

Enkele kanttekeningen bij de reactie van Boonman en Sixma 'Betreffende het streven naar een onderwijskunde'.

Pedagogische Studiën, 1978 (2) 81-91

B. Th. BRUS

Vakgroep onderwijskunde, K.U. te Nijmegen

Boonman en Sixma plaatsen mijn bijdrage aan het speciaal-nummer van Pedagogische Studiën gewijd aan de Contourennota in het kader van de zich ontwikkelende onderwijskunde. Ze tonen zich daarbij niet geheel voldaan en niet gerust.

De problematiek, die ze oproepen, reikt ver. Met hen ben ik van mening, dat ze actueel en belangrijk is. Zij leggen de relatie ook niet ten onrechte. In enkele pagina's de vragen rond de zich ontwikkelende onderwijskunde recht doen, lijkt mij echter niet goed mogelijk.

Boonman en Sixma zullen dit zelf ook beseft hebben, bijvoorbeeld toen ze haast in één adem een toch bont gezelschap als Langeveld, Bijl, Beekman, Roth, Friederich, Fokkema, Snijders, De Groot en Wardekker als getuige oproepen.

Binnen niet al te lange tijd hoop ik in de gelegenheid te zijn een aantal gedachten, die niet los staan van deze ruime problematiek, wat uitvoerig uiteen te zetten. Hier zou ik willen volstaan met enkele kanttekeningen bij de 'Opmerkingen' van Boonman en Sixma. Ik hoop, dat ze bijdragen tot de gedachtenvorming. In ieder geval hoop ik, dat de onvermijdelijke kortademigheid ervan geen afbreuk doet aan de sfeer, die Boonman en Sixma wisten op te roepen, een sfeer, die gekenmerkt wordt door een besef van samengedragen verantwoordelijkheid, door aandacht voor het gemeenschappelijke, en door een grote bereidheid tot luisteren.

Het onderscheid dat ik maakte tussen *beslissings- en konklusiegericht* onderzoek bood Boonman en Sixma een aangrijpingspunt. Ik zou aan deze begrippen een wat ongebruikelijke inhoud hebben gegeven, daardoor bijgedragen hebben tot vergroting van een reeds bestaande verwarring, en zelf op glad ijs zijn geraakt.

Duidelijk moge zijn, dat niet eventuele problemen rond dit onderscheid onderwerp waren van mijn artikel. Centraal stond de vraag: Wat kan de bijdrage zijn van onderwijskundig onderzoek tot de van regeringszijde voorgenomen onderwijsvernieuwing.

Nu is de vraag naar de relatie wetenschappelijk onderzoek/praktijk van ouds een punt van discussie.

Relatief nieuw in dit verband is, dat we op het ogenblik, ook wat het onderwijskundig onderzoek betreft, niet alleen maar aangewezen zijn op min of meer spekulatieve beschouwingen en rolverwachtingen van onderzoekers. We kunnen terugzien op ervaringen. Deze ervaringen hebben betrekking op vele tientallen jaren van vaak omvangrijk, intensief en veelsoortig onderzoek. Het functioneren van (onderwijskundig) onderzoek werd zelf object van ervaringswetenschappelijk onderzoek. De resultaten van dergelijk onderzoek en de ervaring met onderzoek in het algemeen blijken in onze tijd met name de beoefenaren van de empirische wetenschappen zelf tot grotere bescheidenheid en tot nadenken te stemmen. Om slechts één dichtbij liggend voorbeeld te noemen: In een recent artikel merkt De Groot naar aanleiding van de huidige 'krisis' in de psychologie op: 'Zij (veel psychologen) vinden de (nieuwe) kennis die hun werk opbrengt niet zo valide, de (nieuwe) instrumenten en methoden niet zo nuttig en de (nieuwe) lering voor henzelf, die het vak oplevert niet zo veel waard; niet zo veel als zij in verhouding tot de erin gestopte energie meenden te mogen verwachten'.¹

Nu geldt ook hier, dat de resultaten van empirisch onderzoek op sociaal-wetenschappelijk gebied geen natuurwetten zijn. De regelmatigheden gevonden bij het onderzoek van het onderzoek zijn mogelijk niet onontkomelijk. We zullen de betrokken kennis echter wel ter harte moeten nemen. Ook deze zal motiverend werkzaam moeten worden in ons handelen, hier in ons wetenschappelijk handelen. Wie goed toeziet merkt overigens, dat ook in dit opzicht reeds een proces van 'cultural diffusion' gaande is! Zo kwam het onderscheid tussen konklusie-gericht en beslissing-gericht onderzoek en ook het idee van de 'cultural diffusion' zelf naar voren uit het aangeduide onderzoek naar het feitelijk functioneren van onderzoek. De aandacht was daarbij in eerste instantie niet op onderwijskundig en zelfs niet op sociaal-wetenschappelijk onderzoek gericht. Voor zover mij bekend was Gideonse² de eerste, die deze lijn wel doortrok naar de 'educational

research'. Hij stelde daarbij, dat men tot dan toe veelal te rechtlijnig had gedacht over de relatie tussen wetenschappelijk onderzoek enerzijds en onderwijspraktijk en ontwikkelingswerk anderzijds. Men ging er naar zijn mening al of niet impliciet te veel van uit, dat onderwijs en ontwikkelingswerk eigenlijk dienden uit te gaan van wetenschappelijke verworvenheden. In feite bleken echter zowel onderwijs als ontwikkelingswerk te (kunnen) starten vanuit een relatief eigenstandig initiatief. Voor onderzoek zou dit laatste overigens ook gelden. In plaats van een eenzijdig gerichte inwerking vanuit de research is er een complex netwerk van onderlinge beïnvloeding, en een wisselende afhankelijkheid. Onderzoek kan voor de andere functies in het veld rechtstreeks van betekenis zijn, terwijl deze van hun kant tot onderzoek kunnen inspireren. Onderzoek blijkt echter geen gepatenteerde weg naar de oplossing van praktijkproblemen. We zullen moeten leren, hierover wat meer genuanceerd te denken.

Gideonse goot zijn opvatting in de vorm van een model, dat overigens ook in het rapport van de Verkenningsscommissie werd weergegeven.

Naar aanleiding van dit model merkte hij op – om niet het gevaar te lopen tendentius te interpreteren citeer ik nu maar letterlijk –: 'A second feature of the model as an heuristic is the way it helps to clear up part of the problem of distinguishing between basic and applied research in education. The model clearly implies that basic research (*studies generated independently in research for the sake of the findings alone*) and applied research (*research conducted to serve a particular need identified by people engaged in development or operations*) differ from one another primarily in terms of the intent of the initiator. Thus the knowledge-orientation of the basic researcher is central to his activity. Applied research is also supported for the knowledge which results from it, but the initiator of the research knows to what instrumental use he is going to put his findings. By depicting both applied and basic research as similar kinds of activities the model implies that in and of themselves they look very much alike. The procedures, the design, the sophistication must all be on par if either is to be valuable. What distinguishes the two from one another, if anything does, are the purposes for which they are initiated'.³

We zien, hoe Gideonse hier, uitgaande van de nuancering, die hij aanbracht, een poging doet een reeds lang problematisch begripsmatig onderscheid te verhelderen. Blijkbaar werd deze nieuwe zienswijze als zo vruchtbaar ervaren, dat men achteraf zelfs nieuwe termen koos, die in zich reeds naar het

beslissend criterium voor het onderscheid verwezen, te weten: de georiënteerdheid, de gerichtheid van de initiator.

Uitgaande van deze schets van de ontwikkeling van een aspect van de problematiek zou ik nu met zo min mogelijk omhaal van woorden de volgende kanttekeningen willen plaatsen.

1. Blijkbaar sta ik niet alleen, wanneer ik bij het onderscheid in kwestie *de intentie, die bij het onderzoek voorziet*, centraal stel. Integendeel, bij de eerste aanzet tot een herbezinning op de functie van het onderwijskundig onderzoek wordt deze intentie als relevant criterium aangewezen, relevant juist in verband met de vruchtbaarheid van onderzoek voor de onderwijspraktijk.
2. Is dit ook niet voor de hand liggend, wanneer we ons realiseren, dat men bij de *keuze van nieuwe termen* dit georiënteerd-zijn van het onderzoekswerk zelfs als aangrijpingspunt voor de naamgeving blijkt te kiezen?
3. De afbakening, die *Cronbach en Suppes* geven sluit nauw aan bij die van Gideonse. Als rechtgeaarde empirici zullen ze wel argwanend gestaan hebben tegenover het hanteren van een louter subjectief criterium: 'de intentie van de onderzoeker'!
4. Als kroongetuige van Boonman en Sixma blijft dan de *Verkenningsscommissie*. Ik vrees echter, dat deze commissie bij het kiezen van haar omschrijving te weinig tot de kern van het onderscheid is doorgedrongen. Naar mijn persoonlijke mening komt dit ook hier in tot uiting, dat zij bij haar aanbevelingen aan het eind van haar rapport niet de vruchten heeft weten te plukken van het theoretisch deel aan het begin. Dit maakt, dat het rapport een wat hybridisch karakter vertoont, en dat de aanbevelingen tenslotte van minder werkelijkheidszin getuigen, dan mogelijk was geweest.
5. Wanneer blijkt, dat *onderzoekers hun eigen onderzoek niet weten in te delen* in deze categorieën, dan pleit dit niet tegen de indeling. Het zegt alleen, dat deze onderzoekers niet duidelijk voor ogen staat wat ze nastreven op een punt, dat voor de doorwerking van hun onderzoek in de praktijk van beslissende betekenis is. Deze doorwerking bleek immers niet zo vanzelfsprekend en niet zo eenvoudig als voorheen vaak gedacht werd. Willen we met andere woorden samen met Boonman en Sixma direkter en sneller de praktijk van dienst zijn, dan zullen we moeten leren, dat het genoemde

onderscheid daarbij van belang is.

6. Zich goed realiseren of men via onderzoek dienstbaar wenst te zijn aan een hier en nu concreet aanwijsbare beslissingssituatie of aan vele mogelijke maar nu nog onbepaalde beslissingssituaties blijkt van belang om tot voor de praktijk vruchtbaar onderzoek te komen. Dit houdt echter *niet* in, dat een *waterdicht schot* tussen twee typen onderzoek wordt opgetrokken. Hoe heeft bijvoorbeeld het oorspronkelijk 'beslissings-georiënteerd' werk van Binet-Simon het onderwijskundig denken niet duurzaam gestempeld?

7. De 'Opmerkingen' van Boonman en Sixma brachten mij er toe mij af te vragen, *waarom* ik in mijn bijdrage *het genoemde onderscheid zo nadrukkelijk ten tonele* voerde. Twee samenhangende redenen heb ik gevonden.

a. Door de onderzoekers uit te dagen zich te realiseren wat ze denken te bereiken, ontnemt men hen de mogelijkheid zich te verliezen in vaagheden, als het gaat om de evaluatie van hun werk. Achteraf positie kiezen op een fluktuërend continuüm is dan niet meer mogelijk. Mij is niet ontgaan, dat dit bij sommigen een gevoel van onontkoombaarheid heeft opgeroepen. Ik betreur dit niet.

b. Door genoemd onderscheid op de voorgrond te plaatsen werd het mogelijk duidelijk te laten uitkomen, dat niet op concrete beslissingssituaties georiënteerd onderwijskundig onderzoek slechts bij hoge uitzondering tot resultaten voert, die onmiddellijk toegepast kunnen worden. Doorgaans roept het voor de praktijk en voor het beleid meer vragen op, dan het oplost. Het onderzoek van Doornbos naar het zittenblijven⁴ is een goed voorbeeld van eigen bodem. Dit onderzoek heeft wel degelijk feitelijk zijn doorwerking in praktijk en beleid. Tegelijk bleek 'Opstaan tegen zittenblijven' moeilijker dan werd verwacht. Het leek me goed – nu er van gezaghebbende zijde zo zeer wordt aangedrongen op beleidsrelevant, praktijkrelevant, schoolgebonden, enz. onderzoek – duidelijk te laten uitkomen, dat de onderzoekers ook in de toekomst de praktici en de beleidslieden steeds weer in verlegenheid brengen, voor zover we ook zelf onderwijzen, opvoeden, besturen enz. Dat ik dit beklemtoond heb betreur ik evenmin.

8. Uit het voorgaande moge duidelijk zijn, dat ik moeite heb met het rechtlijnig verband, dat Boonman en Sixma leggen tussen de ontwikkeling van de onderwijskunde in het algemeen en een aktueel streven naar *onderwijsvernieuwing*

(van de wetgever). Zij gebruiken daarbij de term 'vernieuwing' ook op een naar mijn mening wat ongebruikelijke wijze.

Over de onderwijskunde schrijven zij bijvoorbeeld: 'toegesplitst op het onderwijs richt het weten ten behoeve van het handelen zich op de onderwijsinnovatie'. Meerdere malen komen soortgelijke uitspraken, waarin de gerichtheid van de onderwijskunde op 'optimalisering' van het onderwijs gelijkgesteld wordt aan gerichtheid op 'vernieuwing' in de 'Opmerkingen' van Boonman en Sixma voor.

Naar ik meen verstaan we onder 'onderwijsvernieuwing' één van de activiteiten die de onderwijskunde in het veld aantreft en waaraan zij dienstbaar wenst te zijn. Daarnaast vinden we: ontwikkelingswerk, beleid, opleiding, begeleiding, de praktijk zelf, en ook het onderzoek. In al deze activiteiten is min of meer een tendens tot verbetering van het onderwijs aanwezig. Pas wanneer dit streven op zich wordt gesteld, wanneer bewust, planmatig en doelgericht een bepaalde ombuiging van een tot traditie geworden werkwijze wordt nagestreefd, plegen we van 'vernieuwing' te spreken. Zo gezien is de onderwijskunde op veel meer gericht dan op vernieuwing, en zeker op veel meer dan een bepaald vernieuwingsvoornemen. De gesignaleerde gezichtsveldvernaauwing is te gevaarlijker, nu bij de wetgever de tendens aan de dag treedt onderwijsvernieuwing te proklameren tot een eigen monopolie.⁵

De zorg van Boonman en Sixma, dat verwickelingen rond het onderzoeksbeleid in het kader van het aktuele vernieuwingsstreven van de wetgever de onderwijskunde als wetenschap in ontwikkeling in ernst zou kunnen bedreigen, lijkt mij niet gegrond. Gezien tegen de achtergrond van de onderwijskunde in wording zijn deze verwickelingen niet meer dan lokale wervelingen in een brede internationale stroom. Toegegeven, deze kruipt tergend langzaam voort. Echter, een aktueel vernieuwingsstreven gaat voorbij, een eens ontwaakt streven naar wetenschap blijft, tenzij een kulturele katastrofe plaatsgrijpt.

9. Twee passages uit de 'Opmerkingen' veronderstellen – wanneer ik ze goed begrijp – dat *beslissingsgericht onderzoek* – volgens de omschrijving waar ik voor koos – *pas mogelijk werd, nadat 'het nieuwe beleidskader, zichtbaar in de Contourennota, funktioneerde.'* Voor zover ik weet werden er vóór de Contourennota en worden er ook naast en onafhankelijk van het

nieuwe beleidskader beslissingen genomen ten aanzien van onderwijs.

De Contourennota biedt niet meer dan een in zekere zin toevallig, tijdelijk en beperkt kader voor beslissingsgericht onderzoek. Heeft zich hier de gezichtsveldvernaauwing, waarvan in het vorige punt sprake was, reeds gewroken?

10. Het tot nog toe beweerde berust, voor zover het berust, in belangrijke mate op ervaringen, welke met wetenschappelijk onderzoek werden opgedaan, op onderzoek van het onderzoek. Met name de relatief geringe feitelijke vruchtbaarheid van het vele verrichte werk fungeerde als argument. Zogezien kan men terecht stellen dat, omdat het hier om sociaalwetenschappelijk onderzoek gaat, de regelmatigheden die gevonden werden geen onontkomelijke wetmatigheden behoeven te zijn. Dergelijke samenhangen bepalen ons niet zonder meer voor de toekomst; ze kunnen ons motiveren, zu kunnen ons bijvoorbeeld uitdagen er naar te streven, dat het onderwijskundig onderzoek in de toekomst beter funktioneert. Zogezien is het inderdaad meer dan gewenst samen met Boonman en Sixma op zoek te gaan naar 'een betere aanpak', naar 'vormen van onderzoek die *direkter* en *sneller* de praktijk van dienst zijn', naar vormen van op konklusie-gericht onderzoek, die voor hun doorwerking in de praktijk niet geheel zijn aangewezen op het onberekenbare 'mechanisme' van de 'cultural diffusion', enz.

11. Stelt men zich op dit standpunt, dan is het vóór alles taak te zorgen voor, of op zoek te gaan naar goed *gedokumenteerde voorbeelden van dergelijk onderzoek*. Men kan en mag niet uitsluiten, dat hier in Nederland wegen gevonden worden, die elders ter wereld blijkbaar nog niet werden ontdekt. Het belang van dergelijke voorbeelden zou ver uitreiken boven de betekenis ervan voor het aktuele nationale innovatiewerk.

Zoals we reeds eerder aanduidden, de onderwijskunde in wording zou bijvoorbeeld in hoge mate gebaat zijn met heldere en overtuigende voorbeelden van 'planwetenschappelijk onderzoek' en 'dienstbaar onderzoek'.

Het onderzoeksbeleid in verband met de voorgenomen innovatieaktiviteiten geheel laten bepalen door een streven naar een nog te ontdekken 'betere aanpak' lijkt echter wat voorbarig.

12. Op overeenkomstige wijze geldt het volgende. Nu van de kant van het beleid zo sterk wordt aangedrongen op beleidsrelevant, praktijkrelevant, schoolgebonden enz. onderzoek en een dienovereenkomstig beleid ten aanzien van het

onderzoek wordt gevoerd, is het van groot belang voor de toekomstige ontwikkeling, dat zakelijk en duidelijk *wordt vastgelegd* of en *hoe het langs die weg geëntameerde onderzoek relevant is gebleken voor het vernieuwingsbeleid*. Zoals we reeds eerder opmerkten, het onderzoek in het kader van het oudste innovatieobjekt – het participatie-onderwijs – komt hierbij als eerste in aanmerking voor een overzichtelijke openbare evaluatie.

13. Boonman en Sixma laten zich bij hun opstelling overigens – ook naar mijn mening terecht – *niet louter motiveren vanuit ervaringsgegevens*. Zij verklaren zich geïnspireerd vanuit opvattingen, die wel aangeduid worden met termen als: 'het autonome pedagogische denken' en 'pedagogiek als planwetenschap'. Vermoedelijk ligt hier het punt waar onze wegen voorlopig nog duidelijk uiteengaan.

Naar mijn mening ligt de realisering van de genoemde opvattingen namelijk niet binnen onze menselijke mogelijkheden, omdat zij het onverenigbare trachten te verenigen. Ze gaan mank aan innerlijke tegenspraak. Dit valt te illustreren aan hun streven met de medemens een dialoog te voeren, die tegelijk wetenschap en opvoeding is. Opvoeding veronderstelt ongelijkheid van partners – een gezagsverhouding –, de wetenschappelijke kommunikatie dient daarentegen vanuit zijn aard wars te zijn van alle autoriteit. De wens om met praktici een dialoog te voeren op voet van gelijkheid stuit hier op een moeilijkheid, die reeds met het uitgangspunt gegeven is. Dit probleem weerspiegelt zich bijvoorbeeld in de wijze, waarop planwetenschappers plegen te spreken over 'gewone' opvoeders, 'gewone' vernieuwers, 'gewone' plannenmakers, enz. Alsof er daarnaast buitengewone zouden bestaan. Over 'autonoom pedagogisch denken' en over 'pedagogiek als planwetenschap' kan men eindeloos spreken, reëel tot functioneren brengen kan men ze, naar ik vrees, niet.

Boonman en Sixma tonen zich bezorgd over de ontwikkeling van de onderwijskunde. Zou het kunnen zijn, dat hen daarbij op grond van bepaalde inspiratiebronnen een beeld van de onderwijskunde voor ogen staat, dat niet werkelijk leefbaar is? Wie het onverenigbare wil verenigen staat teleurstelling te wachten. De vierkante cirkel, of liever de steen der wijzen ligt niet binnen ons bereik.

14. Dit voert ons tot de tegenhanger van deze opmerking. Laat ik mij te veel leiden door het

idee van 'zuivere wetenschap', zoals Boonman en Sixma zich afvragen? Het lijkt me juist, hier eerst zo goed mogelijk kleur te bekennen.

Onderwijskunde en agogische wetenschappen zijn voor mij praktische wetenschappen, dus geen zuivere wetenschappen in de gebruikelijke zin van het woord. Dit houdt in, dat men bij het streven naar deze wetenschap zich mede laat leiden door een besef met betrekking tot wat voor de praktijk van opvoeding en onderwijs 'de moeite waard' is, een besef, dat zelf niet wetenschappelijk verantwoord wordt, wat weer niet wegneemt, dat het voortdurend een onderwerp van bezinning kan zijn. Voor zover ze wetenschap zijn, dienen praktische wetenschappen echter wetenschap te zijn als alle andere: het (onvermijdelijk onvoltooide) resultaat van een streven naar een methodisch tot volledige helderheid gebracht geheel van in taal uitgedrukte oordelen, dat een bepaald gebied van kennen volledig omvat.

Ook hier geldt – voor alle wetenschappen –, dat het uiteindelijk ideaal onbereikbaar ver blijft. Dit houdt mijns inziens echter geen innerlijke tegenspraak in.

Het uiteindelijk niet bereikbaar zijn van het eindpunt, maakt het streven ernaar niet zinloos en niet onvruchtbaar. De zekerheid, dat we onszelf steeds weer in een nieuwe horizon gevangen zullen vinden, brengt niet met zich, dat we onze aktuele horizon niet zouden kunnen en willen doorbreken.

15. Voor mij is de *wetenschappelijke intentie in de agogische wetenschappen naar zijn aard dus geen andere*, dan in andere (praktische) wetenschappen. Wel vertonen de agogische wetenschappen – samen met alle sociale wetenschappen – een eigen komplikatie. Deze vloeit voort uit de 'terugbetrokkenheid', die met hun gebied van kennen gegeven is. Ze spreken over het spreken, denken over het denken, leren met betrekking tot het leren, kommuniseren over het kommuniseren, onderzoeken het onderzoeken, enz. Door wetenschappelijk bezig te zijn, verandert daardoor hun objekt soms zelf. Ligt hier geen tegenspraak in besloten? Maakt dit een streven naar uitspraken met blijvende geldigheid niet even zeer tot een streven, dat bij voorbaat gedoemd is te falen?

Deze vraag blijft een klemmende, zolang men er in- of expliciet van uitgaat, dat het de taak van de wetenschap is vanuit haar hoge positie integraal leiding te geven aan het menselijk handelen en het maatschappelijk gebeuren. Heeft men er

echter oog voor gekregen, dat bijvoorbeeld opvoeding en onderwijs tot stand zijn gekomen zonder wetenschappelijke toewending, en dat ze voort zullen blijven bestaan, ook wanneer de agogische wetenschappen volkomen zouden falen, dan is hier reeds veel aan ruimte gewonnen. Onderkennen, dat het resultaat van ons streven naar wetenschap vanuit zijn aard gedoemd is ten dele te falen, dat steeds slechts aspecten van het objekt verheldering ontvingen, opent de mogelijkheid naar een oplossing. Om een voorbeeld te noemen: het reeds vermelde onderzoek van Doornbos kan er toe bijdragen – heeft er toe bijgedragen – dat er ten aanzien van het doubleren veranderingen optreden. Volledig opgelost heeft het dit probleem echter niet. Mogelijk komt er, mede dank zij dit onderzoek, een tijd, dat 'zittenblijven' in onze scholen niet meer voorkomt. Deregelmaticheden, die Doornbos aan het licht bracht zijn dan niet langer terug te vinden. Toch blijft zijn onderzoek ook dan nog gelden, tenzij het door intern wetenschappelijke ontwikkelingen achterhaald zou worden. Op een of andere wijze blijft dat wat hij vond ook dan tot de verworvenheden van de onderwijskunde behoren. Gelden blijft ook, dat Doornbos, toen hij zijn onderzoek verrichtte, uit was op blijvende helderheid op een bepaald gebied. Gelden blijft, dat zijn resultaat motiverend werkzaam was, is en zal zijn in talloze doornhem niet voorziene en door ons ook nu nog niet te voorziene beslissingssituaties. Dit alles kan, zolang wordt erkend, dat Doornbos slechts een aspekt van een praktisch probleem uit het onderwijs heeft verhelderd, zolang er de ruimte blijft voor een uiteindelijke praktische zingeving aan zijn bevindingen, die niet pretendeert wetenschappelijk te zijn. In dit konkrete geval bleek ook in feite reeds, dat het trekken van de praktische konsekwenties nog een probleem op zich is.

16. De 'terugbetrokkenheid' van de *wetenschappelijke aktiviteit op het eigen objekt kulmineert in de agogische wetenschappen*. Met hun praktische intentie is 'vorming' van de mens immers reeds van meet af aan gegeven. In de agogische wetenschappen streeft de mens er naar in een bepaalde zin 'het eigen worden te worden'. Dit maakt hen ongetwijfeld tot de meest vermetele onder de wetenschappen, tot de meest kwetsbare en de meest verguisde. Dit vraagt naar mijn mening echter evenmin om een andere – een minder 'zuivere' – wetenschappelijke intentie. In de opvoeding wil de mens de mens 'vormen'.

Deze 'onmogelijke' taak kan alleen vervuld worden, doordat opvoeding streeft naar de eigen overbodigheid, de eigen opheffing. Opvoeding vertoont gelijkenis met de korrel, die vergaat, om nieuw leven mogelijk te maken. Doorgetrokken naar de agogische wetenschappen betekent dit, dat deze hun praktische taak – bijdragen tot verbetering van opvoeding en onderwijs, desgewenst emancipatorisch en maatschappij-kritisch werkzaam zijn – slechts dan kunnen vervullen, wanneer zij als wetenschap afzien van elke pedagogische, emancipatorische en maatschappij-kritisch pretentie welke verder reikt, dan hun – onvermijdelijk aspectmatige en dus onvoltooide en gebrekkige – strikt wetenschappelijke prestaties. Elke activiteit in naam van deze wetenschappen, die verder reikt, dan het bieden van zakelijke verheldering aan zorgende praktici, beleidslieden, enz. is naar mijn mening in feite anti-pedagogisch, anti-emancipatorisch, anti-maatschappij-kritisch. Elk streven naar beïnvloeding via opvoedingsgezag is hier uit den boze. Zoals reeds eerder werd opgemerkt, agogische wetenschap, die tegelijk opvoeding is, is een kontradiktie. In deze zin wens ik voorlopig graag beschouwd te worden als een voorstander van agogische wetenschap als 'zuivere' wetenschap.

17. In het voorgaande ligt overigens wel besloten, dat ik met Boonman en Sixma van mening ben, dat alle resultaat van empirisch onderzoek – zeker wanneer het opvoeding betreft – reeds bij voorbaat ligt ingebed in een kontekst, die zelf niet ervaringswetenschappelijk van aard is, en dat ook deze kontekst om een systematisch-kritische maar andersoortige wetenschappelijke toewending vraagt. Naast de vraag naar 'wat we vinden', blijft de vraag naar 'waar we eigenlijk mee bezig zijn'. Mijn voorkeur gaat daarbij uit naar een existentieel-fenomenologische toewending. (Excusez du peu.) Om althans enig idee te geven in welke richting mijn gedachten gaan, het volgende:

Streven naar wetenschap kunnen we zien als verzelfstandiging van het uit zijn op (desgewenst het pretenderen van) objectiviteit, dat in al ons handelen – met name in het waarnemen als aspect ervan – reeds gegeven is.

Treedt een dergelijk streven naar wetenschap op, bijvoorbeeld als onderwijskunde in ontwikkeling, dan onttrekt het aan het reeds aanwezige handelen, i.c. het onderwijzen, het voeren van onderwijsbeleid, onderwijsvernieuwingsactiviteiten enz., in geen enkel opzicht het karakter

van volwaardig en relatief eigenstandig menselijk handelen. Uit het streven naar agogische wetenschappen is op zich geen enkele superioriteit ten opzichte van de agogische praktijk af te leiden. Pas dan heeft dit streven enige werkelijke betekenis voor de praktijk, wanneer het naar zijn eigen aard iets te bieden heeft, dit wil zeggen, wanneer het bepaalde aspecten van dit handelen tot grote helderheid heeft weten te brengen.

In dit licht kan 'cultural diffusion' gezien worden als het indalen van dergelijke verworvenheden in de 'Lebenswelt' van waaruit en waarin opvoeders, beleidslieden, innovatoren, enz. handelen. 'Cultural diffusion' – dit uit een empirische traditie stammend begrip – verwijst dan niet langer naar een wat obscuur gebeuren. De term krijgt een 'antropologische' geladenheid. In de 'cultural diffusion' komt dan tot uiting: de kern van een emancipatorisch gebeuren: de mensheid gezamenlijk op weg, hier mede geïnspireerd door het resultaat van wetenschappelijk werk. In dit kader kan ook de 'kritische functie' van de wetenschap geplaatst worden. Een dergelijke opvatting van emancipatie en maatschappij-kritiek verkies ik boven dat, wat men wel tegenkomt als een zelfovertuigd duwen en wringen onder de titel 'actieonderzoek', 'planwetenschap', 'dienstbaar onderzoek', enz.

18. Eén punt blijft voor mij onbegrijpelijk. Hoe kunnen Boonman en Sixma bezorgd zijn, dat mijn opvatting de ontwikkeling van een onderwijskunde zou kunnen bemoeilijken of in de weg zou kunnen staan? Naar mijn bescheiden mening bestaat onderwijskunde, zoals ik ze zie, al vele tientallen jaren, ze leeft en vertoont dynamiek. Wie door oppervlakkige en vaak al te menselijke verschijnselen als behoefte aan prestige, aan bestaanszekerheid, onderling geharrewar, enz. weet heen te zien, ontwaart een bonte groep van werkers, die langs de weg van de wetenschap tot grotere gemeenschappelijke klaarheid ten dienste van het onderwijs tracht te geraken.

In allerlei situaties proberen sociale wetenschappers door 'beslissingsgericht onderzoek' – vaak in hoge mate routinematig – onderwijzenden, beleidslieden, enz. op hun wijze van dienst te zijn, door bepaalde aspecten van hun zorgend handelen te verhelderen. Hoe gebrekkig dit telkens weer moge blijken te gaan, en hoezeer men steeds weer terug moet komen op wegen, die men insloeg, geheel onvruchtbaar is dit werk niet. Dat 'konklusie-

gericht' onderzoek – toegegeven in al te spaarzame gevallen – ons telkens weer voor problemen stelt, tot nadenken dwingt en zo het onderwijs doet veranderen, is een historisch feit. Zoals ik eerder schreef, het aktuele innovatiestreven van de overheid biedt een monumentaal voorbeeld.

Het werk ligt voor het grijpen en het behoeft ons niet teleur te stellen, zolang we niet bij voorbaat pretenderen de problemen van praktici en beleidslieden te kunnen oplossen en bij voorbaat pretenderen alles beter te weten dan zij, zolang we ons zelf niet de last opleggen hun werk te willen richten, te plannen, enz.

Wanneer we er genoeg mee kunnen nemen af en toe eens iets te zeggen, dat werkelijk verhelderend is voor degenen, die zorgend bezig zijn in het onderwijs, met andere woorden, wanneer we oog hebben voor de menselijke maat ook van ons werk, dan behoeven we aan de toekomst van de zich

ontwikkende onderwijskunde, haar maatschappelijk relevantie, en haar kritisch-emancipatorische mogelijkheden niet te twijfelen.

Aantekeningen

1. A. D. de Groot: Strategieën voor Forum-convergentie. *Ned. Tijdschr. voor de Psychologie* 32 (1977) p. 397.
2. H. D. Gideonse: An output-oriented model of research and development and its relationship to educational improvement. *The Journal of Experimental education*. 1968/1969, p. 157.
3. t.a.p.: p. 162. De kursiveringingen komen in de oorspronkelijke tekst niet voor.
4. K. Doornbos: *Geboortemaand en schoolsucces*. Groningen, 1971.
5. Zie bijv. voetnoot 7 bij mijn artikel in kwestie in *Ped. Stud.* 1976 (10) p. 419.