

# „Theoretische” en „Praktische” pedagogiek

H. NIEUWENHUIS, *Rijksuniversiteit, Groningen*

## 1. Inleiding

Het zou me niet verwonderen wanneer menigeen bij het lezen van bovenstaande titel zijn voorhoofd fronsen en de verzuchting slaakt: 'Wat valt daar nu nog over te zeggen?' De termen theoretische pedagogiek en praktische pedagogiek zijn al zó lang gangbaar en bovendien zó algemeen geaccepteerd. Zij worden dus blijkbaar voldoende duidelijk bevonden om zonder verder commentaar gebruikt te worden.

En toch wil ik in wat hier volgt de aandacht vragen voor een beschouwing over de hier bovengenoemde termen, omdat ze voor mij wel een probleem vormen. (Ik heb ze daarom tussen aanhalingstekens geplaatst.) Wat ik met mijn uiteenzetting hoop te bereiken, is dat ze ook voor anderen minder vanzelfsprekend worden; dat men ze niet meer zo maar – vrijwel ondoordacht – hanteert; kortom dat ze ook voor anderen een probleem gaan vormen in die mate, dat men het de moeite waard gaat vinden mee te denken, om zo gezamenlijk tot een duidelijker bewust en meer kritisch, en dus een wetenschappelijk beter verantwoord, gebruik te komen. Van mijn kant kan ik slechts een eenzijdige bijdrage daartoe leveren, die alleen dan waardevol kan worden, wanneer anderen het de moeite waard vinden kritisch corrigerend en aanvullend tot een gesprek te komen.

Het probleem, wat men onder 'theoretische', respectievelijk 'praktische' pedagogiek moet verstaan en hoe beide wetenschapsterreinen onderling samenhangen – of misschien ook niet samenhangen, zoals vele praktische pedagogen maar al te vaak en graag beweren – staat in nauw verband met een ander – minstens even belang-

rijk – probleem, nl. de rol die *waarden en normen* in het beoefenen van de pedagogiek spelen. En die ze in het dagelijks pedagogisch handelen spelen, kan men er aan toevoegen.

De spraakverwarring t.o.v. deze beide laatstgenoemde termen is zo mogelijk nog groter dan die ten opzichte van de termen 'theoretische' en 'praktische' pedagogiek en de verhouding van de door die termen aangeduide wetenschapsgebieden. Ik had dan ook eerst de gedachte over waarden en normen in de beoefening der opvoedingswetenschap te schrijven, maar heb er toch maar van afgezien, omdat al spoedig bleek dat een enkel, niet te lang artikel, onvoldoende gelegenheid bood om het probleem op ook maar enigszins adequate manier te behandelen.

Slechts een enkele opmerking wil ik me hierover veroorloven. De discussie over de rol van waarden en normen in de pedagogiek is al oeroud, maar het lijkt me dat de discussianten alleen maar pas op de plaats maken; waarbij een grote activiteit ontwikkeld kan worden, zonder dat men echter één stap verder komt.

Van sommige andere, ook eeuwigdurende discussies, zegt men wel eens: het probleem wordt hoe langer hoe helderder, de oplossing steeds minder. Maar zelfs dat kan men van de hier bedoelde discussie niet zeggen. Ook het probleem wordt niet duidelijker. En dat is m.i. niet alleen een gevolg van het feit dat de partijen nauwelijks naar elkanders argumenten luisteren, en maar steeds weer 'op herhalingsoefening gaan' om met Nauta te spreken, maar omdat het probleem zelf waarschijnlijk niet juist gesteld is<sup>1</sup>. En ieder weet dat het onmogelijk is verkeerd gestelde vragen te beantwoorden. M.i. is het probleem nl. niet of wetenschapsbeoefening in het algemeen, en be-

oefening der pedagogiek in het bijzonder, al of niet 'waardevrij' is, maar *in welk opzicht* dit het geval is, en *in hoeverre*. Ik hoop in een latere publicatie dit standpunt nader uit te werken. Hier beperk ik me tot het minder omvangrijke probleem: de betekenis der termen 'theoretische en praktische pedagogiek' en de verhouding der door die termen aangeduide terreinen van wetenschapsbeoefening.

## 2. Het uitgangspunt

Het uitgangspunt voor mijn betoog heb ik gevonden in een boek van Gunnar Myrdal, dat getiteld is: *Value in social theory, a selection of essays on methodology*, uitgegeven bij Harper and Row, London, 1958, 1962<sup>2</sup>.

In de eerste plaats lijkt me dit boek voor beoefenaars van de pedagogische (en andragogische) wetenschappen in het algemeen, en voor het doordenken van het onderhavige probleem in het bijzonder, van belang, omdat het duidelijk toont hoe men in andere, verwante wetenschappen op dezelfde wijze, met gelijke, in elk geval gelijksoortige, problemen worstelt; men kan er een zekere troost uit putten. Ik bedoel dit niet in de zin van: buurmans leed troost, maar wel dat men tot de conclusie kan komen dat de problemen zelf blijkbaar moeilijk zijn en dat het niet aan ons, als beoefenaars van een speciale wetenschap, i.c. de pedagogiek (respectievelijk de andragogiek) ligt, dat we er zo mee tobben.

In de tweede plaats is het boek van belang omdat het duidelijk maakt hoe belangrijk het is, dat de beoefenaar van de opvoedingswetenschap kennis neemt van studies op verwante wetenschapsgebieden, vooral wanneer die studies zich op *methodologisch* terrein bewegen. In de derde plaats omdat het ons helpt aan een aantal nauwkeurige, concrete probleemstellingen, die ook voor onze wetenschapsbeoefening van belang zijn, aan voorbeelden van een zo strikt mogelijk wetenschappelijke doordening, en zelfs aan bepaalde – ook voor ons bruikbare – resultaten van die doordening. En ten slotte, omdat ook dit boek het probleem van de theoretische en praktische wetenschapsbeoefening en de ver-

houding van de daarmee corresponderende wetenschapsgebieden als een onderdeel ziet van het meer omvangrijke probleem van de rol die waarden en normen in de wetenschapsbeoefening (hier met name: de economie) spelen: *Value in social theory*.

Ik bedoel met deze opsomming niet, dat niet iedere wetenschap haar eigen specifieke problematiek heeft, maar wel dat er ook een gemeenschappelijke problematiek is en dat men in dit opzicht kan profiteren van de denk- en onderzoeksarbeid van beoefenaars van bepaalde andere wetenschappen, zodat men dus niet vanaf een absoluut nulpunt behoeft te beginnen. Al was het maar door tegenover het beweerde stelling te nemen.

## 3. De aanleiding

De aanleiding tot het doordenken van de hier aan de orde gestelde problematiek ligt in het bijwonen van een discussie op 26 mei 1967 gevoerd in een bijeenkomst van de 'Sectie Theoretische Pedagogiek' van de Vereniging van Nederlandse Opvoedkundigen op een der halfjaarlijkse conferenties van deze vereniging, waar ik tot de conclusie kwam: zo veel hoofden, zo veel zinnen.

Volgens sommigen was 'theoretische' pedagogiek hetzelfde als *fundamentele* pedagogiek, volgens anderen als *systematische* pedagogiek, waarbij echter fundamentele pedagogiek niet hetzelfde geacht werd te zijn als systematische pedagogiek. Aldus:  $a = b$ ,  $a = c$ , maar  $b \neq c$ . Bij nog anderen viel theoretische met wijsgerige pedagogiek samen, of met een speciale vorm van wijsgerige pedagogiekbeoefening, nl. de fenomenologische pedagogiek. Met dergelijke situaties heb ik altijd moeite. *twemaal 't zelfde*

Men zou ook nog kunnen zeggen, dat 'theoretische pedagogiek' een *pleonasme* is, omdat pedagogiek als wetenschapsbeoefening (hetzij als wijsgerige bezinning op, hetzij als empirisch onderzoek van het opvoedingsverschijnsel) altijd een theoretische benadering betekent. Maar als alle pedagogiek als wetenschapsbeoefening theoretisch is, wat is dan praktische pedagogiek? En wat is hun onderlinge verhouding?

Willen begrijpen - theoretisch - het opvoeden te willen veranderen (Eriet 2 k)  
" verknippen - praktisch - praktische pedagogie zoekt hoe by opvoeding kan veranderen.

#### 4. Nadere bepaling van het uitgangspunt

Volgens Paul Streeten, die de serie essays van Myrdal inleidt, stelt Myrdal zich in dit opzicht de vraag 'What is the relation between wanting to understand and wanting to change society?' (pg. IX). De theoretische economie komt nl. volgens Myrdal voort uit en is gericht op 'wanting to understand society' (in economisch opzicht natuurlijk, H.N.); de praktische economie komt voort uit en is gericht op 'wanting to change society' (in economisch opzicht, H.N.).

Verderop zal ik de problematiek die in deze formulering verborgen zit trachten te expliciteren, maar eerst wil ik - voorlopig kritiekloos - de gebruikte formulering overbrengen naar het terrein van de beoefening der pedagogiek. We krijgen dan: Theoretische pedagogiek komt voort uit en is gericht op 'wanting to understand education' (education hier gebruikt in de oorspronkelijke ruime betekenis van opvoeding); de praktische pedagogiek komt voort uit en is gericht op 'wanting to change education'.

Of deze overdracht nu bruikbaar is of niet, en wat dan verder de verborgen problematiek is in de verhouding van de aldus omschreven 'theoretische' en 'praktische' pedagogiek komt eveneens later ter sprake; hier wil ik op één belangrijk punt aanstonds de aandacht vestigen. In zoverre nl. lijkt me de omschrijving van praktische pedagogiek als 'wanting to change education' belangrijk en juist, dat zij tot uitdrukking brengt dat het hierbij gaat om *het opvoeden* te veranderen, en niet het kind. Tenminste niet rechtstreeks. Ik moet hier een kleine uitwijding maken.

#### 5. Intermezzo

Het hier volgende doet misschien wat 'haarkloverig' aan, maar is toch m.i. onmisbaar. Ik ben nl. van mening dat wij - beoefenaren der opvoedingswetenschap - in onze doordenkingen en formuleringen én in onze onderzoeken veel initieuser te werk moeten gaan dan we gewoonlijk doen. We blijven te veel in algemeenheden

steken, die juist omdat ze zo algemeen gesteld zijn, zo moeilijk critiqueerbaar zijn.

Er zit nl. altijd wel iets waars in, wat dat dan ook zij en hoe ver dat ook moge gaan. We zullen het 'peuterwerk' van bijv. de natuurwetenschappelijke en de medischwetenschappelijke onderzoeker moeten overnemen, willen we in wetenschappelijk opzicht verder komen. En dan bij elkaar 'op alle slakken zout leggen', want zij vreten het bladgroen van onze wetenschap aan, zodat de plant niet eens tot bloei komt, laat staan vruchten draagt. Want wat is de invloed van de nederlandse wetenschappelijke pedagogiek op de opvoeding van het nederlandse kind door zijn ouders? In het gezin dus? En wat trekt de doorsnee onderwijzer er zich van aan? Ik wil niet zo ver gaan als Brezinka, die zegt 'dass die informationsreichen Aussagen aus anderen Wissenschaften wie der Psychologie, der Soziologie oder der Geschichtsforschung stammen, während die Pädagogik als solche überwiegend informationsarme bis -leere Sätze beisteuert', maar 't valt niet mee om er iets tegen in te brengen<sup>2</sup>.

Het is de opvoeder die zich via de opvoeding op verandering van het *kind* richt, zodat het zich *anders* gaat gedragen dan waartoe het uit zichzelf gekomen zou zijn. Waarom zou hij anders überhaupt gaan opvoeden!

De beoefenaar van de praktische pedagogiek als wetenschap *onderzoekt* hoe hij de *opvoeding* kan veranderen, en *als* hij op grond van zijn wetenschappelijke kennis advies geeft, adviseert hij in eerste instantie de opvoeder inzake de opvoeding van diens kind. Hij is dan dus eigenlijk een andragoog, die pedagogische adviezen geeft. De beoefenaar van de praktische pedagogiek als wetenschap *kan* natuurlijk ook tot opvoeder worden en zich rechtstreeks tot het kind wenden, maar zelfs dan doet hij het met de bedoeling de tot nu toe plaats gevonden hebbende opvoeding door een andere (in zijn ogen: een betere) te vervangen. Hij is dan eigenlijk her-opvoeder in plaats van opvoeder-in-primaire zin.

Tenslotte kan hij ook nog adviezen aan een her-opvoeder (bv. de leider in een opvoedingsinrichting) geven, en ook zo zichzelf niet rechtstreeks met het kind bemoeien.

Kortom: het wetenschappelijk object van de praktische pedagogiek is niet het kind, maar de opvoeding. Hetzelfde geldt voor de theoretische pedagogiek. Hoe komt de beoefenaar van de theoretische pedagogiek nu aan zijn kennis? Daarvoor geven we eerst weer het woord aan Myrdal.

6. *Theoretische en praktische pedagogiek: eerste benadering*

Op pg. 63 zegt Myrdal in een voetnoot: "The terms *theoretical* and *practical* are used in this book as in the discipline of philosophy<sup>3</sup>. The former word implies thinking in terms of causes and effects; the latter words imply thinking in terms of means and ends". In hoofdstuk VII, § 4, pg. 155 e.v. gaat hij daar nader op in. Duidelijkheidshalve moet ik hier wel uitvoerig citeren.

'By "theoretical" research (Myrdal neemt als vanzelfsprekend aan dat alle wetenschappelijke arbeid als wezenlijk bestanddeel *research* insluit; een punt waarop we later terug moeten komen H.N.) we mean here all the research which is oriented purely and exclusively towards ascertaining facts and causal relations between facts. By "practical" research we mean the logical procedure of relating value judgements to factual situations and to actual trends of change and, from this combination, deriving scientific plans for policies aimed at inducing alterations of the anticipated social trends ("social engineering"). The relations established in theoretical research are simply *causal*. In practical research the causal relations are transposed into *purposeful* relations.

The sequence in theoretical research - from cause to effect - is in social engineering turned into the reverse order from ends to means. In practical research the causal relations established by theoretical research are taken as facts. Theoretical research is primarily concerned with the present situation and the past development. It attempts to establish, out of systematized experience of the present and the past, a rational knowledge, in as general terms as possible, of the causal relations between elementary factors in the social process. Its final goal is to be able to

forecast on this basis the *future* by rational prognoses.

Practical research is exclusively concerned with the *future*. Its principal viewpoint is that the future represents a set of alternatively possible trends of development. What future development will actually occur is, from the practical point of view, a matter of choice, in so far as decisions and actions on the part of the citizen and society can determine this development. Its final goal, therefore, is the scientific planning of "induced change".

Between the two aspects, or stages, of social research there exist the following main relations:

- a. The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view.
- b. Practical problems can, on the other hand, be approached only on the basis of the theoretical analysis of facts and their causal interrelations.
- c. On theoretical grounds some practical goals can be shown to be futile - that is, impossible of execution. Theoretical research thus sets the scope of practical research by determining what is feasible.
- d. Knowledge of facts is never enough for posing the practical problems concerning what is right, just, desirable and advisable.

Practical conclusions are, by logical necessity, inferences from value premises as well as from factual premises.

Tot zover Myrdal. De vraag is nu, wat we met deze uiteenzetting kunnen doen ter verheldering van de in dit artikel gestelde problematiek, wanneer we telkens 'social' vervangen door 'educational'. Is de zienswijze van Myrdal voor onze problematiek bruikbaar, of niet, of slechts gedeeltelijk? Bij doordenking van het bovenstaande citaat, in verband met zijn al of niet, geheel of gedeeltelijke toepasbaarheid op de beoefening van de opvoedingswetenschap blijken er nogal wat complicaties te zijn.

Wat ik daarvan zie, zal ik thans aan de orde stellen.

Praktisch: Uitsluitend bezig met de toekomst  
Voornaamste gezichtspunt: De toekomst brengt alternatieve mogelijkheden v. ond.  
Dus 'n zaak v. keuze die de ontvankelijkheid bevoordert  
Einddoel: weten schappelijke planning verandering aambereyende

theoretisch  
erzoek  
t. z. z. z.  
krijgen  
in de  
onderzoek  
ties  
theoretisch  
erzoek  
de oorzaak  
ment  
lyke  
thes  
relaties  
t. actual  
pragmatisch  
beoordeling  
voor.  
s. allern  
r. akelij  
aktisch  
te- r. ach  
leel  
praktisch  
erzoek  
de relatie  
theor.  
facten  
fenomenen  
- teor.: onderricht sit. v. nu + voerere ontvankelijk  
4 uit verleden en heden in kennis op stellen  
die 20 algemeen mogelijk de oorzakelijke  
relaties tussen elementaire factoren d. h.  
voedingsp. proces  
Eind doel is: op deze basis de toekomst  
te voorspellen door in rationele prof. nase.

7. *Theoretische en praktische pedagogiek: tweede benadering*

De vraag of de term *theoretische pedagogiek* als pleonasme al of niet gehandhaafd kan worden, zou ik als volgt willen beantwoorden: zuiver *theoretisch* gezien is de term ‘theoretische pedagogiek’ nonsens; *pragmatisch* gezien is deze aanduiding wel verdedigbaar. Maar dan moet ze wel voldoende omschreven worden. Want wat is dan ‘theoretische pedagogiek’? Het lijkt me zonder meer duidelijk dat de omschrijving die Myrdal bij het begrip ‘theoretisch’ geeft in ‘t geheel niet klopt met de gangbare opvatting in de beoefening der opvoedingswetenschap.

a. We hebben reeds gezien dat volgens Myrdal de term ‘theoretisch’ altijd research insluit, evenals trouwens de aanduiding ‘practical’. De term ‘theoretische pedagogiek’ echter wordt tot op heden algemeen gebruikt *zonder* de gedachte aan research; men spreekt in dit verband altijd van ‘bezinning’. Zelf heb ik jarenlang in mijn colleges de ‘opvoedkunde (trouwens zonder de uitdrukkelijke toevoeging ‘theoretisch’) omschreven als de wetenschap van de ‘bezinning op het opvoedingsverschijnsel’. Merkwaardigerwijze zonder me op deze omschrijving te bezinnen; noch op de vraag of de term ‘bezinning’ zonder meer eenduidig was. Deze nonchalance lijkt me de laatste tijd wetenschappelijk niet meer verantwoord. Ook hierover zal ik dus moeten uitwijden.

Wat houdt dat in: pedagogiek – c.q. theoretische pedagogiek – als *bezinning op het opvoedingsverschijnsel*?

Mijns inziens betekende dit in eerste instantie – en betekent het gewoonlijk nog – *bezinning op HET DOEL van de opvoeding*; d.w.z. niet de vraag stellen wat het doel van de opvoeding in een bepaalde concrete situatie is, bv. bij protestantse, katholieke, marxistische, arbeiders, middenstanders, intellectuelen, op het platteland of in de grote stad in de zoveelste eeuw in een der landen van west-europa of elders, maar vragen: wat het doel

van *de* opvoeding eigenlijk behoort te zijn<sup>4</sup>. Om deze vraag te beantwoorden moest men zich bezinnen op en stelling nemen inzake vragen van geloof en levens- en wereldbeschouwing; d.w.z. de bezinning op het opvoedingsverschijnsel en met name op het opvoedingsdoel – was altijd – en is nu nog – een theologische of wijsgerige, eventueel theologisch-wijsgerige bezinning. Uit het aldus – wijsgerig-theologisch – geformuleerde mensbeeld en het daaruit afgeleide opvoedingsdoel leidde men dan verder de opvoedingsmiddelen af: de opvoedingsmethode, als de weg waarlangs het doel bereikt moet worden.

Dit alles betekent natuurlijk niet dat de praktische ervaring (ook een pleonasme) in het gehele wijsgerig-theologische deductieve betoog geen rol speelde, maar dat was nooit meer dan de ongesystematiseerde, voorwetenschappelijke ervaring van alle dag; gewoonlijk beperkt tot de eigen naaste omgeving.

Om slechts één voorbeeld te geven: men zoeke eens in Kohnstamms ‘Persoonlijkheid in Wording’ naar empirische pedagogische gegevens en hun afkomst, en men zal ongetwijfeld het bovenstaande bevestigd vinden, en hetzelfde kan men ervaren bij de lectuur van alle ‘grote pedagogen’ in verleden en heden<sup>5</sup>.

Hiermede wil ik beslist niet suggereren dat ik daarom de werken van deze ‘pedagogen’, en nog minder de wijsgerig-theologische benadering van het opvoedingsverschijnsel in het algemeen, onbelangrijk zou vinden, of iets dat we in de toekomst wel zouden kunnen missen, maar het is wel zaak zich goed bewust te zijn van de beperktheid en zelf de eenzijdigheid van deze wijze van pedagogiek beoefenen.

Als men hiervoor de term ‘theoretische pedagogiek’ wil gebruiken, dan geeft men hier m.i. ook juist te kennen, dat zij als wijsgerig-theologische pedagogiek gesteld kan worden tegenover een *empirische pedagogiek*, die niet zegt hoe men behoort op te voeden, maar die

tracht vast te leggen en te verklaren, (dit is klaar, helder, doorzichtig maken) hoe men het doet en waarom men doet zoals men doet, zonder daarover verder een waarde-oordeel uit te spreken. Nu heb ik hierboven gezegd dat de hier bedoelde 'theoretische' pedagogiek zich *in eerste instantie* richt op het bepalen van het doel van de opvoeding. Er moet dus ook zoiets als *in tweede instantie* zijn. Dat is mijns inziens die vorm van 'theoretische' pedagogiekbeoefening, die zich richt op de bestudering van bestaande of bestaand hebbende *systemen van opvoedkunde*, en die de vorm kan aannemen van *vergelijkende* en/of *historische* pedagogiek, of die de bedoelde systemen kan onderzoeken op hun *innerlijke consistentie*. Ook van deze wijze van pedagogiekbeoefening kan gezegd worden dat ze 'theoretisch' in de zin van 'niet-empirisch' is, omdat zij zich niet of nauwelijks interesseert voor bestaande of bestaand hebbende *opvoedingssystemen*, maar alleen voor *opvoedkundige systemen*, dat wil zeggen voor wijsgerige en/of theologische theorieën omtrent het opvoeden.

Ik kom thans aan een volgend verschilpunt met de formulering van Myrdal die in het bovenstaande als uitgangspunt genomen werd.

- b. Volgens Myrdal is de theoretische wetenschapsbeoefening – althans *primarily* – gericht op het heden en het verleden, terwijl de praktische wetenschapsbeoefening uitsluitend gericht is op de toekomst.

Hoe staat het in dit opzicht met de 'theoretische pedagogiek' in haar tot op heden optredende verschijningsvorm?

De 'theoretische' pedagogiek als *vergelijkende* en/of *historische* pedagogiek is ongetwijfeld *primarily* op het heden en het verleden gericht, al kan men deze wijze van pedagogiekbeoefening ook gebruiken om uit het heden en verleden *lering* te trekken voor de toekomst; waarbij dan deze vorm van 'theoretische' pedagogiekbeoefening merkwaardigerwijze tevens een praktische inslag krijgt, niet omdat ze de praktijk empirisch bestudeert,

maar omdat zij – zij het op grond van zuiver theoretische, in de zin van niet-empirische inzichten – praktische adviezen wil geven voor het pedagogisch handelen.

Hier komt een tweede betekenis van de term 'theoretisch' naar voren, nu echter niet als tegenstelling tot *empirisch*, maar als tegenstelling tot *praktisch*, maar ook – en dat maakt de zaak nog gecompliceerder – als tegelijkertijd het praktische in zich sluitend. Deze zelfde verwevenheid treffen we aan als we ons wenden tot die vorm van 'theoretische' pedagogiekbeoefening waarvan we zeiden dat ze zich in eerste instantie bezighoudt – op theologische en/of wijsgerige grondslag – met het vaststellen van het doel van de opvoeding en de bij het gestelde doel aansluitende middelen.

Men stelt nl. bij deze wijze van pedagogiekbeoefening wel op wijsgerig-theologische, deductieve (en dus niet-empirisch theoretische) wijze doel en middelen van de opvoeding vast, maar men doet dit met het oog op het *toekomstig* pedagogisch handelen, en dus met *praktische* motieven.

Men beoogt VOORSCHRIFTEN TE GEVEN, zodat we hier dus met een niet-empirische theoretische, prescriptieve en ook normatieve pedagogiek met praktische doelstellingen te doen hebben. In zoverre heeft ook deze theoretische pedagogiek een praktisch aspect, maar een praktisch aspect, dat theoretisch, in de zin van niet-empirisch, gefundeerd is. En zij is 'primarily' op de toekomst gericht. Dit voert ons naar het derde verschilpunt.

- c. Als Myrdal zegt dat de 'theoretische' wetenschapsbeoefening gericht is op het zoeken van 'causal relations' dan geldt dit niet voor de hier bedoelde 'theoretische' pedagogiek. Vele van haar beoefenaren hebben daar zelfs een afkeer van, omdat dit een uiting zou zijn van een deterministische instelling inzake het opvoedingshandelen. Men stelt daarentegen het begrippenpaar middel-doel (en dus een teleologische zienswijze) centraal bij afwijzing van het oorzaak-gevolg schema.

Het begint er langzamerhand op te lijken dat

de term 'theoretical' van Myrdal in de opvoedkunde de betekenis van 'praktisch' krijgt en de term 'practical' van 'theoretisch'.

Wat deze laatste 'omkering' betreft nog even een kleine aanvulling.

- d. 'By "practical research" we mean the logical procedure of relating value judgements to factual situations and to the actual trends of change ...' En 'The relations established in theoretical research are simply causal. In practical research the causal relations are transposed into *purposeful* relations.' Aldus hebben we Myrdal geciteerd. Maar volgens het onder c vermelde bleek nu juist het stellen van purposeful relations (het teleologisch denken) typerend voor de 'theoretische' pedagogiek, evenals het werken met 'value judgements'.

De spraakverwarring schijnt hiermee compleet te zijn, maar moet toch nog met een tweetal punten aangevuld worden.

- e. Onder punt 7a heb ik er op gewezen dat, terwijl Myrdal bij 'theoretische' wetenschapsbeoefening altijd denkt aan research, men bij het gebruik van de term 'theoretische pedagogiek' altijd spreekt van 'bezinning'.

Vervolgens heb ik de term bezinning geïnterpreteerd als: *bezinning op het normatief gestelde doel en de bijbehorende middelen inzake het pedagogisch handelen*, me daarbij aansluitend bij een algemeen gangbare en in vele gevallen ook geheel gerechtvaardigde interpretatie.

Maar daarnaast is er ook nog een tweede betekenis gebruikelijk geworden: nl. *bezinning niet op het normatief gestelde doel en bijbehorende middelen, maar op het opvoedingsverschijnsel als zondanig: de z. g. fenomenologische benaderingswijze*. Daar zij zuiver 'schouwend' te werk gaat, kan zij zeker als een 'theoretische' benaderingswijze aangeduid worden; maar daarmee heeft de aanduiding 'theoretische pedagogiek' er een betekenis bijgekregen, die nadrukkelijk onderscheiden moet worden van de eerst besprokene. En wel daarom zo nadrukkelijk, omdat de beide vormen van theoretische-pedagogiekbeoefening

op basis van bezinning enerzijds principieel verschillend zijn, althans willen zijn, terwijl anderzijds de meeste auteurs op dit gebied niet aan het gevaar ontkomen ongemerkt van de ene benadering in de andere over te glijden; met name van de fenomenologische benadering in de levens- en wereldbeschouwelijke.

Misschien zou het goed zijn beide vormen van 'theoretische' pedagogiekbeoefening met verschillende benamingen aan te duiden, zoals Oberholzer doet in zijn onlangs verschenen uitvoerige en helder geschreven studie: 'Prolegomena van 'n principiële pedagogiek'<sup>6</sup>.

Op pg. 220 zegt hij: 'Daar moet deurgaans steeds in die gedachte gehou word dat die mens in sy bestaanswyse konstant tweeërlei van mekaar verskillende betragtingswyses aan die dag lê. Die een is 'n teoretiese, die ander 'n ideologiese.' En even verder: 'Die teoretiese is toegespits op die syn wat is, die ideologiese op die syn wat moet word, naamlik 'n "Seinsollen" of behoorlikheid'. Het lijkt me een juiste en daarmee waardevolle onderscheiding, al moet ik er in het voorbijgaan kritische opmerkingen over maken.

De eerste is, dat Oberholzer bij al zijn scherpzinnig en volhardend pogen tot onderscheiding van de fenomenologische en de levens- en wereldbeschouwelijk gefundeerde pedagogiekbeoefening, op kritieke momenten in zijn betoog toch ook zelf weer de beide visies door elkaar haspelt. De tweede, dat 'theoretisch' bij Oberholzer nergens verbonden wordt aan de gedachte aan research, zoals dat bij Myrdal het geval is. Waaruit volgt dat we eigenlijk nog verder moeten gaan in de differentiëring van onze terminologie, en *theoretisch-bezinnend* (in de zin van de fenomenologische benaderingswijze, zoals we die o.a. bij Oberholzer vinden) moeten onderscheiden van *theoretisch-empirisch*, waarbij de doelstelling is: op grond van empirisch onderzoek 'to understand reality', c.q. 'education'. En dan de term 'understand' niet genomen in fenomenologische, maar z.g. natuurwetenschappelijke zin.

Ik kom thans aan mijn slotopmerking inzake de bijkans babylonische spraakverwarring.

f. Aan het eind van het uitvoerige citaat uit Myrdal vindt men onder *a* de zin: 'The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view'. Deze zienswijze nu lijkt me alleen houdbaar voor wat ik in het begin als 'theoretische pedagogiek' heb omschreven en wat Oberholzer 'ideologische pedagogiek' wil noemen, en die door haar normatief-prescriptief karakter zo'n sterk op de praktijk gerichte inslag krijgt. Dit is nu echter merkwaardigerwijze de vorm van theoretische wetenschapsbeoefening waarover Myrdal geen ogenblik spreekt.

Voor de fenomenologische benaderingswijze (theoretische pedagogiek, volgens Oberholzer; nog liever door hem principiële pedagogiek genoemd) geldt echter m.i. de uitspraak van Myrdal niet, evenmin trouwens als voor de theoretisch-empirische wetenschapsbeoefening. Ook hier dreigt weer spraakverwarring. Ik ben graag bereid te erkennen dat – zuiver pragmatisch gezien – het fenomenologisch doorschouwen van de opvoedingswerkelijkheid EN het empirisch-wetenschappelijk verklaren daarvan, in de zin van het zoeken naar causale samenhangen, *kan* geschieden en de facto zeer vaak geschiedt met op de achtergrond praktische oogmerken, en dat dus de wens 'to understand education' geboren *kan* worden – en realiter zeer vaak wordt – uit de wens 'to change education', maar dit **BEHOEFT** principieel niet het geval te zijn.

*Het is m.i. een zuiver legitieme wijze van wetenschapsbeoefening alleen maar theoretisch geïnteresseerd te zijn:* to understand; hetzij in fenomenologische, hetzij in z.g. natuurwetenschappelijke zin.

Zoals men de sterrenwereld kan bestuderen, of de planten- en dierenwereld alleen maar omdat men geboeid is door de letterlijk 'fascinerende' werkelijkheid, zonder daarbij ook maar één ogenblik te denken aan een mogelijke praktische toepasbaarheid van de aldus verkregen kennis, zo kan men ook het reële opvoeden, als ook het denken over opvoeden,

met een zuiver theoretische belangstelling benaderen: Hoe doen en deden toch al die doodgewone opvoeders het in de talloze culturen, die we kennen, en wat hebben ze daarover in de loop der tijden gedacht? Dat vele onderzoekers meer willen en uiteindelijk gedreven worden en werden door praktische motieven is daarmee niet in strijd. Vandaar dat ik er steeds weer op moet wijzen dat de vraag of *de* pedagogiek (whatever that may be) een theoretische of praktische wetenschap is, een zinloze vraag is. Evenals trouwens de vraag of *de* pedagogiek een levensbeschouwelijke, fenomenologische, of empirische wetenschap is. 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. Wel belangrijk is, dat men zich zelf duidelijk bewust is welke benaderingswijze men hanteert en dit ook aan zijn lezers duidelijk voor ogen stelt; en vooral dat men de verschillende benaderingswijzen niet dooreen klutst en de resultaten die men met de ene benaderingswijze bereikt niet zonder meer overdraagt op een andere of alle andere. En nogmaals: dat men oog heeft voor de begrensdheid van elke wijze van benaderen van de werkelijkheid; m.a.w. dat men de empirische benaderingswijze (empirische *methode*) niet verheft tot empirisme, noch de fenomenologische benaderingswijze tot fenomenologie, enz. M.a.w.: dat men van een *methode* van wetenschappelijk werken geen levens- en wereldbeschouwing maakt.

## 8. Slotbeschouwing

Ter afsluiting van het bovenstaande volgen hier nog een aantal opmerkingen:

a. Wat de 'theoretische' pedagogiek betreft hebben we een aantal wijzen van pedagogiekbeoefening gevonden die vaak met dezelfde term (theoretisch) worden aangeduid, maar die in werkelijkheid sterk verschillen. Samen-vattend kom ik tot de volgende conclusies:



- 2 *vergelijkende ped. (opv. stelsel, opvoedings systemen)*  
 3 *fenomenologische (als beschouwing v.h. opvoedingsverschijnsel als zodanig)*  
 4 *als historisch pedagogiek*  
 5 *methode empirisch, doelstelling theoretisch; schrijft op kennis zonder meer. „Theoretische” en „Praktische” pedagogiek*

a.1 'Theoretische' pedagogiek als levens- en wereldbeschouwelijke gefundeerde pedagogiek, die men dan ook beter als zodanig kan aanduiden. De term 'theoretisch' is trouwens slechts in zoverre toepasselijk als het om de methode gaat (beinning), terwijl de doelstelling praktisch is. Het gaat hier om 'pedagogieken' als 'leer', die altijd een bijvoeglijk naamwoord als toevoeging vereisen. Men spreke dus liever van een christelijke, protestantse, rooms-katholieke, marxistische, enz, pedagogiek.

a.2 'Theoretische' pedagogiek als vergelijking van opvoedkundige stelsels en van opvoedingssystemen. Hier lijkt me de term vergelijkende pedagogiek een juistere benaming.

a.3 'Theoretische' pedagogiek als beschouwing van het opvoedingsverschijnsel als zodanig, dus los van een bepaalde levens- en wereldbeschouwing. Een pedagogiek die op grond van een algemene antropologie zoekt naar oerevidenties. Het grote probleem hierbij is dat men wel zeer kritisch moet nagaan of de als oerevidenties geponeerde uitspraken, wel oerevidenties zijn; die dus door iedereen als zodanig ervaren en geaccepteerd worden. De grootst mogelijke intersubjectieve overeenstemming is hierbij het belangrijke criterium; als men dit op onvoldoende wijze hanteert glijdt men onherroepelijk over in een bepaalde, levens-en wereldbeschouwelijk gekleurde antropologie. Hier ware m.i. beter te spreken van een fenomenologische pedagogiek.

a.4 'Theoretische' pedagogiek als 'historische pedagogiek', die een onderzoek instelt naar opvoedkundige systemen en opvoedingssystemen in het verleden. Eventueel naar het al of niet samenhangen van beide systeemvormen. Hier lijkt me de naam 'historische pedagogiek' verkieslijk.

a.5 'Theoretische pedagogiek' op basis van empirisch onderzoek gericht op 'to understand education'. Hoe voeden de mensen de facto op en waarom doen ze zoals ze doen? Hier zoekt men dus inderdaad naar causale samenhangen. Mijns inziens een nog zo goed als geheel verwaarloosd gebied.

Wetenschappelijk gesproken weten we b.v. van de gezinsopvoeding zoals die in concreto plaatsvindt, letterlijk niets. Wat ons nooit heeft belet adviezen te geven. Hier is de methode empirisch, maar de doelstelling theoretisch, gericht op kennis-zonder-meer. Zoals ik reeds opmerkte, een naar mijn mening volkomen legitieme wijze van wetenschapsbeoefening.

Hier zou men de term theoretische pedagogiek kunnen handhaven, in overeenstemming met het gebruik in de natuurwetenschappen. Het gaat hier in eerste instantie om een beschrijvende, descriptieve pedagogiek, maar waarbij men verder gaat en door het opstellen en toetsen van hypothesen werkelijk tot een empirisch gefundeerde theorie komt.

Tegenover de onder a 5 omschreven theoretische pedagogiek kan men dan de praktische pedagogiek stellen, die als doelstelling heeft praktische problemen te helpen oplossen op wetenschappelijk verantwoorde wijze. Deze pedagogiek accepteert een concreet bepaald opvoedingsdoel, (an educational value system) en tracht nu empirisch, eventueel experimenteel, na te gaan hoe men dat doel kan bereiken. Hier zoekt men inderdaad naar een empirische samenhang tussen doel en middelen. Wie meent dat het niet geoorloofd is in pedagogisch onderzoek (liever: pedagogisch onderzoek; men spreekt ook van een psychologisch en biologisch, en niet van een psychisch en biotisch onderzoek) te experimenteren, zal zich vanzelfsprekend van deze wijze van pedagogiekbeoefening distantiëren, maar hij bedenke daarbij wel dat alle opvoeders in alle tijden in alle culturen in sterke mate experimenteren, alleen weinig systematisch en weinig kritisch, en vaak met minder verantwoordelijkheidsbesef, dan de wetenschappelijke onderzoeker kenmerkt, althans dient te kenmerken.

Qua wetenschappelijke methode verschilt deze praktische pedagogiek, behalve de invoering van het experiment, niet van de onder a 5 genoemde theoretische pedagogiek; ze begint met een kritische analyse en schrijft dan voort tot het opstellen en toetsen van hypothesen, waarbij ze gebruik maakt van de kennis die de theoretische pedagogiek reeds verworven heeft. Eventueel

corrigeert ze deze kennis. Hier is van toepassing wat we reeds uit Myrdal citeerden:

'Practical problems can . . . be approached on the basis of the theoretical analysis of facts and their causal relations.'

En: 'Knowledge of facts is never enough for posing the practical problems what is right, just, desirable and advisable. Practical conclusions are by logical necessity inferences from value premises as well as from factual premises.'

De praktiserende pedagoog (als opvoedkundige, ter onderscheiding van de praktiserende pedagoog of opvoeder) staat dus altijd als MENS voor de gewetensbeslissing of hij in een bepaald geval wel zal *willen* helpen een oplossing voor het aan hem voorgelegde probleem te vinden. B.v. hoe men de jeugd kan opvoeden tot een zo groot mogelijke haat tegen de vijand (nationaal, politiek, godsdienstig.)<sup>7</sup> Als hij echter gekozen heeft – en wel toestemmend – gaat hij verder zuiver wetenschappelijk, d.i. zo objectief mogelijk, te werk en tracht op grond van zijn kennis van causale relaties – of nog te vinden causale relaties – die de theoretische pedagogiek hem verschaft, op experimentele basis het verband tussen doel en middelen te vinden. De zuiver theoretische pedagoog, bedoeld onder *a* 5, kent m.i. deze gewetensstrijd niet. Beide kennen wel weer de zedelijke strijd of in hun wetenschappelijke arbeid bepaalde methoden al of niet zedelijk toelaatbaar zijn, ook al zijn ze van het wetenschappelijke nut overtuigd. (Zoals men op medisch gebied tegenstander van de vivisectie kan zijn, ook al erkent men dat deze methode zuiver wetenschappelijk gezien vruchtbaar is).

Ik laat dit vraagstuk – dat van de waarden en normen in de pedagogiek en haar beoefening – verder rusten, al vraagt het eigenlijk in verband met het in deze bijdrage gehouden betoog wel om nadere behandeling, zoals in het begin reeds werd opgemerkt.

c. Ten slotte wil ik er nog op wijzen dat uit het bovenstaande hopelijk duidelijk is geworden dat er qua methode geen tegenstelling bestaat tussen de beoefening van theoretische pedagogiek (als onder *a* 5 bedoeld) en praktische pedagogiek. Zij verschillen alleen in doel-

stelling; niet in wetenschappelijke werkwijze. Met andere woorden: Er is een nauwe samenhang tussen causaal en finaal of teleologisch denken; tussen denken met het schema "oorzaak en gevolg" en het schema "middel-doel". Belangrijke beschouwingen over deze samenhang vindt men o.a. in het boek van Lorenz: *Over agressie bij mens en dier*<sup>8</sup>.

Ik eindig mijn betoog met een enkel voorbeeld. Op pg. 237 e.v. zegt Lorenz:

'Nog beter kan men aan een voorbeeld uit de geneeskunde, de koningin van alle toegepaste wetenschappen, aanschouwelijk maken hoe onjuist de mening is dat causale en finale samenhangen elkaar uitsluiten. Geen 'zin van het leven', geen 'alles bepalende factor' en geen nog zo belangrijke onvervulde plicht helpen de arme zieke, wiens blindedarm ontstoken is, maar de jongste operatie-assistent van de chirurgische kliniek kan hem helpen, mits hij de juiste diagnose stelt van de oorzaken van de stoornis.

Finale en causale beschouwingen van een levensproces sluiten elkaar niet alleen niet uit, maar zijn eigenlijk alleen zinvol in combinatie. Als de mens niet bepaalde doeleinden nastreefde zou zijn vragen naar oorzaken zinloos zijn (zelfs al is het nagestreefde doel alleen maar willen weten, H.N.).

*Als hij geen inzicht heeft in oorzakelijke samenhangen, is hij niet bij machte het gebeurde naar een bepaald doel te richten, hoe goed hij ook weet waar hij naar toe wil'.*

Het lijkt me dat het dringend noodzakelijk is dat vele pedagogiek-beoefenaren, met name zij die afkerig zijn van een empirisch-experimentele pedagogiek, deze uitspraak ter harte nemen. Waarmee natuurlijk hun goed recht pedagogiek op levens- en wereldbeschouwelijke of fenomenologische basis te beoefenen, niet in het minst in twijfel getrokken wordt.

## 9. Laatste opmerking

Wat in het bovenstaande gegeven werd, is natuurlijk geen theoretische pedagogiek, maar een theoretische beschouwing over pedagogiek, wat beslist iets anders is.

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird eine kritische Analyse der Ausdrücke 'theoretische' und 'praktische' Pädagogik' geboten. Sie erweisen sich als vieldeutig. Man findet denn auch in pädagogischen Diskussionen, sowohl in mündlichen wie in schriftlichen, eine grosse Begriffsverwirrung.

Um zu einer Klärung der verwendeten Begriffe zu gelangen, wählte ich als Ausgangspunkt eine Studie von Gunnar Myrdal: *Value in social theory*. Hieraus geht hervor, dass in der Pädagogik die Bezeichnungen 'theoretisch' und 'praktisch' sich bedeutungsmässig stark unterscheiden von demjenigen, was Myrdal damit meint. Während Myrdal sowohl bei der *theoretischen* wie bei der *praktischen* wissenschaftlichen Arbeit an Research denkt, so spricht man bei der Arbeit in der Erziehungswissenschaft gewöhnlich von Besinnung.

In der theoretischen Pädagogik steht dann der Begriff 'theoretisch' nicht dem Begriff 'praktisch' gegenüber, sondern dem Begriff 'empirisch'. Der Unterschied liegt in der angewandten Methode: deduktiv gegenüber induktiv. Bei Myrdal liegt der Unterschied in der Zielsetzung: 'wanting to understand' gegenüber 'wanting to change' und bei ihm steht der Begriff 'theoretisch' also wohl dem Begriff 'praktisch' gegenüber.

Es wird vorgeschlagen, den Sprachgebrauch in der Pädagogik demjenigen in den sozialen und Naturwissenschaften anzupassen, um so mehr, weil die Pädagogik dringend des 'research' bedarf und also der Anwendung der induktiven Methode, bei der Hypothesen aufgestellt und verifiziert werden können.

Es erweist sich als wenig sinnvoll, immer wieder von der Ausübung der Pädagogik zu sprechen und nach wie vor die Frage zu diskutieren, ob die Pädagogik eine theoretische oder praktische, eine normative oder deskriptive Wissenschaft ist.

Man kann offenbar das Phänomen der Erziehung mit verschiedenen Zielsetzungen und mit verschiedenen Methoden untersuchen.

Als die wichtigsten Formen der Pädagogik zeigen sich dann:

- a. *theoretische Pädagogik*: wanting to understand education; sucht auf empirischem Wege nach kausalen Zusammenhängen;
- b. *praktische Pädagogik*: wanting to change education; sucht auf empirisch-experimentellem Wege nach Mittel-Zweck-Zusammenhängen;
- c. *lebens- und weltanschauliche Pädagogik*: deduktive Methode, praktische Zielsetzung. Beispiele: christliche, islamische, marxistische Pädagogik;
- d. *vergleichende Pädagogik*: untersucht erziehungskundliche und erzieherische Systeme;
- e. *historische Pädagogik*: eng mit der vergleichenden Pädagogik verwandt, aber stark auf die Vergangenheit ausgerichtet;
- f. *phänomenologische Pädagogik*: diese versucht das Phänomen der Erziehung auf Grund des 'Verstehens' mittels der hermeneutischen Methode genau zu beschreiben.

### Noten

1. L. W. Nauta, *Normatief en toekomstig*, in 'Wijsgerig Perspectief', Mei 1969, pg. 287. 'Zij zetten geen bakens uit voor de toekomst; zij gaan alleen maar op herhalingsoefeningen'.
2. W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1968, pg. 436.
3. De term 'philosophy' zal hier wel niet vertaald moeten worden met filosofie in westeuropese betekenis, maar met 'wetenschappelijk theoretisch denken,' wat vaak de betekenis in Amerikaanse literatuur is.
4. Zeer verhelderend met betrekking tot deze problematiek is m.i. de verhandeling van Erich Weniger, *Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung*, in Herman Röhrs, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt am Main 1964, pg 364 e.v. Ik kan daar hier - helaas - niet verder op in gaan.
5. Zie bv. *Grote denkers over opvoeding*, onder redactie van dr. I. van der Velde, Groningen, 1964.
6. Prof. C. K. Oberholzer, *Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek*, Kaapstad, 1968.
7. Zuiver wetenschappelijk gezien is het m.i. niet geoorloofd deze veel voorkomende vorm van opvoeding niet als opvoeding te erkennen.

Als opvoeder en als beoefenaar van een bepaalde levens- en wereldbeschouwend gefundeerde pedagogiek kan men haar natuurlijk verwerpen.

8. Prof. dr. K. Lorenz: *Over agressie bij mens en dier* (Zeist 1965).

Vertaling van „Das sogenannte Böse, zur Naturgeschichte der Aggression.“