

Opvoedkunde en opvoedkundig onderzoek

S. D. FOKKEMA

Psychologische Functieer, V.U., Amsterdam

Diverse opvoedkundigen beklagen zich al jaren over het feit, dat over de fundamentele uitgangspunten en terminologie van de opvoedkunde geen overeenstemming bereikt wordt, en dat het empirisch onderzoek veel te weinig van de grond komt.

De klachten lijken gerechtvaardigd, zeker als men de situatie in de opvoedkunde vergelijkt met de ongeveer even oude en verwante discipline van de psychologie. Echter enig optimisme kan ontleend worden aan de opbloei van de nadrukkelijk als interdisciplinair gekenmerkte onderwijskunde. Onderwijskunde richt zich overigens op een opvoedkundige context en vertoont – naar zijn onderzoekmodel beoordeeld – grote verwantschap met het pedagogisch onderzoek. Dat het de onderwijskunde beter vergaat dan de opvoedkunde ligt o.m. aan een omstandigheid, die wij i.v.m. de straks te bespreken stelling B9 zullen vermelden. Tegenover het tekort aan opvoedkundig onderzoek staat het gegeven, dat opvoedkundige dissertaties nogal eens een sterk theoretische en wijsgerige inslag hebben.

Twee overwegingen waren aanleiding tot het schrijven van dit artikel:

1. In enkele recente opvoedkundige (of agologische) verhandelingen worden langs speculatief-theoretische weg stellingen over opvoeding en opvoedkunde ontwikkeld, die zich niet laten verenigen met gangbare opvoedingsactiviteit, noch met condities die noodzakelijk zijn voor de uitbouw van opvoedkunde en opvoedkundig onderzoek.
2. Enkele Nederlandse opvoedkundigen, de Minister van Onderwijs en mogelijk een deel van de onderwijswereld, zijn van mening, dat ingrijpende veranderingen in het onderwijsstelsel nodig zijn, en dat bij de invoering hiervan – aanvankelijk op experimentele basis – veel onderwijskundig onderzoek nodig zal zijn.

Zoals bekend reiken de doelstellingen, die thans voorlopig, o.m. in de Contourennota voor de middenschool omschreven zijn, verder dan de tot op heden gangbare.

Typische *opvoedingsdoeleinden* zoals ontplooiing der persoonlijkheid, sociale bewustwording, en

ontplooiing van artistieke en emotionele kwaliteiten, zijn gesteld naast het traditionele onderwijs-doel: kennis verwerving.

Eenzijds dus wordt voor het eerst in de geschiedenis aan sociaal-wetenschappelijk onderzoek een functie toebedeeld bij de voorbereiding van nieuwe onderwijs- en opvoedingsvormen.

Anderzijds zijn er producten van opvoedkundig denken, die scepsis of agnosticisme verbreiden t.a.v. opvoeding en opvoedkunde, en zijn hulpwetenschappen. Deze zouden een verlamme uitwerking kunnen hebben, en dus in een tijdsgewricht waarin constructief werk nodig is, dit juist bemoeilijken.

De bovengenoemde aanleidingen zijn actuele zaken, zij stellen de klacht van de opvoedkundigen over de stand van wetenschap en onderzoek in een schrill daglicht. Zal deze wetenschap te laat zijn om weerstanden te ontwikkelen tegen ondermijningen, en om belangrijke veranderingen in het schoolwezen te begeleiden?

Wat thans nodig lijkt te zijn, is een beschrijving van *het grondstramien van het opvoeden*, en van de daarbij aansluitende opvoedkunde.

Specifieke eisen, die aan opvoedkundig (en veel onderwijskundig) onderzoek gesteld moeten worden zouden mede uit dit grondstramien kunnen worden afgeleid.

Een dergelijk voor velen aanvaardbaar grondstramien van denklijnen op het onderhavige gebied zou tot gevolg kunnen hebben:

1. dat een gemeenschappelijk abstract kader gehanteerd zou worden om lacunes, ongewenste duisterheid en denkfouten in een opvoedkundig ontwerp, theorie of praktisch plan te onderkennen.
2. dat het, zoals een 'charter' tussen naties, een grondslag biedt voor productieve energie-ontplooiing, in dit geval ten behoeve van het vele praktische onderzoek-, *ontwikkelings-* en toepasingswerk.
3. dat duidelijk wordt, onder welke condities onderzoek mogelijk en wenselijk is; en aan welke methodologische eisen voldaan moet zijn.

Dit is een pretentieuze doelstelling: het lijkt mij echter zeer nodig en ook mogelijk om op deze wijze naar de opvoedkunde te kijken. Ik hoop ertoe een eerste, enigszins bruikbare bijdrage te kunnen leveren.

Nog enkele opmerkingen vooraf.

In het volgende is gezocht naar formuleringen, die voor velen aanvaardbaar lijken, en die dus een hoge mate van 'openheid' bevatten.

Hoewel op bepaalde punten door fenomenologen beïnvloed, heb ik – mede terwille van de begrijpelijkheid – de voorkeur gegeven aan een rationeel gebruik van common-sense begrippen en opvattingen.

Ik heb mij, wat de opvoedkunde betreft, beperkt tot die onderdelen, die in Nederland veel aandacht gekregen hebben, en die in ieder geval nauw met 'het opvoeden' verband houden. In de terminologie van H. Nieuwenhuis gesteld: het gaat vrijwel uitsluitend over praktische pedagogiek en voor een deel over zijn relaties tot levensbeschouwelijke aangelegenheden.

STELLINGEN

A. Over de opvoeding

1. De opvoedingsrelatie is één van de menselijke grondrelaties van gewoonlijk persoonlijke aard, welke tot doel heeft – evt. naast de lichamelijke verzorging – de opvoeding in het maatschappelijke en culturele leven binnen te leiden en voor de taken van een volwassene voor te bereiden (4).
2. De opvoedingsrelatie is voor de natuurlijke opvoeder niet een vrij gekozen relatie. Hij is met de menselijke levenssituatie 'gegeven'.
3. De professionele en de vrije-tijds opvoeder kiest voor het werkzaam zijn in opvoedingsrelaties.
4. In een opvoedingsrelatie vindt plaats:
 - a. bedoelde opvoedingsactiviteit; deze kan op het individu, of een groep individuen gericht zijn; hij kan voorts 'direct' of 'indirect' zijn.
 - b. onbedoelde opvoeding; de aard van de relatie brengt een gerichtheid van het kind op de opvoeder, en ontvankelijkheid voor onbedoelde invloed met zich mee.
5. De directe opvoedingsactiviteit bestaat hoofdzakelijk uit vertellen, uitleggen, aanwijzingen geven, bemoedigen, stimuleren, kortom communicatief gedrag van informatieve, evaluatieve en adhortatieve aard, ten einde:
 - a. kennis bij te brengen
 - b. gedragsrepertoires te leren
 - c. onderscheidingen te leren van ingewikkelder aard, zoals t.a.v. mensen, maatschappelijke verschijnselen, zedelijke waarden enz.
 - d. in samenhang met c. vindt de ontwikkelingen vorming van het gevoelsleven en de motivaties plaats.
6. Directe opvoedingsactiviteit kan zijn 'doen' en 'nalaten'.

Evenals in andere menselijke relaties kunnen opwellingen tot doelgericht gedrag op grond van doelmatigheidsoverwegingen worden na gelaten. 'Nalaten' kan derhalve bedoelde, directe opvoedingsactiviteit zijn.
7. Een deel van de opvoedingsactiviteit is indirect, nl. indien de opvoeder de culturele, sociale of materiële omgeving van de opvoeding kiest of modeleert. Ook hier kan de opvoeder 'doen' en expres 'nalaten'.
8. De opvoeder is beperkt in zijn keuze bij de nadere inhoudsbepaling van 5 a. t/m d.

De voornaamste beperkingen zijn de volgende:

 1. Het kind worst op een *bepaalde* subcultuur voorbereid, en moet derhalve met 'de zaken' (vgl. J. D. Imelman), het objectief-gegevene van die subcultuur vertrouwd raken: een zeker kennisbestand, omgangswijzen, opvattingen over behoren e.dgl.
 2. Institutionele en organisatorische beperkingen
 3. Psychologische beperkingen (aard en aanleg van het kind, de opvoeder, en hun relatievorming).
9. Voortvloeiend uit de stellingen 1 en 8.

Opvoeden is tevens gericht op een objectief, zij het niet in alle opzichten scherp afgetekend, sociaal, maatschappelijk en cultureel kader, in die zin, dat het kind en – later – de volwassene daarin dient te kunnen functioneren. Om deze reden is opvoeden een sociaal belangwekkend gedrag.

Doelstellingen en middelen van de opvoedingsactiviteit zijn op verschillende (ook niet-wetenschappelijke) niveau's bespreekbaar, becristiseerbaar en corrigeerbaar.

Over bedoelde en onbedoelde opvoeding kan verantwoording gevraagd worden.
10. De opvoedingsrelatie veronderstelt activiteit en beantwoording van de zijde van het kind.
11. In de opvoedingsrelatie is de overdracht van onwaardebesef minstens even belangrijk als die van waarde-besef.
12. De waarden, die in de opvoedingsactiviteit beoogd worden, betreffen huidig en toekomstig

gedrag (ev. actie-dispositie) en *gesteldheid* van het individu.

M.a.w. het gaat niet om abstracte waarden, doch om persoonsgebonden waarden, die zich in levensrichting, – gesteldheid, – toerusting (derhalve ook in overt gedrag) manifesteren.

13. Opvoeden wordt moeilijk en belangrijk gevonden. Vanuit dit besef is de theoretische belangstelling voor de opvoeding voortgekomen.

B. Over de opvoedkunde

Enkele opmerkingen vooraf. In *Ped. Studiën* 1971 (48) 1–12 heeft H. Nieuwenhuis een verhelderend artikel geschreven over de nomenclatuur en systematiek van onderdelen van de opvoedkunde. Weliswaar zijn later door B. Creemers en K. B. Koster bepaalde aspecten van Nieuwenhuis' opvattingen bestreden, waarbij in ieder geval onaangetaast bleef de door Nieuwenhuis gestelde mogelijkheid en wenselijkheid van empirisch onderzoek van opvoedingssituaties; en de mogelijkheid en wenselijkheid van praktisch opvoedkundig en onderwijskundig onderzoek. Immers enerzijds: aan feitelijke kennis over diverse opvoedingssituaties bestaat grote behoefte, ten dele óók ter wille van een verdere ontwikkeling van de praktische pedagogiek, terwijl men wat de methoden betreft kan aansluiten bij de sociologische en (sociaal-)psychologische werkwijzen. Anderzijds staat de behoefte aan opvoedkundige doelstellingen gericht onderzoek buiten elke twijfel. Dit laatste type wetenschapsontwikkeling, dat in alle praxiologische¹ wetenschappen (geneeskunde, techniek enz.) plaats vindt, is weliswaar op per discipline specifieke waarden gericht, doch is overigens aan overeenkomstige objectiviteitseisen gebonden qua onderzoek- en beslissingsprocedure als het zuiver wetenschappelijk onderzoek.

Het is niet de bedoeling om in dit verband een principiële discussie over de standpunten van Nieuwenhuis en zijn opponenten aan te knopen. De betreffende artikelen maken het echter gemakkelijker de beperkte bedoeling van de hierna volgende stellingen aan te geven; en ontslaan mij van het geven van uiteenzettingen, die anders nodig waren geweest.

De stellingen betreffen de opvoedkunde als praxiologische wetenschap, derhalve primair de doelstellingskeuze en formulering, en het empirisch onderzoek naar de juiste middelen.

B.

1. Opvoedingsdoelstellingen hebben de aard van *persoonsgebonden* waarden (zie A. 12).

2. Levensbeschouwelijke verschillen kunnen tot uiting komen in de keuze van de opvoedingsdoelstellingen.

3. Opvoedingsdoelstellingen staan in relatie tot hetzij meer algemene opvoedingsdoelstellingen, hetzij de algemene waarde-opvattingen, die tot een levensbeschouwing of godsdienstig geloof behoren.

4. De doelstellingen dienen zo nauwkeurig mogelijk geformuleerd te worden.

Met name voor zeer algemene opvoedingsdoelstellingen (b.v. 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling', 'mondigheid', 'vrijheid', 'gelukkig kunnen leven') dient uiteengezet te worden, wat daarmee in termen van minder algemene persoonsgebonden waarden, en zo mogelijk in termen van gedragingen, bedoeld is.

5. Een belangrijk deel van de minder algemene opvoedingsdoelstellingen kan op zijn empirische houdbaarheid onderzocht worden (getoetst worden).

Via empirisch onderzoek kan de noodzaak blijken (nieuwe) subdoelstellingen in te voeren.

6. Zeer algemene opvoedingsdoelstellingen, en de daarbij instrumenteel geachte middelen moeten in ieder geval beargumenteerbaar zijn, m.a.w. de verbale vormgeving moet voldoende begrijpelijk en duidelijk zijn, om discussie mogelijk te maken.

7. Zeer algemene opvoedingsdoelstellingen zijn hoewel niet toetsbaar in de gangbare onderzoekprocedures, niet aan de empirie onttrokken. Een langzaam accumulerende ervaring met het door een doelstelling beïnvloede gedrag van de opvoeder en – voor zover beïnvloed – van de opvoeding kan aanleiding zijn tot herziening. Vgl. Spock's verandering in opvoedkundige inzichten (1968, in vertaling 1969).

De operationalisering van opvoedkundige doelstellingen in onderzoek is vereist.²

8. De opvoedkundige zal in het algemeen een tweede-lijns-functionaris zijn, ongeacht of hij adviseert, onderzoekt of alleen maar nadenkt.
9. Hoewel de praxiologische wetenschap een bijzondere relatie heeft tot de uitvoerder (i.c. de opvoeder), behoort zij zich niet daarvan afhankelijk te verklaren. Het is voor een wetenschap eer een uitzondering dan een regel, dat op deze wijze belangrijke vragen tot stand komen (indien vragen tot stand komen, betreft het gewoonlijk minder belangrijke vragen, zoals m.b.t. exploratie, informatiewinning of technologie).

Bovendien opvoeding, en daarmee ook opvoedkunde is een gebeuren, dat een verder strek-

- kende sociale context heeft, dan de relatie opvoeder-opvoeding (vgl. A. 9).
10. Het dominante model van het wetenschappelijk onderzoek in de praxiologische wetenschappen betreft de toetsing of zekere methoden en middelen leiden tot het beoogde doel. Derhalve kan geen onderzoek van praxiologische betekenis plaatsvinden zonder dat objectieve beschrijvingen van doel en middelen beschikbaar zijn (Vgl. A. 12, B. 4). (N.B. Voor-onderzoek valt dus *niet* onder deze bewering).
 11. Een doelstelling kan in ontkennende vorm geformuleerd zijn. (Vgl. A. 8).
 12. De in de sociale wetenschappen gebruikelijke methodologische, en onderzoek-ethische regels gelden voor opvoedkundig onderzoek.
 13. Evenals in ander praxiologisch onderzoek verdient ook bij opvoedkundig onderzoek het eventueel optreden van neven-effecten systematische aandacht.

TOEPASSING VAN DE STELLINGEN

De aanleidingen om tot een grondstramien-formulering te komen werden in de aanhef genoemd. Wij willen nu vervolgens eerst op enkele recente theoretische formuleringen wijzen, die o.a. mank gaan aan een tekort aan analyse van de opvoedingssituatie, en mede daardoor tot stellingnamen komen, die belemmerend lijken te zijn voor de voortgang van het opvoedkundig (en ev. onderwijskundig) onderzoek.

Als tweede punt volgen enkele opmerkingen in verband met het opvoedkundig (en onderwijskundig) onderzoek in het kader van onderwijs-vernieuwing.

1. De adstructies betreffende theoretische formuleringen

Deze zijn ontleend aan de proefschriften van Beekman (1972) en Spiecker (1974). Het feit, dat deze auteurs nogal eens geciteerd worden, m.n. ook de hieronder te becritiseren passages, bepaalde deze keuze.

Wij beperken ons voorts tot drie punten, waarover de genoemde auteurs zich voldoende eenduidig hebben uitgelaten.

1. Vervaging van grenzen tussen opvoedkunde en opvoeding

In de volgende citaten, acht ik deze strekking duidelijk: A. J. Beekman, 1972, p. 73/74 'Het is duidelijk,

dat de opvoedingswetenschappen beide talen (van 'objective observer' en van 'interacting inquirer') moet spreken, maar dat zijn uitspraken steeds tenderen naar aktietaal: 'wat moet er gedaan worden.' Daarmee korrespondeert dat het eigen model niet het representatieve, afbeeldende model is. Zo'n afbeeldend model is een hulpmiddel. Het *eigen* model is een *plan van actie*'. B. Spiecker, 1974, p. 67. 'In tegenstelling met deze opvatting echter, willen wij met 'opvoedingswetenschap als proces' weergeven, dat het in de opvoedingswetenschap gaat om het, op wetenschappelijke wijze, realiseren van een plan of doelstelling'.

Het is niet duidelijk, waar onder deze opvatting de wetenschap uit bestaat; wat daarvan, op welke wijze, overdraagbaar, toetsbaar en becritiseerbaar is. Waar is de plaats van de 'belangeloze' vraag als voorname stimulans voor intellectuele vooruitgang? Op grond waarvan zou die vraag nog gesteld kunnen worden?

2. Te vergaand respect voor waarde-opvattingen

In de opvattingen van beide auteurs treffen we – deels terecht – een vergaand respect aan voor de waarde-opvattingen van de dienstvragers (A. J. Beekman, p. 55; B. Spiecker p. 66). Helaas blijft vaag, of de dienstvrager de opvoeding of de opvoeder is; hoe dan ook: beiden worden met de grootst mogelijke terughoudendheid benaderd, als 'waarden' in het geding zijn.

Het komt mij voor, dat deze uiteraard sympathiek aandoende positiekeuze aan enkele belangrijke aspecten van de opvoeding voorbijgaat.

1. Opvoeding speelt zich voor een deel af juist met betrekking tot waarde-opvattingen. Men kan, als het om de opvoeding gaat toch niet terughoudend zijn, *tenzij* er eigenlijk niets meer op te voeden valt? Bovendien wil de opvoeder vaak ook onwaardesbesef bijbrengen; 'waarschuwend leren'. Is daar geen plaats voor of wordt dit niet nodig geacht? Ten slotte – als het om de opvoeder gaat – kan de hulpverlenende opvoedkundige toch ook zeer wel, een waardesysteem-herziening nodig achten en in die richting beïnvloeden.

2. De persoonsgebonden waarden, die in de opvoedingsdoelstellingen zijn opgesloten, liggen zolang er nog iets op te voeden valt, hoogstens ten dele binnen het cognitieve bereik van de opvoeding.

3. T.a.v. opvoedingsdoelstellingen in bovenbedoelde zin is uiteraard ook consciëntieuze aandacht nodig voor de individuele geaardheid van de opvoeding. Echter het peilen van de 'instemming', of de

ontvankelijkheid voor opvoedkundige beïnvloeding in een bepaalde richting is – zoals in 2. reeds aangegeven hoogstens *gedeeltelijk* mogelijk, en dan alleen t.a.v. opvoedend 'doen'.

Instemming zoeken, en het opvoedend gedrag daarvan afhankelijk maken, t.a.v. overwogen 'nalen', ongeacht of het om een positieve of negatieve doelstelling gaat, is op zijn minst vreemd. Instemming vragen voor opvoedend 'doen' m.b.t. negatieve doelstelling (onwaarde besef bijbrengen vgl. A 11) is eveneens een merkwaardige zaak, omdat het dan door de opvoeder *nodig* geacht wordt iets *af te doen* aan veronderstelde of in de toekomst verwachte motivatie en gedragsdispositie.

Hoe men de zaak ook keert of wendt, de opvoeder blijft belast met de verantwoordelijkheid voor de opvoeding. Als de opvoeding het waarden-systeem van de opvoeder aanvaardt, kan de opvoeder terugtreden, of anders gezegd: als de opvoeding inzicht heeft in de opvoedingsdoelstellingen, en deze tot de zijne kan maken – dan wel ten dele of geheel door eigen ontwikkelingsleidbeelden heeft vervangen – dan is de taak van de opvoeder grotendeels afgelopen.

Echter zolang er opvoeding mogelijk is, is de verantwoordelijkheid van de opvoeder een dermate basaal gegeven in de praktische levensethiek van de mens (dit bezorgt dan ook aan veel opvoeders gewetenswroeging), dat daaraan niet zonder *zeer* goede gronden mag worden getornd.

3. Het gedrag als reactie op een 'prikkel'

Samenhangend met de tendens tot activistische wetenschapsopvatting (punt 1) is er een miskennis (mogelijk ook door onbekendheid) van de empirische menswetenschappen. T.a.v. de psychologie leidt dit tot caricaturisering. Dit komt duidelijk tot uitdrukking in Spiecker's opmerking (p. 21), dat het begrip 'behavior' de betekenis heeft van een reactie op een *prikkel*, waarbij de term 'prikkel' een biologisch-fysiologische betekenis krijgt. Deze conclusie is slechts mogelijk bij een zeer selectieve benadering, zelfs van de behavioristische psychologie. We herinneren hier aan de opvattingen van behavioristen Tolman en Skinner, als tegeninstanties. Niet-behavioristen behoeven in dit verband niet eens genoemd te worden.

De emancipatie-notie en de opvoeding

Ten slotte zullen we nog een enkele notitie toevoegen over de betekenis en strekking van het begrip 'emancipatorische waarde' (bij Beekman de

centrale opvoedingswaarde); bij Crum (1974) wordt 'emancipatie' gesteld als de opvoedingsdoelstelling.

De wetenschapsfilosofie van Habermas en Holzkamp is o.m. gekenmerkt door de expliciete introductie van 'emancipatorische' waarde als doelstelling van wetenschappelijke activiteit; een doelstelling, waarmede, behoudens o.m. straks nog te releveren bezwaren, in de sociale wetenschappen, en eveneens in de pedagogiek, zeker rekening kan worden gehouden.

Uit deze positie volgt echter *niet noodzakelijk*, dat 'emancipatie' ook een *doelstelling* van het opvoedkundig handelen behoort te zijn.

In de gedachtengang van de 'Pädagogik der neuen Linken', welke door Brezinka (1972) in dit tijdschrift bekritiseerd werd, treft men deze door mij voor twijfelachtig gehouden gevolgtrekking inderdaad aan.

Toch ligt hier een element van contaminatie. De wetenschappelijk bedreven opvoedkunde – volgens welke opvattingen ook, doch in ieder geval bevattend en geënt op descriptie van concrete opvoedings-situaties (vgl. noot 2) – zal bewustzijnsverbredend, kennisvermeerderend, en derhalve 'emanciperend', liever 'aufklärend', kunnen werken, echter *primair voor opvoeders*.

Als men het begrip emancipatie toch als doelstelling van opvoeding binnen het kader van gangbare christelijke en humanistische levensovertuigingen zou willen aanvaarden, dan is een vrij ingrijpende operatie op het begrip nodig.

Diverse connotaties, die het aan zijn marxistische oorsprong dankt, zijn niet aanvaardbaar; voorts moet het van enige clausulering voorzien worden, om te voldoen als opvoedingsdoelstelling.

Onaanvaardbare connotaties

1. De met 'emancipatie' verbonden noties van klasstrijd, in gewijzigde zin de tegenstelling van specialisten en technokraten tegenover 'het volk', dat door 'Ersatzprogrammatik' ge-ontpolitiseerd wordt, zijn ontleend aan wetenschappelijk en methodologisch onvoldoende gefundeerde geschiedenis- en cultuurbeschouwingen. Inhoudelijk is verwerpelijk dat in deze thematiek de mensheid in 'bozen' en 'onschuldigen' wordt verdeeld.
2. 'Emancipatie' betreft de sociale en ev. psychologische gesteldheid van maatschappelijke groeperingen (klassen), en wordt, indien het al op een persoon van toepassing geacht wordt afhankelijk gezien van de maatschappelijk structurele conditie, waaronder het individu leeft.

Minimale clausulering

1. Een doelstellingsbegrip dient een persoonsgebonden waarde te zijn, die – als hij met een algemene intentie wordt gesteld – voor alle opvoedingen binnen een gemeenschap van toepassing is; en die voorts relatief onafhankelijk is van de nu eenmaal veranderlijke, maar niet voorspelbare maatschappelijke en historische omstandigheden. De maatschappelijke conditionaliteit van een begrip als 'emancipatie' is niet alleen een vergroving en verduistering van waar het in de opvoeding om gaat, doch brengt ook hetzij een vermenging van politieke strevingen en omgang met kinderen, hetzij een onverantwoorde antecipatie op een toekomstige maatschappij met zich mee. Het element van maatschappelijke conditionaliteit zou dus uit de betekenis buitengesloten moeten worden.
2. In het opvoedkundig gebruik van een ev. te herconstructueren emancipatie-begrip, dient overduidelijk te zijn, dat hiermede uitsluitend een eind-toestand van de opvoeding beoogd is. De mogelijkheid tot opvoeden, over deze realiteit zijn psycho-analytici, talloze opvoeders, en psychologen het eens, vooronderstelt affectieve en motivationele binding van de opvoedeling aan de opvoeder (Vgl. stelling A 1 en noot 2). De omstandigheid, dat soms deze binding dysfunctioneel kan zijn, doet aan genoemd elementair feit niets af. Het benadrukt nog eens op andere wijze de verantwoordelijkheid van de opvoeder, en zijn behoefte aan kennis en wijsheid.

Bij gebruik van dit begrip in de opvoedkunde geldt ten slotte stelling B 4.

Mijn conclusie is, dat het begrip 'emancipatie' beter vermeden kan worden in het gesprek over de doelstellingen van opvoeding, omdat het reeds lang te veel voor ons doel niet passende betekenis draagt. Voorts is het waarschijnlijk, dat Nederlandse auteurs, die het begrip gebruiken, er zeer onderscheiden betekenissen aan hechten, hetgeen een argument meer voor afwijzing is.

In de aanhef van dit artikel signaleerden wij de tegenstrijdigheid van de a- of anti-wetenschappelijke teneur in recent theoretisch werk, en de enorme behoefte aan opvoedkundig en onderwijskundig onderzoek i.v.m. de vernieuwingsplannen. In het volgende gaan wij op enkele aspecten van deze vernieuwingsplannen en hun relatie tot de stellingen in.

II. *De relatie van de vernieuwingsplannen tot wetenschap en onderzoek*

Nimmer tevoren heeft een Minister van Onderwijs

beleidsintenties kenbaar gemaakt van een omvang, en van een inhoudelijk-opvoedkundige strekking, als thans in de Contouren-nota is gebeurd. Op de politieke en onderwijspolitieke aspecten hiervan willen wij niet ingaan. Uit opvoedkundig gezichtspunt mag er wel op gewezen worden, dat de doelstellingen van een onderwijsstelsel van opvoedkundige aard dienen te zijn, en deze voorzover het door de overheid verzorgd onderwijs betreft, voor zeer brede lagen van de bevolking aanvaardbaar moeten zijn.

Een qua aanleg en achtergrond grote verscheidenheid van kinderen moet zich in dit stelsel op 'zijn plaats' kunnen voelen.

Opvallend is ook de plaats, die bij de realisering van de plannen, voor wetenschappelijke procedures wordt ingeruimd. Zo stelt de contourennota (p. 54, onderaan): 'Er zijn kortom veel problemen op te lossen. Op de experimenten wordt een zware wissel getrokken. De uitkomst daarvan is volstrekt niet zeker'. Derhalve niet alleen veel werk, maar ook werk, dat van beslissende betekenis kan zijn.

Het is zeer te hopen, dat de onderzoekers zich van de sceptici t.a.v. het onderzoek niet veel zullen aantrekken, en consciëntieus en objectief zullen werken.

Zij moeten zich echter wel bezig houden met de volgende prealabele vragen:

1. Bevatten de plannen opvoedkundige assumpties, welke voor toetsing in aanmerking komen?
2. Zijn de plannen voldoende circumscrip, zowel wat doelstellingen als middelen betreft, om onderzoek mogelijk te maken? (Vgl. stelling B 10).
3. Is aan overige belangrijke condities van onderzoek voldaan, b.v. de mogelijkheid tot vergelijking met gangbaar onderwijs, de mogelijkheid tot meting van neven-effecten (Vgl. stelling B 13 en 14)?
4. Gegeven de grote betekenis die in de Contouren-nota aan de onderzoekresultaten wordt toegekend: zullen onderzoekverslagen gepubliceerd worden?

Het lijkt geen enkele twijfel, dat de voorbereidingen van het middenschool-experiment tot nog toe onvoldoende zijn om de vragen 2 en 3 bevestigend te kunnen beantwoorden. Het in vraag 4 aan de orde gestelde is bij mijn weten nog geen punt van bespreking geweest; vooralsnog moet men aannemen, dat dit in orde zal zijn.

Op de eerste vraag wil ik iets verder ingaan, omdat inderdaad aan 'het' middenschool-experiment enkele belangrijke onderzoekbare assumpties ten grondslag liggen.

Wanneer men aan onderzoek waarde toekent

voor de besluitvorming, bovendien zuinig moet zijn, en de onderwijsprocessen in het algemeen zoveel mogelijk met rust moet laten, dan zouden, alvorens onvoldoende voorbereide innovatie-experimenten gestart worden, deel-onderzoeken op deze assumpties dienen plaats te vinden:

De voornaamste assumpties, die ik op het oog heb, zijn:

1. In een schoolstelsel waarin alle leerlingen voor sommige activiteiten in niet voorgeselecteerde leeftijdsgroepen bijeenblijven, en van daar uit naar steeds wisselende groepen van bezigheid en studieniveau uitzwermen, zal elke individuele leerling zijn unieke persoonlijkheid naar aanleg, belangstelling en bekwaamheid optimaal kunnen ontplooiën. (Contouren-nota p. 46 midden).
2. Uit ons huidig schoolsysteem is overbekend, dat er zeer grote individuele verschillen zijn tussen leerlingen in cognitieve begaafdheid. De contouren-nota gaat er al te lichtvaardig van uit, dat de verschillen tussen leerlingen in creatief-artistische, organisatorische en sociale begaafdheid minder groot zullen zijn, en dat t.a.v. deze vakken met vrucht – en tot satisfactie van de betreffende leerlingen – in *heterogene* leeftijdsgroepen onderwijs gegeven kan worden (Contouren-nota p. 51 midden, en p. 52 midden).
3. De heterogene leeftijdsgroep (n.b. totale begaafdheidsspreiding) is een waardevol opleidings- en opvoedingsmedium, ook voor relatief weinig-, en relatief hoogbegaafden.
4. Voor het aanleren van specialistische vaardigheden maakt het niet uit, of dit eerst op latere leeftijd een aanvang neemt. (Dit is twijfelachtig onder meer m.b.t. taalonderwijs, muziek, en handvaardigheidsberoepen).

Ik meen dat dit zwakke assumpties zijn. Niet-tegenstaande dit zou er, gezien de belangen, die de Minister aan het middenschool-idee hecht, specifiek deelonderzoek op gericht kunnen worden.

Het is immers duidelijk, dat voor het onderzoek van de essentie van deze vragen géén omvangrijke en ingrijpende school-systeem-herziening noodzakelijk is.

Een korte beschouwing van de vernieuwingsplannen vanuit het gezichtspunt der onderliggende principes, kan tot geen ander oordeel leiden, dan dat innovatie-experimenten nog prematuur zijn.

Bij een innovatie-experiment is echter ook nodig, dat onderwijs-doelen en ev. diverse daartoe dienstige middelen zijn vastgesteld en geboekstaafd.

Deskundigen en belangstellenden zouden primair via studie van documenten een indruk moeten kun-

nen krijgen van wat de vernieuwingen in termen van onderwijsdoelen en -middelen inhouden. Eerst wanneer aan de voorwaarde van boekstaving voldaan is, kan er iets verwacht worden van de participatie van 'betrokkenen' in het vernieuwingsproces. Zoals bekend, wordt aan deze participatie in de Contouren-nota grote betekenis toegekend, doch van de hier bedoelde documentatie is nog steeds niets beschikbaar.

Wij stelden in de aanhef, dat ontwikkelingen in de opvoedkunde en aanzetten tot ingrijpende onderwijs-stelsel-herziening, de aanleidingen waren tot een poging om het grondstramien van opvoeding en opvoedkunde te formuleren. De daartoe geconcipeerde stellingen hadden o.m. tot doel een richtlijn te geven om lacunes, ongewenste duisterheid of denkfouten in opvoedkundige theorie of plan te onderkennen.

Het blijkt, dat diverse tekortkomingen gesignaleerd konden worden. Of men het daarmee eens is, hangt vrij direct samen met de vraag, of men de stellingen accepteert. Nadere discussie over deze of alternatieve grondstramien-stellingen zou m.i. een waardevolle zaak zijn.

Men kan ook uitsluitend reserves hebben, omdat de stellingen 'te streng', te veeleisend zouden zijn; dit is echter niet het geval.

Zo zal in veel gevallen, indien inderdaad planmatig een experimentele onderwijs-wijziging wordt ingevoerd, ook *vrijwel* voldaan zijn aan de eis van voldoende circum-scriptie van doel en middelen, om *onderzoek* mogelijk te maken. Meestal is slechts een geringe extra inspanning nodig om aan de condities voor onderzoek te voldoen. Laat men deze echter achterwege, en daarmee de voorwaarden voor onderzoek onvervuld, dan is het beter, termen als 'experiment' te vermijden; en voorts te beseffen, dat de steun, die de uitkomsten van experimenten in een beslissingsproces kunnen verschaffen, óók niet beschikbaar zal zijn.

Dat wil nog niet zeggen, dat geen keuzen gemaakt kunnen worden, of beslissingen genomen: ze kunnen dan echter niet met een beroep op wetenschappelijke procedures en uitkomsten worden geargumenteerd.

Noten

1. De term 'praxiologische' is hier gebruikt, zoals door Wolman omschreven.
2. Het is algemeen gebruikelijk in omschrijvingen van opvoeding en opvoedkunde 'het doel' van het opvoeden te accentueren. Ik sluit mij bij dat gebruik aan,

zij het met een kanttekening. (1) De relatie van opvoeder-opvoedeling staat niet uitsluitend in het teken van doelmatigheid en doelgerichtheid. (2) Opvoedingsdoelen van individuele opvoeders zijn soms vage noties, net voldoende om het gedrag enige richting te geven, maar moeilijk formuleerbaar. (3) Voor de opvoedkunde is van belang dat de *toepasselijkheid* van het begrip 'opvoedingsmiddel' afhangt van de *formuleerbaarheid* van de doelstelling, waartoe het middel moet dienen. (Aan deze conditie wordt relatief goed voldaan in de onderwijs-situatie.) (4) Naar mijn ervaring speelt zich – ik geloof, terecht – veel opvoeding af met een lage gearticuleerdheid in de omgang van ouderen en jongeren, met een nogal sterk accent op huidig (dus niet toekomstig) gedrag, en op negatieve feedback. De opmerkingen (1), (2) en (4) betreffen dus het soort basis-gegevens voor het denken over opvoeding, waar-zoals Nieuwenhuis (1971) stelde – een ernstig tekort aan bestaat.

Literatuur

- Beekman, A. J., *Opvoedingswetenschap als Sociale planwetenschap*, Groningen 1972.
- Brezinka, W., *Die Pädagogik der Neuen Linken, Pedagogische Studiën* (49) p. 281–302, 1972.
- Creemers, B. en K. B. Koster, *Theoretische en praktische Pedagogiek*. In: Th. de Boer en A. J. F. Köbben,

Waarden en Wetenschap, Ambo, Bilthoven 1974.

- Crum, B. J., *Bewegingsagogiek-wetenschap voor een praxis. De Lichamelijke Opvoeding*, 62, p. 526–530, 1974.
- Imelman, J. D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*, Groningen 1974.
- Ministerie van Onderwijs, *Contouren-nota van een Toekomstig Onderwijsbestel*, 's Gravenhage 1975.
- Nieuwenhuis, H. J., 'Theoretische' en 'Praktische' Pedagogiek, *Pedagogische Studiën*, 48, p. 1–12, 1971.
- Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Boom, Meppel 1974.
- Spock, B., *Baby- en kinderverzorging*, 1969, 22e druk, Uitg. Contact. (Brief bij nieuwe uitgave, p. 16–17).
- Vries, J. de, *Dienstbaar onderzoek*, Boom, Meppel 1973.
- Wolman, B. B., *Towards a science of psychological science*, in: B. B. Wolman and E. Nagel, *Scientific Psychology*, New York, 1965.

Curriculum vitae

S. D. Fokkema (geb. 1925) is hoogleraar in de psychologische functieleer aan de Vrije Universiteit; interesse o.m. in toepassing van leer- en denkpsychologie ten behoeve van het onderwijs.

Adres: Herengracht 91, Muiden.