

*Inleiding*

In het denken over opvoeding en onderwijs zijn in de loop der jaren verschillende opvattingen, 'stromingen' belangrijk geworden, die aanleiding hebben gegeven tot verschillende wijzen van benadering van de praktijk van opvoeding en onderwijs.

Deze 'philosophies of education' zijn (hoewel dat niet altijd is opgemerkt) tot op zekere hoogte verbonden met visies op pedagogiek en/of onderwijskunde als wetenschap: op de plaats die men haar geeft in het geheel der wetenschappen, de taak die men voor haar ziet weggelegd, de wijze waarop die wetenschap beoefend wordt.

Zulke vragen worden op hun beurt beantwoord vanuit een (al dan niet expliciet gemaakt) wetenschapstheoretisch standpunt.

Deze samenhang tussen wetenschapstheorie, opvatting over pedagogiek/onderwijskunde, opvatting over opvoeding/onderwijs, en wetenschappelijk-innovatief werken in opvoedings- en onderwijspraktijk, probeer ik in het volgende duidelijk te maken aan de hand van drie stromingen die in Nederland belangrijk zijn. Daarbij zal ik vooral aandacht besteden aan hun visie op onderwijs, minder aan die op opvoeding; ik zal niet expliciet aandacht besteden aan de strijd omtrent de verhouding van pedagogiek en onderwijskunde die thans gevoerd wordt, hoewel ook daarin verschillen in theoretische achtergrond een bepalende rol spelen.

De drie behandelde stromingen: de geestes-wetenschappelijke, de empirisch-analytische en de 'kritische' richting in de onderwijskunde/pedagogiek, worden geplaatst binnen het door Bourdieu (1973) aangegeven kennis-theoretische kader. Elk van de stromingen kan gezien worden als representant van één van de drie 'vormen van theoretische kennis' die hij onderscheidt. Daarmee krijgt de bespreking een soort 'generaliseerbaarheid' naar andere varianten van dezelfde kenhouding, terwijl ook de onderlinge relaties van de drie opvattingen via de achterliggende kenvorm kunnen worden verduidelijkt.

\* Eerder, hier en daar gewijzigde versie van een stuk, dat is verschenen in INFO, Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Groningen, 7e jaargang (1976), blz. 249-257.

Zo'n systematische beschrijving heeft echter ook haar nadelen. De geschetste beelden zijn globaal en ideaaltypisch in die zin, dat geen enkele onderwijswetenschapper zijn eigen opvatting hier juist getekend zal zien. De beschrijving legt vooral de nadruk op de manier van werken die ontstaat, wanneer een bepaalde visie consequent wordt doorgezet, en belicht de ongewenste kanten van zo'n verabsolutering.

Een tweede bezwaar van de systematiek is dat de opvattingen 'ahistorisch' naast elkaar worden gezet, alsof ze er altijd al waren, terwijl in feite de huidige opvattingen slechts te begrijpen zijn vanuit de historische ontwikkeling in relatie tot en in discussie met de andere stromingen. Ook daardoor is het nu volgende beeld enigszins vertekend.

### 1 *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*

Hoewel Husserl zijn fenomenologie ontwikkelde als reactie op de stand van zaken in de sociale wetenschappen, als middel ter voorkoming van het heersende 'fysicalistisch objectivisme', en als kader waarbinnen empirisch sociaal onderzoek bedreven zou kunnen worden (Coenen 1976), is zij in de pedagogiek op andere wijze gebruikt. Waarschijnlijk hangt dit samen met het feit, dat empirisch onderzoek in de Nederlandse pedagogiek nauwelijks bestond, en de kritiek dus grotendeels in de lucht bleef hangen: zij was slechts tegen psychologie en sociologie gericht.

Eerder heeft deze opvatting zich, gebruik makend van een meer bij Dilthey dan bij Weber aansluitende opvatting van 'Verstehen', ontwikkeld tot een zelfstandig zich 'fenomenologisch' noemende, geesteswetenschappelijke pedagogiek. Deze sloot rechtstreeks aan bij het wijsgerig kader waarbinnen tot dan toe pedagogiek bedreven werd, en heeft eerder de neiging de empirische pedagogiek af te wijzen dan haar een kader te bieden. Er was een soort revolutie nodig om ruimte te bieden voor een empirische pedagogiek (een ontwikkeling dus die omgekeerd verliep aan die in bijvoorbeeld de sociologie), waarbinnen dan weer de in de fenomenologie vervatte kritiek op de 'positivistische' opvatting kon worden afgedaan als 'ouderwets'; deze kritiek werd pas later weer opgevat in pogingen de beide opvattingen weer met elkaar te verbinden.

De bedoeling van de fenomenologische opvatting kan dus oorspronkelijk slechts begrepen worden vanuit de empirisch-analytische visie (en met name de positivistische variant daarvan); maar in de pedagogiek heeft zij zich verzelfstandigd tot 'geesteswetenschap' en gaat in de tijd aan die empirische opvatting vooraf.

Uitgangspunt voor de fenomenologie is, dat de wereld waarin de mens leeft een wereld is waaraan door mensen zin gegeven wordt, die door

mensen beleefd wordt.

Interpretatie is wezenlijk voor de mens: een niet-geïnterpreteerde wereld is geen menselijke wereld (dat is dan ook de kritiek op de natuurwetenschappelijke aanpak in de sociale wetenschappen), alleen via interpretatie kan de mens communiceren met andere mensen.

Opvoeding en onderwijs hebben de functie het kind in te leiden in de gangbare interpretaties, de be-teken-issen (Imelman 1974). De wetenschap neemt deze interpretaties, de gemotiveerde handelingen van de actoren zelf, als uitgangspunt.

De verhouding tussen wetenschapsman of -vrouw en onderzochte is een 'ik-ik-relatie': de wetenschapsman maakt zelf immers deel uit van deze 'interpretatie-gemeenschap' en kan ook op grond daarvan alleen zijn wetenschap bedrijven: zijn wetenschap, die bestaat uit het *begrijpen* van de handelingen van de onderzochte op grond van de steeds unieke situatie waarin dit unieke individu zich geplaakt zag.

Bourdieu spreekt in dit verband van een *subjectivistische* kenvorm: een wijze van kennen die zich geheel baseert op de primaire beleving van het subject. ('Subjectief' heeft hier uiteraard niet de betekenis 'storend'!)

Geesteswetenschappelijke pedagogiek baseert zich dus op de intentionele handelingen van opvoedende subjecten (en de wetenschapsman is zelf óók zo'n opvoedend subject!) en op de wijze waarop het kind de wereld (bijvoorbeeld de school) beleeft. Tekenend is dan ook dat voor Langeveld de opvoeding pas uit de omgang ontstaat door de opvoedingsintentie van de opvoeder (Langeveld 1971: 35). Intenties en motieven kunnen uiteraard slechts begrepen worden in het kader van de beleving van de leefwereld en de wijze waarop de actor daarin handelt: het denken óver en het handelen ín de wereld vormen een onverbreekelijke eenheid.

Evenzeer is met een interpretatie van de wereld direct verbonden het weten hóe daarin moet worden gehandeld: Sein en Sollen, feit en norm vloeien in elkaar over. Dat geldt in gelijke mate voor onderwezene, onderwijzer en onderwijswetenschapper. De laatste is immers niet iemand die buiten het onderwijs staat, maar hij ziet zichzelf als deel van het onderwijs: onderwijskunde (als die term tenminste in dit verband gebruikt mag worden) is gesystematiseerd, bereflecteerd onderwijs, de middelen van de opvoedingswetenschap zijn de middelen van de opvoeding in gesystematiseerde vorm (Langeveld 1972: 15), en we kunnen daaraan toevoegen dat hetzelfde geldt voor de doelen. (Overigens moet bij 'middelen' niet alleen aan onderzoeksmethoden worden gedacht, maar ook aan het gebruikte begrippenapparaat: Webers 'principe van de subjectieve interpretatie'). In de terminologie van een andere wetenschapsopvatting uitgedrukt: de fenomenologische opvatting van het wetenschapsbedrijf, gezien als zelfstandige vorm

van wetenschap (als geesteswetenschap dus) heeft geen behoefte aan een onderscheid tussen 'context of discovery' en 'context of justification' (Nauta 1975b). Gezien vanuit de empirisch-analytische opvatting betekent dat overigens dat de fenomenologie uitsluitend kan worden geaccepteerd binnen de 'context of discovery' juist omdat in die opvatting het subjectivistisch standpunt is verlaten. De subjectivistische kenvorm richt zich naar haar aard primair op het (konkrete, unieke) *individu*; zij zal de maatschappelijke kaders waarin individuen leven voornamelijk beschrijven vanuit die individuen en hun beleving van die kaders.

Als Langeveld een opsomming geeft van de taken van de pedagogiek (Langeveld 1972: 62) *begint* de opsomming met 'de bestudering van het individuele, concrete kind in alle varianten en levensfasen', en dan volgt een reeks problemen waarmee dat kind te maken kan krijgen. De maatschappij speelt daarbij een rol als datgene waarvoor het kind moet worden geprepareerd, maar een analyse van de invloed van de maatschappij op het onderwijs behoort niet tot de taken van de onderwijskunde. Dit is een rechtstreeks gevolg van de subjectivistische kenvorm: immers wanneer wordt uitgegaan van de interpretaties en intenties die het onderzochte subject heeft, kan niet tegelijk worden onderzocht waarom hij die heeft. Dan wordt immers de onderzochte niet meer als subject, maar als object gezien.

De Boer (1975: 763) geeft het volgende voorbeeld. In een gesprek ga ik er vanuit dat de gesprekspartner zinnige informatie geeft. 'Pas wanneer het gesprek stopt, betrek ik de eigenaardigheid van de gesprekspartner in mijn overwegingen. Wat hij beweert klinkt zo vreemd, dat ik ter verklaring naar niet-bewuste motieven grijp.' Maar dan is de ander geen subject meer, maar object geworden.

Waaróm interpretaties zijn zoals ze zijn is dus voor de geesteswetenschappelijke opvatting geen legitieme vraag. De wereld is zelf-evident; de pedagogiek is een 'Pädagogik der heilen Welt' (Ulich 1972: 15). Het onderwijs wordt bekeken vanuit het kind, niet vanuit de maatschappij of als institutie van die maatschappij: de school is de plaats waar kinderen (vooral cognitief) worden opgevoed, dat wil zeggen: waar hen de gangbare interpretaties van deze maatschappij worden geleerd. Wat *in* die school gebeurt is eigenlijk alles wat er over onderwijs te zeggen valt, en kan worden uitgedrukt in de bekende didactische driehoek, leerling-leraar-leerstof (let op de individualistische formulering!). De *doelen* van het onderwijs zijn het belangrijkste waarmee de pedagogiek zich bezighoudt. Deze doelen zijn in de leefwereld evident en worden door de pedagogiek slechts verhelderd. Zij zijn nooit afleidbaar uit biologische of psychologische kenmerken van de mens: pedagogiek is geen toegepaste psychologie; zij is autonoom. Om dezelfde reden is onderwijskunde geen zelfstandige wetenschap: zij is on-

derdeel van de pedagogiek, die haar een werkkader verschaft. Een interdisciplinaire onderwijskunde waarin de pedagogiek slechts één van de bijdragende wetenschappen vormt, is ondenkbaar vanuit deze opvatting.

Uit de nauwe verbondenheid van geesteswetenschappelijke pedagogiek en filosofie, mag niet worden afgeleid dat pedagogen binnen deze opvatting zich niet zouden interesseren voor praktische onderwijsvraagstukken, voor onderwijsinnovatie. Integendeel: als onderwijskunde een onderdeel is van het onderwijs, dan behoort meewerken aan innovatie vanzelfsprekend tot de taak van die onderwijskunde. Op het niveau van de wetenschap neemt dat primair de vorm aan van *verheldering*: verheldering van de doelen van opvoeding en onderwijs, verheldering van de beleving van het kind dat opgevoed en onderwezen wordt. Habermas (1965) heeft het in dit verband over het 'praktische kennisbelang' waarmee de wetenschap bedreven wordt: das 'Interesse an der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung'; Lempert (1969) stelt de term 'communicatief belang' voor, omdat het niet gaat om praktisch handelen maar om de 'Verständigung über Sinnvolles Handeln'.

Een slechte school is een school die niet bij het (concrete, individuele) kind past. Onderwijsvernieuwing is nodig als het onderwijs niet kindwaardig is; dat betekent tegelijkertijd: als het onderwijs niet goed de (zelf niet aan verandering onderhevige, maar uit de levenssituatie afgeleide) doelen verwezenlijkt. Onderwijsvernieuwing gaat zelden om het verwerklijken van nieuwe doelen. (Een voor de hand liggende kritiek, die bijvoorbeeld ook Ulich (1972: 20) geeft, is dat deze doelverheldering groot gevaar loopt van de pluriformiteit van de samenleving te abstraheren en de eigen waarden-opvatting van de wetenschapper te verabsoluteren.)

Een ander aspect van de onderwijsvernieuwing vanuit geesteswetenschappelijke hoek is (na het voorgaande is dat niet verwonderlijk) de gerichtheid op het individu. De vernieuwing wordt gedragen door de individuele onderwijzer; zij is gericht op het individuele kind. Onderwijzen is in deze opvatting gedeeltelijk een kunde, maar voor een groot deel ook een kunst. Van innovatie-strategieën, gericht op het onderwijs als systeem, is geen sprake — eenvoudig omdat het onderwijs niet als systeem wordt gezien. En in een wetenschapsopvatting die een onafhankelijke toetsing niet alleen onnodig, maar zelfs onmogelijk acht, is van systematische evaluatie natuurlijk geen sprake.

## 2 *Empirisch-analytische opvatting*

We hebben gezien dat de subjectivistische kenhouding haar uitgangspunt neemt in de leefwereld, bij de primaire belevingen en intenties van han-

delende subjecten.

De *objectivistische* kenhouding, waarvan de empirisch-analytische benaderingen (ook in de onderwijskunde) uitwerkingen vormen, stelt zich op *buiten* die leefwereld, en kijkt als het ware 'van buiten af', van een afstand, naar het sociale (opvoedings-)gebeuren.

Voordat we de consequenties daarvan bespreken, moet ik eerst twee terminologische opmerkingen maken. De eerste is dat de term 'objectivistisch' tot misverstand aanleiding kan geven. Zij is door Bourdieu zuiver descriptief bedoeld, en heeft dus niet de pejoratieve bijbetekenissen die de fenomenologie verbindt met termen als 'fysicalistisch objectivisme' of in de derde methodenstrijd worden verbonden met 'objectiviteit' in de zin van niet-geëngageerd zijn.

In de tweede plaats moet gezegd worden dat er niet zoiets bestaat als 'de' empirisch-analytische reconstructie van het wetenschapsbedrijf. Tussen Hume en Popper liggen verschillen die we niet als 'nuanceringen' kunnen afdoen (zoals in de 'Positivismus-streit' maar al te gemakkelijk gebeurt). De hier ondernomen poging ze tóch onder één noemer te beschrijven, leidt dan ook hier en daar, nog meer dan bij de andere richtingen, tot het tekenen van een karikatuur. Liever echter dan één bepaalde stroming te belichten, heb ik willen aansluiten bij de wijze waarop deze onderwijskunde zich in de 'gemiddelde' praxis van haar beoefenaars voordoet.

In de objectivistische kenhouding stelt de wetenschapper zich buiten de onderzochte mensen en hun wereld op. Hij wordt buitenstaander en reduceert daarmee zichzelf tot onderzoeksinstrument en de onderzochte tot onderzoeksobject (De Boer 1975: 743; Linschoten 1964: 67-181). De verhouding tussen onderzoeker en onderzochte kan worden gekenschetst als een ik-het-relatie (tijdens de uitvoering van het onderzoek kan men misschien nog beter spreken van een het-het-relatie!).

Dit heeft, in vergelijking met de subjectivistische kenhouding, een nadeel en een voordeel. Het nadeel is precies datgene waarop de fenomenologie haar kritiek richt, en na haar het symbolisch interactionisme, de etnomethodologie, de anti-psihiatrie, de humanistische psychologie en nog een aantal richtingen die alle in andere bewoordingen hetzelfde verschijnsel aanvallen: het concrete, unieke individu en de interpretaties en intenties van individuen vallen buiten de gezichtskring van de wetenschap. Dit geldt evenzeer voor het individu 'onderzoeker' als voor het individu 'onderzochte'. Over intenties, waarden, maatschappelijke doelstellingen, kan binnen de wetenschap niet meer beslist worden: de wetenschap handelt alleen over (objectieve, dat is: van 'buiten af' waarneembare) feiten, en intenties en waarden kunnen er ook alleen een rol in spelen als ze als feiten beschreven worden. De wetenschap is 'Wertaussagenfrei'.

De 'excentrische' positie is echter tegelijkertijd een voordeel. Hierdoor wordt het namelijk mogelijk de vraag te stellen naar de voorwaarden en condities waaronder bepaalde gedragingen, bepaalde intenties en interpretaties tot stand komen. De wetenschap kan vragen naar de 'wetten' en tendensen die áchter het geobserveerde gedrag liggen, en de randvoorwaarden waaronder die wetten geldig zijn. Zo wordt het hoofddoel van wetenschapsbeoefening het construeren van theorieën over de werkelijkheid; en 'theorie' betekent dan: een model, geconstrueerd op basis van de postulaten van analyseerbaarheid (objectieverbaarheid) en verklaarbaarheid (causaliteit) (De Boer 1975: 720), dat bestaat uit een samenhangend stelsel van toetsbare (dat zijn over waarneembare feiten handelende) uitspraken. (Daarmee krijgt overigens ook het begrip 'waarheid' een andere inhoud; daarover zullen we het hier niet hebben.) Begrippen als 'vrijheid' en 'intentionaliteit' en 'uniciteit van het individu' komen in zo'n model per definitie niet voor: *scientia non est individuorum*, individuele afwijkingen worden beschouwd als 'fouten-variantie'.

In hun gedrag geven mensen uitvoering aan de wetten: zij vervullen een rol, zij hebben een functie. De kaders waarbinnen dat gebeurt komen (als systemen, instituties, enz.) binnen het vizier van de wetenschap; mensen worden beschreven onder het aspect van 'deel van het systeem' te zijn.

Centraal in het handelen van de wetenschapper staat het verklaren: anders gezegd, het toetsen van theorieën op hun voorspellende kracht. Wetenschap beperkt zich tot de 'context of justification'. Dat is begrijpelijk: immers de 'context of discovery' bevat juist die elementen waarbij de wetenschapper géén excentrische positie, geen objectivistische kenhouding kan aannemen: de vragen naar het tot stand komen van theorieën, naar hun effect in de samenleving, naar de maatschappelijke waarde die wetenschap zelf vertegenwoordigt, veronderstellen voor hun beantwoording dat de wetenschapper zichzelf en zijn wetenschap óók begrijpt als deel van de bestudeerde maatschappij. En hoewel Popper, door het gebruik van de term 'demarcatie-criterium', duidelijk heeft gemaakt dat de scheiding tussen wetenschap en niet-wetenschap een modelmatig karakter heeft, geeft deze scheiding toch in feite veel wetenschappers de gelegenheid zich met waardenproblemen en met toepassing van de wetenschappelijke theorieën niet te bemoeien: dat is het terrein van niet-wetenschapsmensen.

In de empirisch-analytische onderwijskunde is, althans in de beleving van veel wetenschapsmensen de afstand tusen theorie en schoolpraktijk groter dan in de geesteswetenschappelijke opvatting. Hoewel de bedoeling van verbetering van het onderwijs nog wel aanwezig is, verschuift de aandacht naar beschrijving en verklaring: de wetenschap van het onderwijs houdt zich primair bezig met het opbouwen van theorieën over het onderwijs: het

gaat om de 'wetten' waaraan het onderwijs 'gehoorzaamt'. Het interpretatiekader van de pedagogiek is daarbij minder nodig: onderwijskunde en pedagogiek worden onderscheidbare wetenschappen, die bovendien met psychologie en sociologie meer 'op voet van gelijkheid' omgaan.

De aandacht wordt verruimd van het individu in het onderwijs naar het onderwijs als systeem en dat op verschillende niveaus. Het model Didactische Analyse heeft als elementen niet individuen maar systeemcomponenten (beginsituatie, evaluatie, enz.) en is bovendien niet meer model van het onderwijs, maar van een onderdeel: de onderwijsleersituatie. De aandacht verschuift ook van de doelen van het onderwijs naar de onderwijsmethoden. De discussie over doelen valt immers buiten de wetenschap. Wetenschappelijke onderwijskunde handelt over de middelen om die doelen te bereiken.

De aandacht verschuift van het zelf uitvoeren van innovaties in het onderwijs naar de onderzoeksmatige begeleiding van innovaties. Grote innovatieprojecten (middenschool) worden niet opgezet vanuit de onderwijswetenschap (althans niet de zuiver empirisch-analytische vorm) maar vanuit het onderwijsbeleid. De wetenschapper is diegene die problemen analyseert, innovatie- en evaluatiestrategieën met algemene geldigheid ontwerpt; maar hij maakt zijn handen niet vuil door zelf achter bepaalde doelstellingen te gaan staan. Eigenlijk is zelfs deze begeleiding voor sommigen al een lagere vorm van wetenschap, omdat ze weinig generaliseerbare (in wetten om te zetten) kennis oplevert. Zelfs kan innovatie met het belang van theorievorming in strijd zijn: onderzoek volgens de experimentele methode veronderstelt een zekere stabiliteit van het object; de innovatie zou eigenlijk moeten wachten tot er 'voldoende' kennis verzameld is.

De bijdrage van de empirisch-analytisch ingestelde onderwijskunde aan innovatie ligt dus niet in het aanreiken van wenselijke onderwijsdoelen. Wel is zij bereid de te nemen beslissingen te verduidelijken voor het onderwijsbeleid: het empirisch doelstellingenonderzoek bedoelt de mogelijke keuzen te verhelderen. (In hoeverre de eigen mening van de onderwijskundige daarbij inderdaad buiten spel blijft, is een vraag waarop we hier maar niet in zullen gaan.)

Verder kan de innovator gebruik maken van de kennis van empirische wetten op het terrein van het onderwijs, die de onderwijskunde door haar onderzoek heeft opgebouwd. Zo gezien is innovatie dus toegepaste onderwijskunde: de wetenschap reikt de kennis aan aan de praktijk; het onderwijs hoeft slechts de regels toe te passen.

Waar evaluatoren en innovatoren dus eigenlijk 'slechts' toegepaste onderwijskunde bedrijven, en bovendien over doelstellingen moeten oordelen, ligt het voor de hand hun een andere positie toe te kennen dan de 'echte'



onderwijswetenschappers (Kooreman & Donders 1973) en aan de andere kant weer te onderscheiden van onderwijs-beleid-makers en onderwijs-uitvoerders (Stufflebeam 1971). Dit zet zich voort in de opbouw van verschillende structuren waarin onderwijskunde op verschillende niveaus bedreven wordt: een onderzoeks-, een advies-, een begeleidingsstructuur worden in de Structuurnota van Van Kemenade naast elkaar geplaatst. Deze scheiding in personen van de context of discovery en de context of justification is, lijkt mij, in strijd met de opvattingen van Popper, al was het alleen maar omdat hier de wetenschap tóch weer afhankelijk wordt van de politiek.

Gezien het voorgaande is het begrijpelijk, dat de houding van de onderwijskundige tegenover de onderwijs-gevende die is van de deskundige tegenover de leek. Daardoor ontstaat een afhankelijkheidsrelatie: de onderwijs-gevende vraagt om hulp, en moet zich vervolgens aan de gegeven voorschriften houden. Zo'n relatie roept onontkoombaar weerstanden op bij de onderwijsgevende, die zichzelf niet alleen maar als leek op onderwijsgebied ervaart.

Het hier geschetste beeld geldt niet voor álle onderwijskundigen die de empirisch-analytische benadering voorstaan. In het pragmatisme werd, in de vorm van het onderzoekstype 'action research', gepoogd de afstand tussen onderzoeker en 'onderwijzer' te verkleinen, door het opzetten van onderzoeksprojecten waarin ze samen aan de oplossing van een concreet onderwijsprobleem werken. In Nederland werd deze gedachte overgenomen door Van Gelder (1964), die haar uitbouwde tot de 'probleemgerichte benadering'. Hierin is de nadruk op generaliseerbare kennis minder groot, hoewel niet afwezig (het is niet hetzelfde als toegepaste onderwijskunde), en over doelstellingen van het onderwijs kan wél gediscussieerd worden. Het laatste veronderstelt een kader van theorieën over mens, onderwijs en samenleving, waarbinnen het onderzoek plaats vindt (Van Gelder 1969; zie ook de inleiding in Van Gelder 1974). Hoewel theoretisch nog weinig uitgewerkt, kan deze opvatting beschouwd worden als niet meer helemaal binnen de objectivistische kenhouding passend. Zij gaat in de richting van de oorspronkelijke intenties van de fenomenologie en van de kenhouding die ook de kritische pedagogiek kenmerkt.

### 3 *Kritische pedagogiek*

Het feit dat de dubbelzinnigheid van de positie van de sociale wetenschap, tegelijk in én buiten de samenleving, in de objectivistische opvatting niet goed in het vizier te krijgen is, heeft geleid tot een aantal reacties (ik noemde ze reeds in het gedeelte over empirisch-analytische onderwijskunde), die in feite de positief te waarderen elementen uit deze opvatting overboord

zetten, terwille van een terugkeer naar de subjectivistische houding. Hoewel daardoor een aantal 'vergeten' zaken opnieuw onder de aandacht is gebracht, is daarmee het probleem van de verhouding tussen intern-wetenschappelijke en extern-wetenschappelijke vragen allerm minst opgelost. Daarvoor is een derde kenhouding nodig die de beide andere als het ware in zich opneemt, en door Bourdieu aangeduid wordt als 'praxeologisch'.

De praxeologie stelt de vraag waarom de 'wetten', die in de objectivistische theorieën bestudeerd worden, zijn zoals ze zijn: zij vraagt naar de condities waaronder die 'wetten' ontstaan en zich ontwikkelen, en waarom mensen zich er aan houden (het gaat dus niet om condities van *geldigheid* van wetten zoals in de analytische opvatting, maar om *ontstaanscondities*). Voor de beantwoording van deze vraag baseert zij zich op het onderscheid, dat reeds in de fenomenologie werd voorbereid: tussen echte natuurwetten waaraan de mens onderworpen is (Habermas spreekt van de 'eerste natuur') en in de samenleving of in een groep daarbinnen geldende, in een sociaal proces ontstane regels. Het volgen van regels (in tegenstelling tot wetten) is specifiek voor de mens: menselijk gedrag is regelgeleid gedrag (Winch 1958). Aangezien het onderscheid in principe samenhangt met begrippen als 'zin' en 'intentie', is het verschil tussen wet en regel vanuit een objectivistische kenhouding niet te maken. Dat wil echter niet zeggen dat de regels de actoren bekend zouden zijn. Men kan regels volgen zonder ze bewust te kennen. Bourdieu spreekt in dit verband van de 'habitus': het geheel van binnen een groep geldende regels wordt door de leden van die groep (in opvoeding en ontwikkeling) zodanig geïnternaliseerd dat het gaat werken als een volstrekt automatisch gedragskader; en het daarop gebaseerde gedrag (externalisatie) versterkt weer de habitus, en verandert haar tegelijk enigszins omdat het gedrag zich nooit precies volgens de regels voltrekt. Regels worden dus grotendeels onbewust tot stand gebracht én veranderd.

Met deze visie is ook een ander belangrijk element in de wetenschap teruggebracht: namelijk de historiciteit, het feit dat de mens begrepen moet worden als een mens met een geschiedenis in een samenleving met een geschiedenis.

Voor de handelende mens zelf zijn zulke onbewuste regels dus een soort 'tweede natuur' (Habermas). Zij sluiten daarmee een aantal alternatieven voor het gedrag uit. Wanneer zij echter bewust gemaakt worden (en dat is mogelijk) komen ook die uitgesloten alternatieven weer ter beschikking: men kan zich dan bewust niet meer aan de regels houden.

De wetenschap is zelf ook zo'n sociaal regelsysteem. Kuhn (1962) heeft deze gedachte uitgewerkt ten aanzien van de ontwikkeling van de wetenschap: in normale tijden vertrouwt de wetenschapsman op zijn (onbewuste)

habitus (Kuhn spreekt van een paradigma), in tijden van wetenschappelijke revolutie wordt deze habitus bewust, en wellicht doorbroken.

Daarmee geeft hij aan hoe de wisselwerking is tussen intern-wetenschappelijke waarden (context of justification) en extern-wetenschappelijke waarden (context of discovery). Nauta noemt een wetenschapstheorie die dit 'grensverkeer' beschrijft *reflexief* (Nauta 1975a: 18). Ook in deze beschrijving is de historiciteit van de wetenschap een kernpunt.

De *kritische theorie* wil, met hetzelfde uitgangspunt, een reflexief model van wetenschapsbeoefening geven. Centraal daarbij staat de gedachte dat in de huidige samenleving te veel gedragsalternatieven uitgesloten, onderdrukt worden door onbewuste, niet (meer) functionele regelsystemen. (Dat deze onderdrukking bovendien ongelijk verdeeld is over de mensen is wel essentieel voor het neomarxistisch uitgangspunt van de kritische theorie, maar niet voor de praxeologische kenhouding.) De wetenschap wordt beoefend met het doel deze gedragsalternatieven weer tot bruikbare alternatieven te maken door de onbewuste regels via bewustmaking 'ausser Anwendung (zu) setzen' (Habermas 1965): het 'emancipatorisch kennisbelang'. De samenleving dient dus veranderd te worden; maar niet door de *toepassing* van wetten, maar door het bewust maken van onderdrukkende regels: verandering door inzicht. Immers, de onderzoeker en de onderzochte staan met elkaar niet in een ik-het-relatie: zij maken deel uit van dezelfde samenleving. De bewustwording gebeurt in het gesprek, de *dialoge*, waarin onderzoeker en onderzochte op voet van gelijkheid met elkaar praten. De vooronderstellingen van deze dialoog (intentionaliteit, integriteit, uniciteit, authenticiteit) zijn door De Boer (1975: 760) uitgewerkt, waarmee een bijdrage is geleverd aan het toegankelijk maken van de 'context of discovery' voor de wetenschap. Overigens is het idee van de dialoog niets nieuws, maar wordt ze ook in de objectivistische opvatting verondersteld, zij het dat ze daar beperkt is tot het gesprek binnen het 'forum' (De Boer 1975: 769).

Dit betekent geen terugkeer naar de subjectivistische kenvorm, waarin immers ook de dialoog een belangrijke plaats inneemt. Maar hier blijft ook het empirisch-analytisch onderzoek noodzakelijk: het moet onderzoeken welke de 'wetten' zijn waarover de dialoog kan handelen, en het moet de effecten van de dialoog evalueren; het wordt daarbij echter geplaatst in het kader van de 'ideologiekritiek', die de tot tweede natuur geworden pseudo-wetten moet ontmaskeren. De wetenschap schrijdt niet voort door het louter verzamelen van kennis, maar door het hanteren van die kennis in de dialoog. Daarmee is het verschil tussen 'zuivere' en 'toegepaste' wetenschap opgeheven.

Uit het voorgaande volgt dat kritische wetenschap zich niet presenteert

als 'iets volkomen anders dan' de empirisch-analytische wetenschapsopvatting; en zij wenst zeker niet de ontwikkelde methodologie van die opvatting overboord te zetten. 'Het emancipatorische moment is echter een aanvulling bij de nomologische wetenschap. Een kritische sociale wetenschap is een *verlichte* empirisch-analytische wetenschap. Die verlichting bestaat hierin dat wordt onderzocht in hoeverre de gevonden regelmatigheden onveranderlijke wetten zijn en in hoeverre zij ideologisch verankerde afhankelijkheden zijn' (De Boer 1975: 754).

Het meest problematisch in een dergelijke opvatting is natuurlijk de relatie tussen onderzoek en dialoog, het grensverkeer tussen de beide contexten. Het is de vraag of dit probleem zelfs in theorie wel voldoende opgelost is (Nauta 1975a: 18); aan praktische aanwijzingen voor de wetenschapsman ontbreekt het in elk geval nog. De Boer (1975: 791) heeft ook op dit punt getracht verheldering te brengen. Dezelfde intentie, zij het vanuit een andere achtergrond en op andere wijze uitgewerkt, is ook te vinden bij Hofstee (1974) en De Vries (1973). Habermas (1968) heeft voor deze verhouding het psycho-analytisch therapiegesprek model gesteld. Ik zal daarop hier niet verder ingaan, maar terugkeren naar de onderwijskunde.

Het onderwijs is, als plaats waar de (bewuste en onbewuste) regelsystemen van de samenleving worden overgedragen, onderwerp bij uitstek van een kritische theorie. Voor haar ideologiekritiek komen in de eerste plaats de doelstellingen van het onderwijs in aanmerking. Daarmee komen de doelen weer binnen het bereik van de wetenschap. Overigens moet worden opgemerkt, dat de idee 'emancipatie' op zichzelf onvoldoende is om op grond daarvan doelen positief te kunnen vaststellen (De Boer 1975: 804). Maar ook de onderwijsmethoden komen voor onderzoek in aanmerking, en (met name) die onderdrukkende sociale regels die niet intentioneel worden overgedragen. 'Unter der Leitung durch ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse erscheint Pädagogik als die Analyse repressiver Manipulationen im Erziehungsprozess, deren Wirkungen und der möglichen Bedingungen ihrer Aufhebung. Solche Konflikttheorie ist in hohem Masse auf Empirie angewiesen. Um mündiges Verhalten von unmündigem zu unterscheiden, um die Mündigkeit fördernde und hemmende Massnahmen kennen zu lernen, braucht man empirische Analysen' (Ulich 1972: 65). De onderwijswetenschapper kan echter niet rechtstreeks veranderingen in de onderwijspraktijk aanbrengen. Mensen uit de onderwijspraktijk en onderwijswetenschapsmensen moeten samen in een proces van bewustwording worden opgenomen. De afstand tussen wetenschap en onderwijs moet niet opgeheven, maar wel verkleind worden. Eenzelfde idee zagen we in het pragmatisme, en inderdaad wordt hier ook de pragmatische oplossing overgenomen: het actie-onderzoek, zij het dat dit onderzoek in het kader van de kritische

pedagogiek op een speciale manier wordt gezien.

Op basis van het psychoanalyse-model van Habermas zouden we de gang van zaken in een actieonderzoek op kritisch-onderwijskundige basis globaal zo kunnen beschrijven. Aangesloten wordt op een door de onderwijs-praktijkman zelf ervaren probleem. Door empirische analyse en ideologiekritiek wordt de ware aard van dit probleem onderzocht, en gebracht binnen het theoretische kader van de onderwijskunde. Deze analyse van het probleem wordt besproken met de praktijkman, waardoor zowel bij wetenschapsman als bij praktijkman bewustwording tot stand komt. Dan proberen ze samen tot oplossingen te komen; deze worden geëvalueerd met empirische methoden; op basis daarvan wordt het theoretische kader herzien.

Zo'n werkvorm, die balanceert tussen context of discovery en context of justification, stelt hoge eisen aan alle betrokkenen. Hoewel een uitgewerkte 'methodologie' nog ontbreekt, kunnen we hier een aantal van die eisen noemen.

In de eerste plaats moet de onderwijskundige theorie zodanig zijn geformuleerd, dat ze vertaalbaar is in voor de practicus begrijpelijke termen (Schütz' postulaat van de adequaatheid). Dat betekent niet dat geen vaktermen mogen worden gebruikt; wel dat de vrijheid van begripsvorming beperkt is (De Boer 1975: 794). In de tweede plaats moet de wetenschapper twee gebieden tegelijk beheersen: dat van het empirisch-analytisch onderzoek en dat van de dialoog. Ten derde veronderstelt het begrip 'dialoog', dat ook de wetenschapper niet van tevoren al weet wat de uitkomst van het gesprek zal zijn (De Boer 1975: 770). Dat betekent dat hij bereid moet zijn in het gesprek zichzelf, zijn wetenschappelijke én zijn maatschappelijke ideeën ter discussie te stellen. Het bewustwordingsproces moet ook hemzelf betreffen. Wellicht heeft De Groot daarom gezegd dat 'actie-onderzoek te moeilijk is voor (de meeste) mensen' (De Groot 1975: 27). Het is immers erg gemakkelijk naar de ene óf naar de andere kant af te glijden. Twee mogelijkheden doen zich daarbij voor: Als de onderwijskundige meent reeds de juiste ideeën te bezitten en deze niet meer ter discussie stelt, is de dialoog ontaard in een manipulatie door middel van informatie, de partner gedegradeerd tot object (waarbij hem ook nog wordt voorgespiegeld dat hij als volwaardig gesprekspartner fungeert) en de wetenschapper vervallen in de objectivistische kenhouding. Hij is de superdeskundige geworden: hij weet immers niet alleen over onderwijsmethoden, maar ook over onderwijsdoelen te praten. Overigens is het dan al snel ook niet meer duidelijk, waarvoor empirisch-analytische methoden nodig zijn: wie alles al weet hoeft het niet meer te onderzoeken, noch het effect van zijn handelen te evalueren. 'Empirie kann den "kritischen" Erziehungswis-

senschaftler... vor gewissen "wahnhaften Vorstellungen" bewahren, sie kann "blinde" Konstruktionen von oben her verhindern' (Ulich 1972: 65). Van wetenschap is zonder empirisch aspect geen sprake meer. Als daarentegen de onderwijskundige kritiekloos aansluit bij de problemen en ideeën van de onderwijspraktijk, zonder die te toetsen aan een wetenschappelijk raamwerk, verwordt actie-onderzoek tot actie. De wetenschapsman onttrekt zich dan aan een wetenschappelijke kritiek, en vervalt daarmee in een kenform die nog vóór de subjectivistische ligt, namelijk in het voorwetenschappelijk kennen. Ook hier is van wetenschap geen sprake meer.

Hoe deze problemen te vermijden zijn is tot nog toe weinig uitgewerkt.

Waar bovendien te betwijfelen valt of alles wat zich als 'kritische onderwijskunde' aandient inderdaad als zodanig mag worden opgevat, is de kritische onderwijskunde voorlopig meer een programma dan een realiteit: 'Bisher stellt die kritische Erziehungswissenschaft weder eine ausgearbeitete Anleitung für die Erforschung und Gestaltung der Erziehung noch eine ausgearbeitete Methode zur besseren Deutung von (verborgenen) Tendenzen eben dieser (Erziehungs-) Praxis dar. Diese "Richtung" ist wohl vorläufig nicht mehr — was allerdings schon sehr viel ist — als ein Bezugssystem oder eine bestimmte Sichtweise, die Probleme lokalisieren sowie Hypothesen und Aussagensysteme in bestimmten Zweckzusammenhängen deuten hilft' (Ulich 1972: 53).

Van de uitwerking van de theorieën in praktisch hanteerbare methoden, die voor het actie-onderzoek nu in een aantal publikaties op gang begint te komen, zal het afhangen, of het 'researchprogramma', door Lempert opgesteld, uitgevoerd zal kunnen worden (Lempert 1969).

'Bildungsprozesse in emanzipatorischer Absicht untersuchen bedeutet vor allem:

- die faktische pädagogische Verdrängung sozial unterdrückter Bedürfnisse ermitteln und kausal analysieren,
- die derart gewonnenen Gesetzesaussagen in den Verständnishorizont der Individuen, für die sie gelten, hinein interpretieren und
- den Einstellungswandel, den ihre Mitteilung bei diesen Individuen hervorruft, experimentell überprüfen.'

### *Besluit*

De bedoeling van voorgaande vergelijking tussen drie opvattingen over de relatie tussen onderwijs en onderwijswetenschap ging niet verder dan, door middel van een beschrijvende indeling, de soms tegenstrijdige visies op die relatie te ordenen. Ook in zo'n beschrijving blijft de eigen mening van de beschrijver natuurlijk een rol spelen. Reeds het noemen van de praxeo-

logische kenhouding als 'derde weg' houdt een duidelijke keuze in: het zelfstandig bestaan ervan wordt, zeker in de empirisch-analytische opvatting, gewoonlijk ontkend en afgedaan als terugval in de geesteswetenschap. Nu is dat geen wonder, omdat de verdedigers van de kritische pedagogiek zich inderdaad nogal eenzijdig afzetten tegen de empirisch-analytische opvatting en nogal eens in 'Empirie-feindlichkeit' vervallen.

Een positieve uitwerking van de 'derde weg' in de onderwijskunde zal er juist op gericht moeten zijn, zowel de verabsolutering van de subjectivistische houding tot geesteswetenschappelijke pedagogiek als die van de objectivistische houding tot 'positivisme' te voorkomen. Voor de uitwerking van zo'n anti-dogmatische onderwijskunde zullen nog vele stappen gezet moeten worden.

#### *Aangehaalde literatuur*

- Boer, Th. de, Vooronderstellingen van een kritische psychologie. *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*, 30 (1975), blz. 715-818.
- Bourdieu, P., The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*, 12 (1973), blz. 53-80.
- Coenen, H., Fenomenologische Sociologie. *Intermediair*, 19 maart 1976.
- Gelder, L. van, *Deelname en distantie*. Groningen 1964. Ook in: L. van Gelder, *Onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing*. Groningen 1974.
- Gelder, L. van, Inleiding Onderwijskunde. *Info* 1 (1969), blz. 3-70.
- Gelder, L. van, *Onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing*. Groningen 1974.
- Groot, A. D. de, Stellingen over actie-onderzoek. In: *Onderwijsresearchdagen 1975*. Werkgroep Onderwijsresearch, z. pl., 1975.
- Habermas, J., Erkenntnis und Interesse. In: J. Habermas: *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt 1969 (oorspronkelijk verschenen in: *Merkur*, 19 (1965)).
- Habermas, J., *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt 1968.
- Hofstee, W. K. B., *Psychologische uitspraken over personen*. Deventer 1974.
- Imelman, J. D., *Plaats en inhoud van een personale Pedagogiek*. Groningen 1974.
- Kooreman, H. J., en J. M. Donders, Een strategie voor het voorbereiden en uitvoeren van een cursus, I: Onderwijswetenschappelijke fundering. *Pedagogische Studien*, 50 (1973), no. 6, blz. 201-216.
- Kuhn, T. S., *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago enz. 1962; vertaald als: *De structuur van wetenschappelijke revoluties*. Meppel 1975.
- Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek* (8e druk). Groningen 1971.
- Langeveld, M. J., *Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap*. Groningen 1972.
- Lempert, W., Bildungsforschung und Emanzipation. In: *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*, D. Ulich (Hrsg.). Weinheim-Basel 1972 (oorspronkelijk verschenen in: *Neue Sammlung*, 4 (1969), blz. 347-363).
- Linschoten, J., *Idolen van de psycholoog*. Utrecht 1964.
- Nauta, L. W., Inleiding. In: *Het neopositivisme in de sociale wetenschappen*, L. W. Nauta (red.). Amsterdam 1975a.

- Nauta, L. W., *Context of Discovery & Context of Justification*. Stencil, Filosofisch Instituut RU Groningen, 1975b.
- Stufflebeam, D. L., e.a., *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca (Ill.), 1971.
- Ulich, D., Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*, D. Ulich (Hrsg.). Weinheim-Basel 1972.
- Vries, J. de, *Dienstbaar onderzoek*. Meppel 1973.
- Winch, P., De aard van zinvol gedrag. In: *Het Neopositivisme in de sociale wetenschappen*, L. W. Nauta (red.). Amsterdam 1975 (oorspronkelijk verschenen in: P. Winch. *The Idea of a Social Science*. Londen enz. 1958).