

# De pedagogiek als praktische wetenschap

## Inleiding op het themadeel

*Frieda Heyting & Micha de Winter*

'De pedagogiek is een wetenschap, welke haar object niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen *zijn*, ze wil – wat ze bestudeert – leren kennen om te weten, hoe gehandeld moet worden'. Deze zin vormde vele drukken lang, te beginnen in 1945, de openingszin van Martinus Langeveld's *Beknopte theoretische pedagogiek* en ook in de herziene editie van 1979 is die vrijwel ongewijzigd blijven staan. Veel reden om daar verandering in te brengen is er ook nooit geweest. Over één ding lijken pedagogen niet van mening te verschillen: de pedagogiek is een praktische wetenschap.

Deze opvallende en duurzame consensus wordt natuurlijk direct gerelativeerd door de uiteenlopende denkbeelden over hoe zo'n praktische wetenschap er dan wel uit zou moeten zien. De pedagogiek is vanaf het begin gekenmerkt geweest door meningsverschillen over het wetenschapskarakter van zo'n 'praktische' discipline. Vrijwel even bekend als het bovengenoemde citaat van Langeveld is de – omstreeks de voorlaatste eeuwwisseling geformuleerde – opvatting van Wilhelm Dilthey: De natuur kunnen we verklaren, maar de mens moeten we begrijpen. De vraag of, en zo ja hoe, de praktische doelstelling van de pedagogiek ook (mee) bepalend zou moeten zijn voor de manier van wetenschap bedrijven – desnoods tegen de dominerende wetenschapstheoretische waan van de dag in – heeft tot op de dag van vandaag de gemoederen in beroering gebracht. Ook in de themabijdragen over opvoedkundige kennis in dit nummer is die vraag aan de orde. Elk van de bijdragen werpt een eigen, nieuw en aan de actualiteit aangepast, licht op deze zaak.

Toch vormden wetenschapstheoretische overwegingen niet de belangrijkste motivatie om de drie bijdragen over opvoedkundige kennis in het themagedeelte van dit nummer van 'Pedagogiek' bijeen te brengen. Die ontleende de redactie aan een nieuwe tendens, die zij meende te kunnen bespeuren in deze spontaan aan de redactie aangeboden artikelen. Daarin lijken twee componenten een rol te spelen. Ten eerste gaat het in deze bijdragen niet zonder meer om de vraag welk wetenschapsconcept het beste aan 'de' praktijk tegemoet kan komen. Veeleer wordt hier gethematiseerd hoe met een opvatting van 'goede' wetenschap vaak impliciet óók een concept van 'goede' praktijk wordt uitgedragen – juist doordat de pedagogiek zo onomstreden als een praktische discipline wordt gezien. Ten tweede wordt in deze bijdragen de oplossing niet primair gezocht in een aanpassing van het wetenschapsconcept ten gunste van haar praktische relevantie. In

**Frieda Heyting** is hoogleraar grondslagen en geschiedenis van de pedagogische wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

**Micha de Winter** is als bijzonder hoogleraar sociaal-affectieve vorming van jeugdigen werkzaam bij de capaciteitsgroep Kinder- en Jeugdstudies van de Universiteit Utrecht.

Adres: Frieda Heyting, Afd. POW, UvA, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam.

plaats daarvan lijkt er eerder sprake te zijn van een erkenning, dat we in wetenschap en praktijk met twee verschillende contexten hebben te maken, die elk hun eigen criteria kennen. De vraag wordt dan niet zozeer hoe we de wetenschap kunnen afstemmen op de praktijk, als wel hoe we een brug kunnen slaan tussen twee zo fundamenteel verschillende activiteiten.

Het praktijkbegrip dat impliciet besloten ligt in het dominante concept van empirisch pedagogisch onderzoek is gekenmerkt door technische rationaliteit: een 'goede' praktijk is een praktijk, die de generaliserende, empirische kennis consequent toepast. Dit inzicht is niet nieuw, evenmin als de kritiek erop. Die komt erop neer, dat het praktisch handelen van zijn contextualiteit en van zijn eigen dynamiek wordt beroofd en tendentieel wordt gereduceerd tot een 'techniek', waarin de essentie van het pedagogische teloor is gegaan. De beschrijvingen van Stevens en Van der Wolf laten, evenals die van Van der Schee, echter duidelijk zien, dat de oplossing niet moet worden gezocht in een wetenschapsconcept, dat de subjectieve, toekomstgerichte, waardegeladen en existentieel betrokken aspecten van de opvoedingspraktijk wél onder controle zou kunnen brengen. In beide bijdragen wordt – vanuit geheel verschillende invalshoeken – betoogd, dat de kennisontwikkeling niet door 'toepassing' van wetenschappelijke kennis kan profiteren, maar door een levendige dialectiek tussen beide contexten te ontwikkelen.

Overigens verschilt hier de situatie van de opvoedingsfilosofie niet eens zo veel van die van de empirische pedagogiek. Hoewel traditioneel van de opvoedingsfilosofie juist een bijdrage werd verwacht aan de waardegebonden dimensies van de opvoeding, domineert ook hier impliciet het concept van de praktijk als min of meer technische 'toepassing'. De filosofie zou de 'juiste' principes kunnen leveren, waarop het praktische oordelen zich zou kunnen baseren. In die zin verloopt de redenering van Heyting parallel aan die in de beide andere bijdragen. Ook zij wil de opvoedingsfilosofie niet zodanig transformeren, dat die de verantwoordelijkheid voor normatieve praktische beslissingen alsnog zou kunnen overnemen.

Zoals gezegd wordt in elk van de drie bijdragen geopteerd voor erkenning van de onvervreembare karakteristiek en verantwoordelijkheid van het praktische interveniëren en redeneren. Dat betekent overigens niet, dat de wetenschap nu is verlost van de vraag hoe ze haar – minimaal – met de mond beleden praktische relevantie vorm kan geven. Al ligt de oplossing niet in een wetenschapsconcept dat alle eigenaardigheden van de praktijk wel zou kunnen dekken, het besef dat haar kennis praktisch wordt aangewend laat toch de opvatting van de pedagogiek als wetenschap niet onberoerd. Minimaal leidt dat tot de noodzaak om enig zicht te krijgen op het karakter van die grillige, eigenzinnige en onvoorspelbare praktijk. Ook dat aspect is in de drie bijdragen aanwezig.

Stevens en Van der Wolf maken onderscheid tussen de op nieuwsgierigheid gebaseerde kennisproductie van de wetenschap en de 'missiegerichte' kennisproductie in de praktijk. Het transdisciplinaire, dynamische en voorbijgaande karakter van die laatste kan onmogelijk onder de noemer 'toepassing' worden gevat en het wordt dus een taak voor de pedagogiek om de kenmerken van dat proces boven water te krijgen ten einde zicht te kunnen krijgen op de bijdragen die de wetenschap daaraan zou kunnen leveren.

Van der Schee probeert juist deze existentiële, persoonlijk-intersubjectieve en vooral dynamische laag, zonder welke van opvoeding eigenlijk geen sprake kan zijn, in woorden te duiden, daarbij geïnspireerd door uiteenlopende auteurs als Jürgen Habermas en Emmanuel Lévinas. Hij heeft zichzelf daarbij voor een moeilijke taak gesteld omdat de reflectie voortdurend toch nog instrumenteel dreigt te worden vanuit een gefixeerd wereldbeeld. In dat geval zou niet meer dan een tra-

ditionele normatieve pedagogiek ontstaan en dat is juist niet de bedoeling.

Heyting, tot slot, wendt de blik weer naar binnen, naar de pedagogiek zelf. Zij zoekt naar een vorm voor één van de deeldisciplines, de opvoedingsfilosofie, die trouw kan blijven aan de niet-hegemoniale vorm van praktische relevantie, die uit de drie hier verzamelde bijdragen naar voren komt. Evenals in de voorgaande twee bijdragen wordt het praktische normatieve oordelen aangeduid met trefwoorden als 'communicatie', 'dynamiek' en 'contextualiteit', terwijl de opvoedingsfilosofie niet in de rol van 'meester' wordt geplaatst.

Met deze drie bijdragen is het laatste woord over de pedagogiek als praktische wetenschap bepaald nog niet gezegd. Het zou ook niet overeenkomen met de strekking van deze themabijdragen om een 'laatste woord' te willen voortbrengen. Dit themagedeelte wil wellicht vooral inspireren tot de meest humane van alle bezigheden: reflectie op de eigen situatie, die wellicht het meest existentieel tot uitdrukking komt in de opvoeding.