

P. J. van Strien, *Integratie als ambtelijk idool. Systematiek en dynamiek van de sociale wetenschappen*. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij, 1984, ISBN 0 448 5637 4 f15,75.

Nu de eerste ronde van bezuinigingen en reorganisaties van de sociale wetenschappen voorbij is, wordt het tijd voor bezinning op achterliggende motieven en doelen. De eerste ronde heeft in het teken van de integratie-discussie gestaan. Het ministerieel beleid was erop gericht de 'verkokerde' sociale wetenschappen weer wat dichter bij elkaar te brengen. Er werd zelfs gesproken over reïntegratie, en het is mij nooit geheel duidelijk geworden of we als 'unified science' weer naar de filosofie zouden moeten terugkeren, of dat onder de Christendemocratische bewindsman voor onderwijs en wetenschappen zelfs de theologie als einddoel niet bij voorbaat uitgesloten moest worden. Hier en daar werd immers het geluid vernomen dat de sociale wetenschappen misschien helemaal geen wetenschappen in strikte zin zouden vormen, maar veeleer 'humanities' met de nodige normatieve lading.

Wat me wel duidelijk is geworden, is het paradoxale karakter van de discussie over integratie in een tijd van bezuinigingen. Noodgedwongen speelde deze discussie zich op meerdere niveaus tegelijk af. De belangrijkste waren wel het beleidsmatige, het strategische, en het disciplinaire niveau. Beleidsmatig gezien is het niet onaannemelijk te veronderstellen dat schaalvergroting en afstoting van overlappende takenpakketten de doelmatigheid van een organisatie verhogen, zelfs wanneer deze minder ruim in de financiële middelen komt te zitten. Strategisch gezien was het voor sommige betrokkenen niet onverstandig vroegtijdig een krachtig weerwoord te laten horen tegen de integratie-idee. Vanuit een relatief sterke positie qua studenteninstroom en qua gepercipieerde kwaliteit was het voor de psychologie opportuun de plannen voor integratie te bestrijden omdat deze de weg afsnijden naar extra bezuinigingen op één van de (andere) betrokken disciplines. Disciplinair gezien is sprake van weer een geheel ander betoog. Het is goed mogelijk de stelling te verdedigen dat voor integratie van disciplines de integriteit van de disciplines uitgangspunt moet zijn. Wetenschapsdynamisch gezien vallen geen bijzondere 'vonken' te verwachten bij het samengaan van 'disciplines' die

geen eigen identiteit en onderzoekstraditie hebben. Afhankelijk van de inschatting van de 'rijpheid' van de betrokken disciplines is dus een pleidooi vóór of tegen integratie mogelijk.

Het probleem nu is dat eigenlijk geen zindelijke, intellectueel integere discussie over integratie kan worden gevoerd in een tijd van bezuinigingen, omdat noodzakelijkerwijze de niveaus van discussie zullen worden verward. Voor het opbouwen van een betoog vóór of tegen integratie zal men gezien de financiële belangen die op het spel staan, naar believen van niveau wisselen als het einddoel daarmee gediend is. In een dergelijk klimaat kunnen de drogredenen welig tieren. Een cursus argumentatie-theorie kan geheel opgebouwd worden uit voorbeelden van retorische voetangels en klemmen in de integratie-discussie.

Zelfs Van Strien is aan het hiervoor geschetste lot niet geheel ontkomen, ondanks zijn poging een evenwichtig beeld van historie en actuele status van de sociaal-wetenschappelijke disciplines in Nederland te schetsen. Ook hij kan het bijvoorbeeld niet nalaten met 'vederlichte' argumenten waarin diverse premissen ontbreken, de kwaliteit van de pedagogiek-studenten en daarmee de status van de discipline ter discussie te stellen. Zo spreekt hij over intellectuele eisen die 'ongetwijfeld' aan pedagogiek beoefening worden gesteld, maar die door de buitenstaander niet altijd als moeizaam verworven kennis en inzicht worden gepercipieerd. Een argumentum ad populum bij uitstek. En wat te denken van de lagere toelatingseisen voor HBO-studenten en lagere zak-slaag drempels bij vergelijkende examens? (p. 53). Blijkt hieruit dat psychologiestudenten 'daarom dus' wel slimmer zullen zijn en het vak moeilijker, of is het wellicht ook mogelijk te twijfelen aan de vermeende grote voorspellende waarde van vooropleiding voor studietoelating? En wat de zak-slaag drempels betreft: 1) waarom wordt hier geen exacte informatie verschaft of een bron vermeld; 2) zouden dergelijke drempels ook iets kunnen zeggen over de kwaliteit van het geboden onderwijs; 3) als het dezelfde vakken betreft door dezelfde docenten voor beide studentengroepen gegeven: zou een verschil in zak-slaag drempels misschien ook met het belang van het betreffende vak (bijv. inleiding in de psychologie) voor de discipline en student in kwestie te maken kunnen hebben? Misschien is er een kwaliteitsverschil tussen studenten psychologie en pedagogiek, maar uitspraken op dit punt kunnen toch gedegegen onderzocht en 'hard' gemaakt worden voordat het bredere publiek, inclusief de beleidsmakers ervan op de hoogte gesteld worden. En als het uit-

sluitend de bedoeling was de 'idolen' van het publiek op dit punt te beschrijven, zou dan een kritische toetsing ook van dit 'idool' niet meer op z'n plaats geweest zijn dan een bepaald kritiekloze herhaling van pseudo-argumenten die ook in het verleden al naar voren zijn gebracht? (Hofstee 1983, voor een reactie tekent Rispens, 1984). Het is jammer dat deze drogredenen moest terugkeren in een betoog dat hoopvol begint met de stelling dat het een evenwichtige discussie niet ten goede komt als over en weer vraagtekens bij kwaliteit en bestaansrecht van andere vakken (met name de pedagogiek) worden geplaatst (p. 10).

Sympathiek is echter wel dat Van Strien zijn 'kennisbelang' duidelijk etaleert: gezien zijn herkomst zal de optiek die van de psychologie moeten zijn, zo stelt hij bij aanvang van het hoofdstuk over de historische relaties tussen de disciplines. Maar ook in de opzet van het cruciale hoofdstuk over de systematische verbanden tussen de disciplines klinkt dit belang door. In feite wordt daarin zonder noemenswaardige argumentatie uitgegaan van een 'definitie' van de psychologie als de wetenschap van het menselijk gedrag. Vervolgens wordt gekeken naar objectgebied in dat geval voor de sociologie en voor de pedagogiek resteert. De sociologie blijkt bij een (verzwegen) individualistische definitie van 'menselijk gedrag' een groot bereik aan maatschappelijke structuren en processen toegewezen te kunnen krijgen. Maar voor de pedagogiek ontstaan problemen en het is de vraag of hier geen sprake is van een 'petitio principii'. Psychologie omschrijven als de wetenschap van het menselijk gedrag tout court betekent dat voor de pedagogiek niet meer dan wat kruimels kunnen overblijven. Onder 'menselijk gedrag' vallen immers ook al die intentionele gedragingen van volwassenen ten aanzien van kinderen die doorgaans onder de noemer van opvoeding gevat worden. Tegen deze achtergrond is het overigens bewonderenswaardig dat Van Strien er toch nog in slaagt een omschrijving van de pedagogiek als relatief autonome discipline te geven. Gezien de expansieve en daardoor ook weinig zeggende definitie van het psychologisch objectgebied moet Van Strien hier alle registers opentrekken om zijn lezerspubliek te overreden in de bestaansgrond van de pedagogiek te geloven. En hij is bereid dat te doen.

Van Strien ziet drie mogelijkheden om de identiteit van de pedagogiek te bepalen. Ten eerste zou pedagogiek op de normatieve dimensie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening kunnen worden toegespitst. De vraag is dan echter wat nog de plaats is van de empirische benadering van pedagogische vraagstukken in differentiaties als onderwijskunde en orthopedagogiek. Eigenlijk zou pedagogiek in dit geval gereduceerd worden tot algemene/theoretische pedagogiek. Ten tweede zou pedagogiek zich met (ped-)agogische beïnvloedingsprocessen kunnen bezighouden, zowel empi-

risch als normatief. Maar in dat geval signaleert Van Strien een overlap met het objectgebied van de psychologie, en dat is gezien zijn expansieve definitie ook niet verbazingwekkend. Ten derde zou het eigene van de pedagogiek besloten kunnen zijn in de studie van het inhoudelijk-culturele van opvoeding en onderwijs, d.w.z. in het ontwerpen en beproeven van wenselijke handelings- en samenlevingsvormen. Het inhoudelijk-culturele aspect moet niet alleen op geesteswetenschappelijk-reflectieve wijze maar vooral ook op empirische wijze bestudeerd worden. Hier zou volgens Van Strien een grens getrokken kunnen worden tussen psychologie die zich met de formele kant, en pedagogiek, die zich met de materiële kant bezighoudt. Omdat vorm en inhoud natuurlijk niet strikt gescheiden kunnen worden, spreekt Van Strien hier over figuur en achtergrond: voor pedagogiek is het materiële aspect figuur en het formele aspect achtergrond; bij de psychologie liggen de zaken omgekeerd.

Omdat de psychologie als uitgangspunt voor de discussie wordt genomen, is een vierde mogelijkheid niet aan de orde. Zoals Van Strien over de verwantschap van enkele empirische onderdelen van de pedagogiek met de psychologie spreekt, zo kan omgekeerd ook over de verwantschap van delen van de psychologie met de pedagogiek gesproken worden. Van Strien spreekt wel voortdurend over 'de' psychologie als een monolytisch blok maar dit mag de gespletenheid van het vak zelf niet verhullen. Ook binnen de psychologie bestaat al sinds jaar en dag een controverse tussen de 'harde' en meer 'zachte' onderdelen van het vakgebied. Functieleer lijkt zich beter thuis te voelen bij de biologie en medische wetenschap, dan bij de (toegepaste) ontwikkelingspsychologie en klinische psychologie zoals deze in Nederland gestalte kregen. In zekere zin loopt deze scheiding parallel met de scheiding tussen eerste en tweede natuur. Functieleer onderzoekt basale processen van waarneming en denken en streeft naar soortgebonden theorieën. Ontwikkelingspsychologie en klinische psychologie (alsmede andere differentiaties zoals arbeids- en organisatiepsychologie) zijn meer gericht op interpersoonlijke beïnvloeding, en het is geen wonder dat dit de nodige raakvlakken vertoont met de pedagogiek die van oudsher een deelverzameling van deze interpersoonlijke beïnvloedingsprocessen bestudeert, nl. de beïnvloeding van kinderen door volwassenen. Ook in de internationale tijdschriften is de scheiding tussen de 'harde' en 'zachte' benadering terug te vinden. Een onderzoek naar citatienetwerken binnen psychologie-tijdschriften zou, vermoed ik, voor deze stelling empirische steun opleveren.

Maar waarom Van Strien's derde alternatief niet accepteren? De vierde door ons geschetste mogelijkheid is niet erg attractief omdat ze gebaseerd is op de idee van een gespleten identiteit voor de psy-

chologie en een onvolledige identiteit voor de pedagogiek. Van Striens derde mogelijkheid sauveert de identiteit van beide disciplines, waarbij misschien alleen enkele empirisch-pedagogische projecten ten onrechte binnen de pedagogiek worden uitgevoerd. De derde mogelijkheid heeft echter een aantal bezwaren. Ten eerste wordt de identiteit van de discipline pedagogiek niet afgeleid uit het werk dat in verleden en heden is uitgevoerd onder pedagogische vlag. Integendeel, eerst worden de grenslijnen voor de psychologie getrokken en daaraan moeten de pedagogische grenzen worden aangepast. Ten tweede is het volstrekt onduidelijk hoe vorm en inhoud van sociale, i.c. pedagogische beïnvloedingsprocessen van elkaar kunnen worden onderscheiden als men gericht is op praktische theorievorming en er in de praktijk geen behoefte bestaat aan aparte richtlijnen of adviezen voor de formele kant enerzijds, en de materiële kant anderzijds. Er zal toch een discipline nodig zijn die voor de vervlechting van beide aspecten zorgdraagt, en dan zijn we bij alternatief vijf aanbeland: pedagogiek opvatten als een normatieve en integratieve studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening. Ik zal hier niet uitweiden over dit alternatief – zie daarvoor Miedema & Van IJzendoorn, 1983 – maar ik wil er wel op wijzen dat Van Strien ten onrechte deze benadering onder het eerste alternatief, pedagogiek als normatieve discipline, sorteert en kritiseert. Zoals hijzelf ook in zijn historische schets duidelijk maakt heeft pedagogiek van oudsher een praktische pretentie gehad. De praktijk kan niet uit de voeten met gefragmenteerde kennis, maar heeft behoefte aan integratie van verspreide theoriebrokstukken, en aan de koppeling met reflectie over het waardegebonden karakter van interventies. Juist het integratieve karakter van de pedagogiek is een noodzakelijke voorwaarde voor haar praktisch belang. Ook

een integratieve wetenschap vraagt om een gedisciplineerde benadering. d.w.z. is zelf een discipline met eigen onderzoeksvragen en -methoden. Dat de pedagogiek omschreven als een normatief-integratieve discipline ook psychologische vakgebieden zal betreden – alsmede sociologische – is misschien esthetisch gezien niet optimaal, maar historisch en praktisch gezien legitiem en noodzakelijk.

Dit hoeft overigens niet te leiden tot een integratie van de disciplines pedagogiek en psychologie. Terecht waarschuwt Van Strien tegen premature versmelting van vakgebieden die hun disciplinaire identiteit nog moeten uitbouwen voordat ze volwaardig partner in interdisciplinaire discussies kunnen zijn. Laten we oppassen dat ook op wetenschappelijk vlak de ruilverkaveling niet tot een geëgaliseerd en saai landschap leidt. De organisatorische vormgeving van nauwere samenwerking tussen bijvoorbeeld psychologie en pedagogiek daarentegen is weer een geheel ander caput.

M. H. van IJzendoorn

Literatuur

- Hofstee, W. K. B. (1983). De integriteit van de psychologie. *Ned. Tijdschrift v. Psychologie*, 1983, 38, 395-402.
- Miedema, S. & M. H. van IJzendoorn. De hand op vandaag: Een misgreep? Kanttekeningen bij Vroons evaluatie van de Nederlandse pedagogiek. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1983, 3, 267-271.
- Rispens, J., Integratie van Studierichtingen psychologie en pedagogiek. *Ned. Tijdschrift v. Psychologie*, 1984, 39, 100-107.

Mededelingen

Wijziging binnen de redactie

Met ingang van 1 oktober 1985 heeft drs. S. de Witt zijn functie als redactiesecretaris neergelegd; dit in verband met zijn benoeming als directeur van de Onderwijsbegeleidingsdienst te Amersfoort.

Drs. N. Verloop, thans werkzaam bij de afdeling Onderzoek van Psychometrische Dienstverlening van het CITO, is bereid gevonden het redactie-secretariaat over te nemen.

Training in het gebruik van de zelfconfrontatiemethode (ZKM)

In januari 1986 start een training in het gebruik van de ZKM in de praktijk. Deze omvat een vijftal bijeenkomsten waarin eigen casussen worden besproken, computerfaciliteiten worden geboden en nieuwe informatie wordt gegeven. De training wordt gegeven op de vrijdagmiddagen: 24 januari, 21 februari, 21 maart, 18 april en 16 mei, te Berg en Dal, door Drs. E. Hermans-Jansen. Voor inlichtingen: tel. 08895-2793.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift 10e jaargang, nr. 7, 1985

Analyses van grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing, door R. Standaert
De bevordering van kleinschaligheid in de landelijke onderwijsvernieuwing, door P.N. Appelhof.

Grootschaligheid en innovatietheorie, door N.A.J. Lagerweij

Onderwijsinnovatie en interdisciplinaire onderwijskunde, door W.Th.J.G. Hoeben

Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing: enkele replieken, door R. van den Berg en R. Vandenbergh

Tijdschrift voor Orthopedagogiek 24e jaargang, nr. 9, 1985

Welzijn is niet altijd welzijn, als er welzijn op staat, door A. van der Leij
Schooluitval, door J.H.L. Oud
Buitengewone geslachtsverdeling in het LOM, door G.A. van Veldhuizen
Lezen moet je dóén, door T. de Wit-Gosker

Ontvangen boeken

Emst, A. van, *Innoverend handelen. De OBD als innovatie spil in de regio*, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam, 1985, f10,—.

Assink, E. & G. Verhoeven (red.), *Visies op spelling*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f37,50.

Extra, G. & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*, Foris Publications, Dordrecht, 1985.

Imelman, J.D. & W.A.J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek I (Typoscript Reeks 11)*, Uitgeverij Sassenheim, Haren, 1985, f15,—.

Imhoff, E. van, H.A.M. Kuijper, M.M.C.M. Haen, J.M.M. Ritzen, *Het School- en beroepsloopbaanonderzoek KMBO-BBO (SVO reeks 84)*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1985, f24,—.

Kuyk, J.J. van, *Ruimtelijke oriëntatie*, Zwijssen, Tilburg, 1985, f37,50.

Peters, J.J. (red.), *Opleidings- en nascholingsdidactiek*, Uitgeversmaatschappij Elsevier, Amsterdam, 1985, f49,50.

Ontvangen rapporten

Everts, H., A. Golhof, P. Stassen, J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs*, (eindrapport), Vakgroep Onderwijskunde R.U., Utrecht