

Inleiding in de pedagogiek, deel 2

Inleiding in de pedagogiek, deel 2

Grondslagen en stromingen

redactie

P. Smeyers

S. Ramaekers

R. van Goor

B. Vanobbergen

Boom

Voorwoord

Sommige boeken gaan lang mee. Dat was zo voor *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek: modern en postmodern* (2001, Boom). Hoewel een aantal hoofdstukken die daarin verschenen nog steeds state of the art zijn, was een aantal andere dringend aan herziening toe. Dat kan ook niet anders: sommige problemen die pedagogische aandacht vragen, evolueerden; andere konden destijds niet vermoed worden. Dat is meer zo voor wat aan de orde was in deel 2 van dat boek dan wat deel 1 betreft, waar een aantal benaderingen besproken worden.

Ook het landschap van het hoger onderwijs, zowel in Vlaanderen als in Nederland, ziet er nu anders uit. Waar het bijvoorbeeld gebruikelijk was om in de eerste jaren van de opleiding verschillende vakken filosofie op te nemen, zijn deze heden ten dage bijna overal grotendeels verdwenen. Dat heeft belangrijke implicaties voor het onderwijsmateriaal dat aan beginnende studenten aangeboden kan worden.

Deze tweedelige herziening tracht hieraan tegemoet te komen door allereerst een inleiding te bieden die focust op pedagogische thema's en begrippen, en pas daarna in het tweede boek grondslagen en stromingen tot voorwerp heeft. Het ene kan niet zonder het andere: het pedagogische heeft nu eenmaal raakvlakken met vele andere discussies en (sub)disciplines.

In de zoektocht naar wat aan de orde gesteld moest worden met het oog op het inleiden van studenten in de academische discussie van het pedagogische, had ik vele gesprekken, allereerst met Stefan Ramaekers, Roel van Goor en Bruno Vanobbergen, die later ook bereid werden gevonden met mij de redactie te voeren. Ik ben ook dankbaar voor de inzichten van Bas Levering, Dirk Willem Postma en Philippe Noens, die mede aan de basis liggen van wat nu voorligt. Nadat overeenstemming was bereikt binnen de redactie over de selectie van thema's en auteurs, werden abstracts gevraagd en becommentarieerd. Opmerkingen en suggesties werden ook door de redacteurs gemaakt op de conceptversies van de bijdragen. Het voorliggende resultaat daarvan laat de docent toe om eigen accenten te leggen, en gelet op de gegeven aanzetten, verdiepend in te gaan op de alsmaar evoluerende discussie waarin oude vragen en benaderingen opnieuw opgenomen worden, aangevuld met relatief nieuwe kwesties en duidingen.

In een tijd waarin publicaties in het Nederlands nauwelijks meer meetellen in de academische wereld, waarin het Nederlands gestaag verdwijnt als taal voor de wetenschappelijke communicatie, ben ik blij dat we toch heel wat collega's bereid vonden aan deze tweedelige inleiding mee te werken. Het blijft immers merkwaardig, de geschiedenis van Vlaanderen indachtig, dat in enkele decennia boeken en tijdschriften in het Nederlands zo snel het moeten afleggen tegen anderstalige inleidingen. Natuurlijk zal men in een wijsgerig-pedagogische discussie steeds naar de bronnen gaan, in welke taal dan ook. Ook is het evident dat specialisten met andere specialisten wereldwijd van gedachten wisselen. Maar daarover gaat het hier niet; evenmin over de wens alles bij het oude te laten. 'Inleiden in' vraagt als het enigszins mogelijk is het gebruik van de moedertaal, maar de *incentives* om daar tijd en energie in te steken verdwenen gaandeweg. Zo ontstond zowel in Nederland als in Vlaanderen de merkwaardige situatie dat alhoewel het onderwijs grotendeels door de gemeenschap gefinancierd wordt, het benodigde studiemateriaal alsmaar meer in *broken English* wordt aangereikt. Daarenboven zijn vele pedagogische discussies waarin het gaat over beleid en praktijk eerder nationaal dan internationaal ingebed.

'De pedagogiek zal wijsgerig zijn of ze zal niet zijn', zo werd mij destijds als student voorgehouden. De tijden zijn veranderd; in de plaats van reflectie kwam het kort op de bal spelen en aandacht voor effectiviteit en efficiëntie, voor output, performativiteit, *league tables*, kwaliteitsindicatoren en competenties. Sommigen argumenteren dat de pedagogen het aan zichzelf te danken hebben dat het pedagogische discours teruggedrongen, of zelfs vervangen werd door het psychologische. In plaats van hierin te berusten kan de conversatie ook door ons nieuw leven ingeblazen worden; de pedagogische vragen waarvoor we gesteld worden zijn niet alleen onafwendbaar, maar tevens springlevend. Deze inleiding biedt hiertoe een aanzet.

Paul Smeyers
september 2016

Inhoud

Voorwoord	5
1 Inleiding <i>Paul Smeyers</i>	9
2 Wetenschapsfilosofie van de positieve wetenschappen <i>Jaap van Brakel</i>	19
3 Wetenschapsfilosofie van de sociale wetenschappen <i>Stefaan E. Cuypers</i>	39
4 Over het verband tussen de moderne wijsbegeerte en wetenschappelijke pedagogiek <i>Stefan Ramaekers</i>	59
5 Fenomenologie als wetenschappelijke methode met een accent op de Utrechtse School <i>Bas Levering</i>	85
6 Geesteswetenschappelijke pedagogiek <i>Wilna A.J. Meijer</i>	105
7 Kritische theorie en kritische pedagogiek <i>Jan Masschelein</i>	121
8 Taalfilosofie <i>Paul Smeyers</i>	141
9 Postmodernisme en pedagogiek <i>Roel van Goor</i>	161
10 Posthumanistische benaderingen <i>Maarten Simons & Mathias Decuypere</i>	181
Personenregister	201
Zakenregister	203
Over de auteurs	207
Inhoud Inleiding in de pedagogiek, deel 1	211

Inleiding

1

Over feiten, concepten, theorieën, verklaringen en duidingen
in de pedagogiek

‘Wetenschap’ is meer dan ooit een *quality label*. Men kan haast geen krant openslaan of naar een nieuwsbericht luisteren of er wordt wel op een of andere wijze verwezen naar wetenschappelijk onderzoek en naar de conclusies die daarin geformuleerd worden. Hierbij is één van de vooronderstellingen dat men wetenschappelijk inzicht mag vertrouwen, dat wetenschappelijke kennis met andere woorden verwoordt wat ‘waar’ is. Maar wat is eigenlijk wetenschap? En wat is kennis? En wat wordt verstaan onder ‘waarheid’? Deze vragen spelen niet alleen in het algemeen voor de wetenschap, maar vereisen een nadere invulling naargelang de aard van de wetenschappelijke bedrijvigheid. Zo worden ze anders beantwoord in de natuurwetenschappen dan in de sociale of de gedragswetenschappen. Dit is niet anders voor de pedagogiek of de pedagogische wetenschappen.

Wat maakt de wetenschappelijke pedagogiek verschillend van ‘cafépraat’, van wat men in het algemeen zegt over opvoeding, onderwijs, opleiding en vorming? Het antwoord op het kluwen van vragen dat zich hier opdringt, is in het verleden niet steeds hetzelfde geweest. En men kan ook in de hedendaagse context verschillende invullingen onderscheiden die soms te maken hebben met verschillende mensopvattingen. Opvoeding, vorming, onderwijs en opleiding zijn immers niet weg te denken uit het maatschappelijk debat. Een antwoord op de vele vragen veronderstelt niet alleen kennis van de maatschappelijke condities waarin deze fenomenen gestalte krijgen en de mogelijk inhoudelijk verschillende antwoorden die hierop gegeven kunnen worden, maar vraagt tevens dat men zich bewust is van de vooronderstellingen waarop het antwoord gebaseerd is en inzicht heeft in de draagkracht van de verantwoording ervan. Hierbij speelt de onvermijdelijke ethische inbedding van het pedagogische een cruciale rol, een verantwoordelijkheid die de pedagogiek en de pedagogische wetenschappen in een pluriforme samenleving niet uit de weg kunnen gaan. Er worden vragen gesteld over wat kan, wat mag, en wat moet. Niet zelden leidt dit tot verhitte discussies. Er wordt een beroep gedaan op ervaring, kennis, en op theoretische inzichten en uitgangspunten. Is het antwoord van de wetenschapper verschillend van dat van de ‘leek’? Wat mag men verwachten van een gefundeerd antwoord, en hoe moet pedagogische deskundigheid opgevat worden? Hoe verhoudt dit zich tot ‘opinies’ en ‘geloof in’? Kan de wetenschappelijke

pedagogiek de verwachtingen die haar heden ten dage worden toegeschreven vervullen, en hoe moet zij gekarakteriseerd worden?

In deze bundel wordt vertrokken van een algemene inleiding in de wetenschapsfilosofie, waarin onder andere aandacht wordt gegeven aan een naïeve opvatting over wetenschap, aan wetenschap als kritische activiteit en daarnaast aan de verdere ontwikkelingen van het denken hierover. Vervolgens wordt aangegeven wat dit precies betekent in de context van de sociale wetenschappen. Om de ontwikkeling van de wetenschapsfilosofie te kunnen plaatsen worden ook rationalisme, empirisme en de positie van Kant behandeld. Een overzicht wordt dan geboden van een aantal posities die ingenomen worden omtrent wetenschappelijke pedagogiek, zoals de fenomenologie, de geesteswetenschappelijke pedagogiek, de kritische theorie en kritische pedagogiek, de taalfilosofie, het postmodernisme en het posthumanisme.

Voorafgaand hieraan is het nodig om een kader te bieden en onderscheidingen aan te reiken die in de volgende hoofdstukken verdiept zullen worden, inzichten die wegwijs kunnen maken in het zich verantwoordend betoog dat de pedagogiek biedt. Deze discipline plaatst zich uitdrukkelijk in een wijsgerig en historisch pedagogische traditie. Uiteraard kan men ook spreken over pedagogische wetenschappen – wat sedert het midden van de twintigste eeuw ook meer en meer gebruikelijk is. Maar achter deze wijziging schuilt ook de minder onschuldige evolutie die van de pedagogiek een toegepaste discipline heeft gemaakt, waarbij inzichten vanuit de psychologie en de sociologie de bovenaan voeren ten koste van een filosofisch-antropologische duiding. Dit op de voorgrond treden van het instrumentele of middel-doeldenken staat haaks op een lange traditie waarbij de opvoeding centraal staat. Dat betekende niet dat er geen oog was voor het nuttigheidsaspect van bijvoorbeeld het onderwijs, maar wel dat het in de eerste plaats wel degelijk gaat om de opvoeding, zijn vorming, haar autonomie. De inzichten die door de pedagogische traditie werden aangereikt – en waarop de hoofdstukken in dit boek een inleiding bieden – kregen veelal de pejoratief bedoelde kwalificatie ‘theoretisch’. Ze werden en worden scheef bekeken in vele opleidingen. Is het in het pedagogische veld niet in de eerste plaats om de praktijk te doen, om iets te veranderen – dat wil zeggen verbeteren? Ongetwijfeld, en wie zou het daar oneens mee kunnen zijn? Maar vanaf het moment dat dit betere geëxpliciteerd en verantwoord moet worden, blijkt al vlug dat men moeilijk kan zonder te reflecteren op het waarom en het waartoe, een weg die reflectie veronderstelt en in die zin de stap terug van het beschouwende, het theoretische vraagt.

Het bijvoeglijk naamwoord ‘theoretisch’ staat vaak tegenover ‘praktisch’, zoals in de uitdrukking ‘In theorie klopt dit, maar praktisch moet men rekening houden met ...’ Op die wijze wordt de aandacht gericht op de mogelijke andere elementen die het verloop van een bepaalde gebeurtenis beïnvloeden, waardoor een theoretische (algemene, abstracte, wars van concrete omstandigheden)

aanpak niet kan. Anders gesteld, een bepaalde interventie met een concreet te verwachten uitkomst zal door deze andere elementen beïnvloed (kunnen) worden. ‘Theoretisch’ verwijst ook naar de interesse om iets in het algemeen te begrijpen en niet zozeer dit particuliere geval. Deze verwijzing realiseert de band met ‘theorie’.

Van Dale geeft voor ‘theorie’ de volgende omschrijvingen:

- een geheel van grondregels van een kunst of techniek (bijv. het theoretische gedeelte van een examen);
- een systeem van denkbeelden of hypothesen ter verklaring van iets (bijv. de complottheorie, evolutietheorie);
- een opvatting in het abstracte die geen rekening houdt met de praktijk (bijv. dat is allemaal theorie).

Als hyperoniem (een woord waarvan de betekenis die van een ander woord insluit – bijv. ‘voertuig’ t.o.v. ‘trein’) wordt ‘mening’ gegeven. Voor ‘theoretisch’ wordt als betekenis gegeven ‘behorend tot, betrekking hebbend op een theorie’ naast ‘zich niet in de praktijk voordoend’.

Theorieën maken gebruik van begrippen of concepten; deze laatste zijn ook noodzakelijk om feiten te kunnen geven. Zo hebben we het begrip ‘tafel’ nodig om een bepaald materieel ding te kunnen benoemen, om het er met andere woorden over te kunnen hebben. Een begrip behoort tot een bepaalde taal, maar ook tot een (sub)cultuur en is dus bijvoorbeeld historisch gesitueerd. Een begrip kan een zeer specifieke betekenis krijgen (bijv. in het juridisch discours), maar kan ook heel algemeen zijn. De meest basale betekenis vinden we terug in de dagdagelijkse omgangstaal. In dit spreken wordt iedereen van kinds af aan geïnitieerd. De competente taalgebruiker ‘weet’ bijvoorbeeld wat met ‘auto’, ‘kip’, etc. gewoonlijk bedoeld wordt.

In wetenschappelijke theorieën worden concepten met elkaar op een bepaalde wijze verbonden. Dat gebeurt bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van een hypothese, waarbij een verband wordt ondersteld tussen een bepaalde afhankelijke variabele en één of meerdere onafhankelijke variabelen. Hypothesen worden getoetst, dat betekent dat wordt nagegaan of het verband dat men vermoedde vastgesteld kan worden (bijv. of metaal uitzet bij verwarming). Zolang de hypothese niet verworpen kan worden, wordt ze voorlopig aanvaard. Samen met andere vastgestelde verbanden kan dan een theorie opgebouwd worden, en van een dergelijke theorie zegt men dan dat ze ‘verklaart’. Dit leidt meteen ook tot de mogelijkheid dit inzicht toe te passen, wordt begrijpen ook greep hebben op, en zo kan de wetenschap gestalte geven aan de mogelijkheid van interventie, manipulatie, met andere woorden een plaats krijgen in een instrumentele of doel-middelverhouding. De tot dusver weergegeven klassieke positie (voor meer details hierover verwijs ik naar de twee hoofdstukken over wetenschapsfilosofie die hierna volgen) is paradigmatisch voor het natuurwetenschappelijke

onderzoek en voor heel veel sociaal wetenschappelijk onderzoek, met inbegrip van het pedagogisch empirisch wetenschappelijk onderzoek. Maar theorie heeft ook een andere betekenis.

In de tweede betekenis die men in de Van Dale vindt, is er sprake van ‘denk-beelden’. Hierbij slaat theorie niet zozeer op iets wat getoetst kan worden, als wel op iets wat op een hoger abstractieniveau een aantal zaken samenbrengt, een samenhangend geheel constitueert, met andere woorden een duiding biedt. In die zin geven filosofen een duiding aan (een gedeelte van) de werkelijkheid. Voorbeelden hiervan zijn Nietzsches perspectivisme (wat o.a. impliceert dat alle kennis opgevat moet worden als gesitueerd in een bepaalde menselijke context) en Heideggers opvatting over de mens: niet als vooraf gegeven essentie, maar als existentie (te-zijn-hebben). Dergelijke inzichten zijn theoretisch, ze zijn het uitgangspunt voor allerlei andere beschouwingen of functioneren als vooronderstellingen in meer concrete posities, bijvoorbeeld over opvoeding. Er is discussie over mogelijk (d.m.v. argumenten), maar geen weerlegging zoals bij de toetsing van hogergenoemde hypothesen. Dat maakt meteen duidelijk waarom we het in de filosofie maar ook in de pedagogiek, nog steeds hebben over posities die vele eeuwen oud zijn (maar niet in de natuurwetenschappen, waar recentere inzichten oude vervangen hebben en ons dus noodzaken oude inzichten te verlaten omdat ze fout zijn). In deze zin is een filosoof zoals bijvoorbeeld Descartes, die omwille van zijn dualisme door velen op de korrel is genomen, niet eenvoudigweg fout. De positie die hij verdedigde, verdient nog steeds onze aandacht, ook al brengen we er argumenten tegen in; het debat is in zekere zin nooit af. Veeleer gaat het erom of we overtuigd worden door de geboden inzichten, of we er ons in kunnen vinden, of dit onze wijze van zijn en denken een plaats kan geven. Een duiding laat ons de dingen op een bepaalde wijze zien en stelt ons al dan niet in staat ons hierin te herkennen. Zo kan ook onze verwondering verwoord worden, en wordt het denken bijvoorbeeld (met de woorden van Cornelius Verhoeven) een omweg naar de plaats waar we staan.

Tot deze categorie van wat theoretisch is behoren ook mens- en samenlevingsopvattingen (bijv. dat de mens van nature goed is, of juist, een wolf voor zijn medemens). In sommige van de geboden duidingen is er vooral aandacht voor kennis, in andere voor het ethische, maar steeds geldt dat epistemologische, ethische, esthetische, antropologische, metafysische en/of religieuze dimensies met elkaar op een bepaalde wijze verweven zijn. Aan deze dimensies wordt dus binnen een bepaalde pedagogische ‘stroming’ – waaronder een positie (of groep auteurs) verstaan wordt die blijkt geeft van samenhang – een bepaalde plaats en relatief belang gegeven. Anders gesteld, een bepaalde stroming biedt een aantal grondslagen of vertrekt vanuit een aantal vooronderstellingen. De verschillende stromingen die zich ontwikkelden, leggen andere accenten en kunnen niet zomaar onder één noemer gebracht worden. De opvatting over wat pedagogisch nagestreefd dient te worden, zelfs wat het pedagogische zelf is, zal deze verschillende nadruk thematiseren en weerspiegelen. Zo is er in de

pedagogiek niet alleen sprake van theorieën met een verklarende kracht, maar ook van theorieën met een duidende kracht. Deze laatste worden expliciet aan de orde gesteld in de wijsgerige pedagogiek, maar vanzelfsprekend overal aangetroffen waar er verstaan of begrip wordt aangereikt, waar met andere woorden in een argumentatieve structuur verdiepend inzicht wordt geboden. Het is beslist geen overdrijving te stellen dat een dergelijke theoretische interesse op de achtergrond geraakt is. Hiertoe droeg onder andere het ontstaan van de zogenoemde experimentele pedagogiek bij, maar misschien nog veel meer de ontwikkeling binnen de onderwijskunde die een empirisch-analytische benadering omarmde (en omarmt). Een dergelijke wetenschappelijke pedagogiek wil echt wetenschap zijn en dat naar het model van de natuurwetenschappen.

In het begin van de twintigste eeuw ontstaat een pedagogiek die zich niet langer begrijpt als een praktische wetenschap, maar een zuivere kenniswetenschap wil zijn en die de verhouding met de vragen van de praxis technologisch denkt. De positivistische of technologische opvoedingswetenschap heeft een voorloper in de descriptieve pedagogiek van Aloys Fischer (een positie die verder ontwikkeld werd door Rudolf Lochner). De opvoedingswetenschap wordt van de praktijk gescheiden; het gaat om een theorievrije beschrijving van de opvoedingswerkelijkheid. Fischer vertrekt van een opvatting over de *practicus* als iemand die handelt, maar eigenlijk niet weet wat hij doet. Deze blinde praxis moet nu het object worden van de pedagogische theorie, het wetenschappelijk onderzoek van de feiten van het pedagogisch handelen. De theoreticus problematiseert, de *practicus* handelt instinctief, beoordeelt, beloont, straft, voedt op, maar problematiseert niet. In de periode van de reformpedagogiek ambieert Fischer een zo zuiver mogelijke, belangeloze kennis. De descriptieve pedagogiek is theorievrij, *voraussetzungslos* en wil een basis voor theorieopbouw bieden. Zo zouden de mogelijkheden en de opdrachten van de opvoeding bepaald kunnen worden op grond van een volledig inzicht in de opvoeding als feit, in datgene wat opvoeding werkelijk is en brengen kan. Bij de aanvang van de wetenschap moet men dus beschrijven en zo lang door blijven vragen omtrent de dingen op zich dat verder vragen zinloos wordt. Immers, zo meent Fischer, elke theoretische of praktische aanpak normeert het object. Wil men niet vervalsen, dan moet men zich aan de descriptie houden die het oorspronkelijk beschouwde gebeuren weergeeft.

Bij deze positie kunnen verschillende vragen gesteld worden. Is opvoeding ons op de wijze van een voortheoretisch object gegeven? Is opvoeding een praktijk vrij van kennis? Is theorievrije en belangeloze descriptie mogelijk? Kan het zijn van het object zo gevat worden? Openbaart het object zich uit zichzelf? Is het aldus mogelijk aan te geven wat een pedagogisch feit is? Het is immers niet ondenkbaar dat het perspectief precies hier belangrijk is en dat dit verdoezeld wordt door een tegenover elkaar plaatsen van een praxis die 'niet-wetenschappelijk' is en een 'wetenschap' die waardenvrij is. De posities van Fischer en Lochner zijn voorlopers van de positivistische, technologische wetenschapsopvatting

binnen de pedagogiek. Fischer en Lochner stellen dat in de praxis de resultaten van de zuivere beschrijving van de werkelijkheid gebruikt kunnen worden met het oog op wat men er belangrijk vindt. Praxis en echte kennis verhouden er zich als ideologie en wetenschap: de praxis gebruikt de resultaten van de wetenschap, de wetenschap levert wat technologisch bruikbaar is.

Voor Lochner is het duidelijk dat de aanspraak op het statuut 'wetenschappelijk' slechts geldt voor de descriptief-empirische pedagogiek en niet voor de opvoedingsleer. Het doel van de opvoedingswetenschap ligt immers niet in de beïnvloeding van het pedagogisch handelen, maar zoals bij elke echte wetenschap volgens hem in de kennis van wat gegeven is. De waarde van een dergelijke wetenschap waarin het doeldenken uitgeschakeld is, ligt dan ook niet in haar betekenis voor het praktische pedagogische handelen. Als de opvoedingswetenschap zo oud zal zijn als de theoretische fysica, zal ze mogelijkwijze over veel betere kennis van het resultaat van pedagogisch ingrijpen beschikken dan nu het geval is.

De belangrijkste vertegenwoordiger in de tweede helft van de twintigste eeuw van deze positie in het Duitse taalgebied is Wolfgang Brezinka. Hij neemt aan dat de descriptieve pedagogiek haar doel, de verschillende theoretische aanzetten van de opvoedingswetenschap zoals die de met elkaar concurrerende opvoedingsmodellen door theorievrije en belangeloze descriptie tracht te behandelen, niet kon bereiken. Aan de ene kant bleek het postulaat van een theorievrije beschrijving onhoudbaar, aan de andere kant was er de onverzoonbaarheid van de descriptief-empirische en de normatieve pedagogiek als zogenoemd gelijkberechtigde disciplines van de opvoedingswetenschap. Brezinka's positivistische wetenschapsopvatting overwon beide op een hoogst eenvoudige wijze. Hij erkent dat het wetenschappelijk vatten van het object of objectbereik door descriptie niet verhelderd kan worden en hij gaat er verder van uit dat uit een empirische vaststelling van wat is, nooit aangegeven kan worden wat moet zijn. Hij zoekt een oplossing op metatheoretisch niveau.

Immers, zo stelt hij, om vermeende kennis te kunnen onderscheiden van echte kennis hebben we een criterium nodig, en dat kan niet in de feiten zelf gevonden worden: de opvatting over 'kennis' is zelf een normatief begrip. Naargelang het doel kan men een onderscheid maken tussen voorwetenschappelijke, esthetische, ethische en wetenschappelijke kennis. Alleen deze laatste voldoet, aangezien enkel daar kennisoordelen intersubjectief getoetst kunnen worden en men tot overeenstemming kan komen. Waardeoordelen daarentegen betreffen subjectieve beslissingen en zijn dus niet wetenschappelijk. Een nomothetische wetenschap tracht te verklaren, te voorspellen, de technologie te gebruiken. De gevormde hypothesen zijn er steeds voorlopig en worden gedragen door intersubjectief herhaalde observatie. Aangezien men nooit echte wetten kan bereiken dient men zich tevreden te stellen met statistische regelmatigheden.

Naast een opvoedingswetenschap die zoekt naar middelen en voorwaarden om opvoedingsdoelen te bereiken (een technologie dus), is er ook een historio-graphie, een reconstructie van het verleden mogelijk, maar dit is aldus Brezinka geen wetenschap. Brezinka tolereert de praktische pedagogiek omwille van haar aandacht voor eventueel individuele willekeur, maar deze zekerheid verschaffende wereldbeelden zijn geen vorm van wetenschappelijke pedagogiek. Wat dan wel? Volgens Brezinka oefent de opvoeder invloed uit, werkt in op de opvoeding met het doel bepaalde psychische disposities tot stand te brengen. (Deze opvatting over opvoeding in de context van een statistisch/causale relatie wordt ook de realistische wending in de pedagogiek genoemd.) Het centrale probleem voor de pedagogische wetenschap is daarom volgens hem het nagaan van de voorwaarden om bepaalde doelen te bereiken. Het is een teleologisch-causaalanalytisch georiënteerde wetenschap, zo stelt Brezinka.

Brezinka's oplossing is banaal. Het is uiteraard niet door een beslissing dat vermeende kennis van niet-vermeende kennis gescheiden kan worden. Immers, deze beslissing moet gebaseerd zijn op onderscheidingen tussen echte en onechte kennis, wat tot oneindige regressie leidt, of is arbitrair. In zoverre de positivistische wetenschapsopvatting niet slechts kennis volgens een beslissing indeelt, maar een verschil tussen vermeende en echte kennis meent te kunnen maken, miskent ze het verschil tussen beslissing en onderscheid. Binnen de verschillende vormen van kennis voldoet de wetenschappelijke kennis het meest, zo stelt Brezinka vast, maar hij blijft het antwoord op de vraag naar het waarom schuldig.

Door een dergelijke technologisch positivistische oriëntatie wordt aldus de pedagogische werkelijkheid beperkt tot (quasi)causaal-analytische structuren en worden de mogelijkheden van het pedagogische handelen begrensd tot technologische manipulatie. Zowel de middelen als wat men kan bereiken, worden aldus beperkt. Deze pedagogiek blijkt aldus niet verschillend te zijn van de normatieve, waarvan men zich nochtans wilde distantieëren. Wel waarschuwt Brezinka ons dat, zelfs als het lukt een relatief inhoudsrijke algemene theorie van het sociale gedrag op te stellen, dit nog maar heel weinig betekent wat de verklaring en predictie van een concreet geval betreft. Dat moet ons tot bescheidenheid en niet tot opgeven aanzetten, want de wetenschap kan alsmaar nieuwe hypothesen onderzoeken. In de zogenoemde waardevrijheid van de positivistische technologie van de opvoeding en in zijn blindheid tegenover de technologische normativiteit stoot de positivistische opvoedingswetenschap hoe dan ook op een doel van de opvoeding en misbruikt aldus deze opvatting over opvoeding: ze wordt dogmatisch. Dit technologisch weten blijkt echter niet waardevrij, maar eerder blind voor het waardeoordeel waardoor het gedragen wordt.

Zonder veel overdrijving kan men stellen dat de empirisch-analytische benadering binnen de opvoedingswetenschap sinds Brezinka's *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* uit 1972 niet wezenlijk veranderd is. Samengevat komt dat hierop neer. In de wetenschap heeft de empirisch-analytische opvatting alleen theoretische relevantie. De pedagogiek heeft in die visie geen eigen object en geen eigen methode. 'Opvoeding' wordt niet onderscheiden van andere vormen van psychische beïnvloeding en de te hanteren researchmethoden zijn niet wezenlijk onderscheiden van die in de natuurwetenschappen. De voor de opvoeding en onderwijs zo essentiële waarden- en normenvragen worden naar domeinen buiten de wetenschap verbannen. Het staat buiten kijf dat de positie debet is aan een bepaald inzicht van wat waarheid is, ik ga daarop nu even in, om daarna nog enkele algemene elementen van het wetenschappelijk pedagogisch onderzoek te belichten.

In het gedachtegoed van Thomas van Aquino vindt men zowel het wetenschaps-ideaal van Aristoteles terug als de theologie beoefend als een *scientia divina* (de deelachtigheid aan de kennis die God heeft van zichzelf en aan de visie van God op de dingen). Van Aquino's kennisleer is realistisch: het goddelijk intellect is maat-gevend; de dingen zijn maat-ontvangend en maat-gevend: het menselijk intellect is maat-ontvangend met betrekking tot de natuurlijke dingen en maat-gevend met betrekking tot de artificiële dingen. De menselijke kennis heeft betrekking op iets wat van nature 'eerder' is en wat als norm optreedt in de kennis, namelijk de werkelijkheid: *veritas est adaequatio intellectus et rei*. De waarheid wordt gevonden in het oordeel, en aangezien het ware denken en de werkelijkheid verwisselbaar zijn, komt het er dus op aan te denken wat werkelijk is. Via zijn kenkracht kan de mens dit, en zo kan waarheid bereikt worden door overeenkomst met wat is: de werkelijkheid (een positie die men ook de correspondentietheorie van de waarheid noemt). Ook Van Aquino maakt een onderscheid tussen de theoretische (of speculatieve, beschouwende) en de praktische rede (die gericht is op het handelen). Het tweede gebruik steunt evenwel op het eerste: de norm van het handelen is de praktische rede, maar deze wordt genormeerd door een oordeel van de speculatieve rede, die zelf genormeerd wordt door de objectieve werkelijkheid – de zedelijke wil gericht op gelukzaligheid wordt bepaald door iets wat buiten zichzelf gelegen is. Het is evident dat 'kennis' hier, zoals bij de Grieken, alhoewel een onderscheiden aspect van de werkelijkheid, met een ontologie, antropologie en ethiek verbonden is. Gaandeweg zal deze band evenwel losgelaten worden, wat onder andere aanleiding geeft tot de ontwikkeling van een positivistische sociologie, psychologie, en pedagogiek, die wat de pedagogiek betreft uiteindelijk leidde tot de prioriteit (of zelfs exclusiviteit) van het doel-middeldenken.

Maar een dergelijke ontwikkeling is zeker niet de enige mogelijke weg. Een meer gedifferentieerd en pluriform beeld van wat wetenschap kan zijn is niet alleen wenselijk, maar zeker ook mogelijk. De verenging tot een naïeve opvatting over waarheid – intersubjectief getoetste uitspraken gebaseerd op zintuiglijke

waarnemingsuitspraken heeft een verschaald beeld opgeleverd. Natuurlijk is er ook een andere discussie mogelijk. Ethische oordelen zijn geen (subjectieve) oordelen zoals smaak – smaakoordelen moet men doorgaans niet verantwoorden. En zoals er discussie mogelijk is over de bespreking van een kritische studie van een film of roman (waar men evenmin zomaar iets kan zeggen, al zullen niet alle besprekingen het met elkaar eens zijn), zo is ook het debat en de kritische appreciatie van een ethisch geladen thema (zoals opvoeding en onderwijs) mogelijk. Er is zoveel meer waarmee rekening gehouden moet worden in een pedagogische situatie en daardoor ook in de discipline die dit als voorwerp heeft. Dit ‘zoveel meer’ slaat niet op de (quasi)causaal-analytische factoren die aan handelingsaspecten onderscheiden kunnen worden, maar op invullingen van het nagestreefde doel, verantwoordelijkheid, volwassenheid, van het goede leven. Daarenboven doet men er goed aan zich te realiseren dat ook de natuurwetenschappen conceptueel geladen zijn. Het geniale inzicht dat een echt verschil maakt in dat domein en tot belangrijke ontwikkelingen leidt, gaat in de eerste plaats over verbanden die de theoreticus vermoedt, het gaat niet over waarnemen. Dat laatste is uiteraard wel een essentieel deel van het toetsen van de hypothese.

Natuurlijk is er ook in de pedagogiek behoefte aan empirische kennis – descriptief, probabilistisch en zelfs causaal gekaderd. Voorbeelden daarvan werden gegeven in *Pedagogische thema's en basisbegrippen*, deel 1 van deze inleiding in de pedagogiek. In het hoofdstuk ‘Van onderwijsvrijheid naar onderwijsmarkt’ werd heel wat descriptieve informatie aangereikt over het onderwijs; in het hoofdstuk ‘Diversiteit in opvoeding en opvoedondersteuning’ werden heel wat interessante verbanden aan de orde gesteld; en in het hoofdstuk over neurowetenschap werd een voorbeeld gegeven van vroegtijdige detectie van dyslexie. De tegenstelling tussen empirie (feiten) en concepten is geen vruchtbare tegenstelling. Pedagogiek heeft empirisch onderzoek (zowel kwantitatief onderzoek als onderzoek waar gewerkt wordt met kwalitatieve data zoals belevingen) nodig, en in beide wordt er geïnterpreteerd.¹ En zonder het feitelijke – waar vele namen voor zijn, zoals ‘praxis’ en ‘ervaring’ – zou er niets zijn om over te reflecteren. Maar er is evenzeer een plaats voor theoretisch onderzoek, bijvoorbeeld voor wijsgerig-pedagogisch en historisch onderzoek. Er is een terechte plaats voor het instrumentele (we bestuderen iets om problemen aan te pakken), maar niet alleen daarvoor (ook om ze te begrijpen, wat betekent: ze in een bepaald licht te zien); er is ook een plaats voor duidingen waar assumpties onderzocht kun-

1 Voor een gedetailleerde uitwerking hiervan zie het *International handbook of interpretation in educational research*, meer bepaald het hoofdstuk waarin de opzet van dit handboek uitgelegd en verantwoord wordt. Burbules, N., Bridges, D., Griffiths, M. & Smeyers, P. (2015). Varieties of interpretation in educational research: How we frame the project. In: P. Smeyers, D. Bridges, N. Burbules & M. Griffiths (Eds.), *International handbook of interpretation in educational research* (pp. 3-16). Dordrecht: Springer.

nen worden, verloren gewaande elementen opnieuw een plaats kunnen krijgen, nieuwe ideeën het licht kunnen zien.² Daartoe biedt *Grondslagen en stromingen* een aanzet.

2 Voor een uitwerking hiervan zie Smeyers, P. & Smith, R. (2014). *Understanding education and educational research*. Cambridge: Cambridge University Press, waarin zowel theoretisch als aan de hand van voorbeelden gedetailleerd wordt ingegaan op de noodzaak van wijsgerig-pedagogisch onderzoek om recht te doen aan de pedagogische context.