

'Multidisciplinaire benadering' in pedagogische zaken

M. J. LANGEVELD

Alle multi is geen verbetering boven uni. Bestaat er trouwens wel zoveel uni in de praktische wetenschappen? Uni is zeker slechter dan multi als het eenzijdigheid betekent. Multi is niet beter als het onsamenhangendheid betekent. Allebei zijn slecht, als ze niet ter zake grondig gegrond zijn. En daaraan ontbreekt bij beide vaak genoeg velerlei.

Mensen zijn nu eenmaal beperkte wezens, al zou men niet zeggen, dat zij dat altijd goed beseffen. Dat zij het hebben moeten van 'vereeende krachten', staat wel ergens geschreven, maar ook geschiedenis is een apart vak en wat dus in de geschiedenis bekend mocht zijn, vindt dáárom nog niet zijn weg naar de bezige mensen. En zo zeggen we dan 'l'histoire se répète'.

Dat de 'werkverdeling' ons alleen in het leven houdt, weet de huismoeder, die bij melkboer, bakker en slager rondgaat voor een klein deel nog maar van wat haar en haar gezin in leven houdt. Toch kunnen deze leveranciers zeer wel in multidisciplinaire supermarkets ondergebracht worden. Ook kunnen melk-brood-en-biefstuk best het object van kennis van één man of een team worden. Evenwel, dan blijft de arts weer vragen naar ons dieet, terwijl de voedselchemicus, de transportarbeider, de prijscalculator, de etaleur, enz. de huisbaas noch de huisschilder en de bouwvakker vervangen. Zodat er aan de multidisciplinariteit geen einde komt en de gescheidenheid der opleidingen, der functies en der benaderingswijzen onvermijdelijk is en blijven zal tot in alle eeuwigheid. De een noemt of acht de ander dan 'beperkt', liefst 'evalueert' hij zijn werk niet en is dus onwetenschappelijk en dient bij de eerste gelegenheid te verdwijnen en vooral niet door een soortgenoot vervangen te worden.

Tenzij die soortgenoot doet, wat *wij* altijd deden en zo houdt de multidisciplinariteit vanzelf weer op en blijft gewoon het in een gegeven periode dominerende wetenschapsmodel hangen . . . tot dat wat dan 'interne differentiatie' heet, weer ver genoeg uiteengegroeid is, om weer naar 'multidisciplinaire benadering' (= multidisciplinary approach) te doen vragen. En zo herhaalt zich de historie dan.

De vraag, wat er met 'de' pedagogiek moet, of met 'de' chemie, of met 'de' taalkunde, is dus m.i. niet met een organisatorische vorm voldoende beantwoord of zelfs maar op een fundamentele wijze aan de orde gesteld. Legt men een tijd lang de nadruk op 'multidisciplinaire benadering', dan gaat men van de gedifferentieerdheid van bestaande brokken wetenschap uit. Men neemt dan hun basis-veronderstellingen, hun ontwikkeling, hun mentaliteit, etc. op de koop toe, synthetiseert min of meer intuïtief en gelukkig, - en levert z'n bijdrage tot het menselijke leven met de in *deze* procedure verholen naïeveteiten, pressies, etc. etc. Wat men eigenlijk voor zichzelf schept, is een enorme synthese-problematiek. Deze ontvlucht men als *wetenschappelijk* probleem door zich in de praktijk te begeven. Daar 'evalueert' men zich dan: 'je ziet het: van aspirine - wat dit ook zijn moge - gaat de hoofdpijn over'. Welnu: dat gaat hij. 'Dus' is aspirine goed. En dus is de tot haar ontstaan leidende benaderingswijze bewezen 'goed' te zijn.

Nu ja: je moet ze innemen met veel water, anders krijg je maagperforaties. Maar dat is een kwestie van het gebruik . . .

Nu ja: na zeventig jaar ontdekt iemand, dat je er nierstenen van krijgt. Maar dat is een kwestie van gebruik . . .

'Long term experience' was geen onderdeel van de multidisciplinaire benaderingswijze in het technologische model geweest. Evenmin als bij het Sarkvaccin aanvankelijk noch bij de softenon. In welke gevallen zich de geschiedenis eveneens bleek te blijven herhalen. Leve de evaluatie!

Toch zijn wij vóór de werkverdeling, vóór de samenwerking en vóór de toetsing van de feitelijke uitwerking van onze praxis.

In de criteria (hoofdpijn is over; helpt zichzelf op reis met Spaans na zes lessen; enz.), in de controle der uitwerking in een belangrijk ruimer en wezenlijk *ander* model (de *totale* lichamelijke effecten; of: beklijvingsduur, 'transfer'-waarde, niveau van taalbeheersing, enz.) en in de bescherming van de door ons 'geholpenen' ('leve de softenon!') tegen onze fouten en gebreken, resp. in de voorzieningen getroffen ter verhelping daarvan, liggen dan de taken ter multidisciplinaire correctie van onze multidisciplinaire geborneerdheden.

Maar: waarom eigenlijk? We hadden toch 'gelijk' en wij waren toch 'praktisch'; we wilden toch juist niet 'al die pedagogische zwaarwichtigheid'; we wilden toch experimenteel 'sound' en 'ge-evalueerd' het beste doen wat er dan momenteel te bereiken was. En het beste was dan toch maar beter dan wat er was. Gemeten aan de criteria, die we toen zagen. (En waardoor we aanvankelijk juist wel kinderverlamming kregen, of: lekker slapen maar misvormde kinderen kregen, of: de hoofdpijn verdreven tegen de prijs van maagperforatie of niersteen, etc.). 'Aan welke ellende door deze middelen een einde is gemaakt, beseft de huidige zieke niet, en zal ook de arts van de komende generaties zich nauwelijks kunnen realiseren', schrijft *J. H. van den Berg*¹. Er is evenwel nog iets: in datzelfde boekje stelt de schrijver de euthanasie o.a. der slachtoffers van deze middelen aan de orde. – Aan multidisciplinaire benaderingswijze noch evaluatie en feed-back bestond enig gebrek.

De kwestie zit echter niet daar, maar in de grondigheid der analyse van de problematiek en deze problematiek omvat niet alleen een schaderificatie op langere termijnen (b.v. hoe

beschermen wij het kind tegen de selectie-technieken van de traditionele school, resp. de modern-conventionele test?), niet alleen de technische problematiek der 'samenstelling van de delen' volgens een of ander stuk praktische taxonomie – die dan altijd nog heel wat complexer is dan simplisten als Bloom dromen –, maar ook de beantwoording van de zeer veel moeilijkere 'antropologische' vraag: dient dit het kind of de mens? *wat* wil men er mee mogelijk maken? *hoe* plaatst de opvoeder en hoe plaatst de opvoedeling zelf het in de geleefde realiteit van zichzelf, zijn naasten en zijn wereld? – Wij mogen op deze vragen niet ingaan, ze niet uitwerken, zelfs niet ze opsommen. Dit is immers nu net wat wij niet willen. Dit is immers het 'geklets' van 'de pedagogen'. 'Daar kom je immers nooit uit'. En dit wordt alleen maar nóg erger, wanneer men zich losmaakt van de gedachte, dat de Heer de scholen schiep, die daarna -lingen of -lieren kregen. Men moet dan immers bij de 'proefpersonen' ('subjects') komen en als men dan niet oppast, komt men nog bij de kinderen en hun ouders, jazelfs bij dit *concrete* individu terecht. En aan dat gedoe komt geen end, want de wetenschap is voor de *algemene*, exacte oordelen. Een individuele persoon is, Eysenck heeft het zelf gezegd, uitsluitend te verstaan als een toevallig kruispunt van een stel strikt algemene variabelen. Ken deze algemeenheden en gij weet wat Jantjes heil uitmaakt. Nietwaar: geen 'geklets' meer.

Die dwazen (etc.) echter, die het wetenschappelijke model secundair achten ten opzichte van het gekke feit, dat kinderen nu eenmaal niet institutioneel gesynthetiseerd maar meestal individueel geboren worden in een relatie, welke door individueel en gezamenlijk verantwoordelijke personen bepaald wordt, die dan bovendien nog in een toestand van sociale overmacht kunnen verkeren (enz.).

Heel ingewikkeld. En vandaar dat die multidisciplinaire benadering heel begrijpelijk is, mits er een gezamenlijke vooronderstelling en bodembewerking bestaat, mits er een context bestaat die integreert op een wijze die de pri-

maire feiten ('Jan'; 'Jan is een kind'; 'Jan is dit kind van deze ouders', 'Wat mot dat met dat Jan-zijn?' 'Kinderen hebben?' 'Opvoeden?' enz.) erkent en geordend beheerst, mits het opvoeden- en opgevoed- worden niet gereduceerd wordt tot institutionele maatstaven, mits wij mogen nadenken waar dat heen moet met Jan, enz. Kortom: mits de pedagogiek de grondslag, de context, de integratie en de doelbepaling geeft.

Mocht dit maar tijdverlies wezen, laten we dan liever

1. de pedagogiek opdoeken,
2. de kinderen vertellen, dat ze op *ons* niet meer hoeven te rekenen,
3. de mensen meedelen, dat ze maar wat moeten anrotzooien; we sturen de politie wel of de 'politiek'.

De opvoedkunde is primair altijd een praxis geweest, de zielkunde primair een stuk metafysica. De weg van de praxis naar een methodiek is moeizaam gebleken. De weg uit de metafysica naar het experiment leidde tot iets wat men 'toepassing' noemde². Dit was in feite een soort technologische aanpak, die in secundaire zin 'praxis' kan zijn. Tussen de metafysica en de toepassing lag en ligt een terrein van 'op de werkelijkheid gebaseerde' (kan het metafysischer?) kennis. Deze 'empirische' kennis werd mogelijk door diverse methodologische kunstgrepen: 1. de overgang van naïeve in meer systematische fenomenologische analyse, 2. de fenomenologisch meestal naïeve hypothese-verificatie-methodiek, die 3. o.a. van experimentele vormen gebruik kan maken, waarvan men zich de metafysische vooronderstellingen³ of deze tot algemeenerkende vooronderstelling verheft (te recht of ten onrechte), 4. door een sprong in de 'toepassing' met of zonder systematische evaluatie achteraf. Enz. De opvoedkunde heeft geleden - en lijdt - onder een complex stuk alleedaagse metafysica van wie het werk der opvoeding - of wat zij daarvoor houden - doen (de theorie van 'je kan 't of je kan 't niet', 'leerlingen die de uitleg niet snappen, zijn dom', 'moeders voelen toch intuitief wel aan, wat goed is voor een kind', 'wijsheid komt met de jaren', enz.). Ze lijdt onder het

vak-apriorisme van de academici: het 'schoolvak' is een 'leervak', dat linea recta geïdentificeerd wordt met 'het eigenlijke vak' (dat alleen moeilijker is en vanzelf later komt). Ze lijdt onder het bureaucratisch autoritarisme, resp. dito beleidsloosheid van 'de instanties'. Ze lijdt onder de begrotingsconflicten der politieke partijen. Zij lijdt onder het vanzelfsprekende feit, dat het in de wereld om de grote mensen gaat, die bij ongeluk of voor hun geluk kinderen plegen te krijgen. Zij lijdt onder de religies en wereldbeschouwingen voorzover hun autoriteiten en meer naïeve representanten weten waarom het gaat, en gaan moet in 'het' leven en onder de uiterst late en aarzende ontwakings van zich daartegenover stellende, meer pedagogisch verantwoorde theorieën en praktijken. Deze beleven af en toe eens een meestal goed gemotiveerde maar niettemin irrationele hausse. Zij lijdt onder de eeuwenlange minachting der 'eigenlijke' wetenschappen, onder de formidabele veelzijdigheid van haar taken gecombineerd met een even formidabel gebrek aan mankracht. Zodat de pedagogiek eigenlijk alleen maar dood kan gaan. Dit is zozeer haar normale toestand, dat zij zich amper wat anders kan voorstellen.

De weg van primaire praxis - kinderen worden hoe-dan-ook 'grootgebracht' - tot een methodologie is bovendien gecompliceerd door de synchrone en diachrone relatie van opvoedingsmilieu + eigen taken (gezin, school, werkopleiding; thuis - op straat - in de inrichting; enz.) en door de richting enerzijds naar het wetenschappelijk onderzoek, anderzijds naar de talrijke pedagogische actie-vormen en -gebieden.

Wat er ontstaan is, kan men hoogstens een rommeltje van incoherente, veelal incidenteel ontstane gebruiken, theorieën en kletsicalia, methodieken en methodologieën noemen. De criminologen, de psychiaters, de psychotherapeuten, de testers, de klinische pedologen of psychologen, de leraar-Egyptisch t.o. de leraar-Exactkunde, de hoogleraar, de leraar, de onderwijzer, de kleuterleidster, de didactici, de gestichtsoepvoeders, de clubleiders. Enz. enz. enz. Iedereen heeft zo zijn praktijk, praktijken en theoremen.

In deze hopeloze chaos is de 'multidisciplinaire benaderingswijze' enerzijds voor de hand liggend, anderzijds de voortzetting van de chaos zelf en ten slotte een ondragelijk zware opgave voor degenen, die graag zou willen weten *a.* wat hij doet en *b.* waarvoor het goed is, *c.* hoe men het doet, *d.* enz.

Ik meen, dat deze ondragelijk zware opgave gekozen dient te worden, dat anders de multidisciplinaire benaderingswijze incidentele en beperkte en uitermate autoritaire schijnoplossingen (niet *wil*) maar zal gaan produceren. Het einde zal dan een bij toeval misschien nog bruikbare en bewoonbare wereld zijn, die het alleen enorm met zichzelf getroffen heeft: het zal immers allemaal dan 'pedagogisch verantwoord' heten. En dat *kan* men dan zeggen. Alleen is er niets meer, dat de plaats in kan nemen van die goeie ouwe poging tot zinvolle samenhang. Niets... dan *wéér* een theorie; wellicht een

wereldbeschouwing zonder kinderen. Wel zal er een van-alles-theorie over '-lingen', '-lieren' e.a. 'subjecten' zijn. Als men die bij elkaar optelt, kan men daar best een naam aan geven. Wie weet: 'pedagogiek'.

Noten

1. p. 13 in zijn recente gruwelboekje: Medische macht en medische ethiek. - Callenbach, Nijkerk 1969.
2. Ik mag hier volstaan met de verwijzing naar mijn artikel: Enkele beschouwingen over praktische en toegepaste wetenschap (1948), in mijn: Verkenning en verdieping, Purmerend, 1950. Helaas is dit artikel nog steeds niet verouderd.
3. Vgl. m.n. Klaus Holzkamp, Theorie und Experiment in der Psychologie, Eine grundlagenkritische Untersuchung, De Gruyter, Berlijn, 1964.