

# VOORWOORD

‘Niks proefwerk. Echte opdrachten voor het echte leven.’ Zo opent Loesje enkele jaren terug haar boekje getiteld: *Ik wil best wat leren. Maar ik ben geen dom sponsje*. ‘Op school’, zo zegt ze, ‘is leren heel lang alleen gericht geweest op kennisoverdracht. De minderheid op school weet hoe iets zit en de meerderheid moet dat van hen leren. Dat geeft een groot gebrek aan spanning en avontuur.’<sup>1</sup> Het zijn inleidende woorden in een boekje dat, zoals iedere ‘Loesje’-liefhebber weet, tal van uitroepen zal bevatten waarin het onderwijs sowieso de gebeten hond is. Of ze zich vrolijk maakt over het ene of het andere onderwijs, zal haar een zorg zijn. Dat op het moment waarop ze haar spot over haar lezers uitstrooit – in 2013 – in het onderwijs heel wat veranderd is, waardoor de school zich van de ‘Oude School’ is gaan onderscheiden, heeft haar niet van haar anarchistische à propos gebracht.

De veranderingen in het onderwijs van de laatste decennia zijn ten koste gegaan van de didactische autonomie van de docenten. Dat is vooral gebeurd in gevallen waarin scholen zijn gefuseerd. (Binnen het categoriaal onderwijs – alleenstaande mavo-, havo-, vwo-scholen – is men, met name als het om bijzondere levensbeschouwelijke scholen gaat, vaker vernieuwingsbestendig gebleken.) In overeenstemming met Haagse regelgeving en beleidswensen heeft men in brede kring geprobeerd een praktijk te realiseren waarin kennis ‘creërende’ leerlingen zich zelf, onder begeleiding van docenten-op-afstand, ontwikkelen tot ‘aardige, vaardige en waardige’ volwassenen. Deze laatste rijmelarij<sup>2</sup> is illustratief voor het beleid dat ‘Den Haag’ nu al twintig jaar bedenkt en realiseert.

In haar onbevangen kritische houding niet belast met welke pedagogische verantwoordelijkheid dan ook, vraagt Loesje zich af: ‘Waarom zijn er geen gekozen leraren?’<sup>3</sup> Dat zou dit boek haar kunnen leren. Zoals het haar ook kan leren dat zij met de uitroep ‘Lesgeven: een goede docent heeft daar 5 minuten voor nodig’<sup>4</sup> vrolijk de plank mislaat. De school is nu eenmaal een van de eerste ‘ernst’-situaties in ieders leven, en ze hoort dat ook te blijven – al kan en hoort er binnen de school natuurlijk ook gespeeld (te) worden als het echte leren erom vraagt.

Met dit boek proberen de schrijvers duidelijk te maken waar het aan schort binnen het denken over onderwijs, binnen het beleid en binnen vele school-

---

1 Stichting Vrienden van Loesje (2013). *Loesje: Ik wil best wat leren. Maar ik ben geen dom sponsje*. Utrecht: Bruna Uitgevers B.V., p. 5.

2 Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032: eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.

3 Stichting Vrienden van Loesje, 2013, p. 24.

4 Stichting Vrienden van Loesje, 2013, p. 29.

praktijken zelf. Na de *Inleiding* treft men vier hoofdstukken aan die samen een sluitend geheel vormen. Ze zijn echter ook te lezen als afzonderlijke essays. Essays die binnen lerarenopleidingen en schoolteambesprekingen als uitgangspunt voor een project of een studiedag benut kunnen worden. Essays ook die het volgens de auteurs waard zijn om op het niveau van beleid en bestuur met aandacht gelezen te worden. Misschien opent het boek de ogen voor het belang van cultuurpedagogische discussie, vooral als het om het leerplan gaat. Ten slotte is te hopen dat de professie in deze vier verhalen een aanleiding vindt weer rekening te houden met klassiek pedagogische inzichten, en dat ze er energie én argumenten uit kan putten om haar autonomie ten opzichte van ouders en politiek weer met verve te verdedigen.

De auteurs, elkaars teksten in de eindfase becommentariërend, hebben ook in het verleden diverse keren met elkaar samengewerkt en gezamenlijk zowel als afzonderlijk gepubliceerd op cultuur- en schoolpedagogisch terrein. Een groot deel van het redactionele werk, dat overigens de verantwoordelijkheid van de schrijvers voor hun teksten onaangetast heeft gelaten, is gedaan door Imelman, in nauwe samenwerking met Nelleke Kat. Haar tekstslippende bijdrage is niet gering geweest en stemt de auteurs tot grote dankbaarheid. Zij heeft ook de hand gehad in het maken van het register. Overigens was het dr. Henk Oonk, een spil in het veld van het internationale onderwijs, die de auteurs, al wat langer geleden, heeft weten te enthousiasmeren om nog eens duidelijk hun, eigenlijk al vele jaren verdedigde, opvattingen over het onderwijs op papier te zetten.

Deze uitgave is mede tot stand gekomen door financiële ondersteuning van VERUS, de namens ruim 4000 scholen voor bo, vmbo, mbo en hbo optredende *Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs in Nederland*, gevestigd te Woerden. De auteurs zijn geen representanten van het door Verus verdedigde bijzonder onderwijs. Dat deze Vereniging de uitgave mede financiert, steunt de auteurs in hun overtuiging dat de door hen verdedigde pedagogische opvattingen vruchtbaar zijn voor het onderwijs van welke signatuur dan ook.

Warfhuizen, Arnhem, Garnwerd, december 2016

*Jan Dirk Imelman, Henk Wagenaar, Wilna Meijer*

# INLEIDING

*Jan Dirk Imelman*

In dit boek wordt het huidige onderwijs tegen het licht gehouden met het doel tekortkomingen te schetsen en verbeteringen voor te stellen door gebruik te maken van een eenvoudig begripsmatig 'format': de pedagogische driehoek. Discussies over het 'wat' en het 'hoe' in de scholen zouden gebaseerd moeten zijn op de gedachte dat er een goed evenwicht bestaat in de drievoudige verhouding tussen leerling/student, docent en leerstof. In ons boek zal de pedagogische driehoek een ijkpunt zijn bij beoordelingen van huidige opvattingen en praktijken. Dat er achter die driehoek een wereld aan klassieke pedagogische inzichten schuilgaat, zal verderop blijken.

Het lijkt erop dat vandaag de dag weer wat ruimhartiger kritiek op de nu al decennia voortrazende onderwijsvernieuwing geuit wordt – al horen we nog te vaak dat managers 'not amused' zijn als docenten vanaf de werkvloer intern schoolbeleid aan de kaak stellen. De maatregelen waar schoolmanagement mee kan dreigen (tot aan ontslag toe), roepen bij leerkrachten soms een behoedzaamheid op die doet denken aan zich op de vlakte houden onder dictatoriale regimes. Academics, journalisten, columnisten, politici en, niet te vergeten, ouders en studenten voelen zich natuurlijk vrijer – evenals ex-docenten. Onder hen zijn er die al vele jaren in boek, tijdschrift en krant op levendige wijze de discutabele staat van het onderwijs aan de kaak stellen. Soms lijken 'Den Haag' en/of schoolbesturen te luisteren en worden ad hoc stappen gezet om tekortkomingen op te heffen. Het huidige Nederlandse onderwijs vraagt echter niet om incidentele verbeteringen, maar om een principiële wijziging van pedagogisch perspectief. Een wijziging die een afscheid zou inhouden van de wijd verbreide leer- en ontwikkelingspsychologische manier van onderwijskundig denken en handelen: het nieuwe leren en zijn broertje, het competentiegerichte leren.

Met dit boek over cultuurpedagogiek en onderwijspolitiek hopen we te bereiken dat leraren zich zullen herkennen en in hun vakmanschap bevestigd zullen voelen, dat lerarenopleidingen het spoor van het nieuwe leren zullen verlaten of dat ten minste zullen relativeren, en dat de politiek weer rekening gaat houden met de relatieve autonomie van het onderwijs. We hopen dat door ons verhaal de pedagogische tact van leerkrachten – de kern van hun beroep – weer op klassiek schoolpedagogische manier gevoed wordt. *Pedagogische tact*<sup>1</sup>, zo zeggen we hier alvast, *berust op de capaciteit om pedagogische inzichten en praktische waarnemingen zó op elkaar te betrekken dat leerlingen tot echt leren gebracht*

---

1 Pedagogische tact is een in de 19de eeuw door J.F. Herbart gemunt begrip. Zie Herbart, J.F. (1841). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, par. 2. Geraadpleegd in Asmus, W. (Hrsg.) (1985). *Herbart. Dritter Band. Pädagogisch-didaktische Schriften*. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper.

*worden*. Deze tact berust mede op ervaring en de daardoor gevoede intuïtie. ‘Echt leren’ wil zeggen: zó leren dat zaken begrepen worden. Dat is iets anders dan ‘papegaaien’, napraten, iets uit het hoofd leren zonder dat het tot inzicht leidt.

Een van de zaken waarop in dit boek de aandacht gevestigd wordt, is de sinds de jaren zestig van de vorige eeuw verspreide idee dat het belang van de leerling vooropstaat en dat het belang van de leerstof daaraan ondergeschikt is. Ook de gedachte dat de docent als begeleider van leerprocessen wat meer op afstand moet blijven omdat pupillen als subject kennis ‘creëren’, is ingeburgerd geraakt. Zo zouden ze het dichtst bij hun eigen talenten en persoonlijke ontwikkelingsrichting blijven. Zo worden ze wie ze zijn, worden ze zichzelf – heet het vaak.

Dat verschilt nogal van de opvatting dat leerstof vormend is, dat onderwijzen in de zin van ‘inleiden in...’ wel begeleiden omvat, maar méér is dan dat, en dat leren vooral met verwerven van inzicht en daarop gebaseerde vaardigheden te maken heeft. Pedagogisch denken over de vormende waarde van leerstof en over hoe je kinderen en jonge mensen meer kunt laten leren dan waar zij van nature belangstelling voor hebben, heeft het afgelegd tegen leerpsychologisch denken over het competentiegerichte nieuwe leren.

In twee van de in dit boek opgenomen essays staat het begrip ‘vorming’ centraal. In de andere twee opstellen resoneert dit begrip op de achtergrond mee.

Het eerste hoofdstuk – van de hand van Jan Dirk Imelman – bevat een beknopte vormingsleer. Deze theorie van de vorming<sup>2</sup> is een tegengif tegen de retoriek van vernieuwingen die vaak tot in het karikaturale uitmeten dat de Oude School niet deugt. Zulke vernieuwingstaal draait om karikaturale tegenstellingen, alsof het in het onderwijs gaat om óf vormingsinhouden en de overdracht daarvan, óf kinderen en hun zelfontplooiing en autonome ontwikkeling. We zeggen nu alvast dat het onderwijs twee heren dient en dus niet alleen het kind: onderwijs dient de cultuur én de leerling, de nieuwe generatie. De kwaliteit van de inhoud en het leerplan vraagt onze aandacht dus evenzeer als de persoonsvorming van de leerling. Het is om de aandacht voor deze tweewaardigheid van de vorming dat we onze pedagogiek al jaren als *cultuurpedagogiek* presenteren.

Op de onderwijs- en vormingsleer, beschreven in het eerste hoofdstuk, volgen drie verhandelingen over onderwerpen die excursies zijn waarvan het vertrekpunt ligt in het eerste hoofdstuk.

2 Wij maken onderscheid tussen theorie (of leer) en praktijk (waar die theorie betrekking op heeft). Staat er ‘opvoeding’, ‘onderwijs’ of ‘vorming’, dan gaat het over de praktijk (die wel ‘pedagogie’ genoemd wordt). Pedagogiek is de leer van de pedagogie.

Wilna Meijer gaat in hoofdstuk 2 in op wat het belang van actuele hersenwetenschappelijke inzichten is voor opvoeding en onderwijs. Daarbij houdt zij afstand van populaire neuroslogans waarmee bijvoorbeeld de vrije wil wordt afgeserveerd of de persoon tot brein wordt gereduceerd, of slogans die zeggen dat de omgeving voor de vorming van de persoon irrelevant is. Door te laten zien dat actueel neurobiologisch en -psychologisch onderzoek te verenigen is met schoolpedagogisch gedachtegoed, slaat zij een brug tussen verleden en heden.

In hoofdstuk 3 gaat Henk Wagenaar in op de dieperliggende psychologische, maatschappelijke en politieke factoren die tot het huidige ongemak binnen het nationale onderwijswezen hebben geleid – en tot een verval van het schoolpedagogisch, bildungstheoretisch denken en handelen. Als in een monsterverbond samenwerkend, blijken twee op het oog onverenigbare ideologische optieken – die van de zelfontplooiing en die van het neoliberale marktdenken – de condities voor goed onderwijs ondermijnd te hebben.

In het laatste hoofdstuk gaat Jan Dirk Imelman nader in op de verhouding tussen het maatschappelijke veld van onderwijs en vorming enerzijds en alle andere maatschappelijke (beroeps)velden anderzijds. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan de verhouding tussen het onderwijsveld en de politiek, en hoe de geschonden relatie daartussen kan worden verbeterd.

De essays worden weliswaar gepresenteerd als hoofdstukken, maar kunnen ook als zelfstandige verhandelingen gelezen worden.

# HOOFDSTUK 1

## OVER CULTUUR, ONDERWIJZEN EN LEREN

*Jan Dirk Imelman*

### 1.1 INLEIDING: OVER DE STAAT VAN DE PEDAGOGIEK EN HET ONDERWIJS

#### 1.1.1 PEDAGOGIEK: KARAKTERISTIEKEN

Het is al gedurende ongeveer een halve eeuw gewoon kinderen, hoe jong ook, aan te spreken en te behandelen alsof ze volwassenen in zakformaat zijn. Dat ouders soms kinderstemmetjes opzetten om af te dalen naar het niveau van de peuter of kleuter, laat onverlet dat ze voor hetzelfde geldt dat kleine kind vaak benaderen alsof ze met een volwassene onderhandelen. 'Als je nu ophoudt met zeuren, krijg je straks...' Zodra je onderhandelt, doe je een beroep op de zelfstandigheid van de ander. Zijn die anderen kinderen, dan ga je eraan voorbij dat de communicatie in de omgang tussen opvoeders en kinderen eigenlijk asymmetrisch is. Daarvan is ook sprake als ouders – meer in het algemeen gezegd: pedagogen – kinderen voor keuzen stellen waarvan ze de gevolgen eigenlijk niet overzien, zoals het kind laten kiezen voor deze of gene basis- of een vervolgschool. Kinderen ontbreekt het in zulke gevallen nu eenmaal aan de kennis en ervaring om redelijke inschattingen te kunnen maken.

De verhouding tussen opvoeders en kinderen is asymmetrisch, omdat de verantwoordelijkheden principieel verschillen. Pedagogen zijn als volwassen personen verantwoordelijk voor het gedrag hier en nu van de hun toevertrouwde kinderen, die immers nog slechts personen-in-ontwikkeling zijn. Maar niet alleen dáárvoor, ook voor de jaren in beslag nemende opvoeding zijn pedagogen (ouders, pleegouders, docenten, jeugdleiders, sporttrainers,...) verantwoordelijk. De samenleving heeft die asymmetrie juridisch vertaald door tot een bepaalde leeftijd ouders en, voor wat het onderwijs en/of bijzondere zorg aangaat, ook professionele opvoeders verantwoordelijk te achten voor wat kinderen doen, wat hun overkomt en wat er van hen wordt. Van gelijke en gelijkwaardige posities in de opvoeding is dus geen sprake – hoewel de hedendaagse onderhandelingspraktijk er wel de schijn van heeft. Kort samengevat: in de onderhandelingscultuur en in de wijd verbreide gewoonte kinderen voor keuzen te stellen waarvan ze de consequenties niet kunnen overzien, wordt het gegeven dat kinderen personen in ontwikkeling zijn niet serieus genomen.

Dat die asymmetrie misschien juist door ouders vaak niet (h)erkend wordt, heeft ook te maken met de gecompliceerdheid van de omgang tussen ouders en kinderen. Er gebeurt binnen het dagelijkse, oh zo vertrouwde en

vanzelfsprekende omgaan met elkaar veel meer dan ouders – en kinderen – zich vaak realiseren. Wat ouders zowel als kinderen bijvoorbeeld maar zó ontgaat, is dat er een verschil bestaat tussen wat kinderen al meedoende leren en wat ze leren door doelbewust ingrijpen van de ouders. Anders gezegd: de grens tussen enerzijds iets leren door een bewust bedoelde opvoedingshandeling en anderzijds het ongemerkt overnemen van ouderlijke houdingen, gedragingen, opvattingen, regels is vloeïend. De kans dat ouders en kinderen wel beseffen dat er echt sprake is van opvoeden (en niet meer van op een vanzelfsprekende manier meedoen) is het grootst wanneer ouders corrigerend optreden: een kind doet iets dat als een afdwalen van de gewenste weg wordt gezien, en dus volgt daarop een echte pedagogische, dus doelbewust opvoedende, handeling: een frons, een waarschuwing, een normatief gesprek over wat hoort en niet hoort, een tik, ... Maar er zijn zonder meer veel invloeden werkzaam die in strikt pedagogische zin ongecontroleerd zijn, dat wil zeggen: *a* dat ouders niet beseffen hoezeer ze onbewust invloed op de ontwikkeling van het kind hebben en *b* dat kinderen niet beseffen dat ze die invloed ondergaan.

De complexiteit van het opvoedingsgebeuren blijkt nog groter te zijn als we inzien dat niet alleen in het gezin, maar ook daarbuiten opgevoed wordt. Tussen gezin en voorschoolse instellingen als crèches en kinderopvang, school, jeugdverenigingen, jeugdzorg enzovoort bestaan immers verschillen in sfeer, omgangsregels, vereiste talenten. De ene keer gaat het om lichamelijke prestaties, de andere keer om verstandelijke. Nu eens spelen wel en dan weer niet discipline en concentratie een rol. Of kinderen zich ergens veilig voelen, of niet, bepaalt mee wat ze aan gedrag overnemen, hoe en welke normen ze verwerven, iets leren. En wat te zeggen van de relatie tussen opvoeding en de invloeden die via media, moderne communicatiemiddelen, de 'straat', de peer group, de reclame enzovoort op een kind afkomen? Dit pedagogisch vaak oncontroleerbare 'buiten' bepaalt diepgaand wat er 'binnen', in het primaire (gezin) en secundaire milieu (school), nog aan beheersbare pedagogische ruimte bestaat en kan bestaan. Al dit soort factoren kleurt de invloed die kinderen bewust of onbewust ondergaan.

De inwerking van de materiële omgeving en van wie wanneer dan ook op de ontwikkeling van kinderen wordt lang niet altijd herkend als 'pedagogisch werkend'. De wel werkzame (positieve of negatieve) invloed van toevallige factoren is te onderscheiden van de invloed die uitgaat van een welbewuste pedagogische, dus bedoelde handeling – bijvoorbeeld als een kind iets uitgelegd krijgt of als het gecorrigeerd wordt. De onbewust werkzame invloeden rekent men in de pedagogische vaktaal wel tot de *functionele*, de bewust bedoelde invloed tot de *intentionele* opvoedingsfactoren. Als je naar de frequentie en de kwaliteit van de invloeden kijkt waardoor kinderen iets 'opdoen' (aan meningen, smaak, gedragingen, denkwijzen, wensen), moet je wel constateren dat het bewuste pedagogische handelen en de uitwerking daarvan maar een klein deel vormt van het totaal van de factoren dat invloed uitoefent op het groot worden van kinderen.

Binnen de dagelijkse omgang doen zich nog meer verschijnselen voor die het echte opvoeden compliceren. Zo bestaan er tussen volwassenen en kinderen niet te overbruggen verschillen in wat er waargenomen, gedacht en gevoeld wordt, in wat er ervaren en beleefd wordt: in het kinderlijke en het volwassen leven, in hun existentiële situaties, doen zich van elkaar verschillende betekenissen voor. Hun leven speelt zich als het ware af in verschillende (belevings) werelden, terwijl de feitelijk te beschrijven wereld (deze kamer, dit huis, die straat, die klas) dezelfde is. Kan een kind bijvoorbeeld de vrees van een ouder bevatten als het voor het eerst de weg naar school alleen gaat? Begrijpt een ouder (nog) wat het voor het eerst zien van een goudvis in een aquarium voor sensatie is?

Het zal duidelijk zijn dat een algemeen pedagogische theorie<sup>1</sup> van en voor het zo complexe opvoedingsgebeuren onvermijdelijk een heteroog geheel van theoretische noties zal kennen. We gaan er even nader op in.

Het onderzoeksterrein van de pedagogiek wordt gevormd door de zojuist in haar complexiteit geschetste omgangspraktijk. In deze praktijk verwerven nieuwe generaties, bewust en onbewust, houdingen, opvattingen, geloofsinhouden, kennis, vaardigheden, grotendeels onbewust werkende regels voor hoe we waarnemen, denken, voelen, kortom: cultuur. Cultuur zit ten slotte tussen ieders oren, bewust, half bewust, onbewust. Hoe? Als een netwerk van talloze, onderling ook weer vernetwerkte concepten annex begrippen annex voorstellingen. Dit conceptuele netwerk vormt als het ware de bedding van, de grondslag voor ieders waarnemen enzovoort.

Ondertussen zijn de psychische functies die we hier zo maar losjesweg noemden (waarnemen, denken enzovoort) allesbehalve 'zuiver'. Veelal werken al deze functies meer of minder krachtig op elkaar in. Zo 'hangen' gevoelens en neigingen als het ware 'aan' wat we waarnemen, denken enzovoort. En steeds bezitten waarnemen, denken, voelen, wensen, willen een conceptuele, begripsmatige lading, en handelen we altijd op basis van begrip dat we hebben. Concepten 'sturen' dus waarneming, denken, willen en ook het handelen. Veelgehoorde uitspraken als 'Luister ook naar je emoties' suggereren dat gevoelens iets autonooms zijn, net zoals wensen, begeren, willen dat zouden zijn. Het voelen, willen, wensen, denken heeft echter altijd betrekking op iets. Zoals we geen bewustzijn los van een inhoud hebben – ons bewustzijn is altijd bewust zijn ván iets – zo geldt dat ook voor ons voelen, willen, waarnemen: ook dat heeft altijd betrekking op iets. Bij al deze, in de psychologieleerboeken vaak abstract besproken functies is dus sprake van iets cognitiefs, van iets 'gekends', van een conceptuele associatie, een verbinding met enigerlei vorm van 'kennis'. In hoofdstuk 2 komen zaken betreffende het 'zich bewust zijn' aan de orde vanuit het perspectief van de nieuwste neuropsychologische inzichten; de ontwikkelingen gaan daar snel, tegenwoordig.

1 Ook wel algemene opvoedkunde of fundamentele opvoedkunde/pedagogiek genoemd.



Natuurlijk, er zijn voorstellingsloze *stemmingen*: mensen kennen grondstemmingen die hun dagelijkse handel en wandel kleuren en hen opgewekt of juist somber doen zijn. En ze bezitten een meer of minder krachtige energie. En de een kan zich beter dan de ander concentreren op iets. Maar bij al die bewuste psychische activiteiten als waarnemen, denken, leren, wensen, willen blijft het zo dat begrippen/voorstellingen/concepten een intentionele rol spelen. Intentioneel in die zin dat ze al die activiteiten – het waarnemen, denken enzovoort – sturen.

Heel dit in ieder individu werkzame psychische gebeuren wordt beïnvloed door de maatschappelijke context waarin iemand zich bevindt. Binnen die maatschappelijke context doen zich opvoeding en onderwijs voor, deels – in de vorm van schools onderwijs – als een professionele maatschappelijke praktijk (naast vele andere praktijken, zoals die van de zorg, het recht, de kunst enzovoort). In het vervolg zullen we deze pedagogisch-professionele onderwijspraktijk vaak aanduiden als vormingspraktijk.

Onderzoek van *opvoeding in de breedste zin van het woord* (dus als een omgangssituatie waarin zich toevallige en intentioneel bedoelde invloeden voordoen) en vorming in en door onderwijs (*opvoeding in engere zin*) vragen om een mens- annex maatschappijwetenschap met een dubbelzinnig karakter. Ze moet *empirisch* zijn voor zover het om onderzoek naar een *feitelijke* gang van zaken gaat. Onder die feiten vallen ook de (feitelijke werkzame) normen en regels op basis waarvan mensen denken en handelen. Ze moet echter ook *normatief* zijn, omdat pedagogisch handelen zich op normen baseert – zoals elk handelen. Als praktische wetenschap doet ze dus ook uitspraken over wat de gewenste inhoud van opvoeding en onderwijs is en over welke pedagogische middelen de voorkeur verdienen boven andere middelen (bijvoorbeeld als een bepaalde opvoedingsstijl verbeterd kan worden). Ze is dus een empirische wetenschap *van* en een normatieve discipline *voor* de praktijk.

Vanwege het empirische én normatieve karakter van de opvoedingswetenschap (pedagogiek) noemt men haar ook wel een *hybride*<sup>2</sup> wetenschap. Daarenboven komen in haar uiteenlopende mens- en maatschappijtheoretische en filosofische beschouwingen samen. Pedagogiek is dus, net als andere praktische menswetenschappen – geneeskunde, pastorale theologie, militaire wetenschappen, rechtswetenschap – tevens *multidisciplinair*. Een vitale (algemene) pedagogiek kent haar eigen 'boekenkast',<sup>3</sup> eigen opleidingen en wetenschappelijke positie te midden van het geheel van de wetenschap. Het gaat om een heterogeen samenstel van pedagogisch relevante psychologische, sociologische en andere gedrags- en maatschappijwetenschappelijke en filosofische

2 Vermenging van ongelijksoortige, heterogene zaken.

3 De geschreven geschiedenis van de opvoeding en van het denken daarover begint al bij de klassieke Griekse filosofen en in geschriften van het Oude Testament en zet zich voort tot in de actualiteit.

invalshoeken. Tot de pedagogisch relevante filosofie behoort ook de ethiek en de kennis- en wetenschapsfilosofie; zij vormen vertrekpunten voor het denken over het normatieve gehalte van de pedagogiek. We gaan er even nader op in.

*Ethiek* is een wijsgerige aangelegenheid; ze levert weliswaar geen empirische kennis, maar gebruikt die kennis wel. In het bijzonder trekt kennis van in de menselijke praktijk aanwezige normen en waarden<sup>4</sup> haar aandacht. Waarden en normen liggen onder andere verborgen in regels en wetgeving, en – voor wat de opvoeding betreft – in wat opvoeders vinden van hun kinderen, in hoe ze met hen omgaan, in wat ze van hen verlangen. Ethisch denken is een vaardigheid om door de analyse van aangetroffen normen en waarden heen te oordelen over een dieper liggend fundament van die normen en waarden. Normen en waarden zijn nu eenmaal uitgekristalliseerde, ‘verstarde’ regels, gebaseerd op ethische overwegingen maar, vanwege hun ‘algemeen voorschrijvende’ kwaliteit, niet altijd toegesneden op bijzondere situaties. Professionele pedagogen zullen hun empirische kennis moeten kunnen ‘bewerken’ vanuit de ethiek.

Wat de *kennis- en wetenschapsfilosofische* bekwaamheid van professionele pedagogen aangaat: zij zullen, als het goed is, hun pedagogische kennis (nodig om te handelen en om doelen en middelen te bedenken) kunnen beoordelen op reikwijdte, vooronderstellingen enzovoort. Ze kunnen bijvoorbeeld gewoontevorming onderscheiden van opvoeden, indoctrinatie onderscheiden van pedagogisch handelen dat uit is op de kritische vorming van de pupil.

Kennisfilosofisch inzicht leidt bij schoolpedagogen ook tot het herkennen van de aard en de grenzen van hun *vakkennis* en -taal. Als bijvoorbeeld docenten maatschappijleer menen dat de menselijke samenleving als een systeem, dus als een door oorzaken bepaald gebeuren, is te verklaren, zullen ze ook moeten wijzen op de beperkte geldigheid van zo’n verklaring. Binnen een samenleving handelen mensen namelijk ook om, vaak op overtuigingen gebaseerde, redenen die ze hebben; en redenen zijn geen oorzaken zoals in de natuurwetenschappelijke systemen oorzaken werken. Redenen hebben te maken met hoe mensen dingen interpreteren.

We zullen elders in dit hoofdstuk nog zien hoezeer er fouten gemaakt kunnen worden als er (niet) kennisfilosofisch gedacht wordt.

*Professionele* opvoeders kunnen met zo’n hybride (empirische en normatieve), multidisciplinaire theorie uit de voeten als zij met behulp van hun algemeen pedagogische kennis een actuele pedagogische praktijk én de sociaal-culturele omgeving waarin deze praktijk zich voordoet, kunnen analyseren en op basis daarvan pedagogisch kunnen handelen. Hun theoretische en praktische

4 Normen zijn de herkenbare en te leren regels waarin waarden zijn vervat. Waarden vormen het fundament voor normen.