3. *perennialism*; en 4. *reconstructionism*. Brameld acht de indeling zinvol vanuit de grondgedachte van een nieuwe discipline die in dit boek wordt geïntroduceerd: de 'culturology', te vergelijken volgens hem met wat men onder filosofische antropologie (Brameld: liever antropologische filosofie) zou verstaan. De culturology zou het verklaringsmodel leveren voor het begrijpen van diverse filosofieën (bepaald dóór en 'werktuig' van) de cultuur w.i. ze ontwikkeld zijn, dus ook van *philosophies of education*, en daarmee van de *opvoeding* zelf. De vergelijking met wat men ten onzent wel cultuurantropologie of cultuurfilosofie noemt, ligt voor de hand. De term culturology is wellicht in Engelstalige landen zinvol ter vermijding van verwarring met het begrip 'anthropology' in samenstellingen als 'cultural' en 'social anthropology'.

Aangezien Brameld's nieuwe indeling van pedagogisch relevante filosofische richtingen óngewoon is, ziet hij zich genooddakt huidige filosofieën en verwante denkrichtingen te confronteren met de door hem voorgestelde categorisering. Van deze huidige 'filosofieën' kiest hij: het *existentialisme*, de *analytische wijsbegeerte*, het *neo-Freudianisme*, het *neo-Marxisme* en het *Zenboeddhisme*, onder de verantwoording dat 'these movements provide useful supplements of or commentaries upon our preferred-fourfold model of educational philosophies' (p. 66).

De indeling van het werk is als volgt: steeds wordt van *essentialism*, etc. de filosofische grondslagen, de

pedagogische problemen, welke echter buiten het hier besproken *algemene* kader vallen; ZfP 18/3 is verder een thematisch nummer over 'Erziehungs- und Sozialgeschichte'.

J. D. Imelman

pedagogische opvattingen en een 'culturologische' evaluatie gegeven. De *filosofische grondslagen* behelzen: historie, ontologie, epistemologie en axiologie. De *pedagogische ideeën* worden toegelicht op het punt van het leren, het leerplan en de onderwijsorganisatie. De 'culturologische' evaluatie bevat o.m. een confrontatie van de vijf 'standard types of philosophy': existentialisme, etc. met elk der Brameldse typen. Het uitgebreidst wordt het *reconstructionism* aan de orde gesteld, een richting waartoe Brameld zelf gerekend kan worden. Deze filosofie ziet opvoeding en onderwijs als een middel tot 'cultural transformation', tot 'frontier thinking', tot innovatie van een 'new social order'. In dit deel worden ook wat konkretere onderwijskundige aanwijzingen gegeven.

De moderne 'standaard'-richtingen worden zeer summier aan de orde gesteld, met onvolledige verwijzingen naar tal van denkers - die overigens nauwelijks vertegenwoordigd zijn met oorspronkelijk werk in de 'Suggested Readings', noch in de literatuurlijst. Ook daar worden voornamelijk overzichtswerken e.d. vermeld. Opvallend is de afkeer van Brameld voor de analytische filosofie ('Catalyst of Obfuscation'!)

Of men verder behoefte heeft aan simpele uitzettingen w.i. de metafysica en de kosmologie als onderdelen van de ontologie worden gezien, lijkt me nauwelijks een vraag.

De keuze van het existentialisme is wat raadselachtig. Omdat Buber één der door Brameld genoemde existentialisten is, slaagt hij er soms in, de pedagogische relevantie van die filosofie zichtbaar te maken; soms wordt die zin er ook met de haren bijgesleurd (zie p. 338); één keer speelt een mij onbekende Amerikaanse existentialist, Harper, de rol van reddende engel (p. 259).

Het boek stoort door: -de journalistieke stijl (vb.: het perennialism erkent dat de mensen 'like individual experiences and individual flowers, come and go, bloom and wither with the passage of the seasons and years. But the patterns or forms common to all things recur as patterns or forms century after



century, era after era – indeed, forever' (p. 266)); – de simplistische uitleg; – een storend gebrek aan relevante literatuurverwijzingen.

Eenzijds is het als 'handboek' voor aankomende studenten misschien wel te gebruiken, anderzijds is het ook ongeschikt omdat het vermoedelijk nauwelijks zal stimuleren tot verder onderzoek. Een dergelijk werk, w.i. men refereert aan voornamelijk Amerikaanse schrijvers en enkele vertaalde klassieken, moet op ons wel een onbevredigende indruk maken. Het is

net, of er een betoog gehouden wordt aan de periferie van de werkelijke filosofische en pedagogische problemen.

Als het aantal in een literatuurlijst genoemde werken van één schrijver een criterium zou zijn omtrent het belang van deze schrijver, dan blijkt uit de 'References' (p. 583 e.v.) dat Brameld na Dewey de belangrijkste denker in de filosofie der opvoeding is.

J. D. Imelman

History of Education Society: *The changing curriculum*. Methuen, London: New York, Barnes & Noble, 1971. SBN 416 08690 X.

Dit boekje draagt een ietwat misleidende titel voor wie in eerste instantie niet let op de herkomst ervan. Beschouwingen over actuele ontwikkelingen op het terrein van de onderwijsprogramma's, in historisch perspectief, zal men er – met één uitzondering – tevergeefs in zoeken. Het gaat hier namelijk om een bundel gedocumenteerde voordrachten, uit 1969, van leden van de Britse *History of Education Society*.

Het merendeel van de bijdragen is primair cultuurhistorisch gericht, met een nadruk op de ontwikkeling van de wetenschapsbeoefening sinds de Middeleeuwen.

De bundel opent met een beschouwing van R. R. Bolgar, *Humanist Education and its contribution to the Renaissance*. In deze studie, die getuigt van een brede Europese oriëntatie, wordt betoogd dat de bloeitijd van de (vroeg, 'zuidelijke') Renaissance het werk is geweest van een enthousiaste *avant-garde*. 'If the schools had a role, it was a preparatory one. By guaranteeing a minimum of literacy and intellectual interest, they created an environment in which selfeducation could flourish'. Bolgar schetst de zeer formalistische, humanistische scholing gewoontegetrouw aan de hand van didactische aanwijzingen van Erasmus. De in de historische ontwikkeling van zijn arbeidsveld geïnteresseerde pedagoog blijft na overdenking van deze voordracht – zoals nog zo dikwijls bij studies die m.i. ten onrechte tot de 'historische pedagogiek' worden gerekend – uiteindelijk toch met lege handen staan. Kan men in ernst menen de invloed van de humanistische vorming te evalueren aan de levensloop van de meest creatieven: een Leonardo, een Petrarca, een Rabelais? Geldt niet heel vaak dat juist voor de groten de school ten hoogste iets kan voorbereiden? Maar ook andere vragen blijven onbeantwoord. Is niet heel de brede ontwikkeling van Europa in de 16e en 17e eeuw in sterke

mate – direct danwel indirect – voorbereid door de inspanningen van de humanistische geleerden, die zo dikwijls met het geven van onderwijs in hun levensbehoeften moesten voorzien? En zijn niet ook de wendingen in het godsdienstig leven van die tijd diepgaand beïnvloed door de geesteshouding der Humanisten?

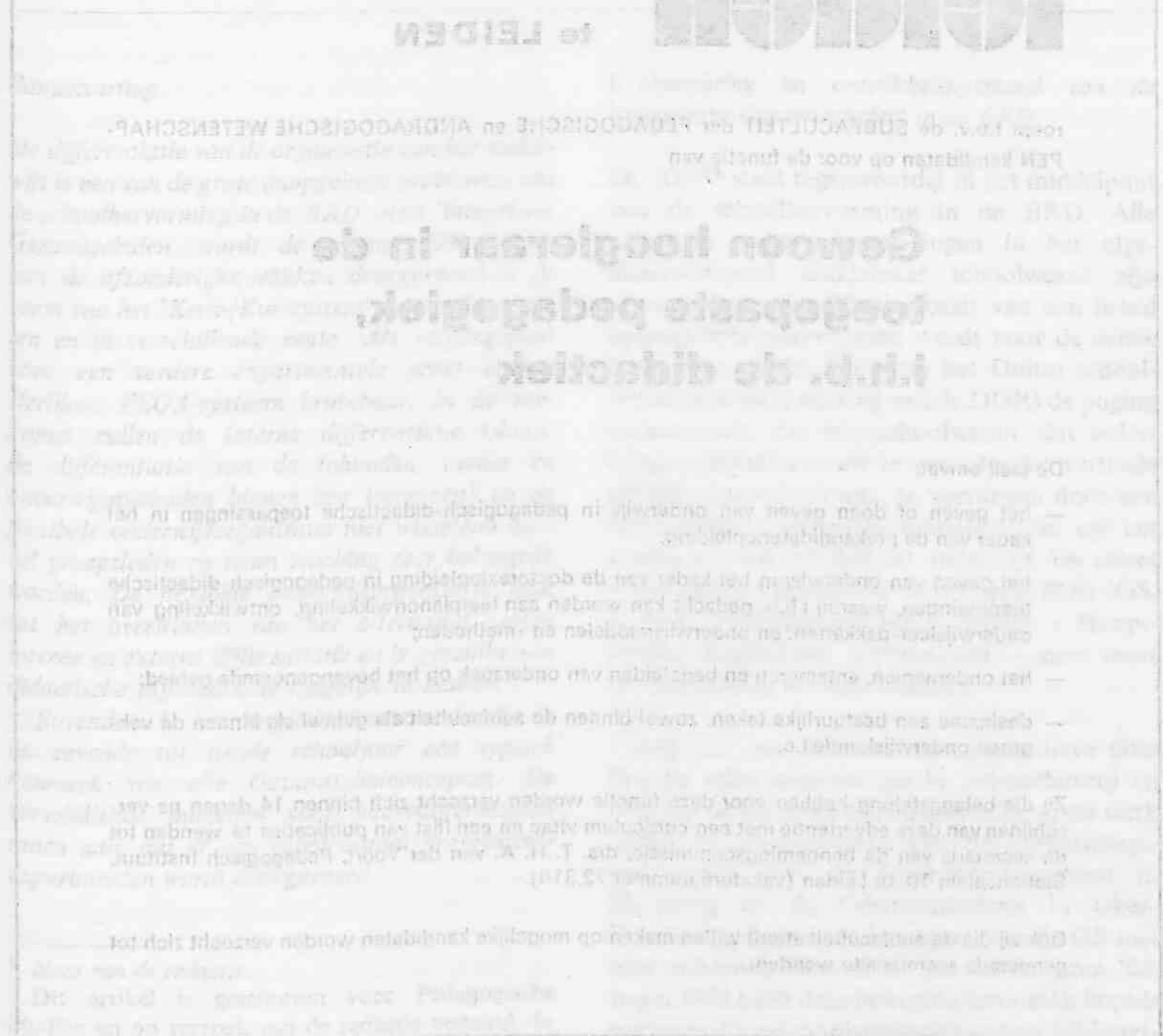
Het tweede artikel uit deze bundel acht ik als historisch pedagogische studie het meest geslaagd. Charles Webster's bijdrage: *Science and the challenge to the scholastic curriculum 1640–1660*, laat zich plezierig lezen in samenhangen met de vijfde studie uit deze bundel, *Prologue to heurisme* van W. H. Brock, die de ontwikkeling van het onderwijs in de biologie, scheikunde en natuurkunde beschrijft. Er is nog een op een bepaald vakgebied gerichte bijdrage opgenomen, nl. H. C. Morgan's overzicht van het verloop van het kunstonderwijs in de 19e eeuw. De beide overige studies bieden eigenlijk meer wetenschaps-geschiedenis dan schoolopvoedingsgeschiedenis: het ene, van de hand van W. H. G. Armytage, geeft een beeld van het ontstaan van de 18e eeuwse Academieën, het andere geschreven door E. G. Edwards, accentueert *The need for a history of higher education*. Vooral deze laatste, meer contemporaine studie lijkt me van belang voor degenen, die door een actief overheidsingrijpen de 'natuurlijke' (d.w.z. met de ontwikkeling van wetenschap en maatschappij harmoniërende) groei van het hoger onderwijs trachten in te perken. Wat zijn bv. in internationaal en economisch opzicht de effecten van een eenzijdige beperking van de groei van het aantal studenten in een periode, waarin de eveneens exponentiële expansie van de kennis als een wereldomvattend proces gewoon of zelfs versneld zal doorgaan? Edwards bepleit voorts een beschrijving in historisch perspectief van het ontstaan en de betekenis van specialisatie in de

wetenschapsbeoefening, en van de relevantie van universitair onderwijs in het maatschappelijk leven. Ook deze onderwerpen zijn hoogst actueel in verband met de voornemens ten aanzien van de herordening van het tertiair onderwijs.

Wat uit al deze bijdragen opnieuw duidelijk wordt, is dat de bijdragen van historici, waar het gaat om analyse en plaatsbepaling binnen de opvoedingswer-

kelijkheid, enerzijds niet gemist kunnen worden, anderzijds evenwel aan relevantie zouden kunnen winnen wanneer de probleemstellingen voor het historisch onderzoek niet eenzijdig door geschiedkundigen zouden worden bepaald, doch in teamverband met opvoedkundigen.

K. Doornbos



... van de herordening van het tertiair onderwijs...  
... de voornemens ten aanzien van de herordening van het tertiair onderwijs...  
... de voornemens ten aanzien van de herordening van het tertiair onderwijs...

**leiden**<sup>RU</sup>

**De RIJKSUNIVERSITEIT  
te LEIDEN**

roept t.b.v. de SUBFACULTEIT der PEDAGOGISCHE en ANDRAGOGISCHE WETENSCHAP-  
PEN kandidaten op voor de functie van

## **Gewoon hoogleraar in de toegepaste pedagogiek, i.h.b. de didactiek**

De taak omvat:

- het geven of doen geven van onderwijs in pedagogisch-didactische toepassingen in het kader van de prekandidatenopleiding;
- het geven van onderwijs in het kader van de doctoraalopleiding in pedagogisch-didactische toepassingen, waarbij i.h.b. gedacht kan worden aan leerplanontwikkeling, ontwikkeling van onderwijsleer-pakketten, en onderwijsmiddelen en -methoden;
- het ondernemen, entameren en begeleiden van onderzoek op het bovengenoemde gebied;
- deelname aan bestuurlijke taken, zowel binnen de subfaculteit als geheel als binnen de vakgroep onderwijskunde i.o.

Zij die belangstelling hebben voor deze functie worden verzocht zich binnen 14 dagen na verschijnen van deze advertentie met een curriculum vitae en een lijst van publicaties te wenden tot de secretaris van de benoemingscommissie, drs. T. H. A. van der Voort, Pedagogisch Instituut, Stationsplein 10, te Leiden (vakature nummer 72.310).

Ook zij die de subfaculteit attent willen maken op mogelijke kandidaten worden verzocht zich tot genoemde secretaris te wenden.