

# Theoretische en praktische pedagogiek; reactie op het artikel van Nieuwenhuis

B. CREEMERS en K. B. KOSTER

*Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen,  
Afdeling Schoolpedagogiek/Onderwijskunde, Utrecht.*

1.

Nieuwenhuis heeft in het januari-nummer van *Ped. Studiën* een beschouwing gewijd aan de verhouding tussen de 'theoretische en praktische' pedagogiek. In zijn artikel probeert Nieuwenhuis enkele termen te verhelderen en de relaties aan te geven, die er bestaan tussen de zogenaamde theoretische en praktische wetenschapsbeoefening.

De omstandigheid dat Nieuwenhuis zelf vraagt om reacties heeft ons mede doen besluiten tot het op schrift stellen van onze overwegingen.

De feitelijke aanleiding tot onze reactie is van tweeërlei aard: ten eerste menen wij dat Nieuwenhuis de relaties tussen theoretische en praktische wetenschapsbeoefening onvolledig en onjuist schetst. Met name zijn opvattingen over de waardevrijheid van de theoretisch-empirische pedagogiek vinden wij dubieus. Ten tweede verheft Nieuwenhuis de empirisch-natuurwetenschappelijke methode tot het hoogste goed; ook hierbij willen we graag enkele kanttekeningen maken. Een punt van ondergeschikt belang vormt tenslotte nog het feit dat Nieuwenhuis de door hem geciteerde Myrdal naar onze mening wat al te vrij interpreteert.

Hierna proberen we onder 2 de standpunten van Nieuwenhuis zo zuiver mogelijk weer te geven; vervolgens leveren we onder 3 kritiek op de positie van Nieuwenhuis.

Tenslotte wordt onder 4 vanuit een andere positie-keuze gereflecteerd op het probleem theorie-praktijk en op de waardevrijheid binnen de sociale wetenschap.

2. *Het standpunt van Nieuwenhuis*

De hieronder volgende samenvatting is gecentreerd rond de opvattingen van Nieuwenhuis inzake de beoefening van de wetenschap en diens voorkeur voor de daarbij te hanteren methodes. Enige detailkritiek wordt via noten geleverd.

Nieuwenhuis stelt zich ten doel in zijn bijdrage de betekenis van de termen theoretische en praktische pedagogiek te verhelderen en verhoudingen tussen de terreinen van wetenschapsbeoefening, die door deze termen worden aangeduid te verhelderen (p. 2). Daarbij zet hij zich voortdurend af tegen de opvattingen van Myrdal over 'theoretical' en 'practical' research. Volgens Nieuwenhuis wordt de term 'theoretische pedagogiek' ten onrechte gebruikt om uiteenlopende wijzen van pedagogiekbeoefening aan te duiden.

2.1. *Ideologische, historische en vergelijkende pedagogiek*

De term theoretische pedagogiek wordt gehanteerd voor een wijze van pedagogiekbeoefening, die zich richt op het bepalen van het doel van de opvoeding, uitgaande van een bepaald mensbeeld. (p. 5, 6). Deze theoretische pedagogiek, die men kan aanduiden als levens- en wereldbeschouwelijk gefundeerde of ideologische pedagogiek, is alleen in de methode, nl. de bezinning, theoretisch, de doelstelling is echter praktisch.

Naast deze wijze van beoefening der pedagogiek worden in de historische en vergelijkende pedagogiek de opvoedkundige stelsels in verleden en heden vergeleken.

Ook deze twee vormen van pedagogiekbeoefening hebben een praktische inslag, omdat ze uit

het verleden en heden lering willen trekken en wensen te adviseren in het praktische pedagogische handelen.<sup>1</sup>

## 2.2 *Principiële en theoretisch-empirische pedagogiek*

De principiële en de theoretisch-empirische wijze van pedagogiekbeoefening zijn gericht op een 'to understand education', de ene in fenomenologische de andere in natuurwetenschappelijke zin.

Dit houdt in dat getracht wordt de opvoeding te verhelderen, zonder daarvoor een waardeoordeel uit te spreken. Het louter theoretisch geïnteresseerd zijn, gericht op het verwerven van kennis-zonder-meer, acht Nieuwenhuis een zuiver legitieme wijze van wetenschapsbeoefening. Dat vele onderzoekers binnen de theoretisch-empirische pedagogiek zich uiteindelijk laten leiden door praktische motieven, is hiermee volgens Nieuwenhuis niet in strijd.<sup>2</sup>

Voor de bezinning op het opvoedingsverschijnsel als zodanig, die op grond van een algemene antropologie zoekt naar oer-evidenties hanteert Nieuwenhuis de term fenomenologische of principiële pedagogiek (p. 8-9).<sup>3</sup>

De term theoretische pedagogiek reserveert hij voor de wijze van wetenschapsbeoefening die via empirisch onderzoek de opvoeding wil vastleggen en verklaren. De voorkeur van Nieuwenhuis gaat uit naar theoretisch-empirische pedagogiek en wel omdat deze gericht is op kennis-zonder-meer omtrent de opvoeding en dat via de empirische *natuurwetenschappelijke* methode.

Via empirisch onderzoek wordt gezocht naar causale samenhangen; wordt vastgelegd hoe mensen opvoeden en waarom men het doet zoals men het doet. Deze theoretisch-empirische pedagogiek wordt verder ontwikkeld door op basis van beschrijving hypothesen op te stellen en te toetsen.<sup>4</sup>

## 2.3 *Praktische pedagogiek*

De praktische pedagogiek verschilt qua doelstelling van de theoretische pedagogiek. Zij is gericht op 'to change education'; zij wil op weten-

schappelijke verantwoorde wijze praktische problemen helpen oplossen door na te gaan hoe men een geaccepteerd doel kan bereiken. De methode verschilt niet met die binnen de theoretische pedagogiek, behalve in de invoering van het experiment.

## 3. *Enige kanttekeningen bij het standpunt van Nieuwenhuis*

### 3.1. *De wetenschapsopvatting*

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 zelf. Nieuwenhuis staat met zijn opvattingen over theoretische pedagogiek deze archaische vorm van wetenschapsbeoefening voor. De huidige beoefening der wetenschap wordt betaald door de maatschappij en geschiedt ten dienste ervan. De beoefenaar van de pedagogische wetenschap is niet vrij in zijn doen laten, maar hij dient zich te richten op de wensen en verlangens van de maatschappij ten aanzien van opvoeding en onderwijs.

De pedagogiek vindt haar startpunt in vragen en problemen binnen opvoeding en onderwijs en in de pogingen deze op te lossen. Zij tracht te komen tot een samenhangend geheel van uitspraken waardoor het mogelijk wordt de huidige gebeurtenissen te verklaren en toekomstige te voorspellen. (Brezinka 1971, p. 47-59).

Doel hiervan is opvoeding en onderwijs in de toekomst beter te laten verlopen. Het is de beoefenaar van de pedagogiek niet om het even of de resultaten van zijn wetenschapsbeoefening al of niet gaan functioneren in de werkelijkheid. Wanneer men er van uit gaat dat de beoefening van de pedagogiek ten dienste van de maatschappij staat om opvoeding en onderwijs beter te laten verlopen, dan zijn de resultaten van wetenschapsbeoefening niet waardevrij. Ook de beoefenaar van de pedagogiek is niet waardevrij en de uitspraken, waartoe hij op grond van wetenschappelijke arbeid komt, bevatten een waardeoordeel. De methode die gehanteerd wordt in de

wetenschapsbeoefening is echter wel waardevrij. Gezien de dienstbaarheid van de wetenschapsbeoefening en de waardebeslissingen van waaruit de onderzoeker start en waartoe de resultaten leiden, is er weinig reden een theoretische en praktische wetenschapsbeoefening te onderscheiden. Er zijn geen verschillende doelstellingen voor verschillende vormen van wetenschapsbeoefening. Hiermee is tevens een ander bezwaar dat tegen het betoog van Nieuwenhuis kan worden ingebracht, aangegeven. Nieuwenhuis geeft geen relaties aan tussen de theoretische en praktische pedagogiek, hoewel hij zich dit in zijn inleiding ten doel stelt, tenzij men de wetenschappelijke methode (empirisch onderzoek) als zodanig wil opvatten.

Het is in feite ook onmogelijk om tussen beide vormen van wetenschapsbeoefening relaties aan te geven, omdat theoretische pedagogiek eigenlijk op het weten om het weten, op de vorming van een afgesloten systeem gericht is en de praktische pedagogiek op de oplossing van praktische problemen.

### 3.2. De wetenschappelijke methode

Nieuwenhuis is blijkens zijn betoog een meer overtuigd aanhanger van empirisch onderzoek dan menig onderzoeker. Hij beschouwt de empirische methode als dé methode voor de theoretische pedagogiek. Via de empirische methode moeten causale samenhangen in de opvoedingswerkelijkheid worden gezocht.

Er zijn echter ook andere wetenschappelijke methodes als de hermeneutische, waarvan het gebruik in de wetenschapsbeoefening even legitiem is als dat van de empirische. Wanneer men meerdere methoden hanteert, wordt het beperkte blikveld, dat een enkele methode verschaft, verruimd en is een ander eventueel nieuw licht op de werkelijkheid mogelijk.

Bovendien beperkt Nieuwenhuis de taak van de empirische methode sterk, wanneer hij stelt dat deze causale relaties dient na te gaan. Processen zoals deze in de *theoretical research* beschreven en geanalyseerd worden passen meestal niet in een oorzaak-gevolg schema. Het oorzaak-

gevolg kader is naar onze mening te eng voor het empirisch onderzoek van de opvoedingswerkelijkheid.

### 3.3. Samenvatting kritiek

De hoofdpunten van onze kritiek zijn als volgt samen te vatten.

- Pedagogiekbeoefening om het weten-op-zich is in de huidige maatschappij niet legitiem.
- De resultaten van de beoefening van wetenschap bevatten waardeoordelen.
- Theoretische en praktische research verschillen niet in doelstelling, maar in de mate van reductie en daarmee samenhangend in externe en interne validiteit van het onderzoek.
- Naast de empirische methode dienen ook andere wetenschappelijke methoden in de wetenschapsbeoefening gehanteerd te worden.
- Kiezen binnen de empirische methode voor het nagaan van causale relaties is te eng.

Een alternatief dat deze bezwaren naar onze mening ondervangt, n.l. de pedagogiek als planwetenschap, zal in het volgende beschreven worden.

## 4. Waarde-oordelen en bruikbaarheid

4.1. Zoals hiervoor in 3 al bleek hebben wij ernstige bezwaren tegen de opvatting dat 'weten om het weten' het summum is van wat wetenschapsbeoefening kan opleveren.

Met Myrdal willen we benadrukken dat 'one does not escape <sup>value-judgments</sup> valuations by restricting research to the discovery of facts. The very attempt, so prevalent in recent years (dat was rond 1944 toen An American Dilemma verscheen) to avoid valuations by doing research that is simply factual and without use for practical or political efforts involves in itself a valuation'. (Myrdal 1958, 155).

Nieuwenhuis' voorstel om de term empirische pedagogiek te reserveren voor *fact-finding research* en waardeoordelen daarbuiten te sluiten, kunnen wij dan ook niet accepteren. Myrdal noemt een dergelijke 'disinterested social science' zelfs 'pure nonsense'. En wel omdat . . . 'scientific terms become value-loaded because *society*

is made up of human beings following purposes' (Myrdal 1958, 164). (curs. C. en K.) Veel auteurs zoals o.a. onlangs Van Houten in zijn studie over de derde methodenstrijd in de Duitse sociologie (1970) en Van Schilfgaarde (1970), Duintjer (1970) hebben de onhoudbaarheid van opvattingen als van Nieuwenhuis aangetoond.

In plaats van, zoals Nieuwenhuis voorstelt, de waardeoordelen te elimineren uit de sociale wetenschap i.c. de opvoedkunde, willen wij juist het waarderend element in de wetenschapsbeoefening expliciet opnemen. (Zie ook Van Schilfgaarde 1970 p. 50-53). Ontegenzeggelijk geeft dit veel problemen en dreigen hier bepaalde gevaren. Zo kunnen opnieuw, evenals in de dertiger jaren, allerlei levens- en wereldbeschouwelijke pedagogieken ontstaan, waartussen de onderlinge communicatie moeizaam verloopt. Maar deze risico's aanvaarden wij. Wetenschappen zonder waardeoordelen is gevaarlijk in zijn ongevaarlijkheid, wetenschap waarbinnen de waardeoordelen een integrerend deel vormen kan verworden 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.

Zo kan men eisen dat waardeoordelen expliciet gesteld worden en onderzoekers hun beslissingsgronden voor de keuze van bepaalde waarden vermelden. (Vgl. ook Myrdal 1958, 157 e.v.) De verantwoordelijkheid van de opvoedkunde wordt gerealiseerd wanneer zij zowel de opvoedkundige zelf als de ander in staat stelt weloverwogen oordelen te vormen. (Vgl. Staal 1970) 'Wanneer men deze bekroning van het werk wil weglaten, verliest de wetenschap een groot deel van zijn rechtvaardiging. In die zin is waardenvrije wetenschap niets anders dan waardelose wetenschap' (Staal 1970 p. 136, zie ook Van Schilfgaarde 1970 p. 131).

4.2. Het centrum van de opvoedkunde en de onderwijskunde ligt voor ons in de doelleer. De vraag: 'Waar gaan we heen?' is pas menselijk als we nadenken over: 'waar willen we heen?' (Bijl

en Beekman 1967, 16). Gaan we om deze laatste vraag heen dan miskennen we dat opvoeden en onderwijzen, opgevoed worden en leren, doelgerichte menselijke gedragingen zijn.

Bijl en Beekman: 'Het beeld van de toekomst... interesseert de opvoedkundige niet vanuit filosofische interesse, of omdat hij graag voorspelt, doorschouwt waar heen het gaat, maar omdat hij vanuit dat toekomstbeeld denkend wil bijdragen tot de opvoeding van nu.' De 'kritische opvoedingswetenschap' kan niet buiten een kritische analyse van opvoedings- en onderwijsdoelen. (Vgl. Mollenhauer in Hoffmann 1971). De doeleinden zullen uitdrukkelijk voorwerp van opvoedkundige en onderwijskundige theorie en onderzoek moeten zijn.

Want van daaruit zoekt men naar de wegen waarlangs deze doeleinden gerealiseerd kunnen worden. (Vgl. Popham, 1969). Laat men binnen de pedagogiek - om wat voor redenen ook - de doelstellingen in het opvoedkundig en onderwijskundig handelen buiten beschouwing, dan kan men beter ook niet vragen hoe wordt opgevoed en onderwezen. Tenminste niet als men een serieus antwoord verlangt.

4.3. De opvoedkunde gaat uit van feitelijke noden en bestaande vragen in de sociale werkelijkheid. Opvoedkunde en onderwijskunde hebben een dienstverlenende taak: het gaat er om dat beide wetenschappen helpen de opvoeding en het onderwijs beter te overzien en te richten. (Bijl Beekman 1967, Brezinka 1970). Het gaat in de opvoedkunde en onderwijskunde niet om het opstapelen van zoveel mogelijke kennis in een ontoegankelijke voorraadschuur, maar om de ontwikkeling van een plan en het onderzoek naar de voorwaarden om het plan te verwerkelijken.

Brezinka: 'Beim Erziehen ist ähnlich wie beim technischen, wirtschaftlichen, politischen oder ärztlichen Handeln stets eine bestimmte Absicht gegeben. Gesucht werden die Bedingungen für ihre Verwirklichung.' (Brezinka, 1970 p. 32). Bijl en Beekman hebben de sociale wetenschappen, i.c. de opvoedkunde en de onderwijskunde planwetenschappen genoemd. Hun belangrijkste criterium voor de beoordeling van onderzoek en

planning ligt in de vraag of een onderzoek of plan resulteert in een beter overzicht over een opvoedkundig of onderwijskundig terrein, en of het handelen binnen dat terrein daardoor meer verantwoord wordt.

Het opstellen van werkbare plannen en van informerende overzichten wordt gerekend tot de taak van de opvoedkunde en onderwijskunde.

Het zal tenslotte duidelijk zijn dat de opvattingen over de pedagogiek als planwetenschap voor Bijl en Beekman impliceren dat waardeoordelen binnen de wetenschapsbeoefening thuis horen. Verder bestaat binnen een planwetenschap niet de noodzaak om 'theoretical research' en 'practical research' à la Nieuwenhuis te onderscheiden.

#### Noten

1. Hoewel deze vormen van pedagogiek beoefening een praktisch aspekt hebben, zijn ze volgens Nieuwenhuis theoretisch in die zin dat zij niet empirisch gefundeerd zijn. Dit goochelen met de betekenis van een woord: theoretisch als tegenstelling tot praktisch én empirisch, terwijl eigenlijk de laatste tegenstelling wordt afgewezen (pag. 11), komt de logische consistentie van het betoog niet ten goede, terwijl bovendien een vergelijking met de opvattingen van Myrdal bemoeilijkt wordt.
2. Wanneer Nieuwenhuis erkent dat veel onderzoekers door praktische motieven gedreven worden, is het merkwaardig dat hij de volgende opmerking van Myrdal reserveert voor de ideologische pedagogiek: "The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view" (pag. 8).
3. Oerevidenties worden 'gesetzt', het zijn grondkategorieën; iedere poging om ze te ontkennen leidt impliciet tot een bevestiging. Een algemene antropologie bevat deze oerevidenties en ze worden niet, zoals Nieuwenhuis stelt, op basis van een algemene antropologie ontwikkeld. Bovendien kunnen ook andere wijzen van pedagogiekbeoefening niet buiten een verkenning van de zg. oerevidenties. (Strasser, 1962 en 1963).
4. Volgens Nieuwenhuis is er een verschil tussen de ideologische, historische en vergelijkende pedagogiek aan de ene en de theoretical research en de theoretisch empirische pedagogiek aan de andere kant. De drie eerstgenoemde vormen van pedagogiekbeoefening zijn, in tegenstelling tot de theoretical research en de theoretisch-empirische pedagogiek op toekomstig (pedagogisch) handelen gericht. Nieuwenhuis creëert hier een verschil dat naar onze mening niet bestaat. Ook de theoretisch-empirische pedagogiek is op de toekomst gericht, zelfs in de wetenschappelijke methode. Immers het toetsen van hypothesen in de *theoretical research* en de theoretisch-empirische pedagogiek geschiedt veelal via experimenten. Welnu, juist in een experiment wordt een nieuwe situatie gecreëerd om de houdbaarheid van een voorspelling na te gaan. Het experiment is binnen de tijdsdimensie verleden-heden-toekomst op de toekomst gericht (Fox 1970). Overigens is ook de door Nieuwenhuis geciteerde Myrdal van mening dat de theoretical research qua doelstelling op de toekomst gericht is. 'Its final goal is to be able to forecast on this basis the future by rational prognoses'. 'The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view.' Nog duidelijker wordt dit uit het door Nieuwenhuis weggelaten voorbeeld dat Myrdal geeft bij het hierboven weergegeven citaat: 'In a study of the American Negro problem which is as predominantly practical in its intention as ours, the frame, for all our theoretical research thus consists of certain practical questions concerning the future status of the Negro and the future race relations in America.'
5. Nieuwenhuis is in zijn opvattingen over de doelstelling van theoretische en praktische wetenschapsbeoefening nog strikter dan Myrdal t.a.v. de theoretische en praktische research. Tussen het 'to understand reality' en het 'to change reality' ziet Myrdal wel relaties. (Zie citaat Myrdal, p.4 van Nieuwenhuis' bijdrage en noot 4 hiervoor)

Literatuur

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim, Beltz, 1970.

Bijl, J. en Beekman, A. J. : De dienstverlening der sociale wetenschappen en hun methodologie. Utrecht, Pedagogisch Instituut, 1967.

Duintjer, O. D.: Moderne wetenschap en waarde-vrijheid, Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte, 62 (1970) p. 22-44.

Fox, D. J.: The research process in education New York, Holt Rinehart Winston, 1969.

Houten, Van B. C.: Tussen aanpassing en kritiek. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1970.

Hoffmann, D.: Ansatz und Tragweite einer 'kritischen Erziehungswissenschaft', Westermanns Pädagogische Beiträge, 23, 1971, p. 167-175.

Myrdal, G. (ed. Streeten, P.): Value in social theory. Londen, Routledge & Kegan Paul, 1958.

Nieuwenhuis, N.: 'Theoretische' en 'Praktische' Pedagogiek. Pedagogische Studiën, 48, 1971, p. 1-12.

Popham, W. J.: Objectives and Instruction. AERA Monograph Series on Curriculum. Evaluation, no 3, p. 32-52. Chicago, Rand Mc Nally Comp. 1969.

Schilfgaarde, Van P.: Het kennisbegrip in wetenschap en beroep. Objektiviteit als pretentie. Samson 1970.

Staal, J. F.: De academicus als nowhere man. De Gids 1970, no 7/8, p. 97-159.

Strasser, S.: Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid. 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1963.

Strasser, S.: Fenomenologie en empirische menskunde, bijdragen tot een ideaal van wetenschappelijkheid. Arnhem, Van Loghum Slaterus, 1962.