

Een proeve van een universitair leerplan voor opvoedingswetenschap

J. W. VAN HULST

Ontstaan en motivering

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft¹ heeft zich op een speciale conferentie uitvoerig beraden op een 'Kernstudium' van de opvoedingswetenschap dat voor *alle* pedagogiekstudenten, ongeacht hun latere specialisatie, moet gelden.² De neerslag daarvan vindt u in Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft.³ Reeds in het Zeitschrift für Pädagogik (14 Jg, 4, 1968) werd een resolutie van bedoelde conferentie in zeer gecompriëerde vorm opgenomen. (slechts 4 p.); thans bezitten wij de uitgewerkte vorm (waaraan velen hebben meegewerkt) die zich als een soort mini-leerplan aandient, waarin zowel de algemene grondslag van het pedagogisch denken als de gemeenschappelijke structuren van alle deeldisciplines aan de orde komen. Deze poging is, mede door de kwaliteit van degenen die hun bijdrage ervoor leverden, belangrijk genoeg om er in ons land enige kritische aandacht aan te wijden⁴.

Of dit kernstudium voor de Duitse 'pädagogische Ausbildungsgänge' een ideaalsituatie benadert, staat niet aan ons om te beoordelen; dat zullen onze oosterburen zelf wel beslissen. Maar voor ons is de vraag belangrijk of wij, naast de wel uiterst summiere aanduiding in de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs, behoefte hebben aan een gedetailleerd 'leerplan' tot aan het kandidaatsexamen en, als wij deze vraag bevestigend beantwoorden, of het voor ons liggende Kernstudium voor onze universiteiten als conceptie bruikbaar is.

Uit de resolutie blijkt reeds, dat in het Kernstudium de opleiding tot docent (voor basis- en voortgezet onderwijs, alle vormen van voortgezet onderwijs,

inclusief gymnasium en technische scholen) grote aandacht krijgt, hetgeen in Nederland nog steeds niet het geval is; wij hebben ons beperkt tot het schrijven van nota's over de docentenopleiding en hieraan is nog slechts een begin van uitvoering gegeven.

Vervolgens dient het Kernstudium als voorbereiding voor specialismen in o.a. de sociale pedagogiek, de andragogie, het jeugdvormingswerk, bedrijfspedagogiek, orthopedagogiek, enz., terwijl daarna door middel van een dissertatie de doktorstitel verkregen kan worden.

De motivering voor de kernstudie ligt vooral in de gedachte, dat de pedagogiek op weg is zich als zelfstandige wetenschap te consolideren; en dat de verschillende pedagogische specialismen nochtans één gemeenschappelijke horizon hebben, terwijl deze specialismen met de aan hen gelieerde instituten het binnen deze horizon gelegen veld doorlopend cultiveren, en tenslotte, dat er voor de verschillende beroepspedagogen één gemeenschappelijke gespreksbasis is (althans: moet zijn), waardoor toekomstige ontwikkelingen mogelijk gemaakt worden. Vandaar dat iedere beroepspedagoog ongeacht het veld waar hij werkt, geconfronteerd wordt met vijf probleemgebieden, namelijk:

1. kind, jeugd, volwassene
2. het opvoeden
3. leren, doceren, onderwijs
4. maatschappelijke en psychische voorwaarden voor opvoeding en onderwijs
5. ontstaan, werkwijze en structuur van opvoedingsinstituten.

Om deze vijf punten niet al te vaag te houden, wordt concreet aangegeven dat de studenten een

inleiding moeten krijgen in de hermeneutische en empirische methode (inclusief statistiek), evenals een inleiding in de pedagogische theorievorming; deze kan plaatsvinden

- a. vanuit begrensde probleemgebieden (bv. de opvoeding vóór de intrede in de school, patronen van leiding geven, onderwijsmethoden, opvoedbaarheid en vormbaarheid, opvoedingsdoelen, normenconflicten).
- b. als poging om een totaalbeeld te verkrijgen
- c. door een kritische vergelijking van de diverse opvoedingstheorieën.

Vervolgens moet er een inleiding zijn in de vergelijkende opvoedingswetenschap, terwijl doorlopend aandacht gegeven wordt aan doel, inhoud, proces, methode, middel, personen en instituten, socio-culturele voorwaarden.

Nadere inventarisatie.

Na bovengeschetst grondpatroon hebben velen zo pregnant mogelijk aangegeven wat zij krachtens hun eigen discipline noodzakelijk achten voor de pedagogische kernstudie. Zo komen achtereenvolgens aan de orde: de theorie der opvoeding, de inhoudelijke uiteenzetting van het opvoedingsvraagstuk, de didactiek, de sociologie, de pedagogische psychologie, de geïnstitutionaliseerde opvoeding en vorming, de empirische leergang, terwijl Klafki tenslotte een uitgebreid struktuurschema geconcipieerd heeft, waarin 'alle' terreinen zijn opgenomen, waar de opvoedingswetenschap zich mee bezig houdt.

Het is voor ons een hachelijke zaak om van deze totale inventarisatie een excerpt te geven: het wordt hoogstens een nogal verschaald procédé. Wie volledig geïnformeerd wil zijn, raadplege het Kernstudium zelf. Niettemin menen wij, dat het op zichzelf niet zo bijzonder belangrijk is of schrijver dezes in de keus die hij noodzakelijkerwijs moet doen, wat meer of wat minder gelukkig is geweest. Als de lezer een globale indruk heeft gekregen, moeten wij tot de reeds gestelde vraag komen, of een poging, zoals in het Kernstudium is neergelegd, voor de Nederlandse Subfaculteiten der Opvoedkunde iets

te zeggen heeft; en zo ja, wat voor ons zinvol is. Allereerst dus 'iets' uit de inventarisatie.

In de *theorie der opvoeding* komt in de eerste plaats de opvoeding in engere zin aan de orde, mede in vergelijk met de klassieke theorie over de zedelijke opvoeding; ver volgens de geïnstitutionaliseerde opvoeding in school en vormingsinstituten, daarna de opvoeding als onderwijs inclusief leerplantheorie en didactiek. Deze thema's moet de docent benaderen zowel vanuit het standpunt der historische pedagogiek, als vanuit dat der vergelijkende opvoedkunde; de politieke implicaties van deze thema's mogen niet aan de aandacht ontsnappen.

Een dimensie meer heeft de vraag in hoeverre elk themaveld toch ook weer een interdisciplinair probleem is. Het begrip omgang moet, beginnende bij Herbart, onderzocht worden als moment in de gezinsopvoeding, de maatschappelijke instituten, het bedrijf, de samenleving. Speciaal in het onderwijs kan de omgang beginstadium van de opvoeding zijn.

Groothoff, die het stuk over de theorie der opvoeding schreef, voert hier ook de begrippen socialisatie en personalisatie in, waaraan een speciale inhoud wordt verleend. Door de maatschappelijke omgang komt het kind tot een eigen maatschappelijke gedragspatroon, door de zedelijke omgang wordt het kind tot zedelijk omgaan opgevoed. Kant sprak hier van civilisering en moralisering. Groothoff noemt dit socialisering, omdat er enerzijds een element van aanpassing inzigt, terwijl de psychofysische genese die we 'het opgroeien' noemen, altijd *mede* is het worden van een persoonlijkheid in *deze* maatschappij met haar eigen taal, cultuur, politiek, economie; dit noemt hij personalisatie.

Een genoegzame opvoedingswetenschappelijke kennis van opgroeien, opvoeding (door omgang) tot maatschappelijk-zedelijke existentie vooronderstelt het onderzoek naar deze psychofysische genese.

De wetenschapstheorie der opvoeding zal derhalve een pedagogisch relevant sociaal-wetenschappelijk onderzoek in zich moeten opnemen; zij zal eveneens moeten nagaan, welke maatregelen

len tegenover de jongere generatie in 't algemeen en tegenover de enkeling in het bijzonder genomen moeten worden om deze socialisatie en personalisatie te bereiken. Dit impliceert een onderzoek naar het wezen van de omgang, zijn structuur, zijn processualiteit, maar bovendien een onderzoek naar zijn voorwaarden in de mens zelf en in de maatschappij; het gaat hier om een gedetailleerde descriptie en om een analyse die de implicaties niet alleen verduidelijkt, maar ook discutabel stelt. Hier openbaren zich de vragen naar de opvoedingsnorm, het normprobleem, de opvoedingsautoriteit, de tucht, het handelen (als middel tot het doel) in de concrete situatie. Zal de opvoeding doelen stellen, en zo ja, waaraan ontleent ze deze en waarop zijn ze gegrond? Aldus moeten opgroeien, omgang en opvoeding niet slechts in hun facticiteit doorvorst, maar eveneens vanuit de doelstellingen doordacht worden, opdat hun realiseerbaarheid geen fictie blijft. De hoogste norm kan geen andere dan die der vrijheid zijn; in de mens openbaart ze zich in personaliteit.

Marian Heitger, schrijvende over 'het probleemgebied opvoeden', geeft na een korte inleiding een uitgebreide opsomming van die onderwerpen die hieronder vallen. Wie oudere en nieuwere Nederlandse auteurs (Gunning, Kohnstamm, Waterink, Langeveld, Perquin, Strasser) opslaat, vindt vrijwel alle door Heitger genoemde onderwerpen daarin terug.

Uit de veelheid noemen we slechts: het object der opvoeding, gewetensvorming, karaktervorming, de verhouding van de zelfstandig wordende mens tot natuur, techniek, cultuur, religie, staat, maatschappij, de ander, het andere geslacht; de autonome mondigheid als zedelijke zelfbepaling; het recht en de grenzen van de opvoeding, het dialogische moment; individuele en sociale opvoeding; de eenheid van de persoon; de dragers der opvoeding; gezin, kleuterleidster, school, kinder- en jeugdhuizen, jeugdorganisatie, staat en kerk.

Een zinvolle behandeling van al deze onderwerpen kan slechts dan gevonden worden, als ze worden geplaatst in het alomvattende pedago-

gische raam van de vorming tot het menszijn.

De *didaktiek* is voor rekening van Dietrich en Klafki.

De volgende inhoudelijke en methodische fundamentele inzichten en problematieken zullen verworven moeten worden:

- a. de historisch-, socio-culturele bepaaldheid van didaktische beslissingen en concepties;
- b. de afhankelijkheid van didaktische (en methodische) beslissingen en concepties van algemeen pedagogische, respectievelijk vormings-theoretische doelbepalingen;
- c. de wederkerige beïnvloeding van schoolorganisatorische en didactisch-methodische beslissingen;
- d. de vraag naar de mogelijkheid van objectieerbare beslissings- en beoordelingscriteria voor de oplossing van didaktische en methodische problemen;
- e. de vraag naar de konsekvente of inkonsekvente doorvoering van didaktische principes tot in de eindvorm van leerplan, leerboek en onderwijs,
- f. de correspondentie tussen leren en doceren, tussen stijlen van onderwijs (Unterrichtstilen) en leervormen.

Methodisch gezien moet de student het noodzakelijke samenspel ontdekken van de hermeneutisch-kritische en de empirische benadering, zowel als van de socio-culturele bepaaldheid van pedagogische proefnemingen en experimenten.

De plaats van de sociologie in het Kernstudium.

Er moet een selectie zijn uit sociologisch centrale themagebieden die tevens pedagogisch relevant zijn; daarbij komen de belangrijkste sociologische begrippen ter sprake, omdat deze noodzakelijk zijn voor descriptie, analyse en oplossing van practisch-pedagogische problemen. Een interdisciplinaire coöperatie is hier noodzakelijk. Als voorbeelden zijn o.a. vermeld: de sociale rol van docent, school en gezin; de sociaal-culturele determinering van het onderwijs; de begaafdheid als sociale status, de jeugdcriminaliteit; de

bedrijfsociologie, enz. Een tweede hoofdstuk over de plaats van de sociologie noemt de socialisering en de beginnende enculturatie van de kleuter; het gezin als micro-groep met een eigen karakter, waarbij de tendens waarneembaar is, om van patriarchaal naar partnerschap te evalueren, de schoolklas als sociaal systeem; de democratisering van het bedrijfsleven. De studenten dienen in werkgroepen een sociologische descriptie te geven van fenomenen als gezin, schoolklas.

In de *pedagogische psychologie* geeft de eerste auteur, Günther Mühle, weliswaar een indrukwekkende opsomming van onderwerpen, maar hij is de enige medewerker die zijn twijfels heeft over de realiseerbaarheid van z'n program; daarom stelt hij voor liever een of twee onderwerpen goed te behandelen dan vele oppervlakkig. De keuze kan o.a. gedaan worden uit: begaafdheid, intelligentie, prestatie, motivatie, prestatie-onderzoek, de overgang van het eenvoudige leren naar het probleemoplossen, transfer, beloning, straf, geprogrammeerde instructie.

Bittner, de tweede auteur, is iets minder bescheiden; hij beklaagt er zich zelfs over, dat de commissie de gehele dynamische en klinische psychologie uit z'n program geschrapt heeft. Hij wil o.a. aan de orde stellen: emotionele en situatieve voorwaarden voor leerprestaties, productief denken en inzichtelijk leren, intelligentietheorieën, rivaliteit en coöperatie, leidersproblemen, sociometrische procédés, opvoedingsmoeilikheden en pathologische ontwikkelingen, hulp bij psychische storingen, symptomatologie en etiologie van jeugdpsychiatrische ziektebeelden, psycho-hygiëne.

Daar in het Kernstudium zware accenten liggen op het onderwijs, zijn er ook aparte colleges in de *geinstitutionaliseerde opvoeding en vorming*. De bedoeling is niet, dat er, 'kennis aangebracht' moet worden van allerlei instituten, veeleer moet de student inzicht krijgen in de vraag wat de institutionalisering voor het leren betekent; het instituut is een fait social, dat de betrekkingen tussen de individuen een eigen kwaliteit verleent. Uit de analyse van de structuur van het instituut moet blijken, welke algemeen maatschappelijke

doelen en welke speciale doelen gerealiseerd worden. Sommige instituten, bv. de technische scholen, blijken zeer onderhevig te zijn aan de dynamiek van de maatschappij. Aan welke sociaal-economische behoeften dankt het instituut z'n huidige vorm? Welk pedagogisch bewustzijn is erin uitgedrukt? Welke tradities zijn erin belichaamd?

De *statistiek* is noodzakelijk; nochtans behoeft de pedagoog geen professionele statisticus te zijn; wel dient hij empirische onderzoeken kritisch te kunnen lezen, zodat hij vertrouwd moet zijn met moderne methoden, begrippen en toetsen. Begrippen als (arithmetische en geometrische) gemiddelden, mediaan, modus, centiel, kwartiel, kontingentie- en konkordantiecoëfficiënt (Kendall) moeten hem iets zeggen. Hij moet de toetsen van Wilcoxon, Friedmann en Kolmogoroff kunnen onderscheiden.

Deze kennis moet hem in staat stellen deel te nemen aan onderzoeken betreffende de directe en de indirecte onderwijsmethode in vreemde talen, geprogrammeerde instructie, woordenschatonderzoek, de effectiviteit van het onderwijs, het talenpraktikum, prestatie-beoordeling en -meting.

Tenslotte geeft Klafki ons een bijzonder intelligent geconcipieerd *strukturaarschema* (het beslaat een apart inlegvel), waarin naar volledigheid is gestreefd: 'alle' velden, die de actieradius van de opvoedingswetenschap moet bereiken, zijn aangegeven. Uit zijn toelichting op dit schema blijkt, dat Klafki opvoeding en onderwijs vooral ziet als mogelijke processen voor personalisatie, socialisatie en enculturatie. We moeten in kinderen en jonge mensen de potentiële persoonlijkheden zien, die mondig, zelfverantwoordelijk, zelfstandig-denkend en kritisch zijn, zij moeten zich kunnen distancieren van het historisch gegroeide. De pedagogisch-relevante handelingen, gebeurtenissen en instituten worden ondervraagd vanuit het gezichtspunt, in hoeverre zij – boven socialisatie en enculturatie uit, of liever: er dwars doorheen – emancipatie, verlichting, vrijheid, zelfbepaling, kritisch vermogen, eigen initiatief, bekwaamheid tot verandering van het historisch gegroeide, bevorderen of belemmeren.

Van elk der geschetste onderdelen in de kernstudie is nauwkeurig het urental vermeld dat eraan besteed kan worden.

Kritische benadering.

Vanuit een bepaald standpunt past ons, Nederlanders, geen enkele kritiek op het voor ons liggende Kernstudium.

Duitstalige geleerden hebben het volste recht om voor hun taalgebied een kernprogram voor pedagogiek op te stellen, dat zij als ideaal zien. Kritiek moet uit hun eigen omgeving komen.

Natuurlijk kunnen wij de vraag stellen of het Kernstudium bruikbaar is voor de Nederlandse universiteiten. Mits we daarbij scherp zien, dat het wederom het goed recht van de schrijvers is geweest, om in geen enkel opzicht onze subfaculteiten der opvoedkunde in hun overwegingen betrokken te hebben.

Legitiem lijken ons echter de vragen, of onze subfaculteiten ieder voor zich of gemeenschappelijk tot een 'leerplan' moeten komen; of een dergelijke kernstudie op dezelfde wijze tot stand moet komen als het Kernstudium, en of wij wellicht de vruchten kunnen plukken van hetgeen de Duitstalige geleerden tot stand hebben gebracht.

Een kritische benadering onzerzijds kan dus nooit op het Kernstudium als zodanig slaan.

Gesteld dat wij een kernleerplan willen, dan moet voor Nederland de participatie aan de conceptie anders zijn. Het twaalfstal dat aan het Kernstudium medewerkte, heeft – voor zover zij in de ledenlijst zijn vermeld – steeds prof. dr. voor de naam staan; alleen Bittner komt er met het simpele dr. wat karig af. Naar ons inzicht heeft de groep van hoogleraren geen enkel recht om de leerplanwijsheid te monopoliseren; er is ook nog de wetenschappelijke staf, en mochten de hoogleraren de groep waarvoor het kernleerplan bestemd is, de studenten, vergeten, dan zal deze groep de professoren daar wel op hun eigen wijze aan herinneren. Als een leerplan wemelt van begrippen als coöperatie, menselijke verhoudingen, relatie docent-student, het ik en de ander, enz., enz., dan moeten m.i. deze principes in de

eerste plaats toegepast worden bij de organisatie van het studieprogram. De hoogleraren geven daarmee niet hun taak uit handen; we gaan ook de verhoudingen niet omdraaien, zodat de student decreeteert en de docent zwijgt. Maar én de wetenschappelijke staf én de oudere-jaarsstudenten moeten wij een bepaald recht toekennen, om op z'n minst in deze materie mee te spreken.

Laten wij vanuit de praktijk twee voorbeelden geven, die de inhoud van het kernprogramma kunnen beïnvloeden. De serieuze student, die op verstandige wijze probeert aan de vernieuwing van de universiteit mee te werken, wordt in toenemende mate geconfronteerd met de vraag of hij door de wetenschapsbeoefening zoals hij deze aan de universiteit vindt, wordt opgezogen door de stroming die 'het gevestigde' met al z'n onrechtvaardigheden in stand houdt. Om heel concreet te zijn: bevordert het huidig patroon der wetenschapsbeoefening de kloof tussen arm en rijk, de vorming van de machtsblokken, de rassendiscriminatie, de kindersterfte in ontwikkelingslanden, of is de Nederlandse wetenschap een middel tot solutie van deze problemen?

Deze vragen gelden voor de gehele wetenschapsbeoefening aan alle faculteiten. Laat de subfaculteit van de opvoedkunde niet menen dat deze problematieken haar niet raken. Wellicht raken ze haar als sociale wetenschap in de eerste plaats. Daarom moet onze subfaculteit de hierboven neergeschreven vragen tot op de letter voor ernst nemen; want zij dringen door tot het wezen van ons werk.

Het is zo gemakkelijk neer te schrijven, dat de 'enculturatie' bij de kleuter moet beginnen. Maar de met kritisch zelfbewustzijn in dit leven staande student voelt hier intuïtief de gevaren die het kind bedreigen. Veel meer dan vroeger verwacht de student van z'n hoogleraren een duidelijke positiekeuze, vooral in principes als enculturatie, socialisatie, personalisatie, het historisch gegroeide, mondigheid, zelfverantwoordelijkheid, vrijheid, emancipatie, enz. De moderne student neemt terecht met formele begrippen geen genoegen meer. Hij vraagt naar hun operationalisering in deze maatschappij.

Het tweede praktijkpunt kan iedereen horen

die vanuit de universiteit voorlichting geeft over de studie der opvoedkunde aan de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs; eveneens verneemt hij het op de voorlichtingsdagen van de universiteit.

Doorlopend vragen de toekomstige studenten in hoeverre de opvoedkunde-studie rekening houdt met een eventuele functie in de ontwikkelingslanden. In deze vraag wordt iets zichtbaar van de mondiale interesse van de huidige jeugd. Men hoede zich ervoor deze interesse als toeristisch attractief te bestempelen; ze is veel meer sociaal-ethisch gericht.

De Nederlandse universiteiten leveren jaar op jaar hun opvoedkundigen af. Zij zwermen uit naar talrijke functies die onderling een grote verscheidenheid vertonen. Vrijwel steeds vond de voorbereiding voor het gekozen beroep na het kandidaatsexamen plaats. Niettemin lijkt het ons voor de handliggend dat ook uit deze kring vernomen wordt, of de studie voor het kandidaatsexamen – dus de kernstudie voor alle studenten – correcties behoeft. De maatschappelijke instellingen richten zich niet naar een universitair studieprogramma. Het is reeël dat de universiteiten luisteren naar de vraag van de maatschappij; zonder natuurlijk in extremen te vervallen. De afgestudeerde moet door zijn universitaire vorming in staat zijn de maatschappelijke instituten in een vernieuwingsproces te betrekken. Op deze wijze kan er een meervoudige coöperatie ontstaan, die bevruchtend op de kernstudie inwerkt.

Uit het Kernstudium blijkt nergens, dat de filosofie als *zelfstandige* discipline aan de orde komt. Wel blijkt de theoretische pedagogiek wijsgerige implicaties te omvatten, zoals bijv. in de omschrijving: filosofische en antropologische vragen van opvoeding en vorming. Daar, zoals uit het door ons gegeven exposé, herhaaldelijk blijkt, dat ook sociologie, didaktiek en psychologie met filosofische noties werken, achten wij een apart college in de wijsbegeerte voor de Nederlandse subfaculteit dringend noodzakelijk. Hoewel wij straks op de inhoud daarvan nog terug hopen te komen, zij nu reeds opgemerkt, dat wij geen behoefte hebben aan omvangrijke

overzichten van de vóór-socratische filosofie tot en met het strukturalisme; wel menen wij dat de antropologie, de fenomenologie en de existentiële filosofie in hun hedendaagse gestalte doorlicht, en aan hun historische oorsprongen teruggegeven moeten worden.

In het Kernstudium wordt de geschiedenis van onderwijs en opvoeding (we spreken ook van historische pedagogiek) als zelfstandig vak naast de theoretische pedagogiek, didaktiek, sociologie, psychologie en statistiek niet teruggevonden. Voor onze subfaculteiten lijkt ons dit niet aanvaardbaar. De Wet op het Voortgezet Onderwijs (Mammoetwet) heeft aan het geschiedenisonderwijs een minimale plaats toegewezen; de schade wordt o.i. onherstelbaar als ook de universiteiten deze tendens volgen. De historische pedagogiek blijve daarom bij ons haar toch al bescheiden plaats behouden.

De studie van de historische pedagogiek lijkt ons zonder voldoende inzicht in wijsgerige problematieken, moeilijk te verwezenlijken. Daar moeten wij echter nog één noodzakelijk element aan toevoegen. Het is ondenkbaar dat in de historische pedagogiek figuren als Augustinus, Erasmus, Montaigne, Vives, Comenius, Francke, Pestalozzi en vele anderen ongenoemd blijven; allen zijn indringend door de *religie* beïnvloed. Zij zijn slechts te verstaan als wij hun achtergrond kennen. Dit geldt eveneens voor de Nederlandse geleerden Gunning (ethisch protestantisme), Kohnstamm (bijbels personalisme), Hoogveld (thomisme), Bavinck en Waterink (calvinisme). De gehele religieuze en culturele ontwikkeling in ons land brengt mede, dat er een toenemend aantal studenten is, dat in toenemende mate moeite heeft de genoemde achtergronden te verstaan. Als wij de historische pedagogiek aan onze subfaculteiten handhaven, zullen onze subfaculteiten óók moeten zorgen, dat het verstaan der historie voor onze studenten mogelijk wordt. Dan is een uitsluitend wijsgerige propeuseu ontoereikend.

Verschillende malen spreekt het Kernstudium over de 'jongere generatie' Hanteren we dit begrip met betrekking tot de Nederlandse jeugd, dan zitten we in een verouderd denkpatroon.

Misschien was het 'vroeger' zo dat er twee generaties – de oudere en de jongere – naast elkaar bestonden. Momenteel is er wellicht na iedere 5 jaar weer een nieuwe generatie. Wie de op zichzelf uitstekende studies over de jeugd van de laatste 15 à 20 jaar raadpleegt (Van Doornik, Jeugd tussen God en Chaos; het Rapport over de maatschappelijk verwilderde jeugd, de werken van Krantz en Vercruyssen, Mik, Buikhuisen, van Hessen, enz.) zal duidelijk zien dat de jeugd van heden daar niet meer onder te rubriceren is.¹ Ontwikkelingspsychologisch en sociologisch kunnen onze subfaculteiten dus niet meer volstaan met in een evt. kernstudie op te nemen: 'de' jongere generatie; het generatieprobleem is daarvoor te gecompliceerd.

Aan onze subfaculteiten zijn nieuwe richtingen bezig zich te ontwikkelen, die snel naar een bepaalde zelfstandigheid groeien; ook deze richtingen zullen hun signatuur zetten op een kernstudie. Wij denken daarbij aan de uitgroei van de sociale pedagogiek in de richting van de andragogiek en aan de leer van het menselijk zich bewegen met de nabije mogelijkheid van een nieuwe interfaculteit samen met de geneeskunde. Door deze ontwikkeling zal de pedagogische benadering in bijv. een traumatologisch centrum van essentiële betekenis zijn. In een kernstudie zullen deze nieuwe ontwikkelingen voldoende basisdenken terug moeten vinden om *hun* uitgroei mogelijk te maken.

Tenslotte nog een opmerking over een eventueel strukturschema, waarin 'alle' velden niet alleen genoemd worden, maar ook een plaats krijgen, waar de opvoedingswetenschap zich mee bezig moet houden.

Staan bij Klafki de pedagogische instituten – en speciaal de school – centraal, o.i. bestaat mede behoefte aan een strukturschema, dat de gezinsopvoeding tot uitgangspunt neemt; dan behoeven ook kerk en religie niet, zoals bij Klafki, niet-terug-te-vinden aspecten te zijn.

Naar een Nederlandse kernstudie?

Het voorgaande heeft het vraagteken eigenlijk overbodig gemaakt. Naar ons inzicht zullen de

Nederlandse subfaculteiten der opvoedkunde – voor zover dat intern nog niet gebeurd is – moeten komen tot een duidelijk omschreven kernstudie.

Iedere docent dient daarin tot een eigen leerstofanalyse te komen.

De vragen: welke onderwerpen behandel ik? waarom koos ik deze onderwerpen? welke is de plaats van deze onderwerpen in het totaalplan? eisen een hernieuwde kritische zelfbezinning op het eigen werk; de vraag: waarom doe ik zoals ik doe? dienen we niet alleen de student mee te geven voor zijn later opvoedkundig handelen, maar ze moet in de eerste plaats functioneel zijn in ons eigen universitaire bedrijf.

Onmiddellijk met deze problematiek verbonden, is de vraag naar de essentie der deeldisciplines.

Om niemand te kwetsen of verdacht te maken, gaan wij uit van een volstrekt fictieve subfaculteit der opvoedkunde; daar moet sociologie onderwezen worden. Wie zal dat anders doen dan de socioloog? Deze toont z'n onmiddellijke bereidheid door te zeggen: als de groep pedagogiekstudenten niet te groot is, dan kunnen ze wel bij mijn andere colleges zitten; is de groep te groot, dan moet ik of een doublure van mijn andere colleges geven, of iemand van de wetenschappelijke staf neemt deze taak op zich. Eenzelfde verhaal kan verteld worden van de filosoof, de statisticus en de psycholoog. In de geschetste fictieve situaties zijn er dus sociologen, voor wie sociologie niet anders dan sociologie zijn kan. Dat is nu precies waar de niet-fictieve maar reële subfaculteit der opvoedkunde geen enkele behoefte aan heeft. Een filosoof, een statisticus een psycholoog en een socioloog, die zich niet afvraagt, wat in zijn studievak pedagogisch relevant is, en die niet bereid is daarover het gesprek te voeren met de pedagoog, behoort in onze subfaculteit geen plaats te krijgen.

Als wij inderdaad komen tot een kernstudie, dan zal iedereen zwart op wit moeten zetten, wat hij doet en waarom hij het doet. Dan zullen we eindelijk eens precies van elkaar weten, wat we aan *dezelfde* studenten brengen. Dan zal misschien ook blijken, dat deze studenten van

een of van meer docenten stof aangeboden krijgen, die op zichzelf misschien wel waardevol is, maar die in het geheel van de pedagogiekstudie nauwelijks functioneert.

Nu aan de Nederlandse universiteiten de pedagogiek-studenten bij honderden geteld worden en nu het aantal docenten en wetenschappelijke medewerkers een veelvoud is van enkele jaren geleden, neemt de kans op wildgroei toe, indien we niet aan elke subfaculteit beschikken over een duidelijk omschreven en goed geïntegreerde kernstudie. Indien er een vacature is, moet een eventuele gegadigde eerst de kernstudie van alle kanten bezien; daarna moet hij ernstig met zichzelf te rade gaan, of hij krachtens de discipline waarin hij is opgeleid, in staat en bereid is om zijn eigen discipline opnieuw, maar nu vanuit een pedagogische relevantie te doordenken, zodat de door hem te brengen stof een zinvolle plaats krijgt in de opleiding van de opvoedkundige.

Hiermede zijn wij aan ons laatste thema gekomen: de ook in grootte volwassen geworden subfaculteit der opvoedkunde heeft er recht op, dat zij voor haar deeldisciplines geen leentjebuur meer behoeft te spelen bij andere subfaculteiten of faculteiten. De enorme aantallen studenten die bij ons toegang vragen, moeten het mogelijk maken, dat onze subfaculteiten voor *alle* onderdelen der studie beschikken over eigen krachten, die uitsluitend in onze subfaculteit werken. Dan alleen mogen we ook aan hen de eis stellen, zoals hierboven omschreven; dan pas wordt 'teamwork' geen inhoudloze zaak.

Onze conclusie is dus, dat voor elke subfacul-

teit een kernstudie, in de zin als Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft voor haar leden geboden heeft, noodzakelijk is. De vraag of er één kernstudie voor alle subfaculteiten moet komen, is wellicht prematuur. Laten wij eerst, elk voor zich, pogen om de zaak intern voor elkaar te krijgen. Daarna is het misschien mogelijk om op een conferentie⁶ door kritische vergelijking der diverse kernstudies, de vraag naar meer eenheid onder ogen te zien.

Noten

1. De ledenlijst vermeldt \pm 250 namen, waaronder de Nederlanders Stellweg, Langeveld en Strasser.
2. Deze conferentie is financieel mogelijk gemaakt door Volkswagenwerk; misschien belevten wij in Nederland het binnenkort dat Daf, Philips, Ritmester of Hoogovens gelden voteren voor een pedagogische conferentie.
3. Verlag Julius Beltz, Weinheim-Berlin-Basel, 1968, f10,75.
4. Van de medewerkers noemen we Hans Scheurl, Hans H. Groothoff, Marian Heitger, Theo Dietrich, Wolfgang Klafki, Peter M. Roeder, Günther Bittner, enz.
5. Doch ook anglo-amerikaanse studies bevestigen deze stelling; men zie bijv. Elisabeth Douvan en Joseph Adelson, *The adolescent experience*, New York, John Wiley, 1966; Kenneth Keniston, *The uncommitted*, New York, 1965; van dezelfde auteur: *Young radicals*, New York, 1968; James Stoll, *The anarchists*, ook in Duitse vertaling en George Woodcock, *Anarchism*.
6. Wat de financiering daarvan betreft, zie noot 2.