

Van wijsgerige naar theoretische pedagogiek. Over de taken van de theoretische pedagogiek bij onderzoek naar vroegkinderlijke opvoeding*

M. H. VAN IJZENDOORN
*Vakgroep Wijsgerige en Empirische
Pedagogiek, R. U. Leiden*

Samenvatting

In deze bijdrage wordt een pleidooi gehouden voor een theoretische wending in de pedagogiek. Ten eerste wordt voorgesteld, afscheid te nemen van een essentialistische wijsgerige pedagogiek die pretendeert middels definities het wezen van de opvoeding te kunnen beschrijven. Ten tweede wordt gewezen op de belangrijke rol van de theoreticus bij de ontwikkeling van pedagogische onderzoekprogramma's en stelling genomen tegen empiricistische en praktischistische tendensen in de opvoedkunde. De taken van de theoretische pedagogiek t.b.v. een theoretische wending zijn: wetenschapstheoretisch en waarden-theoretisch onderzoek, integratie van mini-theorieën in overkoepelende onderzoekprogramma's, en dienstverlening bij empirisch onderzoek. Het betoog wordt geïllustreerd met voorbeelden van theorievorming en onderzoek op het terrein van de vroegkinderlijke opvoeding.

1 Inleiding¹

De opvoeding van kinderen in hun eerste levensjaren is van oudsher voorwerp van bizarre speculaties en praktijken geweest. Het is bijvoorbeeld nog geen eeuw geleden dat een Amerikaanse moeder dacht de klassieke vorming van haar baby al zes weken na de geboorte met het voorlezen van Horatius te kunnen aanvangen (Tucker, 1977, p. 111). Uit dezelfde tijd stamt de anecdote van een rechtshapen dominee, die meende zijn zoontje van

vijftien maanden door uithongering tot gehoorzaamheid te moeten dwingen (Kagan, Kearsley en Zelazo, 1978, p. 57). Niet veel eerder was het in Europa nog gebruikelijk de vrucht van de 'papaver somniferum' stuk gewreven en in dotjes verborgen aan huilende zuigelingen te geven. Een ander effectief middel tegen huilen is lange tijd een vorm van wiegen geweest, waarbij de ouder de baby dermate hardhandig heen en weer slingerde dat een lichte verdooving het gevolg was (Shorter, 1975, p. 180).

Ook in klassieke wijsgerig-pedagogische verhandelingen zijn aardige en minder aardige staaltjes van divergent denken over vroegkinderlijke opvoeding te vinden. Zo kan men bij Plato in zijn dialogen over 'De Staat' en over 'De Wetten' zelfs elementen van een 'prenatale pedagogiek' aantreffen, niet alleen in de vorm van eugenetische ideeën maar ook van gedragsregels voor zwangere vrouwen. Hij raadt de aanstaande moeders aan tijdens de zwangerschap de opvoeding van de foetus ter hand te nemen, door zich verre te houden van uitspattingen en intens verdriet, en opgeruimd, vriendelijk en zachtmoedig te blijven. Hierdoor zou de pasgeboren baby een vrolijk temperament krijgen en weinig problemen geven (Plato, 'De Wetten', 792-793).

Rousseau bekommerde zich eveneens om het lot van de zuigeling, die naar zijn mening door de weekheid van de ouders eigenlijk al met een verwend temperament ter wereld komt. Eén van van zijn adviezen luidde, het kind te harden door het regelmatig met koud water te wassen. Hij meende verder, dat ouders hun kinderen verwennen en zelfs een hernia bezorgen door de huilende baby te snel te willen troosten en op te pakken. Verwaarloosde kinderen hebben immers veel minder vaak last van deze ziekte dan andere kinderen, zo was zijn redenering (Rousseau, 'Emile', p. 81). Plato wilde de opvoeding van babies en jonge kinderen vanwege het staatsbelang uitsluitend aan professionele opvoeders overlaten en reserveerde daarvoor zelfs een aparte stadswijk. Rousseau daarentegen heeft voor een sterke betrokkenheid van de ouders bij het grootbrengen van hun eigen kinderen gepleit. Hij

* Met dank aan drs. A. G. Bus, drs. F. A. Beugelsdijk, drs. S. Miedema en drs. R. van der Veer voor kritische kanttekeningen bij eerdere versies van dit artikel.

wordt wel beschouwd als de grondlegger van de moderne pedagogiek en als één van de belangrijkste verdedigers van de rechten van het kind.

Deze en soortgelijke wijsgerige verhandelingen over de vroegkinderlijke opvoeding – waarvan hier maar een enkel facet is belicht – hadden het karakter van een totaalvisie. Daarbij was het beeld van de ideale samenleving dat men voor ogen had, van doorslaggevend belang voor de wijze waarop kinderen opgevoed zouden moeten worden. Men ging niet uit van de ontwikkeling van het kind om te zien hoe deze in gunstige zin beïnvloed zou kunnen worden, en men had ondanks de schijn van het tegendeel bij Rousseau, daarom ook weinig behoefte aan empirisch gefundeerde theorievorming. De ideeën over de vroegkinderlijke opvoeding waren daardoor sterk speculatief en normatief van aard.

2 *Wijsgerige pedagogiek en de ondergrens van de opvoeding*

Desondanks was echter één ding duidelijk, namelijk dat de eerste levensjaren de moeite van systematische pedagogische reflectie meer dan waard zijn. Filosofen als Plato, Locke, Kant en Rousseau achtten het niet beneden hun waardigheid zich te verdiepen in de problemen van ouders van jonge kinderen en deden weliswaar speculatieve maar duidelijke uitspraken over zulke alledaagse verschijnselen als het huilen van de zuigeling. Hoe vreemd het wellicht ook moge klinken, maar zelfs dit schijnbaar voor de hand liggende inzicht in het *pedagogische* belang van de vroegkinderlijke levensfase is in sommige regionen van de hedendaagse wijsgerige pedagogiek verloren gegaan. Enkele in Nederland toonaangevende wijsgerig-pedagogen hebben namelijk een zodanige definitie van het begrip 'opvoeding' ontworpen, dat de gebeurtenissen in de eerste levensjaren er buiten vallen. 'Vroegkinderlijke opvoeding' is in hun visie dus een contradictie. In deze leeftijdsfase zou geen opvoeding in eigenlijke zin plaatsvinden, maar zou sprake zijn van dressuur, rijping en conditionering.

2.1 *Opvoeden als inleiden in betekenissen*

Zo constateert Imelman na een fenomenologisch onderzoek naar het 'wezenlijke' van de

opvoeding, dat een scherp onderscheid moet worden gemaakt tussen dressuur van babies en jonge kinderen enerzijds, en 'echte' opvoeding van kleuters en oudere kinderen anderzijds. Een zogenaamd 'ontisch' kenmerk van opvoedingen is immers dat zij verschillende betekenissen kunnen hechten aan zaken in de wereld om zich heen. Bovendien kunnen zij opvoeders die hen in deze betekenissen inleiden, ook om redenen vragen waarom een bepaalde betekenis recht doet aan de zaak waarnaar wordt verwezen. Opvoeden is volgens hem kritisch inleiden in betekenissen. Het ligt niet voor de hand een baby direct na de geboorte als optimaal doelwit van dergelijke pedagogische bemoeienissen te beschouwen. Zich beroepend op Hansen, Bühler en Gesell, die vooral in de eerste helft van deze eeuw het gezicht van de ontwikkelingspsychologie bepaalden, legt Imelman de ondergrens van de opvoeding bij ongeveer vier jaar. Dan pas zou de subject-object splitsing volledig zijn beslag hebben gekregen en is het kind in staat objecten uit zijn omgeving in hun eigen 'waar-zijn' te ervaren, zo meent hij mede op grond van een 'realistische' kennistheorie. Dit zouden in zijn ogen 'fenomenologisch evidente onticiteiten' vormen².

2.2 *Kritiek op een essentiële definitie*

Zowel bij de definitie als bij de werkwijze wil ik enkele kanttekeningen plaatsen. Door anderen is in het verleden al gewezen op het exclusief cognitieve karakter van opvoeden, opgevat als inleiden in betekenissen; opvoeden lijkt hier volledig met onderwijzen samen te vallen³. Een probleem is verder, dat voorwaarden aan opvoeding worden gesteld die zelf opvoeding vóóronderstellen, tenzij een organismisch idee van ontwikkeling wordt aangehangen. Het is toch niet erg aannemelijk dat een kind door rijping of dressuur tot de status van opvoeding in de zin van Imelman opklimt, d.w.z. leert inzien dat verschillende betekenissen aan zaken in de werkelijkheid kunnen worden gehecht. Daarbij komt, dat juist in deze variant van de wijsgerige pedagogiek babies en jonge kinderen schromelijk worden onderschat. In plaats van het gedresseerde kind rijst uit tal van recente onderzoeksresultaten het beeld van het competente kind op, dat niet alleen al heel snel na de geboorte in staat is met de opvoeder in dialoog te treden, maar zelfs bij machte is deze qua vorm en inhoud verregaand en op indivi-

duale wijze te bepalen en betekenis te geven (zie bijvoorbeeld Trevarthen, 1979). Dit impliceert, dat zelfs als we opvoeding met Imelman opvatten als een inleiden in betekenissen, de door hem gesuggereerde ondergrens nog aanzienlijk moet worden teruggebracht.

Maar de definitie zelf lijkt me ook theoretisch onhoudbaar. Zo is de wijze waarop over waarheden en zelfs waarden wordt gesproken, die inherent aan de zaak zelf zouden zijn (Imelman, 1974, p. 71), moeilijk verdedigbaar in het licht van de discussie over de theoriegeladenheid van iedere waarneming. De realiteit zelf kan niet zonder meer worden waargenomen, spreken over de ervaring van het 'waarzijn' van de realiteit zoals Imelman doet, betekent het maken van een categorieënfout. Het predicaat 'waar' of 'onwaar' kan immers uitsluitend aan proposities, niet aan standen van zaken in de werkelijkheid worden toegekend. Tegen deze achtergrond is het niet juist 'onticiteit' te willen toekennen aan kenmerken van de opvoeding die op een beslist niet onomstreden kennistheorie berusten. Strikt genomen zouden in zo'n geval aanhangers van een niet-realistische kennistheorie volgens deze essentiële definitie van opvoeding als onopgevoed en wellicht onopvoedbaar gelden. De ervaring van de zaak zelf en de daaraan inherente waarheid is en blijft hen immers volkomen vreemd. De definitie zou hoogstens stipulatief genoemd mogen worden – wat overigens in geschrifte nog niet is gebeurd – maar het is in dat geval de vraag in hoeverre dit strookt met het kennelijk fenomenologisch evidente karakter van de ontologie van de opvoeding waarop zij is gebaseerd.

2.3 *Kritiek op een essentialistische werkwijze*

De door Imelman gevolgde werkwijze kan worden getypeerd als methodologisch essentialisme (Popper, 1971) waarbij men door middel van een reële of essentiële definitie de kern of het wezen van een verschijnsel probeert vast te leggen. Dit essentialisme is kenmerkend voor een belangrijk deel van de geesteswetenschappelijke traditie in de pedagogiek. Men streeft er naar, 'opvoeding' of 'opvoeden' scherp van andere vormen van beïnvloeding zoals indoctrinatie, propaganda, 'hersenspoeling' af te bakenen en ontkomt er dan blijkbaar niet aan 'vroegkinderlijke opvoeding' in dezelfde categorie 'niet-opvoeding' onder te brengen. Het echec van deze werkwijze kan

worden afgelezen aan het grote aantal definities dat na een kleine eeuw wijsgerig-pedagogische reflectie in omloop is gekomen. Geen van alle is blijkbaar zo evident dat ze de rest overbodig maakt, en het is niet aannemelijk dat het wezen van de opvoeding zo snel verandert, dat telkens weer nieuwe essentiële definities vereist zijn.

Misschien zouden wijsgerig-pedagogen in hun pogingen om opvoeding te onderscheiden van verwerpelijke vormen van beïnvloeding, lering kunnen trekken uit de wijze waarop men in de wetenschapsfilosofie probeert het demarcatie-probleem op te lossen. De tijd is voorbij dat wetenschapstheoretici zich voor het onderscheid tussen wetenschap en pseudo-wetenschap konden baseren op fenomenologische verhandelingen over het wezen van wetenschap en ware kennis. Alleen een grondige bestudering van de wijze waarop wetenschap wordt bedreven, en volgens sommigen afglijdt naar of ontstaat uit pseudo-wetenschap, levert de argumenten voor overtuigende demarcatie-criteria. Natuurlijk is tegen deze benadering de obligate kritiek naar voren gebracht, dat men moet weten wat wetenschap is om dit als object van onderzoek te kunnen beschouwen. Het gaat hier echter om een wisselwerking tussen een aanvankelijk globale stipulatie van het object en een gedetailleerde wetenschapstheoretische studie die gefundeerde begripsvorming mogelijk maakt.

Hetzelfde geldt voor onderzoek naar opvoeding. Daarbij dient men uit te gaan van een globale stipulatieve omschrijving van opvoeding als al die (potentiële) handelingen waarmee volwassenen (kunnen) proberen de psychische ontwikkeling van kinderen te beïnvloeden. Onderzoek naar facetten van dit vaag omljnde objectgebied moet vervolgens tot een theorie leiden, waaruit steeds nauwkeuriger criteria voor het onderscheid tussen adequate en minder adequate pedagogische handelingen worden afgeleid. In dit geval legt men niet a priori vast wat nu eigenlijk opvoeding is om van daaruit de opvoedingspraktijk op oneigenlijke trekken te betrappen, maar streeft men naar een empirisch gefundeerde theorie, waarin het begrip 'opvoeding' door het netwerk van relaties met verwante begrippen inhoud wordt gegeven.

2.4 *De probleemstelling*

Het ontwikkelen van theorieën over deelter-

reinen van de opvoeding in de hiervoor gestipuleerde brede zin van het woord moet dus prevaleren boven het essentialistisch definiëren van grondbegrippen. De vroegkinderlijke opvoeding kan en mag daarbij niet worden uitgesloten, temeer omdat ouders van jonge kinderen hun activiteiten zelf als opvoeding opvatten (Snow, De Blauw en Van Roosmalen, 1979) en er blijk van geven behoefte te hebben aan pedagogische theorievorming en daaruit afgeleide adviezen.

Welke bijdrage kan de theoretische pedagogiek nu leveren aan theorievorming over vroegkinderlijke opvoeding? Deze vraag staat hier centraal. Bij het beantwoorden ervan zal ik tegen de stroom van modieus praktischisme in een pleidooi houden voor een theoretische wending in de opvoedkunde. Vervolgens zal ik een niet erg gangbare benadering presenteren van wat ik expressis verbis 'theoretische pedagogiek' wil noemen. Deze benadering zal ik tenslotte illustreren aan de hand van voorbeelden, ontleend aan mijn theoretisch werk op het terrein van de vroegkinderlijke opvoeding. Ik hoop daarmee tevens te laten zien dat de door mij voorgestane theoretische wending op termijn tot praktisch bruikbare resultaten leidt⁴.

3 Pleidooi voor een theoretische wending

Een pleidooi voor de centrale plaats van de theorie in de opvoedkunde dient te beginnen met een globale omschrijving van dit begrip. Ik versta in dit verband onder een theorie een intern consistent netwerk van proposities dat waargenomen verschijnselen van een conceptueel patroon voorziet; kenmerkend voor dit patroon is het vermogen om verschijnselen die zonder theorie verrassend, anomalistisch of zelfs onopgemerkt zouden blijven, in een begrijpelijk verband met elkaar te brengen. In deze omschrijving is niet de eis opgenomen dat alle onderdelen van het theoretisch netwerk toetsbaar zijn of toetsbare implicaties zouden moeten hebben. Tot de kern van een netwerk behoren ook theoretische assumpties, bijvoorbeeld in de vorm van metaforen over het functioneren van de sociale werkelijkheid. Ik denk hier onder andere aan de biologische metafoor van het evenwicht tussen accommodatie- en assimilatie-tendensen in de cognitieve ontwikkelingstheorie. Verder omvat het theoretisch netwerk methodologische aanwijzingen om-

trent het instrumentarium, waarmee de confrontatie tussen theorie en 'werkelijkheid' tot stand kan worden gebracht en waarmee de relevante gegevens worden geproduceerd. Een goed voorbeeld van een dergelijke theorie is de attachmenttheorie, die in staat is zulke diverse verschijnselen als gehechtheid, angst, autisme en bepaalde fobieën vanuit eenzelfde conceptueel patroon te belichten en begrijpelijk te maken⁵. Ik kom hierop nog terug.

3.1 Empiricisme

Het streven naar theorieën die onderliggende structuren en processen pretenderen bloot te leggen, stuit nogal eens op bezwaren. De psycholoog Skinner bijvoorbeeld heeft zich afgevraagd, waarom empirische generalisaties in de vorm van functionele wetten, rechtstreeks afgeleid uit experimentele observaties niet voldoen. Diepergravende theorieën brengen het risico met zich mee onderzoekers voor jaren op een verkeerd spoor te zetten, voordat de 'onwaarheid' en onvruchtbaarheid ervan ondubbelzinnig is aangetoond. Een ander bezwaar luidt, dat theorieën creatieve reflectie over onderzoeksresultaten blokkeren, omdat een verklaring immers toch al voorhanden is. Het bedenken van geheel nieuwe interpretaties buiten het bekende stramien wordt bemoeilijkt⁶.

In zekere zin zijn deze bezwaren terecht. Een belangrijke functie van theorieën is inderdaad een aantal fundamentele uitgangspunten boven iedere kritiek te verheffen. Ook zonder Molière's 'virtus dormitiva' te postuleren (of te hebben!), bezitten goede theorieën een harde kern die door de onderzoeker niet op proef wordt gesteld, maar integendeel hem juist het broodnodige houvast geeft. Verder blijken theorieën vaak – zo niet altijd – onwaar te zijn. Ze drijven vanaf hun ontstaan in een zee van anomalieën waarvan uiteindelijk maar een klein gedeelte begrijpelijk kan worden gemaakt zoals Kuhn, Lakatos en anderen door wetenschapshistorisch onderzoek naar succesvolle theorieën uit de natuurwetenschappen hebben aangetoond. Theorie-vijandigheid kenmerkt de ideeën van menig logisch-empiristisch georiënteerd onderzoeker. De beschikbaarheid van geavanceerde statistische technieken verleidt hem ertoe meer vertrouwen te stellen in inductief afgeleide modellen dan in een theoriegeleide benadering van de gegevens. Dat juist deze technieken over het algemeen boordevol theoretische vooronderstel-

lingen zitten (Stokking, 1983) en dat door- gaans meerdere modellen op de gegevens pas- sen waartussen een theoretische keuze moet worden gemaakt, ziet men hierbij soms over het hoofd.

3.2 *Prakticisme*

Het is merkwaardig dat dezelfde theorie-vijan- digheid in iets andere gedaante ook terugkeert in volstrekt tegenovergestelde opvattingen over onderzoek. In fenomenologische kring bijvoorbeeld lijkt men nogal eens de idee te hebben dat wetenschappelijke inzichten van- zelf uit de praktijk zullen oprijzen, mits de juiste obstetrische methode wordt toegepast. Theorieën worden daarbij eerder als een be- lemmering dan als een onmisbaar hulpmiddel beschouwd. Ze leiden de onderzoeker immers op een dwaalspoor, in dit geval weg van de pedagogische praktijk van alledag en de leef- wereld van de opvoeding. Dezelfde scepsis over het nut van theorieën treft men soms aan bij hen die actie- of handelingsonderzoek pro- pageren. In methodologische verhandelingen over dit type onderzoek en in de nog steeds schaarse onderzoeksverslagen komt niet tot uitdrukking, welke rol theorieën moeten spe- len en hoe de theoretische opbrengst is gega- randeerd. Vaak wordt het ontbreken van een theorie zelfs als voorwaarde voor het welslagen van het onderzoek gezien, omdat hierdoor een maximale invloed van de proefpersonen op het onderzoeksproces tot stand zou kunnen kom- men. Onderzoeker en proefpersoon zijn dan in hun onwetendheid aan elkaar gewaagd. Het onderscheid tussen deze vormen van onder- zoek en min of meer professionele agogische veranderingsstrategieën dreigt te vervagen: onderzoek wordt met actie, begeleiding of therapie gelijk geschakeld.

3.3 *Pedagogene schade*

De opvoedkunde heeft zichzelf lange tijd be- schouwd als wetenschap van en voor de opvoe- ding, een wetenschap dus met verregaande praktische pretenties. Tegen deze achtergrond ligt het voor de hand dagelijks terugkerende opvoedingsproblemen zo snel mogelijk van een oplossing te willen voorzien. De inzet van beschikbare onderzoeksmethoden en -tech- nieken lijkt dan op korte termijn het meest praktische succes op te leveren; de weg via de theorie is vanuit dat perspectief een luxueuze, want tijdrovende omweg langs esthetisch ver-

antwoorde maar praktisch onbruikbare verge- zichten. Het is bijvoorbeeld mogelijk om zon- der theorie in de hiervoor gespecificeerde be- tekenis een oplossing te zoeken voor het pro- bleem van een kindvriendelijke inrichting van een woonwijk of voor het probleem van de keuze tussen twee didactische programma's of therapieën. Wetenschapstheoretisch gezien is hier sprake van functionalisatie: niet een theorie maar een methodisch instrumentarium wordt op een praktisch probleem toegepast. Aan een dergelijke functionalistische strategie kleeft naast een aantal wetenschapstheoreti- sche bezwaren tenminste één belangrijk prak- tisch bezwaar, en dat is de beperkte reikwijdte van de gevonden oplossingen. Deze zijn name- lijk strikt logisch gezien singulier van aard, en gelden slechts onder de randvoorwaarden waaronder het onderzoek is verricht. Interpo- laties zijn weliswaar toegestaan, maar extra- polaties naar gebieden en tijdstippen, die bui- ten het bereik van het specifieke onderzoek vallen, zijn eigenlijk niet goed mogelijk. Er bestaat geen inzicht in de mechanismen waar- onder een bepaald effect teweeg is gebracht. Het blijft daardoor ongewis, hoe deze mecha- nismen met enigszins veranderde randvoor- waarden interacteren en welke gevolgen dat op de lange termijn en voor aangrenzende gebie- den heeft. Kortom, hier moet analoog aan de problematiek van de iatrogene schade de kans op onvoorziene pedagogene schade het grootst worden geacht⁷.

Een hiermee verbonden bezwaar is het ont- breken van de mogelijkheid van gefundeerde kritiek op de wijze waarop een praktisch pro- bleem door de betrokkenen wordt geformu- leerd. Bij gebrek aan theorie is men gedwon- gen extern gestelde doelen tot uitgangspunt te nemen en deze van geschikte middelen te voor- zien. Een theorie daarentegen kan tot andere, meer verantwoorde interpretaties van een pro- bleem leiden, omdat inzicht voorhanden is in het onderliggende proces. Een voorbeeld kan dit bezwaar verduidelijken. Ouders en leer- krachten zullen de hardnekkige emotionele weigering van een kind om naar school te gaan, doorgaans als een schoolfobie interpreteren, d.w.z. als een extreem angstige reactie op het schoolgebeuren. Het ligt dan voor de hand dit praktische probleem via een gedragstherapeu- tische interventie aan te pakken, met een aan- toonbaar risico van schadelijke neveneffecten. De attachmenttheorie daarentegen leidt tot het

vermoeden, dat aan dit probleem angstige gehechtheid van het kind aan zijn ouder of omgekeerd ten grondslag ligt, die gepaard gaat met een extreme scheidingsangst. De probleemformulering 'schoolfobie' wordt niet klakkeloos overgenomen. De fobie wordt als scheidingsangst geïnterpreteerd, waarvoor de oplossing ook in een andere richting wordt gezocht (Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossens en Vergeer, 1982, p. 121 ev.). Dit voorbeeld illustreert de noodzaak van een theoretische wending ten behoeve van gefundeerde kritiek op gestelde problemen.

4 De taken van de theoretische pedagogiek

Ik heb hiervoor geprobeerd twee stellingen te verdedigen. De eerste luidde dat een wijsgerige pedagogiek, die zich ten doel stelt op essentialistische wijze definities van het begrip 'opvoeding' te formuleren, onvruchtbaar is en in de steek moet worden gelaten. In dat geval ontstaat ook ruimte voor *pedagogische* studie van de vroegkinderlijke opvoeding. De tweede stelling luidde dat empiricisme en prakticisme in de opvoedkunde weliswaar populair zijn, maar wetenschapstheoretisch en praktisch niet verdedigbaar. Ik heb in dit verband het accent gelegd op het probleem van de onvoorziene pedagogene schade en de noodzaak van theorievorming onderstreept. Ik wil nu de taken van een theoretische pedagogiek beschrijven die deze theoretische wending daadwerkelijk kan ondersteunen en stimuleren.

4.1 *Pedagogische wetenschapstheorie*

In de eerste plaats richt een dergelijke theoretische pedagogiek zich op de beschrijving, reconstructie en evaluatie van de wijze waarop theorieën over opvoeding ontstaan, zich ontwikkelen en in de steek gelaten worden. Dit theoretisch onderzoek, dat in nauwe samenhang met de historische pedagogiek wordt uitgevoerd brengt niet alleen wetenschapsinterne maar ook maatschappelijke factoren in kaart, die hun invloed op de theorievorming hebben uitgeoefend. Het geeft inzicht in overeenkomsten maar vooral ook verschillen tussen de ontwikkeling van natuur- en sociale wetenschappen en laat op deze wijze de mogelijkheden en grenzen van toepassing van recente natuurwetenschapsfilosofische denkbeelden zien. De theoretische pedagogiek is in dit verband

pedagogische wetenschapstheorie en houdt zich met name met de descriptieve elementen in de bestudeerde theorieën bezig.

4.2 *Pedagogische waardenetheorie*

In de tweede plaats echter wordt juist in de wetenschappelijke studie van de opvoeding speciale aandacht besteed aan normatieve elementen die in doelvoorstellungen, en mens- en maatschappijbeelden van theorieën besloten liggen. De pedagogische waardenetheorie legt de nadruk op beschrijving van dit normatieve gehalte en stelt de vraag naar de rechtvaardiging ervan. Ik zou deze willen interpreteren als de vraag naar de universaliseerbaarheid van morele oordelen die aan de normen ten grondslag liggen. Met universaliseerbaarheid bedoel ik de potentiële aanvaardbaarheid van een moreel oordeel voor alle betrokkenen, als deze abstraheren van de bijzondere omstandigheden waarin men verkeert en van de bijzondere sociale en natuurlijke hulpbronnen waarover men beschikt. Ik kom op dit vraagstuk nog terug maar wil hier alvast constateren dat de pedagogische waardenetheorie niet direct gericht is op de constructie van ideale normatieve oriëntaties. Zoals ook in de wijsgerige pedagogiek gebruikelijk was heeft deze tak van de theoretische pedagogiek vooral een beschrijvende en kritische functie, waaruit met name afgeleid wordt wat pedagogisch gezien ontoelaatbaar is.

4.3 *Integratie*

Een derde taak ontleen ik onder andere aan Vroons (1982) omschrijving van de theoretische psychologie en deze ligt in het verlengde van wat Roth (1971) met pedagogische antropologie bedoelde. Het betreft de integratie van mini-theorieën (theoruncula) onder een overkoepelend onderzoekprogramma dat daarmee zijn toepassingsgebied verruimd ziet. Op verschillende deelterreinen van de sociale wetenschappen doen zich theoretische ontwikkelingen voor, die door de direct betrokken, sterk gespecialiseerde onderzoekers nauwelijks meer met elkaar in verband kunnen worden gebracht. Theorievorming betekent met name zoeken naar eenheid in een verscheidenheid van verschijnselen. Deze eenheid kan mede bevorderd worden door theoretisch onderzoek waarin wordt aangetoond dat diverse theorie-schetsen binnen het bereik van een elders tot ontwikkeling gekomen onderzoekprogramma

vallen. Zo lijken bijvoorbeeld theoretische ontwikkelingen op het terrein van het autisme heel goed in de attachmenttheorie te kunnen worden ingepast, hoewel die voor andersoortige problemen is uitgewerkt.

4.4 *Dienstverlening*

Een vierde taak tenslotte is de directe ondersteuning van onderzoekers bij de ontwikkeling van een theorie. Dit is de toepassingsgerichte pendant van de meer fundamentele meta-theoretische opdrachten. Een theoretisch pedagoog dient de empirisch onderzoeker op een deelterrein van de pedagogiek te kunnen adviseren over bijvoorbeeld heuristische problemen, d.w.z. over de vraag welk aspect in een onderzoekprogramma zich het meest voor empirisch onderzoek leent. Dit geldt ook voor interpretatie-problemen, d.w.z. voor de vraag welke theoretische waarde aan een onderzoekresultaat dient te worden toegekend.

Deze dienstverlenende taak kan vanuit de gedachte gekritiseerd worden dat juist hier het werkterrein van de onderzoeker ligt. Zonder specifiek inhoudelijke deskundigheid kan toch niet een zinvolle bijdrage aan een objecttheorie worden geleverd, zo zou het tegenargument kunnen luiden. Dat is in zekere zin ook terecht: een theoreticus kan niet op de stoel van de onderzoeker gaan zitten, tenzij hij zijn eigen onderzoeksactiviteiten tot object van onderzoek maakt. Zijn rol zal doorgaans die van een bescheiden adviseur moeten zijn. In die rol laat hij vooral grenzen en mogelijkheden van theorieverrijking en interpretaties van resultaten zien en toetst hij voorstellen van de onderzoeker achteraf op hun wetenschapstheoretische en normatieve merites. Ik zou hier een parallel willen trekken tussen de rol van de methodoloog en die van de theoreticus. Beiden verlenen hun diensten als de empirisch onderzoeker behoefte heeft aan informatie over mogelijkheden en grenzen van theorievorming en methodisch-technische realisatie van zijn ideeën.

Tot nog toe heeft in de pedagogiek en verwante disciplines het accent op methodologische dienstverlening gelegen, eenvoudigweg vanwege het feit dat veel onderzoek theorie-loos is, en vanwege het feit dat tot voor kort een relatief simpele maar onhoudbare interpretatie van de theorie-empirie verhouding gemeengoed was. Sinds enige tijd worden hier en daar mede dankzij een onderzoekstimulerend beleid de inspanningen op een klein aantal onder-

zoekprogramma's geconcentreerd. Ik vat in dit verband het begrip 'onderzoekprogramma' overigens in Lakatosiaanse zin op als een serie van opéénvolgende theorieën met dezelfde harde kern van basisuitgangspunten en -begrippen, maar met eventueel verschillende hulphypothesen, waarnemingstheorieën en beginvoorwaarden. Als deze ontwikkeling zich doorzet, dan wordt de relatie tussen theorie en empirie aanzienlijk ingewikkelder dan het verifiëcisme en falsificatiecisme in het verleden suggereerden. Volgens het verifiëcisme heeft de onderzoeker de relatief eenvoudige taak zoveel mogelijk bevestigend empirisch bewijsmateriaal voor een hypothese aan te dragen. Het falsificatiecisme schrijft voor, uit een theorie boude gissingen af te leiden en deze aan strenge toetsing te onderwerpen. De onjuistheid van deze benaderingen wordt door een aantal wetenschapstheoretische inzichten aangetoond. Ik doel hierbij op de idee van de theoriegeladenheid en daarmee potentiële weerlegbaarheid van de 'zachte feiten'. Daarnaast is het gegeven van belang, dat succesvolle onderzoekprogramma's desondanks omgeven worden door een groot aantal anomalieën. Dit alles leidt ertoe, de dynamiek van wetenschap niet meer in de spanningsverhouding tussen theorie en 'voor-waar-genomen' empirie te zoeken, maar in de concurrentie tussen theorieën onderling, inclusief de betrokken waarnemingstheorieën. Ook hier is dus sprake van een theoretische wending (Van IJendoorn, 1982). Onderzoekresultaten kunnen alleen wijzen op inconsistenties, die aanleiding geven tot bijstelling of verwerping van één van de betrokken varianten in de serie theorieën of van de waarnemingstheorie waarop het empirisch resultaat is gebaseerd. Wanneer, waar en hoe deze bijstelling plaatsvindt, is een ingewikkeld vraagstuk. De ondersteuning van de theoreticus bij het nemen van beslissingen in dergelijke complexe situaties is onontbeerlijk, al was het alleen maar om de alternatieven op een rij te zetten.

4.5 *Meta-theoretische criteria voor theoriebijstellingen*

De wijze waarop deze vierde dienstverlenende taak wordt uitgevoerd, hangt nauw samen met de uitkomsten van de eerder genoemde opdrachten. Het wetenschapstheoretisch en waardentheoretisch onderzoek moet de criteria opleveren waaraan bijstellingen kunnen

worden getoetst. Bij mijn theoretisch werk in verband met de attachmenttheorie is gebleken dat met name de wetenschapstheorie van Lakatos bruikbare criteria bevat voor de beoordeling van veranderingen *binnen* een onderzoekprogramma. Het vraagstuk van de concurrentie tussen programma's laat ik hier buiten beschouwing. Ik noem een viertal criteria, waaraan volgens Lakatos z.g. progressieve probleemverschuivingen moeten voldoen, gezien de ervaringen in de natuurwetenschappen⁸.

1. de bijstellingen moeten uitsluitend in de sfeer van hulphypothesen, waarnemings-theorieën en beginvoorwaarden worden aangebracht, en niet in de harde kern die de identiteit van het programma uitmaakt (dit wordt de negatieve heuristiek genoemd);
2. de bijstellingen moeten de interne samenhang van het programma niet verminderen, maar als het ware 'logisch' uit voorafgaande ontwikkelingen voortvloeien (de eis van de interne consistentie);
3. ze mogen geen ad hoc karakter dragen maar moeten in ieder geval een vergroting van de inhoud betekenen, d.w.z. 'nieuwe feiten' voorspellen (dit wordt theoretische vooruitgang genoemd);
4. de theoretische vooruitgang moet in de loop van de tijd op enkele punten ook empirisch bevestigd worden, d.w.z. enkele voorspellingen moeten inderdaad gerealiseerd worden (dit is de eis van de empirische vooruitgang);
5. voor de sociale wetenschappen, in casu de opvoedkunde voeg ik hieraan toe, dat de voorgenomen bijstelling geen afbreuk mag doen aan het normatieve gehalte van het programma. Als gezegd geldt hier universaliseerbaarheid als formeel criterium. Dit kan als gedachtenexperiment in de zin van Rawls worden gespecificeerd. De procedure die dan wordt gevolgd, bestaat vereenvoudigd weergegeven hierin dat men zich indenkt in iedere persoon – kind en opvoeder – die door de verandering in het normatief gehalte van een programma kan worden geraakt. Vervolgens stelt men zich de belangen en verlangens voor, die een ieder met betrekking daartoe zou willen doen gelden. Daarna moet men zich voorstellen niet te weten welke positie men zelf zal gaan innemen, om van daaruit te beslissen welke claims men in ieder geval als

onrechtvaardig zou willen verwerpen. In negatieve zin is daarmee vastgesteld, welke veranderingen niet door de formele beugel kunnen. In feite ligt aan dit criterium van universaliseerbaarheid de kantaanese vraag ten grondslag of men een bepaalde norm wel tot algemene regel verheven zou willen zien, als men niet zou weten welke natuurlijke en sociale hulpbronnen bij het effectueren ervan aanwezig zouden zijn. De verwantschap met consensustheoretische opvattingen over de rechtvaardiging van normatieve beslissingen is onmiskenbaar. De consensustheorie echter zou het gedachtenexperiment in discursieve richting willen ombuigen (Van IJzendoorn, 1980, 1983). Het is de taak van de pedagogische waarden-theorie het criterium van de universaliseerbaarheid verder uit te werken. Hier is alleen een uitgangspunt geschetst.

De vijf genoemde criteria hebben een verschillende mate van nauwkeurigheid en zijn ook niet allemaal op hetzelfde moment toepasbaar. 'Instant rationaliteit' is bij theoriebeoordeling niet mogelijk, zo heeft Lakatos uitgebreid beargumenteerd. Schijnbaar degenererende onderzoekprogramma's kunnen na tientallen jaren toch weer een plotselinge opleving te zien geven, als bijvoorbeeld een technische vernieuwing tot een verfijning van het meetinstrumentarium heeft geleid, die andere gegevens produceert dan die welke in strijd met bepaalde probleemverschuivingen waren. Een bijstelling zal in ieder geval direct moeten voldoen aan criteria 1 en 3: een bijstelling is geen bijstelling meer als de kern van het programma erdoor geraakt wordt, en een bijstelling is niet progressief als ze niet minstens het vermoeden van een nieuwe voorstelling van zaken impliceert, m.a.w. iets toevoegt aan ons bestand van gefundeerde vermoedens. De eis van interne consistentie is moeilijk te operationaliseren omdat het hier nooit een gesloten logisch-deductief model betreft en op termijn een aanvankelijk 'gewaagde' bijstelling door nieuwe bijstellingen toch weer in het keurslijf van de oorspronkelijke theorie kan worden teruggebracht. Ook de eis van de empirische progressie is een criterium van de lange termijn, omdat zoals gezegd bijvoorbeeld vernieuwingen in het meetinstrumentarium lang op zich kunnen laten wachten en tenslotte toch de nodige empirische bevestiging verschaffen. Het criterium van de normatieve vooruitgang,

c.q. vermijding van normatieve terugval is evenals criterium 2 niet gemakkelijk operationaliseerbaar. Het is niet altijd mogelijk op het moment waarop een bijstelling wordt gepresenteerd alle gevolgen er van voor de belangen en verlangens van betrokkenen te overzien en naar behoren te wegen. Ook dit criterium zou ik daarom een functie op de lange termijn willen toekennen, waarbij dit evenals bij criterium 4 natuurlijk geen afbreuk doet aan het cruciale belang ervan voor de beoordeling van een pedagogisch onderzoekprogramma.

5 Theoretische dienstverlening bij onderzoek naar vroegkinderlijke opvoeding

Nu ik het takenpakket van de theoretische pedagogiek heb beschreven en enkele criteria heb gegeven waarmee de dienstverlenende taak kan worden uitgevoerd, wordt het tijd een en ander met een voorbeeld te illustreren. In de sociale wetenschappen zijn er weinig theorieën die de naam van onderzoekprogramma in de wetenschapstheoretische zin van het woord verdienen. Niet iedere z.g. 'stroming' of 'school' is een onderzoekprogramma. Ik vermoed, dat voor de pedagogiek en verwante disciplines minstens vier programma's kunnen worden genoemd, en wel de cognitieve ontwikkelingstheorie, de sociale leertheorie, de cultuurhistorische theorie, en de attachmenttheorie. Aan deze laatste zal ik het voorbeeld ontleen, en dat voert ons weer terug naar het uitgangspunt: de vraag wat de theoretische pedagogiek kan betekenen voor onderzoek naar de vroegkinderlijke opvoeding?

5.1 Twee concurrerende onderzoekprogramma's

Als bekend doen zich in de tweede helft van het eerste levensjaar enkele drastische veranderingen voor in de wijze waarop het kind zijn omgeving ervaart. Er ontstaat vaak angst voor onbekende personen, er ontwikkelt zich een bijzondere relatie of band met een volwassene, die regelmatig met het kind omgaat, en daaraan gekoppeld een heftige angst voor scheiding van de gehechtheidspersoon. In een onbekende omgeving voelt het kind zich vaak alleen op z'n gemak als deze persoon in de directe nabijheid is. Als de gehechtheidsrelatie wordt verbroken door vertrek of overlijden dan laat het kind de typische rouwreacties van protest,

wanhoop en schijnbare onverschilligheid zien. Omdat sommige vormen van gehechtheid een beter uitgangspunt voor de verdere ontwikkeling zijn dan andere, is het van groot pedagogisch belang na te gaan hoe verschillende gehechtheidsrelaties tot stand komen en hoe het ontstaan van een veilige gehechtheid met een gunstige prognose kan worden bevorderd.

Er bieden zich tenminste twee theoretische kaders aan voor de bestudering van deze verschijnselen. De leertheoretische benadering gaat uit van een conditioneringsproces waarbij de gehechtheidspersoon aanvankelijk bron van bevrediging van primaire behoeften aan eten, drinken e.d. vormde maar gaandeweg ook zelf geconditioneerde bekrachtigingseigenschappen verwerft. Deze stimuleren het kind in de directe nabijheid van de gehechtheidspersoon te blijven en zich tegen scheidingen te verzetten. De sterkte van de band kan variëren al naar gelang de intensiteit van het conditioneringsproces. De attachmenttheoretische benadering suggereert twee determinanten. Ten eerste komt bijna altijd, in welke vorm dan ook, een gehechtheidsrelatie tot stand – eventueel zelfs met personen die geen rol in de bevrediging van primaire behoeften vervullen. Dit is verklaarbaar vanwege de fylogenetisch verankerde neiging van relatief hulpeloze onvolwassen exemplaren van de soort de afstand tot beschermende soortgenoten zo klein mogelijk te houden (hiervoor kunnen tal van ethologische argumenten worden aangevoerd). Ten tweede ontstaat een bepaalde kwaliteit gehechtheid – veilig of angstig – als gevolg van bijzondere kenmerken van interactie tussen opvoeder en kind. Snel en sensitief inspelen op signalen van het kind zou het gevoel van veiligheid en vertrouwen in de gehechtheidspersoon bijvoorbeeld vergroten.

Uit de attachmenttheorie kan worden afgeleid dat sensitief reageren op elk type huilen van de baby bevorderlijk is voor een veilige gehechtheidsrelatie. Plato heeft iets dergelijks geadviseerd. De leertheorie voorspelt daarentegen een vertroebeling van de relatie doordat het huilen in dat geval wordt versterkt. Hiermee komen pedagogische adviezen van bijvoorbeeld Rousseau overeen. Onderzoek nu heeft de attachmenttheoretische voorspelling voorlopig bevestigd. Doorgaans wordt dit resultaat als een indicatie voor de vruchtbaarheid van de attachmenttheorie in vergelijking tot de leertheoretische benadering gezien. De we-

tenschapstheoretische beoordeling is echter niet zo eenvoudig. De twee onderzoeksprogramma's lijken bijvoorbeeld te verschillen in omschrijvingen van de verschijnselen waarvoor een verklaring wordt gezocht. In een ander verband heb ik deze stelling nader toegelicht (Van IJzendoorn et al., 1982). De definities en operationalisaties van schijnbaar eenvoudige termen als 'sensitieve reactie' en 'hullen' kunnen sterk uiteenlopen. Programmavergelijking blijkt dan ook bijzonder moeilijk te zijn. De theoreticus kan op dit punt voorlopig niet veel meer doen dan de onderzoeker de grenzen van de rationele keuze tussen programma's te laten zien en hem uit de droom te helpen dat een zg. 'cruciaal experiment' de doorslag zou kunnen geven.

5.2 *Monotropie en verbreding: degenererende en progressieve probleemverschuivingen*

De rol van de theoreticus bij de uitbouw van een onderzoekprogramma kan worden geïllustreerd aan de hand van een bijstelling van de attachmenttheorie die Bowlby heeft voorgesteld. Hij heeft de stelling geponcerd dat kinderen zich primair aan één volwassene zouden hechten, doorgaans de moeder. Dit wordt de z.g. 'monotropie-these' genoemd. Dit is echter geen progressieve probleemverschuiving in de hiervoor aangeduide zin. Bowlby overtreedt namelijk door invoering ervan het verbod op het aanbrengen van wijzigingen in de harde kern van het programma, zonder dat dit nog voldoende op de proef is gesteld. De monotropie-these impliceert immers een hiërarchie van gehechtheidsrelaties, waarbij de band met de 'primaire' gehechtheidspersoon de sterkste zou zijn en de overige relaties lager op de ladder zouden staan. Over sterkte van een band spreken betekent echter een overstap naar een ander onderzoeksprogramma maken. In de attachmenttheorie kan alleen over gehechtheidskwaliteiten worden gediscussieerd – alleen daarvoor is er een paradigmatisch meetinstrument voorhanden – terwijl 'sterkte van de band' een typische leertheoretische categorie vormt. Verder heeft de monotropie-these niet tot empirische vooruitgang geleid, maar is integendeel niet in overeenstemming met diverse empirische bevindingen.

Gezien de harde kern van de attachmenttheorie ligt een tegenovergestelde bijstelling meer voor de hand. Het is juist kenmerkend voor deze theorie, dat de vorming van gehecht-

heidsrelaties is losgemaakt uit de sfeer van bevrediging van primaire behoeften door de biologische ouders en gekoppeld aan gevoelens van veiligheid die een kind aan een beschermende volwassene kan ontfangen. Het ligt in dat geval voor de hand dat het kind binnen zekere cognitief bepaalde grenzen, aan meer dan één opvoeder op dezelfde wijze gehecht kan raken. Het hebben van gehechtheidsrelaties met meerdere personen heeft als voordeel dat relaties van een slechtere kwaliteit door betere kunnen worden gecompenseerd. Bovendien hoeft een scheiding van één gehechtheidspersoon door de aanwezigheid van een andere geen angstige gevoelens op te roepen. Hiermee heb ik dan de verbredingshypothese geïntroduceerd, die luidt dat een optimale opvoedingsituatie door een netwerk van min of meer stabiele gehechtheidsrelaties van het kind aan zijn opvoeders wordt gevormd. Deze bijstelling is de leidraad voor ons onderzoekproject 'Vroegkinderlijke Opvoeding'.

De attachmenttheorie boekt met deze bijstelling vooruitgang in de zin van de genoemde criteria. Er zijn immers onafhankelijk toetsbare voorspellingen over nog niet onderzochte verschijnselen uit afleidbaar. Ik noem bijvoorbeeld de voorspelling dat een kind meerdere gehechtheidsrelaties van verschillende kwaliteit kan hebben, waarbij de negatieve gevolgen van een angstige gehechtheid door een andere gehechtheidsrelatie van een veilige kwaliteit kunnen worden teniet gedaan. Recent onderzoek heeft het eerste gedeelte van deze voorspelling intussen bevestigd, waardoor niet alleen van een theoretische maar ook empirische vooruitgang kan worden besproken. De verbredingshypothese voldoet tenslotte ook aan het criterium van de normatieve vooruitgang. Terwijl de monotropie-variant van de attachmenttheorie de opvoeding van babies en jonge kinderen toch als min of meer exclusief domein van één persoon, in casu de moeder beschouwde, is in de hier gepresenteerde variant in principe een gespreide verantwoordelijkheid mogelijk. Dit staat haaks op vigerende vooroordelen over de noodzaak van voortdurende aanwezigheid en bereikbaarheid van de moeder voor het jonge kind. De verbredingshypothese suggereert, dat onder bepaalde voorwaarden de vroegkinderlijke opvoeding heel goed door meerdere personen – bijvoorbeeld vader, moeder en crècheleid(st)er – kan worden gedragen, mits deze zich de moeite geven

regelmatig en op sensitieve wijze met het kind om te gaan en zo een veilige gehechtheidsrelatie op te bouwen. In dat geval kan de ongelijke taakverdeling tussen man en vrouw, die zelfs in gezinnen met een buitenshuis werkende moeder wordt aangetroffen, niet meer met een beroep op vermeende belangen en rechten van het kind verdedigd worden (Hubbard, Van IJzendoorn en Tavecchio, 1982). Integendeel, deze lijken meer gediend met een ontwikkeling in de richting van een 'symmetrisch' gezin waarin man en vrouw in principe dezelfde taken binnen- en buitenshuis op zich nemen, en door maatschappelijke voorzieningen voor kinderopvang worden ondersteund.

6 Conclusie

Samenvattend heb ik de stelling proberen te verdedigen dat vroegkinderlijke opvoeding wel degelijk een belangrijk *pedagogisch* onderzoeksterrein vormt, ondanks het feit dat in de pedagogiek diverse definities van het begrip 'opvoeding' in omloop zijn, die de gebeurtenissen in de eerste levensjaren tot dressuur, conditionering of rijping degraderen. Ik heb verder de zin betwijfeld van een wijsgerige pedagogiek die op essentialistische wijze definities van grondbegrippen zoals 'opvoeding' produceert, en een pleidooi gehouden voor een theoretische wending. De theoretische pedagogiek zou haar bijdrage aan deze wending moeten leveren door een viertal taken te vervullen: wetenschapstheoretisch en waarden-theoretisch onderzoek, integratie van mini-theorieën in onderzoekprogramma's en dienstverlening bij empirisch onderzoek. Aan de hand van het voorbeeld van de attachmenttheorie is tenslotte kort geïllustreerd hoe deze taken in praktijk kunnen worden gebracht.

Noten

1. Dit artikel is een bewerking van de rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de theoretische en historische pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Leiden, op 28 januari 1983. De oratie is in uitgebreide vorm en in zeer beperkte oplage bij Van Loghum Slaterus (Deventer) onder dezelfde titel verschenen.
2. Deze opvatting kan niet alleen in Imelmans proefschrift uit 1974 maar ook in een later artikel over 'Uniciteit en zakelijkheid in de opvoeding'

(1978) teruggevonden worden. De benadering van Imelman laat overigens wel ruimte voor een stipulatieve component in de beschrijving van een zaak (1974, p. 29), maar deze is zoals uit de rest van zijn betoog blijkt, duidelijk van ondergeschikt belang. Ook de rol van het subject bij de bepaling van het waarheidsgehalte van een 'evidente' of fenomenologische wezensuitspraak wordt niet ontkend, maar wel aan de zaak als laatste toetssteen voor dit gehalte ondergeschikt gemaakt (zie Aantekening IV van mijn oratie).

3. J. Rispens heeft hierop gewezen tijdens de conferentie 'Hoe praktisch is de theoretische pedagogiek?' op de Internationale School voor Wijsbegeerte, 28 en 29 juni 1982.
4. Ik heb hier natuurlijk niet de pretentie alles wat onder de noemer van wijsgerige pedagogiek valt te kritiseren. Zo zijn er stromingen binnen de geesteswetenschappelijke traditie, die een sterk accent op een historische benadering van de opvoeding leggen (zie Beugelsdijk en Miedema, 1983). Een variant van wijsgerig-pedagogisch denken waarop de hier besproken kritiek niet van toepassing is, is de conceptueel-analytische benadering (Steutel, 1982). De titel van de oratie 'Van Wijsgerige naar Theoretische Pedagogiek' duidt met name op een afscheid van het essentialisme, maar zeker niet van iedere vorm van toepassing van wijsgerig denken op pedagogische problemen. Pedagogische wetenschapstheorie en waarden-theorie zijn zonder fundamentele filosofische reflectie ondenkbaar.
5. De belangrijkste eigenschap van het hier gehanteerde theoriebegrip (mede gebaseerd op Hanson, 1958, p. 21) is dat verschijnselen niet op 'face value' worden beoordeeld en louter in termen van alledaags taalgebruik omschreven, maar dat het een beschrijving van de onderliggende structuur of 'canonieke vorm' (De Vries, 1977, p. 34) omvat waarmee ook nieuwe 'feiten' kunnen worden geproduceerd. Dit impliceert nog geen 'keuze' voor een speurtocht naar 'wetmatigheden' of 'regels'. In principe wordt ruimte gelaten voor deductief-nomologische (Hempel, 1965) en rationale verklaringen (Dray, 1964), maar ook voor typologieën, syndromen e.d. (zie Sanders en Van Rappard, 1982, p. 94).
6. Skinner (1950). Zijn ideeën, geformuleerd in de bloeitijd van het logisch-empirisme, zijn nog steeds actueel.
7. Niet iedere vorm van functionalistisch onderzoek is verwerpelijk. Soms is het een onvermijdelijk complement van finalistische wetenschapsbeoefening, in die gevallen waarin een dermate complex systeem object van onderzoek is, dat nog geen enkel onderzoekprogramma voor een verklaring ervan toereikend is. Zo heeft functionalistisch medisch onderzoek nuttige resultaten geboekt (zie Hohlfeld, 1978, p. 188; Böhme et al, 1978). Hetzelfde mag van functionalistisch onder-

- zoek in de opvoedkunde verwacht worden. Het gevaar is echter groot dat de pedagogiek in de fase van functionalisatie blijft steken, met alle bezwaren van dien. Op dit gevaar heb ik hier de nadruk willen leggen.
8. Ik gebruik hier Lakatos' wetenschapstheorie in zekere zin als prescriptie voor de opbouw van succesvolle programma's. Voor Lakatos zijn de genoemde criteria in eerste instantie destillaat van wetenschapshistorisch onderzoek, en hij zou toepassing ervan op de sociale wetenschappen niet toejuichen. In zijn werk zijn echter voldoende plaatsen aan te wijzen waarop hij de grens tussen descripties en prescripties laat vervagen, om mijn gebruik van zijn theorie niet ontoelaatbaar te maken. Van doorslaggevend belang is wetenschapstheoretische evaluatie achteraf van een dergelijke prescriptieve toepassing in de sociale wetenschappen.
 9. De hierna volgende paragrafen zijn voor wat betreft het objecttheoretische aspect op Van IJzendoorn et al. (1982; 1983; 1984) gebaseerd. De wetenschapstheoretische interpretatie is nieuw. Toepassingen van een Lakatosiaanse wetenschapstheorie op de sociale wetenschappen zijn o.a. te vinden in Urbach (1974), Philips (1981) en Flap & Kuiper (1973).

Literatuur

- Beugelsdijk, F. & S. Miedema, *Erich Weniger, einde en nieuw begin? Over het emancipatoire potentieel in de geesteswetenschappelijke traditie van de pedagogiek*. Leiden: Vakgroep WEP, 1983 (ongepubl. manuscript).
- Böhme, G., W. van den Daele & R. Hohlfeld. Finalisering revisited. In: G. Böhme et al. (Hrsg.), *Starnberger Studien I. Die gesellschaftliche Orientierung des wissenschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1978.
- Dray, W. H., *Philosophy of history*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1964.
- Flap, H. & Y. Kuiper, Figuratiesociologie als onderzoekprogramma. *Mens en Maatschappij*, 1973, 54, 232-269.
- Hanson, N. R., *Patterns of discovery. An inquiry into the conceptual foundation of science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979 (1958).
- Hempel, C. G., *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. New York: Free Press, 1965.
- Hohlfeld, R., Praxisbezüge wissenschaftlicher Disziplinen. Das Beispiel der Krebsforschung. In: G. Böhme et al. (Hrsg.), *Starnberger Studien I. Die gesellschaftliche Orientierung des wissenschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1978.
- Hubbard, F. O. A., M. H. van IJzendoorn & L. W. C. Tavecchio, Validation of a questionnaire measuring attitudes towards females' social roles for a Dutch population. *Psychological Reports*, 1982, 51, 491-498.
- IJzendoorn, M. H. van, *Moralität und politisches Bewusstsein. Eine Untersuchung zur politischen Sozialisation*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 1980.
- IJzendoorn, M. H. van, Theorie en empirie in de pedagogiek. In: B. Spiecker et al. (red.), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: Boom, 1982.
- IJzendoorn, M. H. van, Moral and political education: A case for integration. *International Journal of Political Education*, 1983, 5, 25-41.
- IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens & M. M. Vergeer. *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's attachmenttheorie*. Deventer: Van Loghem Slaterus, 1982.
- IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens, M. M. Vergeer & J. Swaan, How B is B4? Attachment and security of Dutch children in Ainsworth's Strange Situation and at home. *Psychological Reports*, 1983, 52, 683-691.
- IJzendoorn, M. H. van, F. A. Goossens, L. W. C. Tavecchio, M. M. Vergeer & F. O. A. Hubbard, Attachment to soft objects: its relationship with attachment to the mother and with thumbsucking. *Child Psychiatry and Human Development*, 1984, 14 (in press).
- Imelman, J. D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1974.
- Imelman, J. D., Uniceit en zakelijkheid in de opvoeding. In: J. D. Imelman (red.), *De uniceit van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.
- Kagan, J., K. B. Kearsly & Ph. R. Zelazo, *Infancy. Its place in human development*. Cambridge and London: Harvard University Press, 1978.
- Kuhn, T. S., *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970 (2).
- Kuhn, T. S., *The essential tension*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- Lakatos, I., *The methodology of scientific research programmes. Philosophical papers. Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980a (edited by J. Worrall & G. Currie).
- Lakatos, I., *Mathematics, science and epistemology. Philosophical papers. Volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980b (edited by J. Worrall & G. Currie).
- Phillips, D. C., Post-Kuhnian reflections on educational research. In: J. F. Soltis (ed.), *Philosophy and Education. Eightieth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Plato, *De Staat of over de rechtvaardigheid*. Verzameld werk III (vertaald door X. de Win). Baarn: Ambo, 1980.
- Plato, *De Wetten of de Wetgeving*. Verzameld Werk IV (vertaald door X. de Win). Baarn: Ambo, 1980.
- Popper, K. R., *The open society and its enemies. I. The*

- spell of Plato*. Princeton: Princeton University Press, 1971(5).
- Roth, H., *Pädagogische Anthropologie. I. Bildungsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Schroedel, 1971(3).
- Rousseau, J. J. *Emile of over de opvoeding*. Meppel/Amsterdam: Boom, 1980 (1762).
- Sanders, C. & J. F. H. van Rappard, *Tussen ontwerp en werkelijkheid. Een visie op de psychologie*. Meppel/Amsterdam: Boom, 1982.
- Shorter, E., *De wording van het moderne gezin*. Baarn: Ambo, 1975.
- Skinner, B. F., Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 1950, 57, 193-216.
- Snow, C., A. de Blauw & G. van Roosmalen, Talking and playing with babies: the role of ideologies of childrearing. In: M. Bullowa (ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Steutel, J. W., *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*. Montfoort: Uriah Heep, 1982.
- Stokking, K. M., *Interpreteren en evalueren*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1983
- Trevarthen, C., Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: M. Bullowa (ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Tucker, N., *What is a child?* London: Fontana & Open Books, 1977.
- Urbach, P., Progress and degeneration in the IQ debate. *British Journal of Philosophy of Science*, 1974, 25, 99-135; 235-259.
- Vries, G. H. de, *Sociale orde, regels en de sociologie*. Meppel/Amsterdam: Boom, 1977.
- Vroon, P., *De hand op vandaag. Over het wetenschappelijk onderzoek in de Nederlandse psychologie*. Baarn: Basisboeken Ambo, 1982.

Curriculum vitae

M. H. van IJendoorn (1952) studeerde opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam, en pedagogiek en psychologie aan de Freie Universität Berlin. Hij promoveerde in 1978 bij Wolfgang Lempert en Hans Oswald op een onderzoek naar morele en cognitieve ontwikkeling en politiek bewustzijn in de adolescentie. Sinds 1978 is hij werkzaam bij de Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek te Leiden, vanaf 1981 als hoogleraar Theoretische en Historische Pedagogiek.

Adres: Schuttersveld 9, 2316 XG Leiden.

Manuscript aanvaard 4-5-'83