

Meer Pedagogiek. Een meervoudige uitdaging*

J. R. M. GERRIS

*Empirische Pedagogiek, Katholieke
Universiteit Nijmegen*

Samenvatting

Enkele mogelijkheden voor een verdere ontwikkeling van de pedagogiek als wetenschappelijke discipline worden besproken in de context van de inleiding in de pedagogiek: 'Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs'. In dit inleidende tekstboek worden de volgende wetenschapstheoretische stromingen behandeld: de geesteswetenschappelijke pedagogiek, de empirisch-analytische, de kritische, de cultuur-historische en de taal-analytische pedagogiek.

In deze bijdrage wordt verder ingegaan op de implicaties van de meta-theoretische tegenstellingen tussen begrijpen en (causaal) verklaren en tussen wetenschappelijke theorieën en de praktijk van alledag in opvoeding en onderwijs. De conclusie is dat meer pedagogisch onderzoek nodig is dat gericht is op integratie en interdisciplinaire samenwerking. Wanneer dergelijk integratief en interdisciplinair onderzoek niet alleen op meta-theoretisch niveau, maar ook op het niveau van concrete empirische onderzoeksprojecten wordt uitgevoerd, kan er een belangrijke stimulans van uitgaan voor de noodzakelijke verdere ontwikkeling van het vakgebied.

1 Inleiding

In dit opstel gaat het om een aantal overwegingen over de identiteit van de pedagogiek en de verdere ontwikkeling van deze identiteit. Het kader voor deze overwegingen wordt gevormd door de in 1984 verschenen inleiding in

de pedagogiek: *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (onder redactie van Beugelsdijk en Miedema).

Een inleiding is niet alleen belangrijk in onderwijs didactisch opzicht als middel om beginnende studenten te introduceren in het vakgebied. Een inleiding geeft ook een indicatie van de stand van zaken in het vakgebied. Wanneer een inleiding een zekere afspiegeling is van het vakgebied en de daarin gevoerde discussies, kan ze een belangrijke functie vervullen in de verdere ontwikkeling van het vakgebied. Zeker wanneer de betreffende inleiding functioneert als een aanzet voor verdere uitwisseling van ideeën en gegevens. Het is de bedoeling in dit betoog een bijdrage te leveren aan deze uitwisseling en discussie.

Het is geen geringe opgave wanneer een groep auteurs zich tot doel stelt een inleidend overzicht te geven van de belangrijkste pedagogische stromingen. Na een korte inleiding door de eindredacteuren Beugelsdijk en Miedema worden achtereenvolgens de volgende stromingen behandeld: de geesteswetenschappelijke pedagogiek (door Beugelsdijk en Souverein), de empirisch analytische pedagogiek (door van IJendoorn), de kritische pedagogiek (door Miedema), de cultuurhistorische pedagogiek (door Van der Veer) en de taal-analytische pedagogiek (door Meijer).

Ondanks onmiskenbare verschillen tussen de te behandelen pedagogische stromingen en tussen de verschillende auteurs die deze stromingen bespreken, is het gelukt een boek met een duidelijke structuur te maken. Deze structuur is vorm gegeven door per stroming dezelfde indeling in paragrafen te volgen. Zo wordt in elk hoofdstuk een korte schets gegeven van de historische achtergrond van de betreffende stroming. Vervolgens komen twee meer centrale onderdelen aan bod:

1. de als kernthema's aangeduide problematiek van b.v. de verhouding theorie-praktijk, feiten en normen;
2. de voor elke stroming kenmerkende opvatting over wetenschappelijke methoden.

*Met dank aan A. W. van Haaften, B. van Onna en E. de Bruyn voor hun commentaar op de eerste versie.

Elk hoofdstuk sluit af met een poging tot een kritische waardering van de betreffende stroming. Het karakter van inleiding en overzicht is consequent gevolgd door per stroming naast de gebruikelijke literatuurlijst een tiental geannoteerde literatuursuggesties op te nemen. Verder mag niet onvermeld blijven dat de auteurs van deze helder gestructureerde inleiding zich de moeite van een persoon- en zakenregister niet hebben ontzegd.

Zoals gezegd is het doel een inleiding te geven in een vijftal pedagogische wetenschapstheoretische benaderingen. In het inleidend hoofdstuk wordt een op zich wel overzichtelijk schema gepresenteerd, om het niveau-verschil te illustreren tussen wetenschapstheorieën op meta-theoretisch niveau, pedagogische theorieën op objecttheoretisch niveau, en de werkelijkheid van opvoeding en onderwijs op het niveau van de praktijk. In de begeleidende tekst wordt de suggestie gewekt dat de auteurs uitgaan van een sequentieel-hiërarchische relatie tussen de genoemde drie niveaus, d.w.z. wetenschapstheorieën hebben pedagogische theorieën als onderzoeksobject, terwijl pedagogische theorieën de werkelijkheid tot object van onderzoek hebben.

In de verschillende stromingen zal echter verschillend worden gedacht niet alleen over de verhouding tussen de onderscheiden niveaus, maar ook over de rechtmatigheid van een dergelijk onderscheid überhaupt.

Bij de bespreking van de afzonderlijke hoofdstukken zal duidelijk worden dat ook diverse auteurs op dit punt van inzicht verschillen.

Zo zal men vanuit een geesteswetenschappelijk denkkader zowel de gesuggereerde verhouding tussen de drie niveaus als het onderscheid op zich van de drie niveaus bestrijden.

Zoals gezegd stellen we de vraag naar de identiteit van de pedagogiek centraal. Deze algemene vraag wordt verder uitgewerkt in par.2.

2 Enkele aspecten van de identiteit van de pedagogiek

Ter beantwoording van de algemene vraag naar de identiteit van de pedagogiek zoals die in het onderhavige boek wordt gepresenteerd, richten we ons allereerst op een aantal problemen die samenhangen met het contrast

tussen de begrippen begrijpen versus verklaren en theorie versus praktijk.

Als tweede aspect van de identiteit wordt het probleem van de integratie en de interdisciplinariteit in de pedagogiek aan de orde gesteld.

In het bestek van dit artikel is het niet de bedoeling een uitvoerige wetenschapstheoretische analyse te presenteren. We hopen door middel van een aantal weloverwogen kanttekeningen en specifieke punten van kritiek op de afzonderlijke hoofdstukken een bijdrage te leveren aan een belangrijke discussie over de verdere ontwikkeling van een interessant vakgebied. Als tweede aspect van de identiteit wordt ingegaan op het probleem van de integratie en interdisciplinariteit in de pedagogiek.

2.1 Begrijpen-verklaren en theorie-praktijk: noodzakelijke spanningsvelden

In hoofdstuk 2 over de *geesteswetenschappelijke pedagogiek* zou in de paragraaf 'begrijpen vs. verklaren' een verwijzing naar de tegenstelling rationeel vs. causaal verklaren (pp. 83-87) op zijn plaats zijn. Het betreft hier de vraag of en in hoeverre een rationele verklaring te herleiden is tot een causale verklaring en in hoeverre rationeel verklaren samenvalt met het geesteswetenschappelijk 'begrijpen'.

Volgens de geesteswetenschappelijke interpretatie wordt met de termen begrijpen verwezen naar de mogelijkheid de menselijke werkelijkheid van binnen uit te leren kennen; d.w.z. dat het menselijk gedrag niet herleid wordt tot externe oorzaken, maar dat het erom gaat de bedoelingen en motieven te leren kennen, die het handelen van de mens zinvol maken (pp.24-25). Bij een rationele verklaring ligt het accent op het intentionele, doelgerichte karakter van menselijk gedrag. Het kennen van bedoelingen en motieven vormt de hoofdmoot van het geesteswetenschappelijk begrijpen van de ander. Aangezien men mag veronderstellen dat bedoelingen, motieven en intenties voor het handelen met behulp van empirische methoden kunnen worden achterhaald, lijkt het voor de hand te liggen dat de begrippen 'begrijpen' en 'rationeel verklaren' door de empirische methoden kunnen worden afgedekt, zoals op pag. 89 wordt gesuggereerd. Het is duidelijk dat deze belangrijke wetenschapstheoretische kwestie zowel vanuit de geesteswetenschappelijke als vanuit de empirische-analytische hoek meer toelichting be-

hoeft. Zijn bedoelingen en motieven inderdaad een geldige operationalisering van het geesteswetenschappelijk begrip? Wordt hierin recht gedaan aan de gehele mens en zijn betekeniswereld zoals die in de geesteswetenschappelijke benadering wordt beklemtoond? En is een verklaring van menselijk gedrag in termen van bedoelingen en motieven nog wel identiek met het causaal verklaren in termen van wetmatigheden volgens het natuurwetenschappelijk model?

Wanneer men zich als ideaal stelt de menselijke werkelijkheid van binnen uit te leren kennen, ligt het voor de hand om de pedagogische werkelijkheid en praktijk als begin- en eindpunt van de pedagogiek als wetenschappelijke activiteit te beschouwen.

Het zou te overwegen zijn aan de hand van de visie van de geesteswetenschappelijke pedagogiek over de theorie-praktijk verhouding te laten zien welke consequenties het primaat van de praktijk kan hebben voor zowel de theoretische als de praktische kant van de pedagogische bemoeienis met de werkelijkheid. Gaat een zekere verabsolutering van de praktijk en het praktijkdenken niet ten koste van het opbouwen van een theoretische verklaring? In hoeverre gaat een dergelijk praktijkprimaat samen met een beperking van een verklaring tot een opsomming van een aantal rechtvaardigingsgronden? En in hoeverre levert een dergelijke verklaring voldoende inzicht op in de onderliggende mechanismen ten einde de werkelijkheid een stukje in de gewenste richting te kunnen beïnvloeden?

In hoofdstuk 3 over de *empirisch-analytische* benadering wordt de zelfbetrokkenheid van het object van sociaal-wetenschappelijk (i.c. empirisch-pedagogisch) onderzoek gepresenteerd als de belangrijkste voorwaarde voor de praktische relevantie van een empirisch-analytische benadering (cf. pag. 29). Deze zelfbetrokkenheid van het sociaal-wetenschappelijk onderzoeksobject kan ertoe leiden dat door het bekend worden van de onderzoeksresultaten (b.v. via krant, of populariserende tijdschriften) de objecten van onderzoek zich in overeenstemming met de resultaten gaan gedragen.

De relatie tussen de zelfbetrokkenheid en de praktische relevantie verdient m.i. echter zodanig te worden genuanceerd dat ze slechts een van de factoren is die kan bijdragen tot de

praktische of maatschappelijke relevantie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. De praktische relevantie is niet uitsluitend afhankelijk van de toevallige conditie van het meer of minder bekend worden van de betreffende onderzoeksresultaten. Volgens Hofstee (1980, pag. 23) is deze factor misschien niet zo invloedrijk. Ze is afhankelijk van de beïnvloedbaarheid van de randvoorwaarden enerzijds (op grond van een verklaring van de gevonden middel-effect relatie) en anderzijds de wenselijkheid van de gevonden effecten in de context van de praktijk van opvoeding en onderwijs. Dit betekent dat met de praktische of maatschappelijke relevantie een niet toetsbaar (maar wel legitimeerbaar) element in empirisch-analytisch onderzoek is opgenomen. In verband met de veranderbaarheid van het object van sociaal-wetenschappelijk onderzoek wijst Hofstee (1980, pp. 22-23) op een drietal factoren: a) De culturele bepaaldheid van het menselijk doen en laten leidt ertoe dat het bestuderend gedrag verandert in de tijd. b) Specifiek voor de sociale wetenschappen is het feit dat de onderzoeksresultaten terechtkomen bij degenen op wie ze betrekking hebben. Daardoor wordt het gedrag gereflecteerd gedrag, hetgeen kan inhouden dat het verandert. Het sociaal-wetenschappelijk onderzoek zelf is daarmee een potentiële culturele factor. c) Het verschijnsel dat de verwachtingen van de onderzoeker via een subtiel communicatieproces door de respondenten worden onderkend, en dat die verwachtingen het gedrag van de respondent beïnvloeden. Dit 'experimenter expectancy' effect kan zowel een zelfbevestigende als een zelfontkenkende vorm aannemen.

Het kader van de *kritische pedagogiek* (Hoofdstuk 4) wordt terecht aangegrepen om de problematiek van de verhouding tussen feiten en normen uit de doeken te doen. Het gaat hierbij niet om de algemene filosofische achtergrond als wel om het specifieke (kritische-) pedagogische van dit verhoudingsprobleem. Het draait om de inhoud en methodologie van een kritische pedagogische wetenschap vanuit het ideaal van emancipatie resp. de ideale gespreksituatie.

Een eerste opmerking betreft de noodzakelijke uitwerking van en toelichting op deze hoofdlijn van het betoog. Het begrip 'ideale gespreksituatie' wordt omschreven als een

'machtsvrij ongedwongen gesprek' (pag. 122), waarbij allen aan de betreffende maatschappelijke discours moeten kunnen meedoen en waarin de betrokkenen gelijke kansen hebben zich uit te spreken (pag. 130). Wat betreft de toespitsing naar de pedagogiek wordt min of meer volstaan met de mededeling dat de kritische pedagogiek het een en ander nader kan uitwerken *door opvoeding te kenschetsen als het toerusten van de opvoeding tot communicatieve bekwaamheid* (pag. 122).

Juist in een inleidende tekst zou een zekere problematisering van deze visie op het opvoedingsdoel thuishoren. De ideale gespreksituatie als pedagogische norm roept een aantal interessante vraagstukken op. Op conceptueel niveau het probleem van de spanningsverhouding tussen het doel van de ideale gespreksituatie als machtsvrije communicatie en het middel van de ontwikkeling en beïnvloeding van het kind via niet-ideale, niet machtsvrije asymmetrische relaties tussen volwassenen en kind. Met daarbij de voor de hand liggende mogelijke uitwegen uit dit doel-middel dilemma (zie o.a. Lamberigts, 1980).

Op het niveau van het *pedagogisch onderzoek* en de *pedagogische praktijk* dringt de vraag naar de wijze waarop men kan nagaan in welke mate aan de norm van de ideale gespreksituatie wordt voldaan. Welk empirisch of analytisch instrumentarium is m.a.w. nodig om op een controleerbare wijze de werkelijkheid van opvoedings- en onderwijssituaties te kunnen doorlichten vanuit de genoemde pedagogische norm? Een zekere operationalisering is nodig om een centraal begrip als dat van de ideale gespreksituatie meer dan een utopistische functie te geven.

Een tweede probleem dat van belang is voor de verhouding theorie-praktijk heeft betrekking op het criterium van ideologie-kritisch onderzoek. Wanneer gesteld wordt dat ideologie-kritisch onderzoek zicht moet bieden op veranderingsmogelijkheden en speciaal op de handlingsmogelijkheden (vrijheid) van bepaalde maatschappelijke groepen die in de problemen zitten (pag. 132), dringt de vraag zich op in hoeverre het vigerende sociaal wetenschappelijk onderzoek aan het genoemde criterium voldoet.

Wordt met het criterium van ideologie kritisch onderzoek slechts een bepaald type praktijk- en toepassingsgericht onderzoek bedoeld? En wat betreft fundamenteel en verkla-

ringsgericht wetenschappelijk onderzoek dat een bijdrage levert (op langere termijn uiteraard) aan het verhelpen van bepaalde menselijke problemen door de basis te leggen voor een effectieve behandeling (van lichamelijk, psychologische of sociale problemen), kan men van dergelijk onderzoek zeggen dat het niet voldoet aan het genoemde criterium? In hoeverre is het onderzoeken van de processen en mechanismen om een (ongewenste) stand van zaken te verklaren een activiteit die duidelijk onderscheiden, maar niet gescheiden, moet worden van het maatschappelijk, politiek handelen, want deel uitmakend van de totale act van kritische-rationeel handelen? Deze en dergelijke indringende vragen hoeven in een inleiding misschien niet uitvoerig behandeld te worden, maar in ieder geval wel gesteld te worden. De bedoelde problematisering is in aanzet aanwezig in de passage over handelingsonderzoek.

Met betrekking tot hoofdstuk 5 over de *cultuurhistorische pedagogiek* kan men zich afvragen of dit hoofdstuk als bijdrage tot de confrontatie van westers met cultuurhistorisch onderzoek wel op zijn plaats is in een dergelijke algemene inleiding. We volstaan met een korte opmerking:

In de paragraaf over de sociale oorsprong voor psychische processen zou de indruk weggenomen kunnen worden alsof dit inzicht een alleenrecht van de Russische psychologie is. Korthedshalve verwijs ik in dit verband naar het algemene belang dat in verschillende theoretische stromingen wordt gehecht aan het sociale postulaat (cf. Doise, 1980). Om misverstanden te voorkomen zou hierbij kunnen worden vermeld dat ook Piaget en met name in de neopiagetiaanse benadering niet alleen het belang van de sociale interactie maar ook van het affectieve is en wordt onderkend. Wellicht kan om vergelijkbare redenen in par. 2b ook op de westerse referenties worden gewezen waarin het belang van de kwaliteit van de ouder-kind interactie voor de cognitieve en sociale ontwikkeling wordt aangetoond. Dit ook om het bezwaar te ondervangen dat de Russische referenties zoals die van Lisina door de taalbarrière niet voor iedereen zo gemakkelijk toegankelijk zijn.

Opvallend voor hoofdstuk 6 over de *taal-analytische pedagogiek* is het niet consequent vol-

houden van het onderscheid tussen objecttaal en metataal. Wanneer het zoals hier de bedoeling is aan de hand van een conceptuele analyse van de begrippen *leren* en *onderwijzen* te laten zien dat het de analytisch filosoof gaat om de semantische regels te expliciteren voor een correct gebruik van de betekenisrelaties tussen de genoemde begrippen, is het zaak gedurende het gehele betoog op metaniveau te blijven. Hier en daar worden praktische conclusies geformuleerd die duidelijk als objecttallige uitspraken zijn aan te merken, zie b.v. de conclusie; "Omdat onderwijzen altijd is: iets aan iemand onderwijzen, moet met de beginsituatie, met de behoefte, interesse van de 'iemand' rekening worden gehouden. Alleen dan is er kans op onderwijssucces, namelijk leerresultaten" (pag. 212). Het verwarrende is dat in de tekst niet wordt aangegeven of en in hoeverre een dergelijke uitspraak volgt uit de gepleegde conceptuele analyse. Het is m.a.w. in de tekst niet duidelijk waar de metatallige uitspraken eindigen en de objecttallige beginnen. En wanneer een overstap gemaakt wordt naar de praktische strekking van bepaalde analyseresultaten dient t.b.v. studenten duidelijk te worden aangegeven op welk talig niveau dan wordt overgestapt, en wat de consequenties van deze overstap zijn voor de geldigheid van de uitspraken.

De helderheid van het blijven onderscheiden van objecttaal en metataal heeft te maken met het probleem van de relatie tussen een (theoretische) semantische betekenisanalyse van pedagogische onderwijskundige concepten en de met deze concepten samenhangende praktijk van pedagogische onderwijskundige verschijnselen en handelingen.

In de semantische analyse van het begrip 'leren' wordt gesteld: "Als activiteit moet leren ook een doel kennen. Dit vooronderstelt dat de leerling zich bewust is van wat hij doet en wil bereiken" (pag.212). In hoeverre is dit leerbewustzijn conceptueel noodzakelijk om het begrip *leren* op een correcte wijze te gebruiken? Is in situaties waarin het bewustzijn (nog) niet of toevallig niet of bewust niet aanwezig is, geen sprake van *leren*? Een volgende passage luidt: "Onderwijzen is gericht op het bewerken van intentioneel *leren*. Dat wil zeggen dat de leerling zich ervan bewust moet zijn dat hij leert en wat hij leert" (pag. 213).

Volgens deze redenering zou er pas sprake kunnen zijn van *leren* bij kinderen die in staat

zijn tot bewuste zelfreflectie op hun leerintenties. Een voorzichtige schatting die gebaseerd is op de ontwikkeling van sociaal-cognitieve vaardigheden (waaronder zelfreflectie) leert dat dit soort reflectie pas rond 7 à 8 jaar optreedt. De onmiskenbare veelheid van leerprocessen die zich daarvoor afspelen zouden volgens de aangehangen redenering niet als 'leren' kunnen worden beschreven. Wanneer deze en dergelijke analyses tot zulke werkelijkheidsvreemde resultaten leiden, kan men zich afvragen voor welke taalgemeenschap deze resultaten gelden. Vergelijk in dit verband het werkelijkheidsvreemde inzicht dat de eigenlijke opvoeding pas zou beginnen in het derde of vierde levensjaar. (Meijer, 1983), en het terechte protest hiertegen (Van IJzendoorn, 1983; Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossen en Vergeer, 1982). De vraag dringt zich op of de benadering waarin gebruik gemaakt wordt van de taalanalytische methode niet ernst zou moeten maken met de vraag in hoeverre de regels – zoals – geëxpliciteerd (van de taalanalytische pedagoog) in overeenstemming zijn met de regels – zoals – gevolgd in het taalgebruik van de gemeenschap in kwestie (cf. pag. 224). Het lijkt niet onredelijk om ook empirisch pedagogen en ontwikkelingspsychologen tot de gemeenschap van serieuze taalgebruikers in deze te rekenen. Ook wanneer men zich zou beperken tot de analyse van het dagelijkse taalgebruik (in tegenstelling tot het wetenschappelijk taalgebruik), moet men bedenken dat ook resultaten van empirisch-analytisch onderzoek opgenomen worden in de dagelijkse cultuur van de gemeenschap (cf. Hofstee, 1980).

Wat de verhouding theorie-praktijk betreft wordt enerzijds gesuggereerd dat men met een conceptuele betekenisanalyse fundamentele problemen van leerplanontwikkeling kan oplossen. Zoals b.v. de verhouding tussen de 'breedte' en de diepte van de kennisgebieden die in de opvoeding en onderwijs aan bod moeten komen (o.a. van belang bij het samenstellen van vakkenpakketten)(zie pp. 214-216). Van de andere kant wordt op pp. 226-227 gesteld dat een dergelijke filosofische analyse geen directe bijdrage levert aan de opbouw van pedagogische theorieën en aan de vormgeving van het handelen in de pedagogische praktijk (zoals bijv. in de theorieën van de curriculumontwikkeling). De bijdrage is indirect van aard en bestaat uit het verhelderen

van spreken en denken over opvoeding (pag. 227).

2.2 *Interdisciplinariteit en integratie: een noodzakelijke versterking*

In het onderhavige boek wordt materiaal aangedragen en geordend voor verdere problematisering. Dat op zich is al een verdienste. De poging om de vijf pedagogische stromingen zoveel mogelijk volgens hetzelfde stramien te behandelen heeft hier zeker toe bijgedragen. Dat deze poging tot het vergelijkbaar maken van zo uiteenlopende wetenschapstheoretische opvattingen enige problemen meebrengt, zal niemand de auteurs kwalijk nemen.

In verband met de mogelijkheden om te komen tot eenzelfde onderliggende structuur gaan we allereerst in op de definitie van de pedagogiek als wetenschap. Nadat een aantal ingrediënten van deze definitie zijn vermeld (i.c. problemen onderkennen en beschrijven, de richting aangeven van de oplossing van de problemen, het verschaffen van een betere kijk op de werkelijkheid) volgt de volgende definitie 'Onder een pedagogische theorie verstaan we immers veelal een in meerdere of mindere mate samenhangend geheel van uitspraken over opvoeding en onderwijs, dat een meerwaarde aan enigszins controleerbare kennis oplevert'. Een omschrijving waarin termen als 'veelal' en 'enigszins controleerbaar' onvermijdelijk vragen oproepen. Een omschrijving waarin het ideaal van het verklaren niet uitdrukkelijk vermeld wordt, maar schuil gaat achter 'een in meerdere of mindere mate samenhangend geheel van uitspraken'. Misschien is het zelfs zinvol in een inleiding in de pedagogiek de mogelijkheid van een min of meer overkoepelend theoriebegrip als kompas voor de tocht door het pedagogisch vijfstromenland aan de orde te stellen. Het enigszins hiërarchisch geordend schema van de drie niveaus van metatheorie, objecttheorie en de praktijk wekt de suggestie van een dergelijk overkoepelend formeel theoriebegrip. Een dergelijk structurerend principe zou in de afzonderlijke hoofdstukken duidelijker herkenbaar moeten zijn, tenminste als men er eenmaal voor gekozen heeft.

In het kader van het hoofdstuk van de kritische pedagogiek wordt wel de vraag gesteld naar de mogelijkheden in de kritische pedagogiek een synthese te bewerkstelligen zowel op het niveau van de wetenschapstheorie als op

het niveau van het concrete empirische onderzoek. We hebben reeds geconstateerd dat deze problematiek niet alleen in hoofdstuk 4 wordt aangesneden, maar ook in de andere hoofdstukken een rol speelt. Ook deze problematiek verdient een meer systematische behandeling. Het ideaal van Habermas 'Een kritische wetenschap is een empirische wetenschap waarin de hermeneutische en de kritische benadering een plaats hebben' (pag. 116), sluit weliswaar niet uit dat de kritische pedagogiek de empirische en de geesteswetenschappelijke pedagogiek in zich op kan nemen (pag. 146), maar roept wel de vraag op van de verschillende vormen van de integratieve dwarsverbindingen en van de sterke en zwakke kanten van deze varianten in wetenschapstheoretisch, objecttheoretisch en praktisch opzicht. Het lijkt erop dat dergelijke integratieve varianten voorlopig slechts op meta-theoretisch niveau functioneren en helaas nog niet op het niveau van objecttheoretisch onderzoek of praktijksituaties. Een van de belangrijkste oorzaken hiervan is dat de noodzakelijke empirische operationalisaties van centrale begrippen helaas ontbreken. Hierbij denken we aan begrippen niet alleen uit een kritisch pedagogisch kader (b.v. ideale gespreksituatie) maar ook uit een geesteswetenschappelijke achtergrond (b.v. kindwaardigheid).

Veelzeggend in dit verband is dat men in het grootschalige handelingsonderzoek van het Marburger Grundschoolproject er niet in is geslaagd goede instrumenten te ontwikkelen waarmee de verbinding tussen hermeneutiek, ideologiekritiek en empirie tot stand kan worden gebracht (zie Miedema en Heimans, 1984). Voor een inleiding zou het wellicht te ver voeren mogelijke integratieve dwarsverbindingen te behandelen. Het lijkt echter wel mogelijk deze problematiek van een synthese op een meer indringende wijze te presenteren. In een inleiding gaat het er immers niet zo zeer om dat studenten antwoorden kennen, maar vooral ook dat ze zich verdergaande vragen leren stellen.

Een tweede mogelijkheid om een zelfde vergelijkbare structuur te creëren zou kunnen bestaan uit een integratie op meta-theoretisch niveau (cf. Stellwag, 1978).

Wat het theoriebegrip betreft treffen we overigens een onduidelijkheid aan. Het is inderdaad zo dat er "nog steeds geen wetenschapsmodel voor de pedagogiek bestaat (op

meta-theoretisch niveau uiteraard, toevoeging: J.G.) waarin centrale elementen uit de verschillende hier te bespreken benaderingen op een samenhangende en zinvolle wijze zijn samengevoegd" (pp. 13-14). Maar hieruit volgt m.i. niet dat onderzoek en theorievorming in het kader van zo'n integratieve pedagogische wetenschap dan ook voorlopig nog een illusie is (p. 14). In de tekst is niet duidelijk op welk niveau zo'n integratieve pedagogische wetenschap bedoeld wordt.

Ofschoon een integratie van verschillende benaderingen in de inleiding als illusoir wordt afgeschilderd, kan een aantal auteurs in de verschillende hoofdstukken het niet laten een poging te doen in de richting van een synthese tussen theorie en praktijk, tussen de geesteswetenschappelijke, hermeneutische rechtvaardiging van waarden, doelen en normen enerzijds en de empirische waarneming en interpretatie van feiten anderzijds. Zo wordt gewezen op een aantal synthetiserende elementen: de kritische pedagogiek bevat elementen op methodisch niveau in de vorm van het concept handelingsonderzoek en op het niveau van de wetenschapstheorie: in het hoofdstuk over de empirisch-analytische benadering wordt gewezen op de theorie-geladenheid van de waarneming en de structuralistische opvatting van Lakatos en Kuhn over wetenschapsontwikkeling, waarin ruimte zou zijn om een niet-toetsbaar element (zoals b.v. emancipatie als pedagogische waarde) in de kern van het paradigma voor de pedagogische wetenschap op te nemen om aldus het empirische onderzoek te sturen. In dit verband wordt een emancipatorische wetenschap op empirisch-analytische grondslag mogelijk geacht (pag. 98). Door deze hier en daar aanwezige synthese-elementen vindt het boek aansluiting bij het centrale verhoudingsprobleem tussen theorie en praktijk, tussen feit en norm. Een probleem dat zo oud is als de pedagogiek zelf. Ook al wordt in dit verband van 'een zich voortslepende problematiek' (Stellwag, 1978, pag. 235) gesproken, ik ben het met de auteurs eens dat het zinvol blijft te zoeken naar synthesemogelijkheden zowel op het niveau van de metatheorie als van de objecttheorie (cf. 120). Het gesignaleerde verhoudings-probleem vormt immers een noodzakelijke component in het bedrijf van de pedagogiek als praktijkgerichte wetenschap. Het zorgt voor de 'noodzakelijke spanning' (cf. Kuhn, 1977). Van de

andere kant kan de pedagogiek, ook al kan ze aan deze problematiek niet voorbijgaan, zich niet veroorloven haar eigen geschiedenis te herhalen door zich bijna uitsluitend met deze problematiek bezig te houden. Ze kan zich de 'historische' luxe daarom niet veroorloven, omdat meta-theoretische beschouwingen zelden leiden tot verklaringen voor pedagogische verschijnselen.

Een pedagogiek die 'vergeet' een verklaring op te bouwen voor de samenhangen tussen verschijnselen van opvoeding en onderwijs verliest op den duur haar identiteit als wetenschappelijke discipline. Ik ben het dan ook van harte eens met een dergelijke waarschuwing in hoofdstuk 4 (kritische pedagogiek). In verband met het handelingsonderzoek als een methode die thuishoort in de kritische pedagogiek wordt terecht gewezen op het gevaar van een zodanige gerichtheid op de praktijk van de micro- of macrosituatie, dat de wetenschapper het opgeeft om verklarende theorieën te ontwikkelen (pag. 138).

Een derde structurerend uitgangspunt zou kunnen bestaan uit een integratie op object-theoretisch niveau. We hebben gezien dat een synthesesetendens in het boek aanwezig is, zij het enigszins op de achtergrond. De bedoelde synthese zou m.i. in de praktijk van het pedagogisch-onderwijskundig onderzoek meer gemeengoed moeten worden, d.w.z. dat niet alleen aandacht besteed wordt aan het vinden van de meest effectieve doel-middel-relatie en de verklaring daarvan, maar ook aan de rechtvaardiging van de bereikte resultaten door ze af te zetten tegen pedagogisch-onderwijskundige doelen, waarden en normen en de daarbij behorende mens-maatschappij-opvatting. Dit zou betekenen dat pedagogisch onderzoek nog op een andere, meer pregnante wijze multidisciplinair of interdisciplinair zou moeten zijn: Niet alleen als probleemgerichte synthese van psychologische en sociologische verklarende modellen, maar ook als constructieve combinatie van empirisch-analytische, geesteswetenschappelijke (incl. de conceptueel-analytische) en kritisch theoretische (incl. de cultuur-historische) benaderingswijzen. De beide vormen van interdisciplinariteit zijn nodig, want wetenschap van opvoeding en onderwijs zonder feiten is 'blind'; en een pedagogiek zonder doelen is stuurloos.

Ook al is de eenheid van feiten vaststelling en richtingbepaling volgens Langeveld (1979)

kenmerkend voor een praktische wetenschap als de onderwijskunde of de pedagogiek. Dit betekent nog niet dat elk pedagogisch onderzoek zich zowel met de vaststelling van samenhangen in de werkelijkheid als met de fundering van normen en waarden zou moeten bezighouden. Al naar gelang de aard van de probleemstelling en de ontwikkelingsfase waarin de probleemstelling zich bevindt, zal het accent verschuiven tussen de twee uiteinden van het continuum van feitenvaststelling en richtingbepaling. Het succes van een dergelijke integratie-moment is in hoge mate afhankelijk van een valide operationalisering van kenmerkende centrale begrippen in meetinstrumenten. Tot deze centrale begrippen behoren onder meer: kindwaardigheid, betekeniswereld, ideale gesprekssituatie, zône van de naaste ontwikkeling. Dat de betreffende meetinstrumenten vervolgens onder kritiek worden gesteld, zowel in meta-theoretisch, inhoudelijk en methodologisch opzicht, is evident. Een dergelijke objecttheoretische synthese in zijn verschillende vormen en gradaties zou een krachtiger stimulans kunnen betekenen voor de identiteit van de pedagogiek en de onderwijskunde, dan wanneer een synthese alleen op wetenschaps-theoretisch niveau zou worden nagestreefd.

3 *Discussie*

In het boek ligt het accent enerzijds op een beschrijving van de belangrijkste kenmerken van een bepaalde wetenschapstheoretische benadering en anderzijds op kritiek vanuit de ene pedagogische wetenschapstheorie op de ander.

Zo vanzelfsprekend als een inleiding in de pedagogiek een wetenschapstheoretisch karakter draagt, evenzo vanzelfsprekend ligt in een inleiding in de psychologie het accent op objecttheoretisch niveau. Hiermee is uiteraard niet gezegd dat in een inleiding in de pedagogiek geen aandacht zou moeten worden geschonken aan de verschillende meta-theoretische stromingen. Deze constatering is dan ook niet bedoeld als kritiek op de onderhavige inleiding. Het wachten blijft op een inhoudelijke inleiding in de pedagogiek waarin objecttheorieën worden behandeld relevant voor de verklaring van samenhangen tussen pedagogische verschijnselen d.w.z. 1. tussen pedagogi-

sche doelen, waarden en normen, 2. pedagogische settings, structuren, situaties en processen, 3. resultaten en effecten. In dit bestek kunnen we niet ingaan op de geïmpliceerde interacties en wisselwerking tussen doelen, processen en resultaten zowel op het niveau van het kind, de ouder, de (gezins)-situatie en de sociale structuur.

De bedoelde objecttheoretische inleidingen vinden we uiteraard wel in de deelgebieden van de pedagogiek. Zo kennen de orthopedagogiek en de onderwijskunde reeds langer gegede objecttheoretische inleidingen.

In hun overzicht van de centrale problemen en benaderingen presenteren goede inleidende tekstboeken naar buiten toe de identiteit van het vak. 'Pedagogiek in meervoud' maakt duidelijk dat de identiteit van het pedagogisch vakgebied nog sterk wetenschapstheoretisch is. De (noodzakelijk) wetenschapstheoretische component van een inleiding in de pedagogiek, brengt met zich mee dat van de student verwacht wordt dat hij in staat is een meta-standpunt in te nemen. Het doel van het geboden overzicht van wetenschapstheoretische stromingen is pedagogische objecttheorieën op hun waarde te kunnen schatten (pag. 13). Impliceert dit doel niet dat de student tegelijkertijd of liefst voorafgaand kennis heeft gemaakt met enkele pedagogische objecttheorieën? Het is nog maar de vraag of dit inleidende boek 'zonder specifieke voorkennis' (pag. 14) bestudeerd kan worden. Mijn ervaring is dat een toelichting door studenten noodzakelijk wordt gevonden. Reden waarom het zinvol is niet alleen het moment maar ook de wijze waarop (met of zonder toelichting) men deze inleiding in het curriculum opneemt, goed te overwegen. Een tweede reden hangt samen met het feit dat van de student verwacht wordt dat hij/zij een meta-standpunt kan innemen. Het lijkt aannemelijk dat een meta-theoretische benadering van de student een hogere mate van abstractie vereist dan een objecttheoretische.

In het bovenstaande zijn duidelijk accenten gelegd m.b.t. de verhouding begripen-verklaren, theorie-praktijk, interdisciplinariteit en integratie. Uiteraard kan men terecht de vraag stellen naar de hierbij gehanteerde definitie van de pedagogiek. Een eerste uitgangspunt is dat de pedagogiek gericht is op een wetenschappelijke (d.w.z. systematische, con-

troleerbare, repliceerbare) beschrijving en verklaring van (samenhangen tussen) pedagogische verschijnselen op het gebied van opvoeding, vorming, onderwijs en hulpverlening. Dit wil zeggen dat de empirisch-analytische traditie een onmiskenbaar vertrekpunt vormt.

Een tweede essentieel kenmerk is dat ze als praktijkgerichte wetenschap op grond van dit wetenschappelijke inzicht een bijdrage probeert te leveren aan de realisering van gewenste pedagogische doelen en aan de oplossing van pedagogische problemen.

Een derde kenmerk is dat de onderscheiden dimensies van de pedagogische werkelijkheid en de te realiseren pedagogische wenselijkheid een interdisciplinaire en zoveel mogelijk integratieve benadering noodzakelijk maken (zowel in de pedagogische praktijk als in het pedagogisch onderzoek). Het ideaal van een dergelijke objecttheoretische synthese zou zoals gezegd in verschillende vormen en gradaties moeten worden nagestreefd in concreet onderzoek. Wanneer in het kader van een inleiding in de pedagogiek hiervoor de nodige grondslagen moeten worden gelegd, mogen we niet volstaan met goed uitgewerkte, meta-theoretische analyses, noch met vage praktijk-theoretische overwegingen over pedagogisch handelen en pedagogische situaties.

Kortom zowel voor de ontwikkeling van het vakgebied als voor de wetenschappelijke opleiding van pedagogiek studenten is meer pedagogiek nodig.

Literatuur

- Beugelsdijk, F. & S. Miedema (red.), *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1984.
- Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung, Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt, 1978.
- Doise, W., Onderzoek naar effecten van sociale interactie op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Pedagogische Studien*. 1980, 57, (2), 49-60.
- Hofstee, W. K. B., *De empirische discussie. Theorie van het Sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom, 1980.
- Kuhn, F. S., *The essential tension. Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.
- Lamberigts, R., *Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem. Een sociaal-psychologische analyse van het pedagogisch gedrag van aspirant-onderwijzers in pedagogisch moeilijke situaties binnen het onderwijsleerproces*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1980 (dissertatie).
- Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhof, 1979.
- Meijer, W. A. J., Het jonge kind en zijn opvoedbaarheid. *Pedagogische Tijdschrift*, 1983, 9, 292-299.
- Miedema, S. en E. Heimans, Wolfgang Klafki over het Marburger Grundschulprojekt. *Pedagogische Studien*, 1984, 61 (7/8), 318-321.
- IJzendoorn, M. M. van, Vroegkinderlijke onopvoedbaarheid. Over het opaque denken van Meijer. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1983, 8, 385-387.
- Stellwag, H. W. F., Opvoedkunde en wetenschap. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979, 4, 183-205.

Curriculum vitae

J. R. M. Gerris (1946) studeerde tijdens en na zijn onderwijzersloopbaan onderwijskunde en wijsgerige pedagogiek. Hij behaalde in 1976 zijn doctoraal examen in de onderwijskunde (cum laude). Hij was als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie en aan het facultair instituut algemene onderwijskunde voor de lerarenopleiding van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Hij promoveerde in 1981 op het proefschrift 'Onderwijs en sociale ontwikkeling'. Hij is vanaf 1983 als hoogleraar empirische pedagogiek verbonden aan de subfaculteit pedagogische en andragogische wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Sindsdien houdt hij zich bezig met opvoedingsprocessen in 'natuurlijke' situaties van het gezin en zijn alternatieven.

Adres: Subfaculteit Pedagogische en Andragogische Wetenschappen Katholieke Universiteit Nijmegen, Erasmusplein 1, 6525 HT Nijmegen

Manuscript aanvaard 11-9-'86

Summary

Gerris, J. R. M. 'More pedagogical studies. A multivariuous challenge'. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 74-83.

The further development of pedagogics as a discipline is discussed in the context of the introductory textbook in pedagogics: *Multivariuous pedagogics. Main currents in the scientific study of child-rearing and education.* (Edited by F. Beugelsdijk and S. Miedema, published by van Loghum Slaterus, Deventer, 1984). In the textbook five paradigms are dealt with: the hermeneutical phenomenological paradigm, the empirical-analytical research paradigm, the paradigm of critical pedagogics, the cultural-historical theory, and the Anglo-Saxon analytical philosophy of education.

The article itself focuses upon implications of the meta-theoretical contrast between the ideal of understanding the full complexity of the phenomena and the ideal of explaining the phenomena in cause-effect terms. The relationship between theory and science on one hand and child-rearing behaviors and actions in real-life situations on the other hand is also discussed. It is argued that more pedagogical studies are needed in which an integrative and interdisciplinary approach is used. By facing this multivariuous challenge both on the level of metatheoretical and empirical research a major impetus for pedagogics as a scientific discipline is brought about.