



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Homo apertus of eclecticus. Een kanttekening bij Heytings pedagoog als homo clausus

Ijzendoorn, M.H. van

Citation

Ijzendoorn, M. H. van. (1983). Homo apertus of eclecticus. Een kanttekening bij Heytings pedagoog als homo clausus. *Comenius*, 3(10), 284-287. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/1368>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/1368>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

M.H. van IJzendoorn

Homo apertus of eclecticus?
Een kanttekening bij Heytings
pedagoog als homo clausus.

Een bundel met de pretentieuze titel *Theoretische pedagogiek*¹ vraagt om discussie, zeker als na eerste lezing blijkt dat onder dit misleidend eenduidige opschrift een bonte verzameling opvattingen schuilgaat die niet altijd even keurig met elkaar sporen. De redakteuren (Spiecker, Levering, Beekman) suggereren in hun inleiding weliswaar dat in de theoretiese pedagogiek de strijdbijl is begraven en een tijdperk van vreedzame ko-existentie is aangebroken, maar in de afzonderlijke bijdragen zijn nog wel degelijk verschillende en vooralsnog moeilijk verenigbare wetenschapstheoretiese standpunten herkenbaar.

Een groot verschil met de discussie in het verleden is wel, dat de deelnemers aan het aktuele theoreties-pedagogies debat een grotere bescheidenheid aan de dag leggen bij hun oordeel over de verdiensten en

tekortkomingen van eigen en andermans standpunten. Meer dan ooit lijkt men ervan overtuigd te zijn dat het debat mede aan de hand van ervaringen met de realisatie van de theoretische uitgangspunten in de praktijk van het onderzoek moet worden gevoerd. Naar aanleiding van de uitkomsten van dat onderzoek kan dan onder andere bezien worden in hoeverre en op welke wijze de obligate roep om integratie van de verschillende methodiese benaderingen in praktijk gebracht zou kunnen worden.

In mijn bijdrage² aan de hiervoor genoemde bundel heb ik bijvoorbeeld getracht duidelijk te maken dat louter theoretische argumenten te kort schieten bij een keuze tussen verschillende theorieverrijkingsmethoden. De kloof tussen theorie en empirie is niet logies overbrugbaar en aan gangbare empiries-kwantificerende methoden kan slechts een heuristische waarde worden toegekend. Deze methoden moeten dan ook in beginsel op één lijn met 'introspektie', 'gedachten-experiment', 'conceptuele analyse' e.d. geplaatst worden. De empiries-kwantificerende methoden hebben daarbij voorlopig mijn voorkeur, omdat ze nog steeds beter lijken te voldoen aan het universele criterium van de 'intersubjektieve navolgbaarheid'³ en daardoor het minst 'elitair' lijken te zijn. Dat heeft niets te maken met al dan niet bestaande verschillen en overeenkomsten tussen natuur- en sociale wetenschappen, maar integendeel alles met mijn eigen onderzoekservaringen. Overigens zijn deze ervaringen natuurlijk nooit afgesloten. Ik participeer bijvoorbeeld momenteel aan een onderzoeksproject waarin geprobeerd wordt geavanceerde kwantificerende methoden te combineren met kwalitatieve methoden zoals participerende observatie en ongestructureerde interviews. Het is de bedoeling daarbij twee wetenschapstheoreties relevante vragen te beantwoorden: ten eerste,

in hoeverre uitkomsten van kwalitatieve methoden via inhoudsanalytische procedures aan het intersubjectiviteitscriterium kunnen worden gekonformeerd; ten tweede op welke wijze de uitkomsten van beide benaderingen zinvol op elkaar kunnen worden betrokken. Nogmaals, de obligate roep om integratie hebben we nu langzamerhand vaak genoeg gehoord. Het gaat erom in de praktijk van het onderzoek grenzen en mogelijkheden van een integratie te exploreren. Alleen deze aanpak biedt naar mijn idee voldoende garanties voor daadwerkelijke openheid naar 'ongebruikelijke' methoden, en tegen een goedkoop en op den duur onvruchtbaar eklekticisme.

De kritiese bespreking van Frieda Heyting⁴ laat zien dat deze gedachte nog geen gemeengoed is. Zij wil met name op twee punten het aksent leggen: De verschillende methodiese benaderingen — empiriese-kwantificerende, fenomenologische en conceptueel-analytische zijn meer op elkaar betrokken dan uit de bundel blijkt. En vooral ondergetekende zou de verdeeldheid meer hebben aangescherpt dan wenselijk is. Daarnaast vestigt zij de aandacht op het ontbreken van de institutionele component in de verschillende bijdragen.

Wat het eerste punt betreft, verstrikt Heyting zich in kort bestek in enkele verwarrende tegenstrijdigheden. Ze suggereert bijvoorbeeld op p. 28 enerzijds dat ik de fenomenologische methode uit het arsenaal van de opvoedkunde zou willen schrappen en anderzijds dat ik deze benadering, of in ieder geval elementen eruit, als theorieverrijkingsmethode náást een empiries-kwantificerende aanpak plaats. Ik heb echter geen van beide gedaan. Het is onzin te menen dat de fenomenologische methode per dekreet uit het arsenaal van een wetenschap verwijderd kan worden. De (on-)vruchtbaarheid van deze benadering kan

uiteindelijk alleen in de praktijk van het onderzoek aangetoond worden. In de nederlandse pedagogiek is nog steeds niet erg veel ervaring met deze vorm van onderzoek opgedaan, hoewel dit gelukkig verandert. Vooralsnog stellen resultaten van fenomenologies onderzoek enigszins teleur, omdat de betrokken onderzoekers veelal niet erg nauwkeurig weten aan te geven welke weg gevolgd is en hoe de waarde van het kennisprodukt door 'buitenstaanders' kan worden bepaald. Uitgaande van het intersubjectiviteitskriterium ligt mijn voorkeur zoals gezegd niet bij de fenomenologische benadering, en ik heb deze dan ook niet zonder meer náást de empirieskwantificerende methoden geplaatst. Wel vind ik het de moeite meer dan waard in de praktijk van het onderzoek te kijken of er middelen zijn om te komen tot een grotere mate van controleerbaarheid van kwalitatieve onderzoeksresultaten, en op welke wijze deze een aanvulling op kwantificerende methoden kunnen vormen. Wel 'apert' dus voor diverse methoden maar niet 'eklekties' in verband met criteria waaraan de bruikbaarheid ervan getoetst kan worden.

Een andere tegenstrijdigheid heeft betrekking op het verschil in objecten van natuur- en sociale wetenschappen. Dat verschil zou ik in mijn bijdrage te weinig in rekening hebben gebracht. Op pp. 28-29 stelt Heyting dat de aard van natuurwetenschappelijke objecten, methoden als introspektie, conceptuele analyse en het daarbij veel gebruikte gedachtenexperiment eenvoudig onmogelijk maken. In voetnoot 2 op p. 29 wijst zij echter op het feit dat met name in de wiskunde introspektie en gedachtenexperiment tot resultaten heeft geleid en zij is ongetwijfeld op de hoogte van het frekwente gebruik van laatstgenoemde in de theoretische natuurkunde. Het zal duidelijk zijn dat Heytings voetnoot mij meer overtuigt dan

de tekst zelf, temeer omdat mijn belangrijkste argument voor een 'verwaarlozing' van het verschil tussen natuur- en sociale wetenschappen — althans voor de duur van het betoog — ermee wordt onderstreept. In mijn bijdrage aan de bundel heb ik immers beweerd dat sociale wetenschappers zich in het verleden al te vaak tot een standpuntbepaling hebben laten verleiden op grond van een karikaturale voorstelling van de gang van zaken in de natuurwetenschappen. Zoals gezegd laat ik niet uit gemakzucht de grens tussen de twee wetenschapsgebieden vervagen. Mijn praktische onderzoekservaringen wijzen in de richting van de bruikbaarheid van natuurwetenschapstheoretische denkbeelden voor sociaalwetenschappelijk onderzoek. Dezelfde praktische onderzoekservaringen hebben me ook duidelijk gemaakt dat de opvoedkunde veel te weinig openstaat voor algemene sociaalwetenschappelijke theorievorming. Bij menig pedagoog bestaat de neiging belangrijke theorieën als onpedagogies terzijde te schuiven en vanaf een nulpunt te beginnen. In verwante disciplines zijn echter onderzoeksprogramma's ontwikkeld die het verdienen minstens op hun pedagogische merites getoetst te worden, en dan een rijk reservoir van pedagogies relevante hypothesen zullen blijken te zijn. In mijn oratie heb ik dan ook de stelling verdedigd dat de belangrijkste taak van de theoretische pedagogiek wordt gevormd door de verdere uitbouw van bestaande programma's, en niet door de constructie van een nieuw theorie 'ab ovo'.⁵

De tweede wonde plek waarop Heyting de vinger legt, betreft de verwaarlozing van de institutionele kontekst waarin opvoeding plaatsvindt. Deze kritiek raakt de meeste bijdragen. Ik zal niet ontkennen dat ook in mijn betoog deze aandacht ontbreekt, maar het is een goede gewoonte in een uiteenzetting van beperkte omvang ook een

beperkt aantal vragen aan de orde te stellen. Natuurlijk hoeft dit een recensent niet ervan te weerhouden het besprokene als aanleiding te zien voor de introductie van een noodzakelijk geachte aanvulling. Heyting heeft het designaleerde 'manko' aangegrepen om het figuratie-begrip van Elias in (pedagogiese) discussie te brengen. De overhaaste wijze waarop dit gebeurt, doet echter afbreuk aan deze interessante theorie. Heyting heeft in de paar regels over het figuratie-begrip niet duidelijk kunnen maken in hoeverre hier een reëel probleem, namelijk de verhouding tussen individu en maatschappij, wordt opgelost door het per definitie te ontkennen. 'Figuratie' duidt immers op de idee dat individu en maatschappij 'twee aspecten van één proces' (p. 42) zijn. Onwelwillend geïnterpreteerd zou dit kunnen betekenen dat een (mogelijke) spanningsverhouding wordt weggedefinieerd door de beide polen te 'negeren'. Elias verschijnt daardoor als een weinig overtuigende 'deus ex machina' op het toneel. Dat is natuurlijk niet de bedoeling. Maar ook onbedoeld kan een auteur zich vergalopperen en het risico lopen dat haar hypothese — de vruchtbaarheid van het figuratie-begrip voor pedagogiese theorievorming — als konklusie wordt opgevat én verworpen, nog voordat haar onderzoek goed en wel van start is gegaan. Ik hoop dat in een volgende publikatie Elias' theorie meer ruimte krijgt toegemeten, temeer daar zijn ideeën over het maatschappelijk belang van emotionele bindingen en affektieve valenties een welkome aanvulling op de gehechtheids-theorie zouden kunnen vormen.⁶

Noten

1. B. Spiecker, B. Levering en A.J. Beekman (red.), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/ Amsterdam (Boom) 1982.

2. M.H. van IJzendoorn, 'Theorie en empirie in de pedagogiek', in: B. Spiecker

e.a., a.w., pp. 25-40; dit opstel is ook gepubliceerd in *Pedagogisch Tijdschrift/ Forum voor Opvoedkunde*, jrg. 7, 1982, pp. 200-206, onder de titel 'De retirade van de empirie'.

3. K. Mollenhauer en J. Rittelmeyer, *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München (Juventa) 1977.

4. F. Heyting, 'De pedagoog als homo clausus. Over de academische ruimte van en voor de opvoedkunde', in: *Comenius* 9, jrg. 3, 1983, pp. 27-43.

5. M.H. van IJzendoorn, *Van wijsgerige naar theoretische pedagogiek. Over de taken van de theoretische pedagogiek bij onderzoek naar de vroegkinderlijke opvoeding*. Deventer (Van Loghum Slaterus) 1983.

6. N. Elias, *Wat is sociologie?* Utrecht/ Antwerpen (Het Spectrum) 1971, pp. 149 e.v.