

# Theoretische en praktische pedagogiek:

*antwoord aan Creemers en Koster.*

H. NIEUWENHUIS

## 1. Inleiding

Ik moet wel beginnen met Creemers en Koster dank te zeggen, simpel omdat ze – en nogal uitvoerig – gereageerd hebben op mijn artikel over 'Theoretische en praktische pedagogiek' in het januarinumnummer (pg. 1–12) van 1971 van dit tijdschrift<sup>1</sup>). Sinds ik in 1938 als redactie-secretaris aan 'Pedagogische Studiën' werd verbonden en daarin begon te publiceren, is me dit nog niet eerder overkomen. Als beoefenaren van de wetenschap der opvoeding discussiëren we blijkbaar niet graag onderling. We prefereren de monoloog boven de dialoog, waardoor we ons ongetwijfeld veel narigheden van het lijf houden. Want discussiëren op wetenschappelijk pedagogisch terrein is een vermoeiende en vaak zelfs een ontmoedigende bezigheid. Natuurlijk voor beide partijen. We beschikken nu eenmaal niet over eenduidige symbolensystemen zoals b.v. de wiskundigen en de chemici, maar moeten ons behelpen met woorden, die vaak meerduidelijk zijn, en met formuleringen, die al net zo poly-interpretabel zijn. Met alle gevolgen van dien, met name het misverstaan van elkaar en het langs elkaar heen redeneren; en dat alles dan bij de gunstige veronderstelling dat men elkander wil begrijpen. Wat niet altijd vanzelfsprekend lijkt te zijn.

Het bovenstaande geldt m.i. ook voor het onderhavige geval, al twijfel ik hier geen ogenblik aan de goede wil. Mijn eerste gedachten, na het lezen van de kritiek van Creemers en Koster op mijn betoog, waren: 'Heb ik deze dingen werkelijk zo gezegd? Zo ja, heb ik dan mijn bedoelingen, die beslist anders waren dan in de formuleringen van Creemers en Koster tot uitdrukking komt, zo slecht geformuleerd? En zo niet, hoe

komt het dan dat mijn bedoelingen zo slecht zijn overgekomen? En als ik nu ga antwoorden, loop ik dan niet het gevaar nu weer mijnerzijds de bedoelingen van Creemers en Koster onjuist te interpreteren? Geen gedachten die stimuleren om de discussie voort te zetten. En toch wil ik het doen, omdat het de enige mogelijkheid is de bijkans oeverloze spraakverwarring wat in te dammen. We zullen ons voorlopig, en waarschijnlijk wel tot in lengte van dagen, van woorden en zinnen, in plaats van – of hoogstens naast – formules, als discussie-instrument moeten blijven bedienen. Het enige wat we kunnen doen is dit instrument voortdurend te verfijnen en vervolgens zo goed mogelijk te hanteren. Dat vraagt van de auteurs wel wat geestelijk precisiewerk en van de lezers geduld en volharding om het betoog te volgen, maar als we deze prijs niet willen betalen, zullen we te vaak in algemene en daardoor vage beweringen blijven steken, en mede hierdoor geen buitenstaander – in het bijzonder geen beoefenaar der z.g. exacte wetenschappen – er van overtuigen, dat pedagogiek heus wel een echte wetenschap is<sup>2</sup>. Ook al proclameren we dit luidkeels en met volharding bij herhaling.

Voordat ik nu begin met mijn poging een aantal misverstanden, die ik in de kritiek van Creemers en Koster meen aan te treffen, uit de weg te ruimen, nog één opmerking. Het is niet mijn bedoeling te suggereren, dat de kritiek van Creemers en Koster alleen voortkomt uit een onjuist interpreteren van wat ik bedoeld heb te zeggen. Er is t.a.v. sommige zaken ook duidelijk sprake van een ander standpunt innemen, zoals mijn opponenten zelf ook op pg. 444, eerste kolom, laatste alinea, naar voren brengen. Het verschil in zienswijze, dat daaruit voortvloeit, zal zeker veel

moeilijker te elimineren zijn, als het überhaupt al mogelijk is. Het enige wat ik hier kan doen is mijn standpunt nog wat nauwkeuriger te omschrijven en mijn argumenten zo helder mogelijk tegenover die van mijn opponenten te stellen, om de verschillen niet groter – maar ook niet kleiner – te doen schijnen, dan ze werkelijk zijn. Zo kan dan, bij blijvend verschil van mening, voor de lezer toch een zo duidelijk mogelijk beeld van de controverse gevormd worden, waaruit hij dan zelf maar zijn conclusies moet trekken.

Graag zou ik *alle* uitspraken van Creemers en Koster, die m.i. voor een weerwoord in aanmerking komen, nu achtereenvolgens aan de orde stellen, maar dan zou dit artikel waarschijnlijk een heel nummer van 'Pedagogische Studiën' vullen, en dat zal bij redactie en lezers wel op bezwaren stuiten. Ik beperk me daarom tot de m.i. belangrijkste punten, al ben ik steeds bereid, ook op andere punten, die opheldering vragen, in te gaan.

## 2. *Het 'weten om het weten'; summum van wat wetenschapsbeoefening kan opleveren.*

Ik stel dit punt het eerst aan de orde, omdat ten aanzien hiervan een der belangrijkste misverstanden naar voren komt.

Volgens de eerste alinea van 4.1 (artikel Creemers en Koster, pg. 446, tweede kolom) hebben de auteurs ernstige bezwaren tegen de opvatting 'dat "weten om het weten" het summum is van wat wetenschapsbeoefening kan opleveren'. Deze uitspraak sluit aan bij wat zij in de eerste alinea van 3.1 (pg. 445, tweede kolom) schrijven over de beoefening van 'de wetenschap om de wetenschap zelf'. Ik citeer: 'Nieuwenhuis staat met zijn opvattingen deze archaïsche vorm van wetenschapsbeoefening voor'. Ook in 2.2. (pg. 445, eerste kolom) komt deze zienswijze van Creemers en Koster tot uiting. 'De voorkeur van Nieuwenhuis gaat uit naar de theoretisch-empirische pedagogiek en wel omdat deze gericht is op kenniszonder-meer en dat via de empirische natuurwetenschappelijke methode.'

In de eerste plaats moet ik hierop antwoorden

dat de opvatting, 'dat "weten om het weten" het summum is van wat wetenschap kan opleveren', beslist niet de mijne is. Ten tweede, dat ik dit ook nergens heb geschreven en dat dit ook nergens uit mijn artikel af te leiden is. Ten derde, dat het dus onjuist is te zeggen, dat ik deze archaïsche vorm van wetenschapsbeoefening voorsta, in de zin van: er de voorkeur aan geef boven andere vormen van wetenschapsbeoefening. Ik wil dit driedelige antwoord graag nader toelichten, al moet me wel van het hart dat de onder 1, pg. 444, eerste kolom, aangekondigde poging 'de standpunten van Nieuwenhuis zo zuiver mogelijk weer te geven' hier toch wel grandioos schipbreuk lijdt.

## 3. *Toelichting op het antwoord.*

### 3.1. *Mijn werk op pedagogisch terrein.*

Als ik mijn werk op pedagogisch terrein (pedagogisch in de – helaas weer – 'dubbel-zinnige' betekenis van opvoedend en opvoedkundig) sinds 1932 – het begin van mijn studie in de opvoedkunde – overzie, dan kan ik alleen maar constateren, dat ik in die 40 jaar voortdurend gericht ben geweest op het meewerken aan het zoeken naar oplossingen voor praktisch-pedagogische problemen: als onderwijzer aan verschillende lagere scholen te Amsterdam (gedurende 18 jaar), als leraar pedagogiek aan de gemeentelijke kweekschool te Amsterdam, als hoofd van het eerste Gemeentelijk Pedagogisch Centrum in Den Haag, als medewerker aan talloze cursussen voor onderwijsvernieuwing, als auteur van artikelen in verschillende tijdschriften, als spreker op ouderavonden en congressen, als hoogleraar in de opvoedkunde te Groningen, en als promotor bij het tot stand komen van een aantal – zich op praktisch-pedagogisch terrein bewegende – dissertaties. Apart noem ik nog even mijn in 1939 verschenen proefschrift, dat een verslag en verantwoording is van mijn pogen met mijn eigen leerlingen in de vijfde en zesde klas van een lagere school – en afkomstig uit een sociaal-cultureel vrij zwak milieu – door verbetering van de didactiek tot betere onderwijsresultaten te komen<sup>3</sup>.

### 3.2. Een – normatief bepaalde – beslissing.

Al het bovengenoemde werk was het gevolg van een in het begin van mijn onderwijzerstijd genomen – normatief bepaalde – beslissing<sup>4</sup>. Als jong onderwijzer, werkzaam op wat men in Amsterdam 'een echte volksschool' placht te noemen, gelegen in de Grote Wittenburgerstraat, was ik tijdens een taalles bezig met het welbekende probleem: 'Hij vergrootte (twee o's en twee t's) de schilderijen' en 'De vergrote (één o en één t) schilderijen hingen aan de muur'. Daarbij bleek al spoedig dat een van de meisjes mijn betoog helemaal langs zich heen liet gaan en, na aansporingen mijnerzijds om op te letten, telkens weer afdwaalde. Na schooltijd vroeg ik haar om even te blijven, omdat ik graag wilde weten waardoor ze zo afwezig was. Het bleek toen dat ze de vorige avond met haar oudere zuster alleen thuis was geweest. Vader en moeder waren uitgegaan naar een buurtcafé. De oudere zuster was in verwachting van een kind, waarvan de verwekker onbekend was. Zij moest die avond voortijdig bevallen. Het 13-jarig meisje heeft toen maar haar zuster bij die bevalling geholpen. Wat een wonder, dat ze de volgende dag geen belangstelling had voor het behandelde taalprobleem. Ze heeft waarschijnlijk gedacht: 'Man, heb je nou niks anders aan je hoofd, dan deze onzin'.

Voor mij, die al geruime tijd ernstig twijfelde aan de zinvolheid van heel veel in het toen gangbare onderwijs, was dit de druppel die de emmer deed overlopen. Ik vond dat ik naar andere wegen en middelen moest zoeken om voor deze kinderen tot een zinvol onderwijs te komen. Ik ben toen naar de betreffende gemeentelijk inspecteur van het onderwijs gegaan en heb hem mijn moeilijkheden verteld en om advies gevraagd. Hij beloofde me spoedig in mijn klas te komen kijken. Veertien dagen later kwam hij inderdaad en bleef bijna een geheel uur. Daarna zei hij: 'Ik begrijp eigenlijk niet waar u zich zorgen over maakt. De klas zit rustig te werken en de schriften zien er netjes verzorgd uit. Ook zitten er niet te veel fouten in het gemaakte werk'. Toen ik hem zei, dat ik desondanks toch sterk het gevoel had, dat ik deze kinderen met het door mij gegeven onderwijs stenen voor brood gaf en graag naar betere

mogelijkheden wilde zoeken, gaf hij ten antwoord: 'U ziet ook altijd overal moeilijkheden', en vertrok.

Kort daarna heb ik besloten dan maar mijn eigen weg te gaan. Ik heb toen mijn studie in de Sociale Geografie voortgezet tot en met het kandidaatsexamen en ben daarna 'omgezwaaid' naar de studie voor het doctoraal-examen Wijsbegeerte, met als hoofdvak Opvoedkunde (een doctoraal pedagogiek bestond toen nog niet). Ik hoopte nl. door deze studie, *die ik dus met een sterk praktisch gerichte belangstelling begon* ('how to change education', om met Myrdal te spreken), steun te krijgen voor mijn pogingen tot een verantwoorde onderwijsvernieuwing te komen. Ik ben daarin niet teleurgesteld en heb getracht in mijn dissertatie en verdere publicaties van mijn streven naar verbetering van het onderwijs – mede steunend op mijn wetenschappelijke opleiding – verslag en verantwoording te geven. Het doet dan natuurlijk wel enigszins komisch aan, als in 1968 een aantal eerstejaars studenten menen, dat ze een ongehoorde nieuwigheid verkondigen, als ze de eis formuleren, dat men als beoefenaar van de wetenschap in het algemeen, van de sociale wetenschappen in het bijzonder, en daarin dan nog weer eens extra in de beoefening van de pedagogiek 'maatschappelijk geëngageerd moet zijn'. En dat 'wetenschap om de wetenschap' een volkomen verouderd standpunt is (de term 'archaïsch' was toen blijkbaar nog niet gebruikelijk), dat trouwens alleen maar een uitvinding van het establishment was om de studenten zand in de ogen te strooien, hen af te leiden van hun sociaal verantwoordelijkheidsbesef en hen op te leiden tot louter 'anpassungsfähige' loonslaven van het kapitalistische stelsel en de daaruit voortvloeiende consumptiemaatschappij.

Ik hoop met het bovenstaande voldoende duidelijk gemaakt te hebben hoe ik altijd tegenover de beoefening van praktische pedagogiek heb gestaan en nog sta, en dat ik nooit en nergens heb gezegd of geschreven, "dat "weten om het weten" het summum is wat wetenschapsbeoefening kan opleveren'.

Maar ik moet nu de keerzijde van de medaille laten zien.



4. *Nogmaals: het beoefenen van wetenschap om de wetenschap.*

In 1932 begon ik dus mijn studie in de opvoedkunde met een sterk praktisch gerichte belangstelling. Maar daarnaast – en ik schaam me niet om dit te bekennen – werd ik tevens ook al spoedig geboeid door de studie op zichzelf. Er gingen grote nieuwe terreinen van weten en inzicht voor mij open, en aangezien ik blijkbaar een stevige dorst naar deze beide had, nam ik het gebodene met volle teugen tot mij. Maar niet alleen het verwerven van kennis en inzicht, die anderen hadden gevonden, vond ik belangrijk. Ook de manier waarop zij die kennis en dat inzicht verworven hadden en nog verder trachtten uit te breiden, interesseerde me in sterke mate. En dit niet zonder de toen misschien wat overmoedige gedachte zelf later ook nog eens een steentje tot die uitbreiding te kunnen bijdragen. *En hierbij kon het me helemaal niets schelen, of die kennis en dat inzicht ooit ergens toepasbaar zouden zijn.* Het is de mentaliteit van de ontdekkingsreiziger die, aangelokt door onbekende verten en geboeid door het land dat hij vindt, zich er geen ogenblik om bekommert of er misschien na hem sterk utilistisch ingestelde kolonisten zullen komen, die het door hem ontdekte land ofwel tot welvaart zullen brengen of het in de ellende zullen storten; of zowel het een als het ander zullen doen.

Of het nu de pedagogiek, de psychologie of de wijsbegeerte betrof, maakte voor mij geen verschil. Op al deze gebieden vond ik bevrediging voor mijn *puur theoretische belangstelling*. Het was net als bij de studie in de Sociale Geografie voor mijn kandidaatsexamen. Begonnen met de bedoeling kennis en inzicht op maatschappelijk terrein te verwerven, *om later op verantwoorde wijze mee te kunnen helpen aan de verbetering van de menselijke samenleving* – dat was in 1927 – werd ik ook hier al spoedig gegrepen door de interessante problematiek die elk onderdeel van de studie bood. En dat gold zowel de politieke als de economische geschiedenis, de fysische aardrijkskunde als de ethnologie, die tegenwoordig culturele anthropologie genoemd wordt. Drie opmerkingen hierbij:

1. Ik heb nooit gemerkt dat mijn praktisch gerichte belangstelling – en arbeid – ook maar enigszins geleden hebben onder mijn theoretisch gerichte belangstelling, ook al was er in de meeste gevallen nauwelijks, of zelfs in het geheel niet, een direct aanwijsbaar verband tussen de beide probleemvelden. Des te verrassender was het echter als later bleek dat er toch op ongedwongen wijze een verband gelegd kon worden, een verband dat vooral voor de praktische wetenschapsbeoefening – en, wat misschien nog meer zegt – voor het praktisch werk in de school, bijzonder vruchtbaar bleek te zijn. Zo heb ik bij het uitwerken van mijn ervaringen op het gebied van de nagestreefde onderwijsvernieuwing – o.a. beschreven in mijn dissertatie – veel nut gehad van een studie, die ik voor het onderdeel wijsbegeerte van mijn doctoraalstudie had gemaakt over 'Het denken bij primitieve volken, vergeleken met dat van cultuurvolken'. Een studie, die ik weer niet had kunnen maken en op schrift stellen, als ik me niet enige jaren in de problemen der ethnologie had verdiept. Over het verband tussen zuiver theoretische en praktische wetenschapsbeoefening gesproken! Dat ik *dit* verband tussen theoretische en praktische wetenschapsbeoefening in mijn eerste artikel niet expressis verbis heb geformuleerd, komt alleen doordat ik het bij iedere lezer bekend heb verondersteld. Een ander verband komt verderop nog ter sprake.

2. Het heeft me nooit gehinderd, dat tussen de verschillende onderdelen der studie, noch inzake die der Sociale Geografie, noch die betreffende de Pedagogiek, geen direct aanwijsbaar verband bestond. Ik vond elk gebied, van fysische geografie tot wijsbegeerte op zichzelf de moeite waard. Bovendien vertrouwde ik er blijkbaar op dat het verband er toch wel zou zijn en ook wel te eniger tijd te voorschijn zou komen. En ook dit vertrouwen is vaak bevestigd, als is het natuurlijk niet het geval met betrekking tot alle onderdelen in alle opzichten. En – last but not least – wat niet is, kan nog komen. Nog steeds.

3. Aansluitend bij het onder 1. en 2. vermelde, kan ik niet nalaten op te merken, dat het mij lijkt dat velen van de thans aankomende pedagogiekstudenten die zuiver theoretische belangstelling in mindere mate bezitten dan de studenten van 10 à 15 jaar geleden, en dat zij zelfs degenen, die deze zuiver theoretische belangstelling wel hebben, wat minachtend en bovendien met een zeker wantrouwen bekijken. Ze vragen veel sterker naar de directe toepasbaarheid van de kennis en het directe nut, maar hebben daarbij niet in de gaten hoe hun studie door deze houding aan diepte en aan rijkdom inboet. Evenmin zien ze dat ze het gevaar lopen ten prooi te vallen aan een 'narrow-mindedness', die geen der door hen zo hevig aangevochten ouderwetse 'vakidioten' ooit bezeten heeft.

Ook de roep om inzicht in de samenhang van de onderdelen der studie, reeds in het eerste studiejaar, en zo mogelijk in het eerste trimester, lijkt me met het zojuist gesignaleerde verschijnsel van sterk pragmatisch en utilistisch ingesteld zijn samen te hangen. Men heeft geen geduld het langzaam opbloeien van het inzicht in de samenhang af te wachten, maar wil deze samenhang en het inzicht daarin vanaf het begin gepresenteerd krijgen, hoewel het een wat vreemde eis is inzicht te willen hebben in het verband tussen onderdelen, waarvan men nog niets afweet.

Het bovenstaande samenvattende, zou ik willen zeggen, dat ik voor degenen die daar behoefte aan hebben, het recht op beoefening van wetenschap om de wetenschap blijf verdedigen – en meer heb ik niet gevraagd –, waarbij ik nogmaals uitspreek dat deze wijze van wetenschapsbeoefening qua talis niets minderwaardigs heeft ten opzichte van wetenschapsbeoefening waarbij de beoefenaar door praktische belangstelling gedreven wordt. Over méér-waardigheid of voorkeur, laat staan over het summum van wetenschapsbeoefening heb ik nergens gesproken. Vandaar mijn formulering op pg. 8 van mijn eerste artikel, waar ik schreef: 'Het is m.i. een zuiver legitime wijze van wetenschapsbeoefening alleen

maar theoretisch geïnteresseerd te zijn'.

Dit nogmaals gezegd hebbende, besef ik zeer goed dat er nog een addertje onder het gras schuilt, nl. verborgen in het woordje *legitiem*. Dat zal dus nader bekeken moeten worden.

5. *De legitimititeit van wetenschapsbeoefening uit zuiver theoretische belangstelling.*

Ik begin met vast te stellen, dat ik bij de term *legitiem* in de eerste plaats gedacht heb aan de nadere omschrijving: *wetenschappelijk legitiem*, waarmee ik bedoel te zeggen, dat wetenschapsbeoefening uit zuiver theoretische belangstelling qua wetenschapsbeoefening niet onderdoet voor wetenschapsbeoefening uit praktische motieven. Maar ik heb natuurlijk meer bedoeld; het zou kinderachtig zijn dit te willen ontkennen. Ik heb nl. – en dit in de tweede plaats – ook bedoeld dat *legitiem* betekent: *maatschappelijk legitiem*. En als ik mijn opponenten goed begrepen heb, dan zullen zij juist bezwaar hebben tegen deze laatstgenoemde interpretatie. Ik moet hier enigszins uitvoerig citeren, als was het maar om de lezer het naslaan te besparen. Creemers en Koster schrijven dan op pg. 445, tweede kolom, onder 3.1.:

'Er is een tijdperk in de geschiedenis geweest dat de vrije man zich het kon veroorloven, vaak bij de gratie van de arbeid der slaven, zich te wijden aan de wetenschap om de wetenschap. Nieuwenhuis staat met z'n opvattingen deze archaische vorm van wetenschapsbeoefening voor. (Quod non! Zie het voorgaande. H.N.). De huidige beoefening der wetenschap wordt betaald door de maatschappij en geschiedt ten dienste daarvan. De beoefenaar van de pedagogische wetenschap is niet vrij in zijn doen en laten, maar hij dient zich te richten op de wensen en verlangens van de maatschappij ten aanzien van opvoeding en onderwijs'.

Zo op het eerste gehoor klinkt het door Creemers en Koster – en tegenwoordig door vele anderen – ingenomen standpunt wel acceptabel, maar het blijft dit alleen, als men er niet verder over nadenkt. Doet men dit wel, dan komen er nogal wat bedenkingen naar voren.

Ik heb deze problematiek reeds in 1959, in de

eerste druk van mijn 'Algemene Inleiding', Grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs'<sup>5</sup> in hoofdstuk 4, par. 1, pg. 72 e.v. onder de titel: 'De maatschappij eist', aan de orde gesteld. Ik moge daarnaar voor uitvoeriger informatie verwijzen. Hier stel ik eerst de volgende vraag:

*Als het beoefenen van wetenschap om de wetenschap maatschappelijk beschouwd niet legitiem is, hoever wil men dan gaan met het elimineren van deze wijze van wetenschapsbeoefening?*

Heeft dit betrekking op alle aan onze universiteiten beoefende wetenschappen? Dan zal men aan zeer vele hoogleraren een 'consileum abeundi' moeten geven, of in elk geval hun ten aanzien van hun werk grote beperkingen moeten opleggen. Mag bv. een hoogleraar in de faculteit der letteren zich nog – op kosten van de samenleving, ongetwijfeld – verdiepen in middeleeuwse handschriften in de nederlandse of welke andere taal dan ook, of moet hij eerst aantonen, dat 'de maatschappij' aan het napluizen daarvan behoefte heeft? En hoe staat het met onze geologen die zich interesseren voor de wordingsgeschiedenis van de aarde? Mogen zij alleen maar onderzoeken verrichten voor zover hun speurwerk praktische resultaten voor de maatschappij belooft, dat wil in concreto zeggen, voor een kapitalistische of onder staatsvoogdij staande industrie? En onze biologen, voor zover zij zich interesseren voor de ontwikkeling van het leven op aarde? En de historicus, die de oudste geschiedenis van China of het Midden-Oosten wil bestuderen? En zo voort, enzovoort. Mogen zij allen hun wetenschap slechts beoefenen omdat en voor zover *de* maatschappij – of, iets ruimer gesteld: *de* samenleving – er behoefte aan heeft? Aan het begrijpen van het ontstaan van de Odyssee en de Ilias, om nog één voorbeeld te noemen?

Waarschijnlijk zijn mijn opponenten toch ook wel van mening dat deze eis te ver gaat, en willen ze zich beperken tot de beoefening van wat men tegenwoordig in ons land de 'sociale wetenschappen' pleegt te noemen, met name: de psychologie, de sociologie en de pedagogiek? Maar dan zal men toch met argumenten moeten staven, waarom voor deze wetenschappen niet geldt, wat voor

de andere wel geldt. Het financiële argument kan hier geen doorslag geven, want ze worden alle betaald met geld van de nederlandse gemeenschap. Ik ben zeer benieuwd naar andere argumenten; zelf zie ik ze voorlopig nog niet.

Voorlopig kan ik alleen maar vaststellen dat ik het bijzonder waardeer dat in de nederlandse samenleving het beoefenen van tal van wetenschappen uit zuiver theoretische belangstelling – ook financieel – mogelijk is, nog niet afgeschaft dreigt te worden, en dus maatschappelijk legitiem geacht mag worden. Daarbij zie ik geen enkel argument waarom speciaal de uit zuiver theoretische belangstelling voortkomende beoefening der sociale wetenschappen, i.c. de pedagogiek, een uitzondering zou moeten vormen. Dat Myrdal het beoefenen van 'disinterested social science' zelfs 'pure nonsens' noemt, zoals Creemers en Koster blijkbaar met instemming citeren (pg. 446, tweede kolom), is natuurlijk zijn goed recht. Er zijn ook mensen die het schrijven van gedichten, of het beoefenen van moderne schilder- en beeldhouwkunst 'pure nonsens' vinden. Maar dat zijn zuiver subjectieve waarde-oordelen, die met wetenschapsbeoefening als zodanig niets te maken hebben; in elk geval niet op wetenschappelijke argumenten berusten. Ik heb op pg. 8, eerste kolom, ten aanzien van het beoefenen van zuiver theoretisch-empirische pedagogiek duidelijk een aan dat van Myrdal tegenovergesteld standpunt geformuleerd, omdat ik het in dit opzicht niet met Myrdal eens ben. Maar dat is toch beslist iets anders dan 'dat Nieuwenhuis de door hem geciteerde Myrdal . . . wat al te vrij interpreteert' (Cr. en K., pg. 444, eerste kolom). Ik heb nu onder punt 4 en 5 trachten duidelijk te maken dat voor mij – en vele anderen – het uit zuiver theoretische belangstelling beoefenen van wetenschap wel zin heeft en dat de nederlandse samenleving tot nu toe bereid is de bevrediging van de behoefte aan die beoefening mogelijk te maken en dat deze dus ook maatschappelijk legitiem is.

Wie er een afkeer van heeft, kan zich geheel wijden aan het uit praktische belangstelling beoefenen van wetenschap; hij kan bv. de pedagogiek beoefenen als 'een sociale planwetenschap'. Ik heb daar geen enkel bezwaar tegen in gebracht,



of van een geringere waardering daarvan ook maar een enkel blijk gegeven (integendeel, zie het onder punt 3 in dit artikel vermelde), maar men dient m.i. wel *ruimte te laten voor de 'alternatieve mogelijkheid'* dat een ander – geheel of daarnaast – iets anders wil<sup>6</sup>. En de louter praktisch ingestelde beoefenaren der sociale wetenschappen, i.c. de pedagogiek, zouden van hun standpunt eigenlijk blij moeten zijn dat er zulke mensen zijn. In de wiskunde, de natuurwetenschappen en de medische wetenschappen (om slechts enkele voorbeelden te noemen) houdt men ze nog altijd hoog in ere. Want de 'practici' daar beseffen maar al te goed dat de hoge ontwikkeling van hun wetenschappen – juist ook in praktisch opzicht – nooit tot stand gekomen zou zijn, als er in de loop der eeuwen niet telkens weer wetenschapsbeoefenaren waren geweest, die iets gingen onderzoeken, 'waar geen zinnig mens brood in zag'. Men geeft dit type onderzoekers dan ook altijd nog volop gelegenheid (natuurlijk binnen de financiële mogelijkheden) hun 'hobby uit te leven'. Ik dacht dat de beoefenaren van de praktisch gerichte wetenschappelijke pedagogiek er goed aan zouden doen, zich hier aan te spiegelen. Dat wat 'zuivere theoretici' gevonden hebben, ligt altijd ter beschikking van de practici.

Maar hoe staat het nu met die beoefening van de pedagogiek als praktische wetenschap, b.v. als 'sociale planwetenschap'? Is dat hetzelfde als dat wat in het in het begin van deze paragraaf vermelde citaat genoemd wordt 'het zich richten op de wensen en verlangens van de maatschappij'? Ook hierover een enkel woord.

6. *Wetenschapsbeoefening gericht op de wensen en verlangens van de maatschappij.*

Hier rijzen aanstonds enige vragen. Wie bepaalt wat de maatschappij wenst en verlangt? Moeten we het in dit opzicht met z'n allen, of misschien 'alleen maar' met alle stemgerechtigde burgers eens zijn? Of beslissen we bij meerderheid van stemmen? Of moet 'het algemeen belang' de doorslag geven? En wie bepaalt dan wat 'het algemeen belang' is?

Als de meerderheid van de nederlandse samen-

leving, bij monde van de door haar gekozen volksvertegenwoordiging vindt dat de kracht van haar defensie verhoogd moet worden, moeten dan alle wetenschappers gaan onderzoeken hoe dit verlangen het best bevredigd kan worden? Moeten dan de beoefenaren van de sociale wetenschappen, i.c. de opvoedkunde, gaan onderzoeken hoe *via de opvoeding de strijdlust van 'onze jongens' verhoogd kan worden?* Er zouden nog zeer vele van deze vragen te stellen zijn, maar die kan iedere lezer zelf wel formuleren. Ik wil slechts nog opmerken, dat volgens het door Creemers en Koster ingenomen standpunt het volkomen juist geacht moet worden, dat in een maatschappij waarin de meerderheid der bevolking voor handhaving van het kapitalistische, c.q. communistische stelsel is, de beoefenaar van de wetenschap zich in dienst stelt van het betreffende stelsel. Creemers en Koster zien hier wel 'gevaaren'. (Het zijn natuurlijk alleen maar 'gevaaren' voor wie een ander standpunt inneemt). Immers, zij schrijven op pg. 447, eerste kolom: 'wetenschap waarbinnen de waarde-oordelen (en dat wil hier blijkbaar zeggen: in overeenstemming met de wensen en verlangens van de maatschappij', H.N.) een integrerend deel vormen kan verworpen tot hoofdzakelijk een ideologie. Wat dit laatste betreft kan men garanties inbouwen, die moeten voorkomen dat de ideologieën de boventoon gaan vormen in alle facetten en stadia van de wetenschapsbeoefening.' 'Sancta simplicitas!' ben ik geneigd uit te roepen. Wel ideologie in de wetenschap, maar niet als *boventoon* en niet in *alle* facetten en stadia. Daar kun je lang over vergaderen! Maar het probleem van de ideologie in de wetenschapsbeoefening, c.q. de al- of niet-waardevrijheid van de wetenschapsbeoefening, komt aanstonds apart aan de orde. Eerst nog iets over 'wetenschapsbeoefening die zich richt op de wensen en verlangens van de maatschappij.'

Persoonlijk zie ik maar één uitweg uit de hierboven geschetste moeilijkheden. Iedere wetenschapper moet als zedelijk levend – en dus zedelijk oordelend – mens, zelf, individueel, van geval tot geval, beoordelen of hij zijn wetenschapsbeoefening, die hij volgens de meest strikte objectieve wetenschappelijke maatstaven verricht, in

dienst zal stellen van een verlangen dat in de maatschappij, of ook in een bepaalde groepering daarvan, leeft. Natuurlijk heeft de maatschappij – die hem betaalt – dan het recht, of in elk geval de macht, hem bij weigering het benodigde geld voor ander wetenschappelijk werk, dat hij toch zou willen uitvoeren, te onthouden. Of zij van dat recht, of die macht, gebruik zal maken is een ander geval. Dat hangt van het geestelijk klimaat van die maatschappij, c.q. van de aan de macht zijnde groeperingen, af. Ook hier waardeer ik het nog steeds in sterke mate dat de nederlandse samenleving, en nu speciaal aan praktisch gerichte onderzoekers, de nodige speelruimte laat *hun eigen interessen* te volgen. Want het lijkt me een onmogelijke opgave aan te tonen dat de vele onderzoeken, die in evenzovele onderwijskundige instituten met praktische bedoelingen verricht worden aan een *de facto* door de maatschappij gevoelde behoefte zouden beantwoorden. Zelfs de meest bewust bij deze onderzoeken betrokkenen – de leraren en onderwijzers – laten bij herhaling duidelijk horen, dat zij aan vele van deze ‘praktisch’ gerichte onderzoeken *geen behoefte* hebben. Zij vinden o.a. dat ze te ver van de dagelijkse praktijk in de school afstaan, te abstract en te kunstmatig zijn, en dat zij er daardoor in de praktijk niets mee kunnen beginnen. En zij vragen zich dikwijls af of het wel verantwoord is aan dit ‘praktisch gerichte’ werk zoveel geld te besteden. Over de *behoefte* van de overige leden van de nederlandse gemeenschap – met name de leerlingen en hun ouders – aan de genoemde onderzoeken kunnen we verder dan wel zwijgen.

Eén concreet voorbeeld ter toelichting. Heeft de nederlandse samenleving behoefte aan, de ‘middenschool’? En dus behoefte aan wetenschappelijk onderzoek op dit terrein?

Zeer waarschijnlijk heeft nog niet één procent, zelfs niet één pro-mille, van de leden van de nederlandse samenleving *heldere ideeën* omtrent datgene wat het begrip ‘middenschool’ inhoudt, laat staan omtrent de gevolgen van een eventuele invoering daarvan. Of zelfs deze één procent, of één pro-mille, er ook *behoefte* aan heeft, is nog de vraag, maar ten aanzien van de overigen kan men dit zeker niet op goede gronden volhouden.

Maar dan kan men ook moeilijk waar maken dat de nederlandse samenleving behoefte zou hebben aan wetenschappelijke onderzoeken op dit gebied.

De *facto* is de situatie zo, dat alleen een handjevol politici en een handjevol – ook in eerste instantie door politieke motieven gedreven – onderwijskundigen van mening zijn dat de nederlandse samenleving de ‘middenschool’ *nodig* heeft, en dat de nederlandse samenleving daaraan *behoefte behoort* te hebben. In overeenstemming hiermee kan men van de genoemde voorstanders van de ‘middenschool’ dan ook vaak de uitspraak horen ‘dat zij nog heel wat *weerstand* te overwinnen hebben’. Ik oefen met het bovenstaande geen kritiek uit op het streven van de hierboven genoemde voorstanders van de middenschool en hun behoefte aan wetenschappelijk onderzoek op dit terrein, maar het is gewoon boerenbedrog als zij beweren dat zij zich richten op de wensen en verlangens van de maatschappij en dat dus de door hen gewenste wetenschappelijke onderzoeken in dienst van die wensen en verlangens zouden staan. Tenzij men van mening is dat een beperkt aantal onderwijskundigen, op grond van *hun* waarderungen, zullen uitmaken, waaraan de nederlandse gemeenschap behoefte heeft, c.q. behoefte behoort te hebben. Ik kan me nauwelijks indenken dat mijn opponenten dit standpunt zouden willen verdedigen.

In het voorgaande ging het eigenlijk al niet meer in eerste instantie om een misverstand, maar om de analyse van een ander standpunt. Al speelde er wel een misverstand doorheen, nl. dat ik bezwaar zou hebben tegen, of in elk geval nauwelijks waardering voor praktisch gerichte wetenschapsbeoefening, en alleen maar oog voor zuiver theoretisch gerichte onderzoeken. Wat niet juist is, zoals ik heb trachten aan te tonen. Waar ik wel bezwaar tegen heb – en ik hoop ook dit duidelijk gemaakt te hebben – is, dat men als enig alternatief tegenover uit zuiver theoretische belangstelling verrichte onderzoeken de eis stelt van ‘praktisch wetenschappelijk onderzoek gericht op de wensen en verlangens van de maatschappij’. Want daarmee schept men een *verte-*



kend beeld van de werkelijke situatie. Immers, het gaat in verreweg de meeste praktisch gerichte wetenschappelijke onderzoeken – zowel in de zg. exacte, als in de sociale wetenschappen – niet om wensen en verlangens van de maatschappij, maar om wensen en verlangens van de wetenschappelijke onderzoeker, waarbij deze in het gunstige geval er ook nog eerlijk van overtuigd is dat de vervulling van die wensen en verlangens de maatschappij ten goede zal komen. En de maatschappij blijkt dan vaak bereid hem geestelijk en materieel crediet te verlenen, zodat hij de gelegenheid krijgt aan te tonen wat zijn resultaten eventueel voor waarde voor die samenleving zouden kunnen hebben. Zoals diezelfde maatschappij ook aan de zuiver theoretisch gerichte onderzoeker geestelijk en materieel crediet verleent.

Maar dan verlangt die maatschappij wel zo betrouwbaar mogelijke resultaten. En dus een zo exact en objectief mogelijk wetenschappelijk onderzoek. En dat brengt me – met voorbijgaan van zeer vele andere kwesties – op een belangrijk discussiepunt, nl. 'het al of niet waarde-vrij beoefenen van wetenschap'. Maar alvorens dit als laatste punt aan de orde te stellen, nog een enkel woord over de samenhang tussen 'theoretische' en 'praktische' pedagogiek.

7. *Nog een verband tussen theoretische en praktische pedagogiek.*

Creemers en Koster schrijven (pg. 446, eerste kolom) dat er weinig reden is een theoretische en een praktische wetenschapsbeoefening te onderscheiden, en ik kan me dit van hun standpunt als praktisch geïnteresseerde onderzoekers wel indenken, al meen ik tevens dat zij daarmee hun eigen wetenschapsbeoefening te kort doen. Laat ik het reeds eerder genoemde voorbeeld van 'de middenschool' als illustratie mogen gebruiken, voor wat ik bedoel.

Stel men wil, als praktisch georiënteerde wetenschapsbeoefenaar onderzoeken welke mogelijkheden en moeilijkheden de realisering van de middenschool met zich meebrengt. Dan zal men eerst *het doel* zo duidelijk mogelijk moeten omschrijven (ik heb dan ook geen enkel bezwaar in

het betrekken van doelstellingen-onderzoek in de beoefening der pedagogische wetenschappen, zoals Cr. en K. op pg. 447, tweede kolom, veronderstellen, als men maar niet meent dat men de *doelstelling* als zodanig ooit uit wetenschappelijke onderzoeken kan afleiden, laat staan rechtvaardigen. Ik kom daar bij het volgende punt op terug.).

Ten tweede zal men behoefte hebben aan *experimenten* om op grond daarvan tot een bepaalde *theorievorming* te komen. Dit streven is dus als zodanig inhaerent aan het praktisch gerichte onderzoek en in deze zin kan men inderdaad praktische en theoretische wetenschapsbeoefening laten samenvallen. Ik heb trouwens op pg. 2, tweede kolom, in mijn eerste artikel gezegd dat 'theoretische pedagogiek' eigenlijk een pleonasme is, en daar op pg. 5, eerste kolom, aan toegevoegd dat ik deze aanduiding alleen maar op pragmatische gronden kan accepteren en gebruiken.

Maar de praktisch gerichte onderzoeker moet meer doen. Vóór dat hij begint te experimenteren, zal hij eerst de *uitgangssituatie* zo goed mogelijk onderzoeken. Hier komt duidelijk het 'wanting to understand' te voorschijn, in tegenstelling tot het 'wanting to change' in de experimentele fase<sup>7</sup>. En dit is wat ik, met Myrdal, op louter pragmatische gronden, *theoretische wetenschapsbeoefening* heb genoemd, en wel *theoretisch-empirisch* in tegenstelling tot *theoretisch-bezinnend*, zoals in de wijsgerige pedagogiekbeoefening gebruikelijk is<sup>8</sup>. Ik dacht nu, dat het hier bedoelde theoretische onderzoek – theoretisch, in de zin van theoretisch gericht, want natuurlijk sluit alle onderzoek een vorm van 'pratten' (doen) in – niet van het *experiment* gebruik kon maken. De hier benodigde research moet nl. de uitgangssituatie zo gaaf mogelijk in handen zien te krijgen, en die situatie bederft men door in te grijpen, wat een experiment altijd inhoudt. In de praktische fase (how to change) is dit juist wel geoorloofd en zelfs noodzakelijk, en daar is het experiment dan ook kenmerkend voor de gehanteerde onderzoeksmethode. Nu ben ik het weer geheel met Myrdal eens, als hij zegt dat in gevallen als hierboven besproken, die dus een praktische doelstelling als uitgangspunt hebben, 'the direction of re-

search is determined by the practical purpose held in view'. 'The direction', maar dat tast natuurlijk de wenselijkheid van een zo groot mogelijke objectiviteit van de 'theoretical research' niet aan, tenzij . . . tenzij men zijn feitenmateriaal zo gaat kiezen en zo gaat interpreteren dat het kan dienen als argument voor de juistheid van wat men als maatschappelijk geëngageerd mens zo graag zou willen bereiken, i.c.: de realisering van de middenschool. Maar deze handelwijze, vergelijkbaar met het 'l'art de grouper les chiffres', zullen Creemers en Koster ook wel geen wetenschapsbeoefening noemen. M.i. blijft hier ten volle van toepassing het citaat dat ik op pg. 4, eerste kolom, heb gegeven: 'By "theoretical" research we mean here all the research which is purely and exclusively (cursivering van mij, H.N.) towards ascertaining facts and causal relations between facts'.

Dit alles neemt niet weg, dat we *hier* te doen hebben met een vorm van 'theoretical research', die wat betreft 'the direction' nauw verbonden is aan het totale onderzoek, dat primair vanuit een praktisch gerichte belangstelling geëntameerd is, en die dus in duidelijk verband staat met het praktisch gerichte deel van het onderzoek, al moet ze m.i. daarvan zo duidelijk mogelijk onderscheiden blijven; waarbij het al of niet kunnen gebruiken van het experiment m.i. een belangrijk kenmerk blijft. Naast de *hier* besproken theoretisch-empirische pedagogiekbeoefening, die dus duidelijk aan de beoefening der praktische pedagogiek verbonden is, blijft dan nog natuurlijk de mogelijkheid van 'losstaande' theoretisch-empirische research, gericht op 'het weten om het weten'; door Myrdal 'pure nonsense' genoemd, maar die ik in het onder punt 4 en 5 te berde gebrachte nogmaals heb trachten te verduidelijken en te legitimeren.

#### 8. De waarde-vrijheid van het beoefenen van wetenschap.

1. Bij het nu te bespreken punt vind ik het bijzonder moeilijk te ontrafelen waar nu sprake is van een werkelijk-een-verschillend-standpunt-innemen, en waar we alleen maar langs

elkaar heen praten, omdat we aan dezelfde woorden een andere inhoud geven, zoals aan de centraal staande termen: wetenschap en wetenschapsbeoefening.

Ik heb in mijn eerste artikel een onderscheid gemaakt tussen wijsgerige en empirische wetenschapsbeoefening (pg. 5, 6) en daarbij zeer nadrukkelijk uitgesproken dat ik de een niet belangrijker vind dan de ander. Ik heb eveneens uitdrukkelijk gesteld dat men in de wijsgerige beoefening der pedagogiek zich in eerste instantie bezint op het doel van de opvoeding, een bezinning die zelf weer gebed is in het zich bewust maken en rekenschap geven van vragen inzake levens- en wereldbeschouwing, c.q. godsdienstige overtuiging. In tweede instantie bezint men zich op middelen, die tot het genoemde doel kunnen voeren. Kortom, men bezint zich op de vragen, waaraan ik in mijn reeds genoemde 'Algemene Indeling' een paragraaf heb gewijd, te weten de vragen: Wat willen wij met onze opvoeding? Onderdeel van de vraag: Wat willen wij met onze kinderen? En: Hoe bereiken we wat we willen? Ik heb er geen bezwaar tegen gemaakt hier te spreken van normatief-gerichte en normatief-bepaalde *wetenschapsbeoefening*, al is hier wel sprake van een ruime interpretatie van de term wetenschapsbeoefening. Wel heb ik het altijd beslist noodzakelijk gevonden dat men de keuze van zijn standpunt direct aan het begin van zijn beschouwingen zo duidelijk mogelijk naar voren brengt, m.a.w. het grondwaarde oordeel waarop het hele betoog rust, zo duidelijk mogelijk expliciteert. Ook met de van het grondwaarde-oordeel afgeleide waarde-oordelen, die in de verhandeling verder een rol spelen, moet dit geschieden. Men kan het op grond van waarde-oordelen gekozen uitgangspunt accepteren of verwerpen; beide geschieden evenzeer op grond van - andere - waarde-oordelen. In enger-wetenschappelijke zin (ook wel strikt wetenschappelijke zin genoemd), d.w.z. op grond van logische en in de empirie gefundeerde argumenten is op het uitgangspunt geen kritiek mogelijk; wel op de logische opbouw van het betoog en op een

eventuele strijdigheid met de tot nu toe bekende empirische feiten. Daarbij *elimineert* men dan de hierboven bedoelde *geëxpliciteerde* waarde-oordelen uit het betoog van de gekritiseerde auteur, voor zover het de logische structuur en het al-of-niet empirisch gefundeerd zijn betreft, en dus uit het strikt-wetenschappelijke deel. Maar hier liggen waarschijnlijk niet de moeilijkheden in de discussie tussen mijn opponenten en mij. Hun kritiek richt zich m.i. meer – of misschien uitsluitend – op datgene wat ik gezegd heb t.a.v. de *empirische* wetenschapsbeoefening, of die nu voortkomt uit zuiver-theoretische dan wel uit praktisch gerichte belangstelling (met ingebouwde theoretische belangstelling). Zij schrijven nl. op pg. 446, tweede kolom: 'Nieuwenhuis' voorstel om de term empirische pedagogiek te reserveren voor *fact-finding-research* en waarde-oordelen daarbuiten te sluiten, kunnen we dan ook niet accepteren'. Zij formuleren hun standpunt mede op grond van een met instemming geciteerde uitspraak van Myrdal, die luidt: 'that one does not escape valuations by restricting research to the discovery of facts. The very attempt . . . to avoid valuations by doing research that is simply factual and without use for practical or political effects involves in itself a valuation' (Myrdal 1958, 155).

Hierop kan ik alleen maar zeggen: 'Maar natuurlijk; Myrdal heeft volkomen gelijk'. Het feit dat ik *besluit*, uit zuiver theoretische belangstelling, wetenschap te gaan beoefenen (het 'willen weten om het weten' dus), berust op een keuze, die gegrond is in een waarde-oordeel. Zoals ook het *besluit*, wetenschap te gaan beoefenen met praktische bedoelingen, op een in een waarde-oordeel gefundeerde keuze berust. Zelfs het besluit om überhaupt wetenschap te gaan beoefenen, op welke manier dan ook, berust op een waarderend kiezen. En binnen elke vorm van wetenschapsbeoefening (bv. wijsgerige, zuiver-theoretische of praktische) berust *de keuze van het onderwerp* dat men wil gaan bestuderen op waarderend. Zoals ook de beslissing dat men sport

wil gaan beoefenen, of toneelspel, en binnen de sportbeoefening kiest voor voetbal of tennis, en binnen het toneelspel voor kleinkunst of drama, op een waarderend oordeel berust. Maar al de genoemde keuzen inzake het beoefenen van wetenschap *staan buiten de wetenschapsbeoefening*. De beslissing om wetenschap te gaan beoefenen (in welke vorm dan ook), en eveneens de meer concrete keuze om bv. de mogelijkheden en moeilijkheden bij de realisering van de middenschool te onderzoeken, *zijn zelf* geen wetenschapsbeoefening. Zo min als het besluit om aan sport, i.c. voetbal, te gaan doen sportbeoefening (i.c. beoefening van het voetbalspel) is, en de beslissing om toneel te gaan spelen zelf toneelspel is (Dit laatste lijkt me in elk geval niet wenselijk).

Hier wil ik er nog even op wijzen, dat ik zelf nadrukkelijk heb gesteld dat niet alleen *vóór*, maar ook *tijdens* de wetenschapsbeoefening telkens weer de mogelijkheid bestaat dat men als zedelijk levend – en dus ook als zedelijk oordelend – mens een – normatief bepaalde – beslissing neemt. Bv. als men weigert de methode van de vivisectie in wetenschappelijk onderzoek toe te passen, ook al erkent men dat deze methode zuiver wetenschappelijk gezien vruchtbaar is (pg. 10 eerste kolom). Maar dat betekent niet dat *in* wetenschapsbeoefening zedelijke beslissingen genomen worden en dus waarde-oordelen geveld worden. En het lijkt me nog steeds een eerste eis van op zindelijke wijze beoefenen van wetenschap dat de hierboven bedoelde beslissingen en de waarde-oordelen waarop zij steunen zo duidelijk en volledig mogelijk *geëxpliciteerd* worden en *geëlimineerd* uit het wetenschappelijk onderzoek.

Nu worden tegen het geformuleerde standpunt gewoonlijk twee bezwaren aangevoerd, die ik nog kort wil bespreken.

2. In de eerste plaats zegt men dan dat het onmogelijk is, en als het mogelijk is, dat het niet gewenst is, de rol van wetenschappelijk onderzoeker die men vervult, te scheiden van de rol die men als zedelijk levend en oordelend



mens vervult. 'Omdat de mens een totaliteit is', zegt men dan.

Ik heb geen enkele behoefte dit laatste te ont-kennen, maar ik ben wel van mening dat de mens een *gedifferentieerde* totaliteit is, en dat men in het menselijk gedrag niet alleen verschillende rollen moet onderscheiden, maar dat die ook vaak gescheiden moeten worden. Men kan een uitstekend boekhouder zijn, maar als vader en echtgenoot een onmogelijk mens. En ik heb altijd bezwaar gehad tegen het type onderwijzer of dominee, dat in alle omstandigheden (bv. een gezellige bijeenkomst) ook de rol van onderwijzer of dominee meent te moeten spelen. Zo kan men ook een sterk maatschappelijk en zelfs pedagogisch geïnteresseerd mens zijn en er in de praktijk als opvoeder weinig van terecht brengen (Rousseau! e.a.), zoals men in ditzelfde geval een slecht (d.i. niet kritisch en niet objectief) of goed wetenschappelijk onderzoeker kan zijn. En daarom lijkt het me ook noodzakelijk het functioneren als zedelijk levend mens te scheiden van het functioneren als wetenschappelijk onderzoeker, al zal *tijdens* het wetenschappelijk werk de eerstgenoemde functie telkens weer kunnen – en zelfs moeten – *interfereren* met de tweede. Maar dat betekent niet: *vermenging*.

Helaas zijn er nog steeds beoefenaren van de pedagogische wetenschap die er maar niet in slagen hun moraliserend verkondigende houding te onderscheiden, laat staan te scheiden van hun wetenschappelijke activiteiten. Ze *vermengen steeds weer propaganda en wetenschap*. En dan zijn ze nog verwonderd dat de buitenwereld hen als wetenschappelijke onderzoekers niet ernstig neemt. Binnen de eigen gelederen lukt het dan vaak nog wel. Omgekeerd kunnen vele in de maatschappij werkzame 'opvoedkundigen' (in onderscheiding van opvoedingswetenschappers) maar niet nalaten zich te presenteren als beoefenaars van de pedagogische wetenschap. 'De praktizerende opvoedkundige' bedrijft geen wetenschap, maar past deze toe. Zoals ook de arts, de advocaat en de landbouwkundig ingenieur, geen we-

tenschap beoefenen; wat zij trouwens ook nooit zullen pretenderen. Dat laten zij aan de echte researchwerkers over, bij de medici bv. aan de histologen, immunologen, enz. Wat wij nodig hebben is *differentiëring van functies* in het wetenschappelijk en in het praktisch maatschappelijk pedagogisch bedrijf en daarbij aansluitend *een differentiatie in benamingen*. Wat dit betreft is de pedagogiek nog slechts op weg naar de status van volwassen wetenschap. En zich-verzetten tegen deze differentiëring kan alleen maar remmend op dit ontwikkelingsproces werken.

3. Ik kom thans aan de tweede tegenwerping, die meer principieel van aard is. Men zegt dan dat het de mens niet gegeven is feiten op objectieve wijze vast te stellen, omdat er in onze waarnemingen en conclusies altijd subjectieve waarde-oordelen insluipen, met name bij het beoefenen der sociale wetenschappen. Ik erken graag dat dit gevaar aanwezig is. Daarom tracht men in elke wetenschapsbeoefening zo veel mogelijk waarborgen in te bouwen om dit gevaar te voorkomen. De belangrijkste zijn wel dat men in zijn onderzoekingen zo kritisch mogelijk – kritisch in de zin van: onderscheidend, schiftend – te werk gaat en dat de bereikte resultaten door anderen getoetst moeten kunnen worden, waarbij dus weer als voorwaarde geldt dat men zo volledig mogelijk rekenschap geeft van de wijze waarop men zijn feitenmateriaal heeft verzameld, van de conclusies die men getrokken heeft, en dat men zijn onderzoek plus resultaten voor anderen beschikbaar stelt. Komt een tweede onderzoeker dan tot andere resultaten, dan moet worden nagegaan wat daarvan de oorzaken zijn. Het kan zijn dat men feiten over het hoofd gezien heeft, of niet-verantwoorde conclusies heeft getrokken, of ook, dat er subjectieve waarde-oordelen ingeslopen zijn. Die ondekt een ander gemakkelijker dan wijzelf, vandaar dat *de dialoog* in de wetenschapsbeoefening onmisbaar is. En als dan deze subjectieve waarde-oordelen vastgesteld zijn, geëxpliciteerd zijn, moeten ze geëlimineerd worden, om

zo tot een communis opinio te komen. Die trouwens altijd voorlopig blijft en altijd weer voor nieuwe kritiek toegankelijk moet zijn.

Wie nu, ondanks al deze genoemde voorzorgen, vasthoudt aan de opvatting dat wij zelfs op deze wijze niet tot het vaststellen van objectieve feiten kunnen komen, tot het beoefenen van een waarde-vrije wetenschap (een niet-empirisch, maar wijsgerig standpunt, dat ik ten volle respecteer) die moet dan m.i. ook de enig mogelijke consequentie uit dit standpunt trekken, nl. afzien van wetenschapsbeoefening in empirische zin, omdat wetenschap beoefenen (hier wetenschapsbeoefenen in empirische zin genomen) *per definitie* gericht is op het objectief vaststellen van feiten en de samenhang daartussen. Trouwens, wie principiël de mogelijkheid van het beoefenen van waarde-vrije wetenschap ontkent, die redt de zaak niet met het expliciteren van subjectieve waarderingsen. Want die geëxpliciteerde subjectieve waarde-oordelen moeten dan toch als betrouwbare objectieve feiten geaccepteerd worden, wat in strijd is met het aangenomen uitgangspunt. Dat betekent dat de subjectieve waarderingsen, die in het expliciteren van waarde-oordelen aanwezig zijn, weer geëxpliciteerd moeten worden, en zo ad infinitum. De moeilijkheid is, dat als men ontkent dat het mogelijk is in de wetenschapsbeoefening op empirische basis betrouwbare fundamenten te leggen in de vorm van het vaststellen van objectieve feiten en hun samenhang, men er dan nooit meer in slaagt, de eerste, tweede en volgende verdiepingen in de vorm van geëxpliciteerde waarde-oordelen op betrouwbare wijze te verankeren. Men kan moeilijk verwachten dat voor het oprichten van dit soort wankel bouwsels 'de moderne slaven - te weten: de belastingplichtigen - met hun arbeid zouden willen betalen'.

Gaat men er daarentegen van uit dat de mens (in samenwerking met anderen en onder het aanbrengen van voldoende waarborgen) objectief feiten en de samenhang daartussen kan vaststellen, dan levert ook het objectief vaststellen van subjectieve waarderingsen in principe geen

onoverkomelijke moeilijkheden. Zij kunnen dan juist in hun subjectiviteit objectief vastgesteld worden.

Gezien al datgene wat hierboven gezegd is en mede gezien het feit, dat het werken met *de hypothese* van het kunnen vaststellen van objectieve feiten, in de loop der eeuwen tot niet te ontkennen resultaten heeft gevoerd, blijf ik voorlopig nog maar vasthouden aan de mogelijkheid - en de wenselijkheid - van het waarde-vrij beoefenen van wetenschap.

### 9. Slotopmerking.

Het geheel van de kritiek van Creemers en Koster op mijn eerste artikel nog eens overziende, kan ik me niet aan de indruk onttrekken, dat zij bij hun analyse en de interpretatie van mijn uiteenzettingen over 'theoretische en praktische pedagogiek' (ook een vorm van wetenschapsbeoefening) toch niet in voldoende mate naar objectiviteit hebben gestreefd, mede doordat zij vergeten hebben hun subjectieve waarde-oordelen zich bewust te maken en te expliciteren. Deze opzet en uitwerking van hun artikel hebben er dan ten slotte ook niet toe bijgedragen mij ervan te overtuigen dat het verkieslijk zou zijn mijn standpunt inzake empirische wetenschapsbeoefening voor het hunne te verruilen.

### Noten

1. B. Creemers en K. B. Koster, *Theoretische en praktische pedagogiek; reactie op het artikel van Nieuwenhuis*. Ped. Studiën 1971, pg. 444-449.
2. Vergelijk de passage aan het begin van 5. *Intermezzo* in mijn artikel 'Theoretische' en 'praktische' pedagogiek in dit tijdschrift (1971, pg. 3).
3. H. Nieuwenhuis, *Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school* (Groningen, 1939).
4. 'Een - normatief bepaalde - beslissing' is duidelijk een pleonasme. Elke beslissing berust nl. opeen al of niet expliciet geformuleerd waardeoordeel. Dit in tegenstelling tot een *conclusie*, die louter op logische en/of empirische argumenten berust. Wetenschap-

- pelijk onderzoek voert alleen tot conclusies, nooit tot beslissingen, door Fourastier in zijn boek 'De moraal is zoek' (1969) m.i. terecht *opties* genoemd. Beslissingen kunnen wel steunen op wetenschappelijke conclusies, maar worden er nooit door bepaald. Zij gaan daar altijd boven uit en worden er dus ook nooit door gerechtvaardigd.
5. H. Nieuwenhuis, *Algemene Inleiding*, Grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs (Groningen, 1959).
  6. Zoals ik zelf zeer nadrukkelijk voor 'alternatieve opvattingen' ruimte heb gelaten, toen ik schreef (pg. 8, tweede kolom): 'Men kan de pedagogiek op vele manieren beoefenen, en met verschillende oogmerken, en ieder moet maar zien hoe ver hij met de zijne komt, en waar hij op bepaalde grenzen stuit'. Hoe mijn opponenten deze uitspraak hebben kunnen negeren, is me volkomen onduidelijk.
  7. Natuurlijk sluit elke 'wanting to change' een

'wanting to understand' in. Het omgekeerde *behoeft* niet het geval te zijn.

8. Dat ik onderscheid maak tussen theoretisch-empirisch en theoretisch-bezinnend, en daarnaast - *voorlopig* - theoretisch tegenover praktischen tegenover empirisch heb gesteld, is geen 'goochelen met de betekenis van een woord' zoals Cr. en K. op pag. 448, eerste kolom, noot 1, beweren. Ik heb nl. niet anders gedaan dan *constateren* dat verschillende schrijvers het woord 'theoretische pedagogiek' de facto in die verschillende betekenissen gebruiken, zonder echter zich zelf en hun lezers van de door hen gebruikte betekenis rekenschap te geven. Ik heb ook nergens gezegd dat zij dit 'ten onrechte' doen (Cr. en K., pg. 444, tweede kolom). Ik vond - en vind - het alleen maar lastig, en heb daarom geprobeerd wat meer eenduidigheid in het gebruik aan te brengen door een meer gedifferentieerde terminologie voor te stellen. Kritisch lezen is blijkbaar niet de sterkste zijde van mijn opponenten.