

"OP WEG NAAR EEN DIDAKTIEK VAN HET BEWEGINGSONDERWIJS"

Doktoraalskriptie van : J.W.I. Tamboer

**Supervisie : Prof. Dr. C.C.F. Gordijn
Drs. B.J. Crum**

juni, 1974

**Vakgroep Bewegingsagogiek i.o.
Interfakulteit Lichamelijke Opvoeding
Vrije Universiteit
Amsterdam.**

I N H O U D .

	<u>Pag.</u>	
I.	<u>PROBLEEMSTELLING.</u>	
I.1.	Doel van deze studie.	1
I.2.	Een eerste oriëntatie in de problematiek.	2
II.	<u>DIDAKTIEK VAN HET BEWEGINGSONDERWIJS:</u> <u>"WAAROM" EN "WAARTOE"?</u>	5
II.1.	Over de behoefte vanuit de "praktijk".	5
II.2.	De huidige situatie.	9
III.	<u>WETENSCHAPSTHEORETISCHE OPMERKINGEN.</u>	12
III.1.	Inleiding.	12
III.2.	Methodologie van de sociale wetenschappen.	13
III.3.	Over opvoedingswetenschap.	33
IV.	<u>OVER DIDAKTIEK.</u>	48
IV.1.	Wat is didaktiek?	48
IV.2.	De drie belangrijkste stromingen in de didaktiek.	49
IV.2.1.	Bildungstheoretische opvattingen.	51
IV.2.2.	Informatietheoretische opvattingen.	55
IV.2.3.	Lerntheoretische opvattingen.	58
IV.3.	Evaluatie en richtingaanwijzing.	66
V.	<u>OVER ONDERWIJSDOELSTELLINGEN.</u>	69

		<u>Pag.</u>
VI.	<u>NAAR EEN ALGEMENE FORMULERING VAN HET DOEL VAN HET BEWEGINGSONDERWIJS.</u>	75
VI.1.	Inleiding.	75
VI.2.	Menselijke lichamelijkheid en menselijk bewegen.	77
VI.3.	Enige maatschappij-kritische notities.	95
VI.4.	Algemene formulering van het doel van het bewegingsonderwijs.	106
VII.	<u>AANZET TOT EEN DIDAKTIEK VAN HET BEWEGINGSONDERWIJS.</u>	108
VII.1.	Wat wil ik bereiken?	109
VII.2.	Waar moet ik beginnen?	112
VII.3.	Hoe kan ik het onderwijs geven?	113
VII.4.	Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven?	128
VIII.	<u>AANWIJZING VAN STARTPUNTEN VOOR EMPIRISCH ONDERZOEK.</u>	129
IX.	<u>SAMENVATTING.</u>	137
	<u>LIJST VAN GERAADPLEEGDE LITERAATUUR.</u>	145

I. PROBLEEMSTELLING.

1. 1. Doel van deze studie.

In deze, op grond van literatuuronderzoek uitgevoerde, studie willen wij allereerst trachten aan te wijzen, dat het opbouwen van een didaktiek van het bewegingsonderwijs nooit een vrijblijvende en zogenaamd "waardevrije" aangelegenheid kan en mag zijn, maar in ieder geval vooronderstelt:

- een bepaalde wetenschapsopvatting;
- een bepaalde visie op de menselijke lichamenlijkheid en het menselijk bewegen;
- een bepaalde visie op "de maatschappij".

Als we dit eenmaal hebben aangewezen, zullen we er vervolgens niet omheen kunnen om tot een stellingname hieromtrent te komen.

We zijn ons er overigens terdege van bewust, dat we ons hierbij hoofdzakelijk bewegen op het terrein, dat door sommige "didaxologen" geacht wordt buiten het eigenlijke terrein van de didaktiek te vallen.

Wij willen ons echter expliciet uitspreken over datgene, wat zij, of ze dat nu willen of niet, toch altijd impliciet bij hun benadering vooronderstellen.

Tot slot willen we dan, daarbij het model van "Didaktische Analyse" van Van Gelder als kapstok hanterend, een eerste aanzet geven tot "vulling" van diverse componenten, die binnen het didaktisch gebeuren te onderscheiden zijn.

Daarbij zal blijken, dat over geen enkele component zinnige uitspraken zijn te doen als deze geïsoleerd wordt beschouwd, dat wil zeggen losgekoppeld van de "moeder-komponent": de doelstellingen.

Pas vanuit een inhoudelijke vulling van de doelstellingen-komponent is de relevantie van uitspraken met betrekking tot de andere componenten te bepalen. Omdat wij menen dat dit laatste ook met name geldt voorzover het gaat om uitspraken, die gedaan worden op basis van empirisch onderzoek, zullen we deze studie besluiten met het aanwijzen van relevant onderzoek met betrekking tot didaktische vraagstellingen binnen het bewegingsonderwijs.

I. 2. Een eerste oriëntatie in de problematiek.

Zoals gezegd, wij willen trachten een aanzet te geven tot het opbouwen van een didaktiek van het bewegingsonderwijs.

Nemen wij daarbij de zojuist gedane uitspraak, dat dit geen vrijblijvende aangelegenheid kan en mag zijn, serieus, dan stuiten we onmiddellijk op een grote hoeveelheid van complexe problemen.

Om deze verwarde, onmiddellijk opdoemende problematiek wat doorzichtig te maken, zullen we nu eerst proberen hierin enige ordening aan te brengen door middel van een puntsgewijze opsomming.

Tegelijk wordt daarmee dan de te bewandelen weg in ons betoog aangegeven.

a. In de allereerste plaats wordt, als we willen komen tot het opbouwen van een didaktiek van het bewegingsonderwijs, voorondersteld: dat hier behoefte aan is. We bedoelen daarmee, dat er vanuit de bewegingsonderwijspraktijk vraagstellingen voortkomen, die om antwoorden vragen, welke meer algemeen van aard en meer systematisch geordend zijn dan de grote, thans bestaande verscheidenheid aan antwoorden.

Op deze hele problematiek en met name ook op de mogelijke oorzaken van deze genoemde verscheidenheid, zullen wij in hoofdstuk II. wat nader ingaan.

b. Met name op grond van hetgeen we zojuist hebben aangestipt zijn we van mening, dat als eerste criterium voor de beoordeling van een didaktiek van het bewegingsonderwijs moet worden gehanteerd: in welke mate kan zij een bijdrage leveren tot "dienstbaar inzicht" met betrekking tot de bewegingsonderwijspraktijk?

In hoofdstuk II. en deels ook in hoofdstuk III. zal hierop nader worden ingegaan.

c. Het willen hanteren van dit zo juist genoemde criterium is in feite al een wetenschapstheoretische uitspraak. Een uitstapje in de wetenschapstheorie is dan ook onvermijdelijk. Hoofdstuk III. zal hieraan gewijd worden en is vooral ook van belang voor ons volgende punt.

d. De behandelde wetenschapstheoretische opmerkingen en de op grond daarvan gekozen stellingname hebben direkt implicaties voor onze opvattingen.

omtrent dat gebied van wetenschap, dat als "didaktiek" wordt aangeduid. In hoofdstuk IV. willen we nader ingaan op vragen als: Wat is didaktiek? Wat is didaxologie? Wat is een didaktisch model? Welke didaktische modellen bestaan er zo al? Wat is de plaats en betekenis van de verschillende componenten binnen deze modellen? Uiteindelijk zullen we hieruit dan kunnen aantonen, dat alle componenten uiteindelijk steeds blijken te verwijzen naar de component "doelstellingen".

- e. Aangezien de doelstellingen-komponent zo'n centrale plaats inneemt binnen zowel het didaktisch handelen als ook binnen het denken over dat handelen, is het gewenst aan deze component een apart hoofdstuk te wijden.

We willen dat hoofdstuk algemeen van aard houden en alleen datgene aan de orde stellen, dat noodzakelijk is om voldoende gefundeerd te kunnen overgaan tot behandeling van het hoofdstuk, dat in het volgende punt wordt ingeluid.

- f. Ons zesde hoofdstuk zal dan moeten uitlopen op een formulering van de doelstellingen van het bewegingsonderwijs. Het doen van uitspraken echter over datgene, wat men via het bewegingsonderwijs, zoals dat als schoolvak is geïnstitutionaliseerd binnen bestaande curricula, bij leerlingen wil bereiken is, naar wij menen, pas mogelijk vanuit een explicitering van onze visie op de menselijke lichamelijkeheid, op het menselijk bewegen en op "de maatschappij".

Het impliciet laten van zo'n visie of, nog erger, het menen aan een visie geen behoefte te hebben - wat ook een visie is! - leidt tot heilloze en nooit eindigende discussies met betrekking tot alle aspecten van het didaktisch gebeuren.

Onze in dit hoofdstuk geëxpliciteerde visie konstitueert in eerste instantie de doelstellingen-komponent binnen een op te bouwen didaktiek van het bewegingsonderwijs.

- g. Pas in hoofdstuk VII. zullen we dan een eerste aanzet kunnen geven tot een te ontwikkelen didaktiek van het bewegingsonderwijs.

Vanuit de in hoofdstuk VI. gevulde doelstellingen-komponent zullen we een eerste aanzet geven tot vulling van de overige componenten.

h. Bij deze eerste vulling zal dan blijken dat de behoefte aan empirisch onderzoek groot is. We zullen daarom deze studie besluiten met het aangeven van een aantal vraagstellingen, die voldoende relevant zijn om door middel van empirisch onderzoek te worden beantwoord.

II. DIDAKTIEK VAN HET BEWEGINGSONDERWIJS: "WAAROM" EN "WAARTOE"?

II. 1. Over de behoefte vanuit de "praktijk".

We zeiden reeds dat, als we willen komen tot het opbouwen van een didaktiek van het bewegingsonderwijs, dan wordt voorondersteld: dat hier behoefte aan is. Met deze uitspraak kunnen we echter nog verschillende kanten op, namelijk door verder te vragen: wie zou daar dan wel behoefte aan hebben? De wetenschapper? Als dit uitsluitend waar was, dan zou een didaktische theorie niet anders dan vrijblijvend gepraat zijn en zou de didaktiek ophouden een praktische wetenschap te zijn. Met Beekman (1, p. 4) zijn wij van mening dat het criterium voor goede theorie dient te zijn, dat zij helpt om problemen op te lossen. Wij doelen daarbij op die problemen, die zich voordoen bij het praktisch handelen, bij het daadwerkelijk geven van bewegingsonderwijs.

Het is daarom dat wij boven deze paragraaf zotten: over de behoefte vanuit "de praktijk". En die "praktijk" dat is de "bewegingsonderwijs-praktijk".

In eerste instantie volstaan wij hieromtrent met Gordijn (2, p. 96) aan te halen: "De term bewegingsonderwijs wil niet anders zeggen dan dat het bewegen onderwezen wordt naar de in de vorige hoofdstukken gegeven onderwijsdefinitie. In 1946 stelden wij deze term voor, tot aanduiding van de activiteiten van de leraar lichamelijke opvoeding in de school. Voordien was deze term in dit verband nog niet gebruikt. Sommigen namen deze term over en versmalden of verruimden de inhoud, zonder vermelding van de daaraan door ons oorspronkelijk gegeven inhoud. Dat werkt verwarrend".

Op deze wel bedoelde inhoud komen wij nog uitgebreid terug, op de genoemde verwarring moeten wij nu toch eerst wat nader ingaan.

In de praktijk blijkt namelijk dat die beïnvloedende activiteit, die veelal met de term "lichamelijke opvoeding" wordt aangeduid, een geweldig veelvormig gezicht heeft. Crum (3, p. 1/2) zegt daarover: "Niet alleen wordt lichamelijke opvoeding gesitueerd binnen verschillende instituten (we houden het voorlopig op school, buitengewoon onderwijs, inrichting en sport), maar ook de doelstellingen zijn zeer uiteenlopend en daarmee tevens de werkwijzen. Het is volstrekt onmogelijk om te spreken van dé lichamelijke opvoeding. Dat suggereert een eenheid van opvatting die er niet is". Vervolgens doet hij dan een poging de veelheid van interpretaties te ordenen in een simplificerend model. "Zwart-wit kunnen de volgende opvattingen onderscheiden worden, waarbij

aangetekend wordt dat het werkelijke beeld vaak naar grijs tendeert:

- lichamelijke opvoeding opgevat als de beïnvloedende activiteit die zich richt op de beleving van de lichamelijkheid en van het bewegend zich gedragen; lichamelijke opvoeding is in deze opvatting opvoeding; centraal staat niet het lichaam als objekt, de voorwaarden-structuur van het menselijk lichaam, maar de zich bewegend gedragende mens.
- lichamelijke opvoeding opgevat als een beïnvloedende activiteit die zich richt op de fysieke kondities; lichamelijke opvoeding is in deze opvatting lichamelijke oefening; het lichaam-objekt staat centraal.

Wij zullen deze twee opvattingen hier niet tegenover elkaar uitspelen en ook zeker geen oordeel uitspreken over de toelaatbaarheid of ontoelaatbaarheid. Waar het ons nu om gaat is vast te stellen dat de praxis van de lichamelijke opvoeding naar doel en middelenhantering geheel anders is dan de praxis van de lichamelijke oefening (waarbij we nog maar eens opmerken dat bijvoorbeeld in de school beide praktijken vermengd voor kunnen komen). Uit deze vaststelling vloeit voort dat een wetenschappelijke theorie met betrekking tot de ene praxis een andere is (of: zal moeten zijn) dan die met betrekking tot de andere. Immers, de ene theorie zal nauw verwant zijn met theorievorming uit de sfeer van de opvoedingswetenschap, terwijl de andere verwantschap heeft met de geneeskunde." Tot zover Crum.

Wij menen dat het hier gemaakte onderscheid verhelderend is, hoezeer "het werkelijke beeld ook vaak naar grijs tendeert".

Het gaat ons om een didaktiek van het bewegingsonderwijs. Daarbij willen wij de term "bewegingsonderwijs" niet van zijn oorspronkelijke inhoud beroven. En dat betekent dat het ons gaat om die beïnvloedende activiteit die als opvoeding kan worden aangemerkt. Gordijn (2, p. 90) zegt daaromtrent onder meer: "Het bewegingsonderwijs is direkter - bedoeld wordt direkter dan de zogenaamde "leervakken" - gebonden aan het pedagogische moment in de school". En: "De opvoedende omgang en de onderwijsomgang sluiten bij het bewegingsonderwijs gemakkelijker aaneen".

Waarom dan toch niet de term "lichamelijke opvoeding" gehandhaafd? Omdat enerzijds deze term geworden is tot een vlag, die een veel te grote verscheidenheid aan lading moet dekken - en bijgevolg praktisch niets meer dekt - en anderzijds omdat het een term is, die onmiddellijk dualistische associaties

oproept. Bovendien wordt de kern van het onderwijsgebeuren, dat op school meestal als "gymnastiek" wordt aangeduid, er niet adequaat door weergegeven. Hiertoe citeren wij nogmaals Gordijn (2, p. 8/9) "Kijken wij nu eens naar een gymnastiekles. Vrijwel iedereen heeft nog herinnering aan zelf ontvangen lessen. Wij kunnen ons nu afvragen: wat is de essentie van het gebeuren? Wat doen de kinderen? Wat laat de onderwijzer hen doen? Er is maar één antwoord, dat de hele essentie pakt: zij bewegen en de onderwijzer geeft opdracht tot bewegen. Het is zo eenvoudig, zo evident, dat er over deze kernaanwijzing nauwelijks verschil van opvatting te verwachten is. Toch komen wij in de vakliteratuur wel degelijk een andere kernaanwijzing tegen. Men geeft o.a. als kern aan: lichamelijke opvoeding, waarbij het accent op de opvoeding valt, of ook lichaamsoefening, waar het dan, als typisch lichamenlijk gebeuren een, aan het lichaam of aan de lichaamsfunctie konstaterbaar resultaat geeft. Zou onze kernaanwijzing mogelijk niet zo evident zijn, als we hierboven beweren? Is het misschien niet het goede begin voor een theorievorming? Blijkbaar is de algemene notie van dit onderwijs niet zo algemeen, dat iedereen bij direkte waarneming of ervaring tot dezelfde kernaanwijzing komt. Hoe kom ik nu aan de gestelde zekerheid dat toch de kern "bewegen" is? Waarom verwondert het mij, dat niet iedereen het met mij eens is? Feitelijk omdat ik bevooroordeeld ben. En dat ben ik niet alleen, dat zijn wij allen. Wij beschouwen alle dingen die wij waarnemen en ervaren met een oordeel vooraf. Daar ontkomen wij niet aan.

Die oordelen vooraf bouwen wij op met alle ervaringen en belevenissen die wij bezitten. Maar ook met bouwstenen, gemaakt van alles wat wij overdachten, van al onze beschouwingen, van ons denken over mens en wereld, van ons religieus uitgangspunt. Al deze factoren spelen een rol bij het tot stand komen van ons oordeel vooraf, van ons vooroordeel.

Door het oordeel vooraf wordt ons "standpunt" bepaald. Vandaaruit bezien we dat, wat wij beschouwen. Geen enkele theorievorming, gebouwd op praktijkervaring en waarneming, kan zonder vooroordeel tot stand komen. Ook hij die beweert zonder vooroordeel zijn theorie omtrent een praktijk te vormen, gaat van een vooroordeel uit: namelijk dat wij zonder vooroordeel, zonder oordeel vooraf, een theorie kunnen vormen."

Ook wij zijn van mening dat, alvorens te komen tot een aanzet van een didaktiek van het bewegingsonderwijs, het geboden is ons "standpunt" bekend te maken. Dat betekent: explicitering van onze wetenschapsopvatting, onze visie op de menselijke lichamelijkeheid en het menselijk bewegen en op "de maatschappij". Standpuntloze didaktiek is voor ons onvoorstelbaar.

Wij stemmen in met Gordijn dat de kern van het bewegingsonderwijsgebeuren het beïnvloeden van het zich bewegend gedragen is. Daar hebben we het over als we spreken over "praktijk".

Wil dit beïnvloeden verantwoord geschieden, dan zal men niet heen kunnen om vragen als: Met welke bedoeling? Op welke manier? Hoe kan ik evalueren of ik mijn bedoeling heb gerealiseerd? etc. Zodra men zich deze vragen stelt en daarop een antwoord zoekt is men theoretisch bezig.

Nu is daarmee natuurlijk niet gezegd dat men dan ook wetenschappelijk bezig is. Er zijn namelijk verschillende niveau's van reflectie met betrekking tot het praktisch handelen mogelijk. We komen daar straks nog op terug.

In ieder geval kunnen we hier, met Broeke (4, p. 331), rustig stellen dat een volledig theorievrije praktijk gewoonweg niet bestaat.

Of er al dan niet aan theorievorming moet worden gedaan is voor ons dan ook in het geheel niet meer "fragwürdig". De vraag is veeleer: hoe kan die theorievorming zo goed mogelijk plaatsvinden? Waar moet ze toe leiden? Wat is het criterium voor "goede" theorievorming? Door wie en waar moet die theorievorming plaatsvinden? Welke niveau's van reflectie zijn te onderscheiden? In hoeverre is wetenschappelijke theorievorming gewenst en mogelijk?

Op dit soort vragen willen we in hoofdstuk III. nader ingaan.

Daar echter toch al wat op vooruit lopend willen we hier al vast een, noodzakelijk zeer algemeen antwoord geven op de door ons aan het begin van dit hoofdstuk gestelde vraag. Waarom een didaktiek van het bewegingsonderwijs? Om tot meer algemene en systematisch geordende kennis te komen omtrent de bewegingsonderwijs-praktijk. En waartoe? Om de praktikus te helpen de problemen op te lossen die hij in zijn dagelijks werk tegenkomt. Het gaat om het streven naar uitspraken, die motiverend kunnen zijn voor de praktikus (5, p. 95).

II. 2. De huidige situatie.

Als het ons gaat om hulp aan de praktikus tot oplossing van de problemen, die hij in zijn dagelijks werk tegenkomt, dan komt onmiddellijk de vraag naar voren: hoe lost hij op dit moment die problemen op? Welke kennis is hem op dit moment daarbij behulpzaam? Hoofdzakelijk is dat voorwetenschappelijke, meer of minder gesystematiseerde ervaringskennis enerzijds en kennis, voortvloeiend uit sterk normatief-deductieve theorieën anderzijds. "Net zoals de traditionele pedagogiek is de theorievorming in de lichamelijke opvoeding meestal tot stand gekomen door middel van het filosoferen in de praktische situatie. De nog steeds gangbare theorieën zijn, getoetst aan wetenschappelijke maatstaven, zeer dubieus. Ze zijn vooral ideologisch van aard. Ze hebben een affectieve, emotioneel bepaalde, plechtige, overredende toon." (6, p. 211/212) "De lichaamsoefeningen fungeerden tot voor kort dan ook bijna altijd als middel om religieuze, politieke, medische of pedagogische doeleinden na te streven. Ons vakgebied was in geen enkel opzicht baas in eigen huis, integendeel, veelal moraal-filosofisch georiënteerde zgn. "deskundigen" schreven voor, welke doelen en middelen zich als dwingend aandienden". (4, p. 330) Als voorbeeld willen we slechts noemen wat Hanebuth als "Erziehungsaufgaben der Leibeserziehung" ziet: "Gesundheitserziehung, Bewegungserziehung, Charaktererziehung, Sozialerziehung, ästhetische Erziehung, ethische Erziehung und religiöse Erziehung". Terecht merkt Stöcker (8, p. 50) hieromtrent op: "Diese Übersteigerung, die in die Nähe einer Ideologisierung gerät, kann der Wirklichkeit nicht standhalten".

Over deze wijze van theoretiseren merkt Broeke tenslotte op: "Dit hield automatisch in, dat geruime tijd van engszins zelfstandige theorievorming geen sprake kon zijn, waardoor de praktijk slechts op traditionele, wezensvreemde of op goed geloof berustende principes kon steunen, i.p.v. op werkelijkheidsovereenkomstige opvattingen." (4, p. 330).

Zijn er enerzijds diverse normatief-deductieve theorieën aan te wijzen, anderzijds wezen we er op, dat er ook theorieën zijn ontwikkeld vanuit de praxis zelf. We doelen hier op die theorieën, die de neerslag vormen van gesystematiseerde ervaringskennis. (9, p. 89). Zulke zgn. praktijk-theorieën zijn primair preskriptief van aard: zij bieden regels voor het voltrekken van bepaalde vormen van agogische actie. Het zijn theorieën, die niet als

wetenschappelijke theorieën te waarmerken zijn. Door Van Beugen (9, p. 90) worden een viertal, door Zetterberg geformuleerde kenmerken genoemd die geldigheid hebben voor een "pure" praktijk-theorie waarin geen infiltratie heeft plaatsgevonden van wetenschappelijke inzichten, m.a.w. een praktijk-theorie op een laag niveau van ontwikkeling:

1. het accentueren van ethische doeleinden - dit leidt tot een normatieve theorie, weliswaar met empirische noties, doch zelden steunend op wetenschappelijke research;
2. het frekwent gebruik maken van "case studies" welke een beschrijving geven van een probleemsituatie uit het verleden. Deze case-studies hebben een sterk intuïtieve inslag;
3. het steunen op "vuistregels", gebaseerd op ervaringskennis;
4. het beschrijvende karakter. Een ordelijke beschrijving van de problemen komt sterker naar voren dan een analyse en interpretatie van samenhangen.

Vervolgens wijst Van Beugen op een aantal duidelijke beperkingen van deze theorie-vorming op voorwetenschappelijk niveau. Hij noemt: "voorbarige generalisaties vinden gemakkelijk plaats, het "prescriptief" karakter leidt vaak tot vertekening van de werkelijkheid, vuistregels kunnen ook uitsluitend door langdurig gebruik geheiligde mis-slagen zijn, case-studies zijn te impressionistisch en diskrimineren onvoldoende tussen generaliseerbare aspecten en het volstrekt-unieke". (9, p. 93).

Nu is het ongetwijfeld waar dat het wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot de lichamelijke opvoeding nog in de kinderschoenen staat. Daartegenover staat dat er al diverse generaties lang praktisch gewerkt wordt. Dat zulke praktijktheorieën derhalve ontwikkeld werden behoeft dan ook geen verbazing te wekken. "Op de wetenschap kon immers niet gewacht worden. Er moet worden gewerkt en dus gebeurde dat op basis van geïntegreerde ervaringskennis" (10, p. 6). Hiermee bedoelen we dan voorts tegelijk gezegd te hebben dat iedere kleinerende, denigrerende benadering - bijvoorbeeld van de kant van de zogenaamde "strenge wetenschapper" - van zulke praktijktheorieën volledig misplaatst is.

Met Van Beugen menen we dat praktijktheorie, ondanks de genoemde bezwaren, zin blijft hebben en zelfs nimmer vervangen kan worden door een uitsluitend wetenschappelijke theoretische basis voor agogische arbeid. "De directe neerslag van praktijk-ervaringen blijft een waardevol element zowel voor de

direkte ondersteuning van de praxis als voor het bieden van uitgangspunten voor wetenschappelijk onderzoek" (9, p. 93).

We hebben nu al enige malen de term "wetenschappelijk" laten vallen. Deze term wordt vaak zeer onzorgvuldig gehanteerd en moet vaak dienen als vrijbrief voor kwaliteits-garantie. (Reklamedeskundigen weten dat maar al te goed!) Vooral ook omdat een "wetenschappelijke" benadering van de lichamelijke opvoeding nog zo in de kinderschoenen staat, menen we er goed aan te doen een uitstapje te maken in de wetenschapstheorie. Daarbij zal voor ons de kernvraag zijn: op basis van welke wetenschapsopvatting is een didaktiek op te bouwen, die tot "dienstbaar inzicht" m.b.t. het praktisch handelen kan bijdragen?

III. WETENSCHAPSTHEORETISCHE OPMERKINGEN.

III. 1. Inleiding.

Bewegingsonderwijs is een gebeuren, waarin het zich bewegend gedragen van mensen met een bepaalde bedoeling beïnvloed wordt. Als we omtrent dit gebeuren tot wetenschappelijke kennis willen komen, dan is het duidelijk dat we omtrent de wijze van wetenschappelijke theorievorming te rade zullen moeten gaan bij wat we voorlopig maar even zullen aanduiden als "menschwetenschappen". Het bijzondere van deze wetenschappen is niet zo zeer dat zij door mensen worden bedreven - dat geldt immers voor alle wetenschappen - als wel dat zij de mens zelf tot "objekt" van onderzoek maken.

Met Van Peursen kunnen we over wetenschap in het algemeen opmerken:

"Wetenschap is de verkrijging en bewerking van gegevens, welke tot resultaat heeft, dat zij in een systematisch verband geplaatst kunnen worden. Deze bewerking is er niet een, waar het hanteren van werktuigen, maar het opereren met symbolen de belangrijkste rol vervult. De systematische samenhang wordt verkregen dankzij een methode. Zulk een methode impliceert de toepassing van regels, welke objectieve gelding hebben, d.w.z. intersubjectief erkend worden, mede dankzij de bewijskracht en de mogelijkheden om feitelijke toedrachten vast te stellen, die zulk een methode biedt. De methodische bewerking resulteert in eerste instantie in een ordening van de gegevens, zoals reeds gezegd werd, maar deze ordening kan dan weer leiden tot een verklaring van verschijnselen, welke verklaring op haar beurt weer het beheersen der verschijnselen mogelijk kan maken" (11, p. 7).

Het gaat ons nu met name om wat hier "methode" genoemd wordt. Wetenschapsbeoefening is gebonden aan methodologische regels. Nu wordt er veelal beweerd, dat de "social sciences", c.q. de "human sciences", c.q. de "moral sciences" - in de literatuur worden deze termen veelal door elkaar gebruikt - nog in de kinderschoenen staan en zich maar moeilijk kunnen losmaken van de "dead hand of philosophy" (12, p. 1). De natuurwetenschappen hebben dit wel gekund en zouden daardoor hun geweldige ontwikkeling hebben kunnen doormaken. De sociale wetenschappen zouden hun Newton nog niet gevonden hebben. Als we met de sociale wetenschappen voortgang willen maken zouden we de methoden van de natuurwetenschappen moeten volgen en niet die van de filosofie.

Qua methode zou er tussen deze wetenschappen geen verschil bestaan. Illustratief is in dit verband bijvoorbeeld de volgende door Winch (12, p. 67) aangehaalde uitspraak van J.S. Mill: "The methods of investigation applicable to moral and social science must have been already described, if I have succeeded in enumerating and characterizing those of science in general". Er bestaat volgens Mill dus geen aparte "logic of the moral sciences". "The logic is the same as that of any other science and all that has to be done is to elucidate certain difficulties arising in its application to the peculiar subject-matter studied in the moral sciences".

Hoe schril steekt hier tegen af de decennia lang gevoerde polemiek tussen de natuurwetenschappelijke en de geesteswetenschappelijke methode. Met andere woorden, het "erklären", tegenover het "verstehen".

Van Peursen is hieromtrent van mening, "dat men nòch alle wetenschappen op één methodologische noemer kan brengen - het methodologisch reduktionisme wordt afgewezen - nòch met onderling los- of tegenover elkaar staande methodes (b.v. natuurwetenschappelijk "erklären" tegenover geesteswetenschappelijk "verstehen") kan werken - het methodologisch dualisme wordt afgewezen" (11, p. 9). Dit methodologisch dualisme nu is al jaren lang een heet hangijzer in de sociale wetenschappen. We willen daar nu eerst op ingaan.

III. 2. Methodologie van de sociale wetenschappen.

Tegenover het methodologisch reduktionisme, volgens hetwelk de methoden van de sociale wetenschappen identiek geacht moeten worden aan die van de natuurwetenschappen, staat de opvatting "that the methods of the social science are toto coelo different from those of the natural sciences" (13, p. 48). Diverse argumenten worden daartoe aangevoerd, welke samenvattend door Schutz als volgt worden omschreven: "It has been maintained that the social sciences are idiographic, characterized by individualizing conceptualization and seeking singular assertory propositions, whereas the natural sciences are nomothetic, characterized by generalizing conceptualization and seeking general apodictic propositions. The latter have to deal with constant relations of magnitude which can be measured and can perform experiments, whereas neither measurement nor experiment is practicable in the social sciences. In general, it is

held that the natural sciences have to deal with material objects and processes, the social sciences, however, with psychological and intellectual ones and that, therefore, the method of the former consists in explaining, that of the latter in understanding" (13, p. 48/49). Vooral W. Dilthey en M. Weber worden als belangrijke representanten van dit methodisch dualisme beschouwd. Op hun pleidooi voor het langs hermeneutische weg "deutend Verstehen" van "Sinn" is vooral van de kant van neo-positivistische wetenschappers een nogal vernietigende kritiek gekomen. Vooral het dogmatische standpunt van deze laatsten valt daarbij op. Het neo-positivistische wetenschapsideaal wordt tot norm voor wetenschappelijkheid überhaupt verheven. "Der Wissenschaftsdualismus, der in der Logik der Forschung begründet sein sollte, schrumpft nach Maßstäben des Positivismus zu einem Unterschied des Entwicklungsstandes" (14, p. 71). Met Schutz menen we echter, dat enerzijds tal van kritische opmerkingen met betrekking tot de zgn. geesteswetenschappelijke methode van het "deutend Verstehen" terecht zijn, dat echter anderzijds nogal onkritisch het kind met het badwater dreigt te worden weggeworpen. Laten we dit toelichten aan de hand van de reacties van Schutz (13, p. 50 e.v.) op Nagel's kritiek met betrekking tot Max Weber. Deze kritiek van Nagel slaat op "the claim made by Max Weber and his school that the social sciences seek to "understand" social phenomena in terms of "meaningful" categories of human experience and that, therefore, the "causal functional" approach of the natural sciences is not applicable in social inquiry". Volgens Nagel beweren Weber c.s. "that all socially significant human behavior is an expression of motivated psychic states, that in consequence the social scientist cannot be satisfied with viewing social processes simply as concatenations of "externally related" events, and that the establishment of correlations or even of universal relations of concomitance cannot be his ultimate goal. On the contrary, he must construct "ideal types" or "models of motivations" in terms of which he seeks to "understand" overt social behavior by imputing springs of action to the actors involved in it".

De kritiek van Nagel hierop is drieërlei:

- 1) Deze "springs of action" zijn niet toegankelijk voor "sensory observation". Blijft over dat "the social scientist must imaginatively identify himself with the participants and view the situation which they face as the actors themselves view it".

2) Aan het verklaren van overt gedrag door "emotions, attitudes, and purposes" ligt een tweevoudige hypothese ten grondslag:

- de assumptie "that the agents participating in some social phenomenon are in certain psychological states";
- de assumptie, dat er "definite relations of concomitance" bestaan "between such states, and between such states and overt behavior".

3) "That we do not "understand" the nature and operations of human motives and their issuance in overt behavior more adequately than the "external" causal relations".

Uiteindelijk besluit Nagel met: "It is possible to gain knowledge of the actions of men on the evidence supplied by their overt behavior just as it is possible to discover and know the atomic constitution of water on the evidence supplied by the physical and chemical behavior of that substance. Hence the rejection of a purely "objective" or "behavioristic" social science by the proponents of "meaningful connections" as the goal of social sciences is unwarranted".

Laten we nu eerst de reactie van Schutz bezien op deze kritiek op Weber vanuit de hoek van het logisch-positivisme.

Schutz wil allereerst de vinger leggen op een verschijnsel, dat al zovele heillozediskussies heeft teweeg gebracht zowel binnen als buiten de universitaire muren, namelijk het elkaar niet begrijpen en onjuist interpreteren. In dit geval betreft dat het onjuist opvatten van wat Weber onder "subjective interpretation" verstaat. Schutz zegt daaromtrent: ... , he (Nagel) is right in stating that a method which would require that the individual scientific observer identify himself with the social agent observed in order to understand the motives of the latter, or a method which would refer the selection of the facts observed and their interpretation to the private value system of the particular observer, would merely lead to an uncontrollable private and subjective image in the mind of this particular student of human affairs, but never to a scientific theory. But I do not know of any social scientist of stature who ever advocated such a concept of subjectivity as that criticized by Professor Nagel. Most certainly this was not the position of Max Weber".

We komen hier dadelijk nog op terug.

De tweede reactie van Schutz heeft betrekking op de uitgangspunten van Nagel

zelf. Schutz: "I also think that our authors - bedoeld worden Nagel, Hempel en Kaufmann - are prevented from grasping the point of vital concern to social scientists by their basic philosophy of sensationalistic empiricism or logical positivism, which identifies experience with sensory observation and which assumes that the only alternative to controllable and, therefore, objective sensory observation is that of subjective and, therefore, uncontrollable and unverifiable introspection".

Schutz stelt hier het volgende gezichtspunt tegenover en we citeren nogmaals: "The primary goal of the social sciences is to obtain organized knowledge of social reality. By the term "social reality" I wish to be understood the sum total of objects and occurrences within the social cultural world as experienced by the common-sense thinking of men living their daily lives among their fellow-men, connected with them in manifold relations of interaction. It is the world of cultural objects and social institutions into which we all are born, within which we have to find our bearings, and with which we have to come to terms. From the outset, we, the actors on the social scene, experience the world we live in as a world both of nature and of culture, not as a private but as an intersubjective one, that is, as a world common to all of us, either actually given or potentially accessible to everyone; and this involves intercommunication and language".

Schutz meent nu, en dat is een gedachte die we bij tal van fenomenologisch georiënteerde denkers aantreffen, dat "all forms of naturalism and logical empiricism simply take for granted this social reality, which is the proper object of the social sciences".

"Intersubjectivity, interaction, intercommunication, and language are simply presupposed as the unclarified foundation of these theories. They assume, as it were, that the social scientist has already solved his fundamental problem, before scientific inquiry starts".

Het postulaat van het beschrijven en verklaren van menselijk gedrag "in terms of controllable sensory observation stops short before the description and explanation of the process by which scientist B controls and verifies the observational findings of scientist A and the conclusions drawn by him. In order to do so, B has to know what A has observed, what the goal of his inquiry is, why he thought the observed fact worthy of being observed, i.e., relevant to the scientific problem at hand, etc. This knowledge is

commonly called understanding. The explanation of how such a mutual understanding of human beings might occur is apparently left to the social scientist."

En als reactie op Nagel is dan vooral van belang: "But whatever his explanation might be, one thing is sure, namely, that such an intersubjective understanding between scientist B and scientist A occurs neither by scientist B's observations of scientist A's overt behavior, nor by introspection performed by B, nor by identification of B with A."

Of, om het in de taal van het logisch-positivisme te zeggen: "... so-called protocol propositions about the physical world are of an entirely different kind than protocol propositions about the psycho-physical world".

We willen nu verder de discussie van Schutz met Nagel laten voor wat ze is en aanknopen bij wat Schutz zojuist noemde de "unclarified foundation of these theories". Daarbij gaat het dus om "intersubjectivity, intercommunication, interaction and language". Schutz benadrukt steeds weer dat de wereld van meet af aan intersubjectief is en ook onze kennis ervan is "in various ways socialized". Deze kennis ervan wordt meestal in taal tot uitdrukking gebracht. Ook taal echter is, volgens Wittgenstein (12, p. 33) "at some point based on a common life in which many individuals participate".

Voorts, zegt Schutz, is de "social world" van meet af aan "experienced as a meaningful one". "The Other's body is not experienced as an organism but as a fellow-man, its overt behavior not as an occurrence in the space-time of the outer world, but as our fellow-man's action. We normally "know" what the Other does, for what reason he does it, why he does it at this particular time and in these particular circumstances. That means that we experience our fellow-man's action in terms of his motives and goals. And in the same way, we experience cultural objects in terms of the human action of which they are the result. A tool, for example, is not experienced as a thing in the outer world (which of course it is also) but in terms of the purpose for which it was designed by more or less anonymous fellow-men and its possible use by others".

Ook Van Peursen (15, p. 52 e.v.) benadrukt de onlosmakelijke samenhang van intersubjectiviteit en werkelijkheid. Enerzijds is er geen werkelijkheid zonder intersubjectiviteit, anderzijds is er ook geen intersubjectiviteit zonder werkelijkheid. De volgende illustratie van Van Peursen moge dit verhelderen:

"Een verkeersteken bij een druk kruispunt is een opvallend en tevens effectief stukje werkelijkheid. Vele factoren van sociale, verkeerstechnische, juridische, psychologische aard vormen een intersubjectief veld, waarin dit verkeersteken als werkelijkheid funktioneert. Het zou, binnen dat veld, onjuist zijn te zeggen, dat het maar een symbool is, of dat de werkelijkheid van het teken slechts van psychische aard, of dat het verkeersteken als metalen paal meer werkelijk is dan als symbool. Integendeel, juist als symbool is het werkzaam en reguleert het het verkeer. In de geschiedenis van het verkeer daar ter plaatse speelt het als metalen paal nauwelijks, bij een aanrijding misschien, een rol. Het gaat niet om een soort metafysische "werkelijkheid" (de achter het eropgebrachte teken en de verfkleur schuilgaande paal) onttrokken aan de geschiedenis van het functioneren van deze werkelijkheid (als verkeerstéken).

Maar wanneer iemand nu de betekenis van het teken niet begrijpt, bijvoorbeeld omdat hij uit een land komt waar zulk een teken niet gebruikelijk is? Dan heeft dit verkeersteken inderdaad een andersoortig werkelijkheidsgehalte, omdat de intersubjectiviteit een andere is. Hij zal wellicht wel de paal nog allereerst als een téken zien, zonder echter de aard van het teken (is het misschien een reclamebord?) te begrijpen. Het tekenkarakter blijft dan nog de meest opvallende werkelijkheid. En zo kan men verder variëren: vanuit een geheel andere kultuurkring kan dit teken-karakter verdwijnen, bijvoorbeeld indien een primitieve de stad bezoekt en meent een totempaal te zien. Kultuurkring, geschiedenisperiode en dergelijke vormen zo het intersubjectieve veld dat beslissend is voor de aard van de werkelijkheid".

In deze dagelijkse werkelijkheid nu, die door Husserl wordt aangeduid met de term "Lebenswelt", die volgens Schutz van meet af aan intersubjectief is en waarin "we take for granted our actual or potential knowledge of the meaning of human actions and their products", speelt, volgens Schutz, het verschijnsel van het "Verstehen" de rol zoals door "social scientists" bedoeld.

Schutz: "Verstehen is, thus, primarily not a method used by the social scientist, but the particular experiential form in which common-sense thinking takes cognizance of the social cultural world".

Dit nu heeft niets te maken met introspektie; het is een resultaat van leerprocessen of acculturatie. Voorts is verstehen geenszins 'a private

affair of the observer which cannot be controlled by the experiences of other observers". En tenslotte, "predictions based on Verstehen are continuously made in common-sense thinking with high success".

Zowel critici als verdedigers van het Verstehen zijn nu van mening dat deze "techniek" subjectief is. Het vervelende is hierbij evenwel, dat door deze beide groepen hiermee iets anders bedoeld wordt.

Schutz zegt hierover: "The critics of understanding call it subjective, because they hold that understanding the motives of another man's action depends upon the private, uncontrollable, and unverifiable intuition of the observer or refers to his private value system. The social scientists, such as Max Weber, however, call Verstehen subjective because its goal is to find out what the actor "means" in his action, in contrast to the meaning which this action has for the actor's partner or a neutral observer".

Volgens Schutz berust dit wanbegrip vooral op het niet duidelijk maken van het onderscheid tussen:

- 1) Verstehen, opgevat als "the experiential form of common-sense knowledge of human affairs;
- 2) Verstehen, opgevat als "an epistemological problem";
- 3) Verstehen, opgevat als "a method peculiar to the social sciences".

De eerstgenoemde vorm van Verstehen komt o.i. overeen met wat Strasser de vóórwetenschappelijke intuïtie noemt (16, p. 155 e.v.).

Het gaat daarbij om een kenhouding, die onmiddellijk en zonder kritische reflectie verloopt. Het is geen solipsistische wijze van kennen, ze berust op een intersubjectieve verstandhouding. Over deze vóórwetenschappelijke intuïtie merkt Strasser nu op: "Het bestaan van een intuïtieve kennis kan nauwelijks in twijfel worden getrokken. Immers iedere uitdrukkelijke akt van reflectie veronderstelt iets, dat eerst zonder reflectie gevat werd. De "intentio obliqua" is niet denkbaar zonder "intentio recta". Hierover heerst een zekere overeenstemming onder vele denkers van verleden en heden. Het verschil van mening begint pas bij de appreciatie van de intuïtieve kennis, en met name bij de vraag of ze voor de wetenschap van enige waarde is. Terwijl sommigen er naar streven de inhoud van intuïties als volstrekt onwetenschappelijk uit de wetenschappelijke discursus te verbannen, zijn anderen van mening, dat de intuïtieve kennis ook in het wetenschappelijke leven niet gemist kan worden".

Bij welke groep Strasser zich wenst te scharen blijkt even later, als hij zegt: "Het naïeve voorwetenschappelijke verstaan vormt ... een bron van

kennis, waarvan de beoefenaar der menskunde op kritische wijze gebruik moet maken". De toevoeging "op kritische wijze" wordt door Strasser benadrukt, omdat een intuïtief mis-verstaan ook wel degelijk tot de mogelijkheden behoort. Uiteindelijk konkludeert Strasser: "Het voorwetenschappelijk verstaan van gedragingen houdt geen waarborg in voor de juistheid en waarheid van dit verstaan. Het bevat voor de beoefenaar der menskunde slechts een vingerwijzing aangaande de vraag, in welke richting de waarheid gezocht kan worden. Daarom zal hij de gegevens der voorwetenschappelijke intuïtie niet als een omweg, maar als een uitgangspunt beschouwen".

We menen dat Strasser en Schutz in dit opzicht zeer dicht bij elkaar staan.

Op de door Schutz gemaakte laatste twee onderscheidingen met betrekking tot het "Verstehen" willen we nu niet verder ingaan. Liever volgen we nu verder Strasser, niet omdat hij een geheel andere problematiek behandelt, maar omdat hij o.i. in wezen dezelfde problematiek uitgebreider, duidelijker en meer perspectief-biedend aan de orde stelt.

Naast de reeds genoemde voorwetenschappelijke intuïtie onderscheidt ook Strasser nog twee vormen van Verstehen, namelijk enerzijds de hypothese resp. interpretatie, anderzijds de visie.

Eerst nu iets over hypothese en interpretatie. Interpretatie moet worden onderscheiden van de naïeve intuïtie. Interpretatie is niet naïef, is voorzichtig afwegend van aard, is voorlopig en altijd op grond van nieuwe informatie herzienbaar. Juist omwille van haar voorzichtig afwegende aard speelt, volgens Strasser, de interpretatie in het wetenschappelijk leven een grote rol. Een zeer belangrijke en centrale rol speelt nu in het wetenschappelijk bedrijf de zogenaamde anticiperende interpretatie, gewoonlijk hypothese genoemd. Strasser wijst er nu vooral op, dat in de wetenschapstheoretische literatuur veelal vrij uitvoerig wordt omschreven aan welke eisen bij de formulering van een hypothese moet worden voldaan opdat langs empirische weg falsificeerbare oordelen ontstaan. De vraag echter hoe een hypothese gevonden wordt, wordt meestal erg mager afgedaan. Hier benadrukt Strasser dan weer de onontkoombare rol van het voorwetenschappelijke verstaan, het meevoelen, het emotionele begrijpen, dat bij iedere hypothesevorming in de menswetenschappen wordt voorondersteld. Strasser: "Toch is de onaandoenlijkheid van de researchman een schijn, die ons niet moet bedriegen.

Het emotionele begrijpen van de - in de breedste zin van het woord - "experimenteel" werkende empiricus gaat aan het formuleren van de hypothese vooraf. Het ligt in de voorwetenschappelijke ervaring, de voorwetenschappelijke verkenning van het gebied, de voorwetenschappelijke probleemstelling geïmpliceerd.

Het ligt er in besloten, ook al wordt er met geen woord over gerept. Het is immers zeker, dat een socioloog, die niet zou begrijpen wat de woorden "nood", "seksualiteit", "conflict", "macht", "onderdrukking", "prestige" betekenen, en wat voor emotionele echo's deze woorden bij personen en groepen oproepen, geen enkele belangrijke hypothese zou kunnen formuleren".

De derde vorm van Verstehen, die van de vorige twee moet worden onderscheiden, wordt door Strasser de "visie" genoemd. "De naïeve intuïtie gaat aan iedere vorm van wetenschap vooraf; zij is bijgevolg ook het noodzakelijke uitgangspunt voor het wetenschappelijke zoeken. Hypothese en interpretatie spelen bij het onderzoek zelf een bepaalde rol; zij dragen bij tot het constitueren van een wetenschap in het algemeen en van een menskundige wetenschap in het bijzonder. De visie daarentegen veronderstelt reeds een bestaande wetenschap. Zij is slechts mogelijk dank zij niet een integrale kennis van, maar een overzicht over alle bekende feiten, hypothesen en plausible interpretaties, die betrekking hebben op een bepaald gebied of een bepaalde problematiek.

De visie is dus geen creatio ex nihilo; zij vloeit voort uit kennis, geordende kennis, lucide kennis. De begane paden van wetenschapsbeoefening worden echter verlaten. Daarom is de naam "visie" goed gekozen. De beoefenaar van een wetenschap "ziet" iets: een nieuwe samenhang, een nieuwe betekenis, een nieuwe methode om samenhangen en betekenissen te ontdekken. De bekende feiten rangschikken zich als van zelf en laten nieuwe "zin" zien. De tot nu toe beproefde middelen van onderzoek schijnen ontoereikend, en de vorser begint in te zien, hoe hij ze zou kunnen verbeteren, vervolmaken, vervangen. Zo wordt een nieuwe methodische idee geboren, een bestaand wetenschappelijk apparaat veranderd of een nieuwe tak van wetenschap in het leven geroepen" (16, p. 174). Een visie gaat dus vaak gepaard met de ontdekking van een nieuwe methodische idee. En pas vanuit zo'n methodische idee is te bepalen wat als een "wetenschappelijk feit" kan worden aange-merkt. Strasser wijst met nadruk op de correlatieve verhouding tussen

"wetenschappelijk feit" en "methodische idee". "Zonder methodische idee, d.w.z. zonder een door het denken ontworpen leidraad voor de ervaring, is het niet mogelijk een afzonderlijk feit vast te stellen of een geordend geheel van feiten op te bouwen (en ieder afzonderlijk feit moet ingebed zijn in een geheel van "factual knowledge"). Dit is even waar met betrekking tot de menskunde als tot de natuurkunde. Het "feit" is in ieder geval een volgens een bepaalde methodische idee gevatte trek van de werkelijkheid; en omgekeerd is een methodische idee op het gebied der ervaringswetenschappen dat, wat ons toestaat bepaalde trekken van de werkelijkheid te onthullen" (16, p. 126/127).

En tenslotte: "Ieder feit is verifieerbaar voor hen, die de desbetreffende methodische idee willen en kunnen toepassen. - Dit laatste is, naar wij menen, de juiste, met de werkelijkheid van het wetenschappelijke leven overeenstemmende formulering van het beginsel van verifieerbaarheid" (16, p. 137).

Een methodische idee komt dus voort uit een bepaalde visie. Het kenmerkende van een visie is nu, volgens Strasser, dat ze niet zonder meer aan feiten getoetst kan worden. "Een visie immers gaat vaak gepaard met de ontdekking van een nieuwe methodische idee; deze idee is de matrix van een hele reeks nieuwe feiten. Het is duidelijk, dat deze feiten dan niet de toetssteen kunnen vormen voor de visie, die tot hun ontdekking heeft geleid" (16, p. 176). Het criterium voor de beoordeling van een visie is uiteindelijk, volgens Strasser, haar vruchtbaarheid. "Vruchtbaar is een visie, die het menselijke beter leert begrijpen. Of ze dit inderdaad of slechts schijnbaar doet, is niet altijd direkt uit te maken. De bruikbaarheid van een nieuwe visie blijkt soms pas, nadat gedurende enige decennia naar deze idee wetenschappelijk gewerkt werd. Slechts de geschiedenis van een bepaalde wetenschap stelt ons in staat een definitief oordeel over de vruchtbaarheid van een visie te vellen" (16, p. 177).

Het komt ons voor, dat hetgeen Strasser naar voren brengt omtrent de betekenis van een visie van groot belang is. Maar al te vaak ervaren we binnen de universitaire muren, dat min of meer "filosofisch" getinte vragen, vragen die betrekking hebben op relevantie en standpuntbepaling, als zinloze metafysica naar het rijk der fabelen worden verwezen. Maar al te vaak "ontaarden" onderzoeksbesprekingen in zuiver wiskundige discussies.

Laten we Strasser nog eens aan het woord laten: "Het spreekt vanzelf, dat niet ieder onderzoek op het gebied der menskunde door een visie bekroond behoeft te worden, laat staan door een relatief zelfstandige visie. In feite zal aan de meeste onderzoeken een impliciete visie ten grondslag liggen. Dit neemt niet weg dat de betekenis van een menswetenschap staat en valt met de mogelijkheid een verantwoorde visie te ontwerpen. Bestaat deze mogelijkheid niet, dan zal de beoefenaar van een menswetenschap zich moeten beperken tot het verzamelen van steentjes voor een mozaïek, zonder ooit in staat te zijn uit de steentjes een figuur te vormen. Dit zou hierop neerkomen, dat zijn onderzoek het niveau ener menswetenschap niet bereikt" (16, p. 298). Voor het ontwerpen nu van een visie is, volgens Strasser, in ieder geval een hermeneutische horizon vereist, een horizon, die steeds ook filosofisch-metafysisch van aard is. Vervolgens pleit hij dan voor een essentiële superioriteit van de hermeneutische horizon, die de fenomenologische wijsgeer de beoefenaar van de empirische wetenschap aanbiedt. Hier kunnen we daar nu niet verder op ingaan.

Wel willen we hier nog memoreren, dat ook Winch bijvoorbeeld pleit voor een innige band tussen "philosophy" en "science" (12). Met name bestrijdt hij daarbij de oorspronkelijk van Locke afkomstige en bij hedendaagse filosofen als Ayer en Ryle terug te vinden opvatting van de filosofie, de, wat Winch noemt, "underlabourer conception" (12, p. 3 e.v.). Aan de filosofie wordt dan een uitsluitend negatieve rol toegekend, namelijk het verwijderen van belemmeringen, die de voortgang van onze kennis in de weg staan. De filosofie zou moeten verwijderen "the rubbish that lies in the way to knowledge". Voor de taalfilosofie geldt dan als opdracht: "eliminating linguistic confusions". Positieve vooruitgang van onze kennis zou alleen mogelijk zijn via de methoden van de empirische wetenschappen.

Bij de "underlabourer conception" wordt de wetenschap tot waardemeter voor de filosofie. Ook de tegengestelde opvatting, waarbij de filosofie tot "master-science" wordt gepromoveerd en in een directe competitie gewikkeld is met de wetenschap is echter absurd (12, p. 7). De samenhang tussen filosofie en wetenschap dient daarentegen juist dialektisch te zijn.

Bakker zegt daaromtrent: "Zonder de empirische wetenschap weet de wijsbegeerte - en hij doelt daarbij met name op de fenomenologie - niet waar zij het over heeft. Maar anderzijds geldt ook: zonder de wijsbegeerte weet de wetenschap niet waarover zij spreekt" (17, p. 20).

Ook Lenk pleit voor een nauwere samenwerking tussen filosofen en wetenschappers, waarbij hij vooral de filosofen ervan beschuldigt zich te lang in hun ivoren toren te hebben opgesloten. Lenk ziet voor de filosoof vooral een kritische functie weggelegd. Lenk (18, p. 17): "Selbst manche professionellen Technologen klagen heute darüber, dass soziale Probleme zu sehr als technologische behandelt werden, dass die bloße technische oder verwaltungsmässige Praktikabilität über soziale Entscheidungen bestimmt. Technologen selber also kritisieren die Technokratie - und dies manchmal paradoxerweise sogar aus einer technokratischen Begründung heraus. Sie fordern neue Normen- und Wertsysteme, die für die hochverflochtene planetarische Gesellschaft der Zukunft passen".

Hier nu moet, volgens Lenk, de filosoof van zich doen spreken.

"Die Formulierung und Analyse von Brückenprinzipien zur Verbindung von theoretischen Erkenntnissen und normativen Handlungsregeln ist eine dringliche Aufgabe für die Philosophie. Bei der Untersuchung von Wertsystemen und bei der Konstruktion planetarischer Moralmodelle und erforderlicher Entscheidungsmassstäbe für strategische Grossplanungen hat der Philosoph kritisch mitzusprechen, wenn er nicht selbst indirekt die Technokratie fördern will" (18, p. 19).

De door Lenk bespeurde, zelfs bij technologen waarneembare angst voor de technokratie is natuurlijk in het geheel niet nieuw. Hoezeer zijn vooral fenomenologen hiertegen al niet in het strijdperk getreden!

Toch is het frappant en o.i. verheugend, dat ook vanuit andere dan fenomenologische hoek de ontevredenheid groeit met betrekking tot het voor zichzelf opgeëiste monopolie van wetenschappelijkheid van een empirisch-analytische sociale wetenschap, die uitsluitend geleid wil worden door een "technische Interesse".

Ook Strasser bespeurt deze groeiende ontevredenheid. "De methodologische donderpreken van de mannen van de Wiener Kreis, de toepassing op grote schaal van de door hen aangeprezen denkmethoden, logische procédés en experimentele technieken, vooral echter de talrijke ervaringen, die men in het kader van het concrete onderzoek met deze procédés heeft opgedaan, hebben een reactie uitgelokt. Men is ontvuchterd. Men begint beter dan vroeger de begrensdheid en ontoereikendheid van het louter formele denken over de mens en het menselijke in te zien. Kenmerkend is dat deze reactie niet op

de eerste plaats uitgaat van spekulatieve filosofen, existentialisten, fenomenologen of van existentieel-fenomenologische psychiaters. Het zijn juist mannen van het empirisch onderzoek - onder hen vele Amerikanen - die zich door middel van genuanceerde oordelen van de "Weense" rechtzinnigheid verwijderen, ja soms ook uitspraken doen die in de geest van de "Kerkvaders" zonder meer als ketterijen bestempeld zouden moeten worden" (16, p. 301/302).

In het bijzonder spitst de laatste jaren de "strijd" zich toe tussen enerzijds neopositivistische empirisch-analytische wetenschapstheoretici, met als belangrijke representanten Albert en Popper, en anderzijds dialektisch-kritische, sterk aan de filosofie van Hegel geliëerde theoretici als Adorno en Habermas. Het zou te ver voeren om hier al te uitgebreid deze gezichtspunten te behandelen. We willen volstaan met het aangeven van de belangrijkste verschilpunten. Ter introductie eerst een korte, zeer algemene typering van beide "stromingen".

M. von Brentano (19, p. 104/105) geeft de volgende karakteristiek:

"Die eine versteht Soziologie - we menen dat de te noemen wetenschapstheoretische opstelling even zeer voor andere sociale wetenschappen van kracht is - als empirisch-analytische Erforschung gesellschaftlicher Sachverhalte und Gesetzmässigkeiten. "Analytisch" meint die Arbeit mit systematischen Hypothesen, die von vornherein nicht beanspruchen, die "Wahrheit" oder "Wirklichkeit" der Sache zu fassen, sondern bescheidener als Funktionsmodelle gehandhabt werden, mittels derer Daten geordnet werden können.

"Empirisch" meint die Beschränkung auf solche Aussagen, die durch objektive Testmethoden verifiziert werden können.

Dieses Konzept bekennt sich zur positivistischen Tradition, verleugnet mit dieser insgesamt nicht seine Nähe zum naturwissenschaftlichen Wissenschaftsideal".

"Die andere Position orientiert Soziologie an der Aufgabe einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Sie versteht Gesellschaft nicht als neutrales Feld, sondern als Totalität des konkreten Lebenszusammenhangs der Menschen, dessen gegenwärtige Gestalt von seiner Geschichte und seinen Tendenzen, also dem Wohin seiner Bewegung nicht zu trennen ist. Sie hält als Theorie den Anspruch fest, "wirkliches Erkennen dessen, was in Wahrheit ist" zu sein.

So hat Hegel einmal die Sache der Philosophie bezeichnet; mit solch unbescheidenem Anspruch verleugnet dies Konzept nicht seine Bindung an das Erbe der Philosophie, vor allem der Hegels und Marx". Mit Hegel hält sie den theoretischen Prozess als dialektischen fest: Begriff und Sache verändern sich gegenseitig. Mit Marx weist sie, dass das Erbe der Philosophie nicht in reiner Theorie, sondern nur in kritischer Reflexion auf den Zusammenhang von Erkenntnis, Interesse und Praxis eingelöst werden kann". Habermas (14, p. 9 t/m 38) noemt een viertal verschilpunten tussen deze beide wetenschapstheoretische gezichtspunten, die uiteindelijk allemaal te herleiden zijn tot het "Grundunterschied im Theoriebegriff" (19. p. 109).

Alvorens deze vier verschilpunten aan de orde te stellen zullen we eerst op dit "Grundunterschied im Theoriebegriff" ingaan.

Neopositivisten houden vast aan het idee van een streng theoretische sociale wetenschap. "Theorie im Singular heisst nämlich bei Popper nichts anderes als Logik, die in allen Wissenschaften dieselbe ist. Innerhalb der einzelnen Wissenschaften kommen Theorien nur im Plural vor und meinen Theoreme, oder, in seinen Worten, deduktive Systeme, Erklärungsversuche, die durch ihre Folgerungen rational kritisierbar sind. Also so etwas wie formale Raster, in denen empirische Daten auf ihren Stellenwert und ihre funktionalen Zusammenhänge hin geordnet werden können. Systeme erheben nicht den Anspruch, die Daten, die sie messen wollen, in ihrem wirklichen Wesen zu begreifen. Sie müssen nur logisch einwandfrei sein, d.h. sie dürfen keine widersprechenden Hypothesen enthalten; sie müssen genau definieren, was sie messen wollen, und eine Ordnung der möglichen Variablen ermöglichen. In diesem Rahmen sind sie frei konstruierbar. Das gilt für Natur- und Sozialwissenschaften." (19, p. 108). En even verder: "Strenge Empiristen werden die Frage nach dem wirklichen Wesen der untersuchten Sache als sinnlos, weil nicht wissenschaftlich verifizierbar, abtun. Popper wird sie immerhin als vorwissenschaftlich wirksam für das Problem-bewusstsein zulassen".

Vervolgens kan Von Brentano dan het "Grundunterschied im Theoriebegriff" als volgt samenvattend weergeven:

"Theorien vom Charakter des Systems sind notwendig partiell und formal. Ihr Gegenstand sind isolierbare Regeln, Zusammenhänge von Daten, Funktionen.

Analytische Sozialforschung untersucht deshalb gesellschaftliche Zusammenhänge, die isolierbar und regelmässig sind. Die Gesellschaft ist ihr kein mögliches Objekt der Theorie, sondern kommt in ihrer Sicht nur als formaler Grenzbegriff vor - als "System aller Systeme".

Demgegenüber bestehen Adorno und Habermas darauf, dass Soziologie ohne Theorie im Sinne eines Begriffs vom Ganzen der Gesellschaft gar nicht auskomme, weil ohne Einsichten, die aus einem realen Begriff von Gesellschaft stammen, soziologische Einzelprobleme, analytische Fragestellungen gar nicht entworfen werden können. Der Verzicht auf Theorie, die positivistische Askese, täusche sich selbst, denn sie impliziere auch einen Vorgriff: den der Gesellschaft als eines neutralen Feldes wie Natur". (19, p. 108)

Uit dit "Grundunterschied im Theoriebegriff" leidt Habermas dan een viertal afzonderlijk te onderscheiden verschillen af. De eerste drie willen we slechts kort aanduiden, op het laatste verschilpunt zullen we echter wat uitgebreider moeten ingaan omdat we menen dat dit punt in het kader van ons onderwerp van uitzonderlijk belang is en een stellingname vereist. De samenhang met het denken van fenomenologisch georiënteerde auteurs als Strasser en Schutz zal daarbij als opvallend naar voren komen.

Habermas (14, p. 10 e.v.) noemt als verschillen:

1) De relatie tussen "Theorie" en "Gegenstand".

Analytische theorieën: de relatie tussen theorie en objekt wordt als "isomorf", als "neutraal" beschouwd. Er is niet de pretentie "die Sache selbst zu erkennen noch ihr angemessen zu sein" (19, p. 109). De wijze van theorievorming wordt geacht niet afhankelijk te zijn van de aard van het studie-objekt. Habermas (14, p. 12): "Die zugunsten einer allgemeinen Methodologie vernachlässigte Struktur des Gegenstandes verurteilt die Theorie, in die sie nicht eindringen kann, zur Irrelevanz".

Kritisch-dialektische theorie: bestrijdt deze uit de natuurwetenschappen overgenomen "neutrale" relatie. Maatschappelijke, sociale processen zijn niet neutraal, ze hebben zin, betekenis. "Diese subjektive Seite muss in die Erkenntnis einbezogen werden, wenn dieses nicht falsch werden soll". (19, p. 109) Habermas wijst hierbij op het belang van een dialektisch doordenken, dat aansluit bij een "natürliche Hermeneutik der sozialen Lebenswelt". "Anstelle des hypothetisch-deduktiven Zusammenhangs von

Sätzen tritt die hermeneutische Explikation von Sinn" (14, p. 12).

- 2) De relatie tussen "Theorie" en "Erfahrung", en daarmee onmiddellijk samenhangend de definiëring van het begrip "Erfahrung".

Analytische theorieën: dulden slechts één type van ervaring, namelijk de door hen zelf nogal eng gedefiniëerde. "Einzig die kontrollierte Beobachtung physischen Verhaltens, die in einem isolierten Feld unter reproduzierbaren Umständen von beliebig austauschbaren Subjekten veranstaltet wird ..." (14, p. 109) is als wetenschappelijk bruikbare ervaring toegestaan.

"Erfahrungswissenschaften im strikten Sinne bestehen darauf, dass alle diskutablen Sätze mindestens indirekt durch jene sehr eng kanalisierte Erfahrung kontrolliert werden" (14, p. 109).

Kritisch-dialektische theorie: legt er de nadruk op "dass die Breite lebendiger Erfahrung in die Erkenntnis gesellschaftlicher Prozesse eingehen muss, wenn deren wirkliche Relevanz, nicht nur ihre äussere Regelmäßigkeit begriffen werden soll" (19, p. 110). Het begrip "ervaring" mag niet uitsluitend geïdentificeerd worden met "kontrollierter Beobachtung", zodat "ein Gedanke, auch ohne der strengen Falsifikation indirekt fähig zu sein, wissenschaftliche Legitimation behalten kann" (14, p. 14).

Het beperkte ervaringsbegrip binnen de empirisch-analytische wetenschapsopvatting heeft o.i. tal van onmiskenbare voordelen. Het gevaar dat er echter aan kleeft, en waarop door bijvoorbeeld Habermas gewezen wordt, wordt ook door Strasser duidelijk aangewezen. Zo wijst Strasser op de volgende anekdote van Kaplan (16, p. 307/308): "There is a story of a drunkard searching under a streetlamp for his house key, which he had dropped some distance away. Asked why he didn't look where he had dropped it, he replied, "It's lighter here". En Kaplan voegt hieraan toe: "Much effort, not only in the logic of behavioral science, but also in behavioral science itself, is vitiated, in my opinion, by the principle of the drunkards search".

We zijn ons ter dege bewust van de relatieve waarde van anekdotes. Dat wil ook zeggen, dat ze niet absoluut niets zouden zeggen.

- 3) Als derde verschilpunt noemt Habermas de opvatting omtrent de relatie tussen "Theorie" en "Geschichte". We noemen dit punt alleen volledig-

heidshalve. Voor de geschiedwetenschap worden hier belangrijke opmerkingen gemaakt, voor ons lijkt het echter minder relevant.

Des te belangrijker lijkt ons echter het vierde en laatste door Habermas genoemde punt. We willen daar wat langer bij stil staan.

- 4) De relatie tussen "Theorie" en "Praxis", en daarmee onmiddellijk samenhangend het probleem van de waardevrijheid.

Analytische theorieën: hebben betrekking op logisch-kausale wetten, op als-dan -relaties. De kennis van zulke relaties is dan om te zetten in "Handlungsanweisungen". Als ik weet, welke oorzaken welke effecten onder gegeven condities teweeg brengen, dan kan ik omgekeerd aangeven, welke middelen onder deze condities geschikt zijn voor het bereiken van wenselijk geachte doelen. "Ich kann also Sozialtechniken entwickeln, soziale Prozesse wie Naturprozesse verfügbar machen" (19, p. 111).

Dit klinkt allemaal geweldig, ware het niet dat er een zeer grote adder onder het gras zit. Want: : "Die Entscheidung darüber, welche Zwecke wünschenswert sind, kann allerdings aus blossen Wenn-dann -Beziehungen nicht ermittelt werden. Zwecke sind innerhalb analytischer Wissenschaften nicht ableitbar" (19, p. 111).

Het positivisme eist de "prinzipielle theoretische Unentscheidbarkeit der Zwecke. Zwecke sind freie Wertsetzungen, rationale Wissenschaft aber ist wertfrei" (19, p. 111).

Kritisch-dialektische theorie: stelt zich niet op tegen de betekenis van analytische methoden bij het ontwikkelen van sociale technieken om daarmee bepaalde doelen te bereiken. Waar ze zich wel tegen keert is "die Beschränkung von Theorie auf diese begrenzte Aufgabe, auf ihre prinzipielle Selbstbescheidung gegenüber der Frage der Zwecke" (19, p. 112). Beslissingen omtrent doelen mogen niet worden overgelaten aan irrationaliteit. Rationaliteit van middelen zonder rationaliteit van doelen wordt als "lebensgefährlich" beschouwd. Deze laatste rationaliteit wordt door de analytische theorie als onmogelijk beschouwd. De gedachte komt hierbij onmiddellijk op in hoeverre hierbij als onmogelijkheid wordt beleden wat als onwenselijkheid wordt gevoeld.

Een impliciet gelaten maatschappijbeeld, gericht op handhaving van de status quo, lijkt aan het analytische wetenschapsmodel duidelijk ten grondslag te liggen. Ulich (20) spreekt in dit verband van een aan deze weten-

schapsopvatting ten grondslag liggend "Consensus-Modell gesellschaftlichen Handelns", waarbij er van wordt uitgegaan, dat er met betrekking tot doelen en waarden in de maatschappij consensus bestaat of in principe mogelijk is.

De positivistische wetenschapstheorie wil als zuiver theoretisch worden verstaan, "losgelöst von Interesse und Lebenswelt" (19, p. 115).

"Innerhalb eines einzelnen Forschungsvorgangs musz Erkenntnis alle lebenspraktischen Interessen ausschalten, um objektiv zu sein" (19, p. 115).

Met deze loskoppeling van "Theorie" en "Praxis" hangt dan onmiddellijk samen het geëiste dualisme van feiten en beslissingen. De sfeer van het "Sein" en die van het "Sollen" worden strikt gescheiden. Deskriptief taalgebruik en preskriptief taalgebruik worden geacht niet tot elkaar herleidbaar te zijn. "Dem Dualismus von Tatsachen und Entscheidungen entspricht wissenschaftslogisch die Trennung von Erkennen und Werten und methodologisch die Forderung, den Bereich erfahrungswissenschaftlicher Analysen auf die empirischen Gleichförmigkeiten in natürlichen und gesellschaftlichen Prozessen zu beschränken" (14, p. 24). Alleen rationalisering van middelen-keuze bij gegeven doelen is mogelijk.

Uit dit waardevrijheidspostulaat trekt Wittgenstein de volgende consequentie: "Wir fühlen, dass selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind" (14, p. 24).

De strikte scheiding tussen "Theorie" en "Praxis" leidt tot een "Eliminierung von Fragen der Lebenspraxis aus dem Horizont der Wissenschaften überhaupt" (14, p. 24).

In wezen betekent dat een impliciete affirmatie van de status quo.

Anderzijds betekent het een "vergeten" van de inbedding van het onderzoeksproces "in einen Zusammenhang, der selbst nicht mehr analytisch-empirisch, sondern nur noch hermeneutisch expliziert werden kann. Die Postulate strikten Erkennens verschweigen freilich das nicht-explizierte Vorverständnis, das sie doch voraussetzen; darin rächt sich die Ablösung der Methodologie vom realen Forschungsprozess und dessen gesellschaftlichen Funktionen" (14, p. 30).

En even verder: "Die Forderung kontrollierter Beobachtung als Basis für Entscheidungen über die empirische Triftigkeit von Gesetzeshypothesen setzt

bereits ein Vorverständnis bestimmter sozialer Normen voraus. Es genügt ja nicht, das spezifische Ziel einer Untersuchung und die Relevanz einer Beobachtung für bestimmte Annahmen zu kennen; vielmehr musz der Sinn des Forschungsprozesses im ganzen verstanden sein, damit ich wissen kann, worauf sich die empirische Geltung von Basissätzen überhaupt bezieht (14, p. 30).

We menen dat Habermas hier in wezen hetzelfde aanduidt als wat we bij Strasser zagen. Pas vanuit een bepaalde methodische idee, welke weer onlosmakelijk verbonden is met een bepaalde visie, zijn feiten überhaupt konstaterbaar. De analytische wetenschapstheorie kent slechts waarde toe aan één bepaald type van feiten. Dit kan zij doen vanuit haar enge, enkel vanuit een "technische Erkenntnisinteresse" geleide standpunt. Helaas wordt dit standpunt meestal impliciet gelaten. "Der Ausschliesslichkeitsanspruch strikter Erkenntnis mediatisiert alle übrigen erkenntnisleitenden Interessen zugunsten eines einzigen, dessen sie sich nicht einmal bewusst ist" (14, p. 36).

Deze impliciet gelaten exclusieve "technische Erkenntnisinteresse" is, naar we menen, manifestatie van een waarde-oordeel. Het postulaat van de waardevrijheid is een contradictio in terminis.

Het postuleren van waardevrijheid is het poneren van een waarde.

Dit doet ons konkluderen dat het spreken over waarden en normen en het nemen van beslissingen daaromtrent niet naar een terrein verwezen mag worden dat buiten de wetenschap gelegen is. Ja, het kán niet eens. Het is een aperte onmogelijkheid. De wetenschap zou zich dan namelijk alleen bezig moeten houden met feiten. Feiten "an sich" bestaan echter niet. Pas vanuit een bepaalde methodische idee worden feiten waarneembaar. "Pas als menselijke kennis gebeurtenissen interpreteert en zo de vraag stelt wat iets is, wordt tevens het feit dat iets is geponeerd" (15, p. 73/74). "Men kan slechts in oneigenlijke zin spreken van "constante feiten", "objectieve gegevens", "onveranderlijke natuurwetten", "sense-data", aangezien dergelijke "feiten" niet meer dan schematische aanduidingen zijn van bepaalde aspecten van gebeurtenissen, die zelf slechts voorkomen binnen een netwerk van relaties en van waarderingen. Zij gaan qua logische structuur en betekenis dan ook terug op waarde-oordelen, die zelf weer uitdrukking zijn van sociale, politieke, religieuze, culturele en andere

processen, die tezamen de historische horizon van het menselijk leven uitmaken. "Feiten", in deze ingeperkte zin, zijn de fossielen van levenswaarden" (15, p. 85/86).

Met Beekman (1, p. 28) menen we derhalve dat de normvraag noodzakelijk en onvermijdelijk binnen de wetenschap besproken dient te worden.

We willen deze paragraaf hiermee besluiten. Niet omdat we menen de aangesneden problematiek uitputtend en volledig te hebben behandeld. Zeker binnen het bestek van ons onderwerp is dat ten enen male onmogelijk. Wel menen wij de wetenschapstheoretische problematiek met betrekking tot de sociale wetenschappen zodanig te hebben geëxploreerd, dat een stellingname voor ons mogelijk wordt. In de volgende paragraaf zullen we daartoe overgaan.

Overigens hebben we van die stellingname, door de keuze van dat wat we aanroerden, al impliciet blijk gegeven.

We hebben namelijk het voor zichzelf opgeëiste monopolie van wetenschappelijkheid van het neopositivistisch, empirisch-analytische wetenschapsideaal kritisch beschouwd door het te confronteren met enerzijds een meer fenomenologisch georiënteerde opvatting en anderzijds opvattingen vanuit de kritisch-dialektische hoek. Bij deze, noodzakelijk summiere confrontatie werden vooral de verschilpunten benadrukt. Als hieruit de gedachte naar voren zou kunnen komen, dat deze drie concepties elkaar zouden moeten uitsluiten, dan menen we dat dat hier moet worden recht gezet. Zo zegt bijvoorbeeld Von Brentano met betrekking tot de relatie tussen de empirisch-analytische en de kritisch-dialektische opvatting: "Ich will schon zu Anfang die Vermutung vorausschicken, dass die dialektisch-kritische Theorie nicht ein Konkurrenzunternehmen gegen die positivistische Sozialwissenschaft, sondern der notwendige Versuch ist, deren Bewusstseinsstand in den Gesamtprozess unseres Denkens und Lebens einzubeziehen, deren methodische Isolierung zwar nicht aufzuheben, aber als künstlich zu erinnern." (19, p. 105)

De soms fel gevoerde concurrentie- en methoden-strijd heeft niet altijd geleid tot het zoeken naar mogelijkheden tot samenwerking. Habermas stelt zich echter reëler op. Hij wil de historisch-hermeneutische en de empirisch-analytische methode vruchtbaar maken in een kritisch-emancipatorische

kontext. Ook Beekman komt tot een soortgelijke oplossing. We zullen daar in de volgende paragraaf op in gaan, als we de hier aangeroeerde problematiek gaan toespitsen op de opvoedingswetenschap. Aan deze wetenschap namelijk zal een didaktiek van het bewegingsonderwijs zich primair hebben te oriënteren.

III. 3. Over opvoedingswetenschap.

Aansluitend bij het in de vorige paragraaf besprokene willen we eerst kort ingaan op de drie belangrijkste "erziehungswissenschaftliche Ansätze" (21, p. 14) van de laatste jaren om dan vervolgens tot een stellingname te komen.

Bewust zien we daarbij af van een bespreking van wat we korthedshalve kunnen aanduiden als "deductieve pedagogiek", waarbij gemeend wordt, dat pedagogische normen niet anders zijn dan verbijzonderingen van algemene zedelijke en godsdienstige wetten en daaruit logisch gededuceerd kunnen worden. Met name deze logische deductie wordt door bijvoorbeeld Strasser (22, p. 82/83) als een onmogelijkheid aangewezen. In het Nederlandse taalgebied is met name Waterink (23) een belangrijk voorvechter geweest van zo'n "deductieve pedagogiek".

1. Allereerst bezien we die benadering, die kan worden aangeduid met de term "geesteswetenschappelijke pedagogiek". Deze vooral op Dilthey georiënteerde denkrichting wordt vertegenwoordigd door mensen als Spranger, Nohl, Litt, Bollnow, Flitner, Langeveld, etc.

Om wat nader in deze denkrichting door te dringen willen we ons aansluiten bij Ulich (21) door te analyseren: (a) tot welke kennis wenst deze denkrichting te komen; wat is de probleemstelling; (b) van welke methode wil men zich daarbij bedienen; (c) waarom wil men tot deze kennis komen; welke is de "dahinterstehende Erkenntnisinteresse"?

We zullen deze aspecten in hun samenhang aan de orde stellen.

- Allereerst is daar de aanspraak op wetenschappelijkheid van het eigen pedagogisch denken. Daarbij heeft men de pretentie "wahre" Aussagen über das Wesen der Erziehung zu machen" (21, p. 17). "Die Möglichkeit dazu ergebe sich aus der besonderen Gegenstandsangemessenheit pädago-

gisch-geisteswissenschaftlichen Denkens und aus der Verflochtenheit der pädagogischen Theorie in das Leben selbst, aus der apriorischen Korrespondenz von Theorie und Praxis" (21, p. 17). Volgens Flitner is het pedagogische denken in eerste instantie "une réflexion engagée"; en omgekeerd kan hij, die nooit pedagogisch gehandeld heeft, niet pedagogisch denken (22, p. 99).

Hiermee hangt dan onmiddellijk samen de aanspraak op autonomie van het pedagogisch denken.

Deze gedachtengang, die ook bij Langeveld is aan te treffen, wordt door Brus (5, p. 31) nog eens als volgt samengevat: "In alle handelen voltrekt zich een functioneel denken. Dit denkmoment ligt besloten in de doelgerichtheid van de menselijke werkzaamheid. Het pedagogisch handelen heeft iets totaal eigens, omdat het zich voltrekt aan een objekt, dat zichzelf een eigen doel stelt. Het in dit handelen besloten denken behoudt, ook wanneer het zich verzelfstandigt tot wetenschap, dit geheel eigen objekt. Dus de pedagogiek heeft als wetenschap een bijzonder karakter en verschilt totaal van alle andere wetenschappen. Andere wetenschappen kunnen met betrekking tot het pedagogisch handelen niets wezenlijks zeggen".

Wij menen dat deze opvatting door Brus terecht wordt aangevallen.

Op knappe wijze toont hij aan, dat met name het uitgangspunt van Langeveld niet alleen niet fenomenologisch is, maar dat het ook fenomenologisch niet houdbaar is. Het berust op een bewustzijnspsychologisch vooroordeel.

"Door als bron van alle doelgerichtheid een in wezen zichzelf gelijkblijvend denken te poneren, dat reikt van de grond van de doelgerichtheid van het handelen tot de zuivere theorie, ziet hij te weinig de principiële afstand tussen handelen en denken, i.c. tussen opvoeding en pedagogiek, en geeft hij een te sterk aksent aan de scheidingslijnen tussen de wetenschappen onderling" (5, p. 34).

- In de geesteswetenschappelijke pedagogiek wordt dus steeds gewezen op "Eigenart und Verfahren geisteswissenschaftlichen Denkens" (21, p. 17). Men bedient zich daarbij van "Rückbesinnung, philosophische Reflexion, vorbehaltlose "Schau", Interpretation", die zich moet realiseren in "Sinndeutungen, in der Analyse historisch gewordener Bedeutungshorizonte, der Struktur von überlieferten und gegenwärtigen Lebenswelten

und Wertzusammenhängen" (21, p. 17).

Deze hermeneutische werkwijze wordt methodologisch gefundeerd vanuit de fenomenologie. We kunnen op de fenomenologie hier niet uitgebreid ingaan en beperken ons tot de volgende omschrijving van Ulich (21, p. 17): "Heute versteht man unter der Phänomenologie, in "unvoreingenommener und vorbehaltloser Weise die Phänomene beschreibend zur Selbstdarstellung zu bringen". Man wendet sich vorbehaltlos der Erziehungswirklichkeit zu, man steht in Auseinandersetzung mit ihr, die unmittelbar befragt wird und nicht durch das Medium sekundärer Quellen erst zum Sprechen gebracht wird". Als resultaat levert dit dan op: "Die pädagogische Theorie ist ein Schauen und Deuten der erzieherischen Grunderscheinungen und -verhältnisse, ja die methodischen Möglichkeiten reichen bis zur "Erkenntnis zeitloser pädagogischer Grundbegriffe" (21, p. 18).

Nog afgezien van het feit of dit mogelijk is willen we in ieder geval vaststellen, dat de fenomenologie en de fenomenologische methode tegenwoordig sterk in diskrediet zijn geraakt door een onzorgvuldige en onkritische hantering ervan. Wat in Nederland met name door Perquin (24) en Langeveld (25) als "de fenomenologische methode" is aangeboden, waarbij getracht wordt een pedagogische theorie op te bouwen op grond van een "fenomenologische analyse van het opvoedingsverschijnsel" menen we te kunnen onderbrengen onder wat Strasser noemt "de dwaalwegen van de fenomenologie" (16, p. 283 e.v.).

Langeveld heeft overigens later de term "fenomenologische methode" laten varen en prefereert de "methode der immanente reductie" (15, p. 43). In wezen wordt, volgens Brus, door genoemde denkers onder de naam van de fenomenologie voortgebouwd op een préfenomenologische grondslag, met name op die van de geesteswetenschappelijke wetenschapstheorie, welke als methode het "Verstehen" sterk op de voorgrond plaatste (5, p. 40). "Volgens de geesteswetenschappelijke opvatting komt het denken over de geest tot waarheid, door een onmiddellijk intuïtief zien van zinvolle samenhangen. Het direkte schouwen in zichzelf van hetgeen men invoelend beleeft, is hier de eerste en laatste garantie voor waarheid. De wetenschapsbeoefenaar vindt in dit opzicht de zekerheid uiteindelijk volledig in zichzelf. Iedere verdere verifikatie is overbodig en zelfs onmogelijk. Het is deze weg tot waarheid, welke "het pedagogisch denken"

met de term fenomenologische methode aanduidt. Is een pedagoog intuïtief tot persoonlijke zekerheid gekomen, dan rest hem slechts het probleem van de verwoording om tot wetenschap te geraken. De fenomenologische methode is dan bijgevolg het verwerven en verwoorden van een persoonlijke visie; ze is vervallen tot wat Strasser gestempeld heeft als "fenomenologisch impressionisme" (5, p. 41). Aan het eind van zijn analyse komt Brus (5, p. 45) dan tot de volgende konklusie: "Met het bovenstaande wil niet gezegd zijn, dat een langs intuïtieve weg verworven, direkt inzichtelijke en eenvoudig geformuleerde uitspraak niet een diepe waarheid kan bevatten en in een wetenschap geen rol zou kunnen spelen. Nog minder is bedoeld, dat de publikaties, die uit het "pedagogisch denken" geboren werden, geen belangrijke en nieuw verworven kennis kunnen bevatten. Wel zal de konklusie moeten zijn, dat "het pedagogisch denken" in Nederland gevoerd heeft tot een "pedagogiek op fenomenologische grondslag", die onfenomenologisch en wetenschapstheoretisch onvoldoende gefundeerd is. In gepopulariseerde vorm werd ze tot een vrijbrief om weinig kritisch geschrijf en gepraat te laten doorgaan voor pedagogische wetenschap. Deze ontwikkeling heeft er bovendien toe bijgedragen, dat de fenomenologische methode van zijn kracht werd beroofd en bij kritisch ingestelde wetenschapsbeoefenaars in diskrediet werd gebracht. Het tot stand komen van een waarlijk antropologisch en fenomenologisch georiënteerde menswetenschap - insluitend pedagogiek en didaktiek - werd er op zijn minst niet door bevorderd".

- Via de fenomenologische methode van het "vorbehaltlos Schauen" van de opvoedingssituatie tracht men dus te komen tot "Erkenntnis zeitloser pädagogischer Grundbegriffe". Of, zoals Flitner het uitdrukt, "das Philosophieren in der praktischen Situation bleibt ... die Grundform dieser Wissenschaft" (26, p. 131).

Men zoekt daarin naar "überzeitliche Sinnstrukturen", het draait om "die Erziehung des Menschen" (21, p. 20). Ook in de aanspraak op autonomie wordt "die Unabhängigkeit des zeitlosen Wesens aller Erziehung von historisch-gesellschaftlicher Praxis" (21, p. 18) tot uitdrukking gebracht. Als dit uitsluitend de taak van het pedagogisch denken zou zijn, als het alleen zou gaan om het nastreven van tijdloze "Wesenserkenntnis", dan wordt hierbij in ieder geval impliciet voorondersteld:

- 1) "das Vorhandensein einer stabilen, unwandelbaren und zugleich erkennbaren Struktur der Wirklichkeit;
- 2) die Überzeugung, dass die Strukturen so, wie sie sind, auch sinnvoll notwendig sind."

Met andere woorden, een onkritische acceptatie van de status quo.

"Sinn- und Ganzheitsdeutungen laufen stets Gefahr, geschichtlich Gewordenes und damit Wandelbares als "Natur" oder "Lebensgesetz" u.a. auszugeben und damit (ungewollt) zur Rechtfertigungslehre bestehender Wirklichkeiten zu werden. Fragen nach Sinn und Bedeutungen entlarven sich als bloß rhetorisch, wenn die Antwort allzu schnell auf dem Fusze folgt, wenn man sich dabei auf die Explikation traditioneller und konventioneller Sittenlehren beschränkt, ohne diese selbst der Ideologiekritik auszusetzen oder deren Forderungen mit gesellschaftlich-praktischen Möglichkeiten zu konfrontieren" (21, p. 20/21).

- De meest gebruikte werkwijze in de geesteswetenschappelijke pedagogiek is die van de hermeneutiek. Dit begrip wordt nogal verschillend gebruikt, lopend van een "kunst" die al dan niet alleen voor genieën is weggelegd tot een wetenschappelijke methode. We kunnen daar hier niet te diep op in gaan en beperken ons ertoe op te merken, dat het in al deze gevallen gaat om een wijze van doen die gericht is op "deuten", "auslegen", "interpretieren", "verstehen". In de geesteswetenschappelijke pedagogiek staat de hermeneutiek in dienst van de "phänomenologischen Wesensforschung" (21, p. 24). "Die vorgeprägte Harmonie der Wirklichkeit sei auf ihre Entwicklungstendenzen zu befragen, und zwar durch Auslegung der wesenhaften Bedeutungsgehalte der Manifestationen eines objektiven Geistes, die auf die "sinnvolle Ganzheit" der Wirklichkeit bezogen werden" (21, p. 23/24).

Dit "onbevooroordeelde" hermeneutische "Sinnverstehen", deze ontologiserende neiging ("zu den Sachen selbst") is door Habermas scherp aangevallen. Habermas pleit voor een hermeneutiek als "kritische Philosophie" (21, p. 24). Habermas: "Das hermeneutische Verfahren kann nicht vorurteilslos in die Sache eindringen, sondern ist unvermeidlich vom Kontext, in dem das verstehende Subjekt seine Deutungsschemata zunächst erworben hat, voreingenommen" (21, p. 26).

- Afsluitend willen we nog even in gaan op wat we boven aanduiden als de "dahinterstehende Erkenntnisinteresse". "Eine Erziehungstheorie, deren Verzicht auf Handlungsalternativen in der Abwehr von Erfahrungskontrollen und in der Entwicklung einer pädagogischen Gegenwelt manifest geworden ist, wirkt möglicherweise konservierend auf bestehende Erziehungsverhältnisse" (21, p. 29). "Der einzelne Lernende wird lediglich zum Ort, an dem sich Überzeitliches und Allgemeingültiges realisiert, zur Durchgangsstation des objektiven Geistes" (21, p. 30). Of, zoals Spranger het uitdrukt: "Erziehung hat zum letzten Ziel die "Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlich-idealen Kulturwillens) im Subjekt" (21, p. 30).

Habermas noemt derhalve de aan de geesteswetenschappelijke pedagogiek ten grondslag liggende "Erkenntnisinteresse", het belang dat door deze pedagogiek wordt nagestreefd: de "praktische Interesse". Habermas bedoelt daarmee "das Interesse an der Erhaltung und der Erweiterung der Inter-subjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung" sowie an dem "möglichen Konsensus von Handelnden im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses" (27, p. 482).

Alvorens nu over te gaan tot de volgende en wel technologische opvatting omtrent de opvoedingswetenschap, willen we daartoe eerst een aantal inleidende opmerkingen maken. We maken daartoe eerst gebruik van de door Ulich (21, p. 31) genoemde en aan Winnefeld ontleende samenvatting van de voornaamste karakteristieken van de geesteswetenschappelijke pedagogiek:

- 1) "Erziehungswissenschaftliches Denken ist philosophisches und historisches Denken.
- 2) Das Denken des Erziehungswissenschaftlers und das Denken des Erziehers in der Praxis sind strukturgleich oder strukturverwandt.
- 3) Die Erziehungswissenschaft ist ihrer Struktur nach prinzipiell anders geartet als andere Wissenschaften, so dass sie mit anderen wissenschaftlichen Bereichen nicht verglichen werden könne und dürfe.
- 4) Erziehungswissenschaft ist eine normative Disziplin. Daher ist empirisches Vorgehen nicht nur unmöglich, sondern auch ohne Sinn."

Met Ulich menen we nu dat met name het laatst genoemde niet houdbaar is. Empirisch onderzoek is in de opvoedingswetenschap wel degelijk mogelijk en

gewenst. Door Ulich wordt zeer aannemelijk gemaakt, dat het onverzoenlijk tegenover elkaar staan van de geesteswetenschappelijke en de empirische benaderingen veelal te herleiden is tot een al dan niet bewust misverstaan van elkaar. Ulich wijst met name op een misverstaan van de kant van de geesteswetenschappelijke denkers. "Die Bedeutung der empirischen Erziehungswissenschaft wird an ihrem Missbrauch gemessen" (21, p. 31).

We zouden hier toch wel aan willen toevoegen dat het omgekeerde niet minder waar is. Ook de fenomenologische werkwijze wordt van de kant van de empirische wetenschappers vaak op haar "dwaalwegen" beoordeeld.

Daarbij menen we verder tevens dat de fenomenologische methode wel erg in haar waarde gereduceerd wordt als zij slechts mag dienen als een hulpmethode van de hypothesevorming (28, p. 50).

2. We willen als tweede die benaderingswijze bezien, waarbij de opvoedingswetenschap wordt beschouwd als een empirisch-analytische wetenschap.

Als belangrijke representanten van deze opvatting kunnen Brezinka, Winnefeld en Lochner beschouwd worden. Zoals we in de vorige paragraaf hebben gezien pretendeert de empirisch-analytische wetenschapsopvatting "waardevrij" te zijn. Zo zegt Winnefeld: "Die Erziehungswissenschaft darf nicht als sog. "normative Disziplin" hingestellt werden, die sich wegen ihres "normativen" Charakters von anderen Wissenschaftsbereichen unterscheidet. Vielmehr: soweit der Erziehungswissenschaftler Normensituationen erforscht, tut er nichts anderes, als einen menschlichen Wirklichkeitsbereich zu untersuchen. Dort indessen, wo man pädagogische Normierungen für die Praxis zu gewinnen trachtet, begibt man sich in ausserwissenschaftliche Bereiche der Anwendung". En even verder: "Erziehungswissenschaft ist keine "Theorie einer Praxis". Ihre Aufgabe ist es, einen Teilbereich menschlicher Wirklichkeit zu erforschen. Theoriebildung steht am Ende, nicht am Anfang der Forschung. Ob diese letzten theoretischen Zusammenfassungen einer Forschung letzten Endes auch praktischen Wert besitzen, das lässt sich erst sagen, wenn solch empirisch fundierten Theorien vorliegen" (26, p. 148).

In de opvoedingswetenschap zou het alleen moeten gaan om "Tatsachenforschung", hetgeen Brezinka (29, p. 189) doet konkluderen: "Aus Tatsachen lassen sich weder Werte noch Normen ableiten. Der Unterschied zwischen Sein und Sollen ist logisch nicht zu überbrücken. Deshalb muss innerhalb der Wissenschaft auf Werturteile verzichtet werden".

Het gaat Brezinka om wetenschappelijke theorievorming en in de opvattingen daaromtrent is hij sterk beïnvloed door het kritisch rationalisme, zoals dat met name door Albert wordt voorgestaan. Brezinka: "Eine wissenschaftliche Theorie ist ein streng logisch geordnetes System von Aussagen. Sie enthält Beschreibungen, Erklärungsversuche und eventuell auch Voraussagen. Charakteristisch für sie sind Hypothesen, d.h. Behauptungen, die von vornherein als korrigierbar und nicht als endgültig feststehend betrachtet werden. Theorien sind frei von Werturteilen" (29, p. 194). Hierbij is een hoge mate van zelfbeperking van de kant van de wetenschapper noodzakelijk, een verenging van de vraagstelling wordt geëist.

"Eine theoretische Wissenschaft von der Erziehung muss sich auf einen relativ begrenzten Objektbereich und darin auf jene Probleme beschränken, die mit empirisch-rationalen Methoden bearbeitet werden können" (29, p. 196).

Anders gezegd, men onderzoekt dat, wat zich in technisch opzicht gemakkelijk laat onderzoeken (16, p. 307). Problemen van normatieve aard worden door Brezinka verwezen naar het niet-wetenschappelijke terrein van de "Philosophie der Erziehung" en de "Praktische Pädagogik" (29, p. 197).

Brezinka pleit voor een technologische opvoedingswetenschap, die alleen dient te onderzoeken hoe bepaalde opvoedingsdoelen bereikt kunnen worden, waarbij de doelvraag zelf binnen de wetenschap niet gesteld mag worden. Hier nu loopt Brezinka's technologie het gevaar tot een technokratie te worden. "Brezinka's waarde vrije opvoedingswetenschap laat de vraag naar het wat, waarom, waartoe onbeantwoord en loopt daarmee het risico impliciet gekozen te hebben voor de bestaande antwoorden op die vragen en dat zijn niet per definitie de juiste" (3, p. 11). Zagen we voorts bij de geesteswetenschappelijke pedagogen een duidelijke "praktische Interesse", bij Brezinka worden de opvoedingspraktijk en de wetenschap liefst zo veel mogelijk van elkaar ontkoppeld. Het gaat bij hem toch primair om "kennis om de kennis". "Der Wissenschaft wie der strengen (oder "wissenschaftlichen") Philosophie ist gemeinsam, dass sie nicht unmittelbar an irgendwelchen praktischen Zwecken, sondern am Ideal der Erkenntnis orientiert sind". "Ohne Zweifel kann wissenschaftliche Forschung dazu beitragen, die Welt zu verbessern und das Los der Menschen zu erleichtern, aber primär dient ein wissenschaftliches Aussagensystem theoretischen Zwecken" (30, p. 245).

Nu blijkt echter onmiddellijk, dat Brezinka's opvattingen bepaald niet vrij zijn van tegenstrijdigheden. Immers: "Wie kann ein wissenschaftliches Aussagensystem primär "theoretischen Zwecken" dienen, wo doch der "harte Kern" der Erziehungswissenschaft in der Lösung technologischer Probleme bestehen soll?" (20, p. 297). Voorts ligt aan Brezinka's wetenschapsconceptie een impliciet maatschappijbeeld ten grondslag, waarin de "vorgegebene Ziele" buiten de wetenschappelijke discursus worden geplaatst en daarmee impliciet als juist worden erkend. Als Brezinka dan ook zegt: "Ohne Zweifel kann wissenschaftliche Forschung dazu beitragen, die Welt zu verbessern und das Los der Menschen zu erleichtern", dan riekt dit wel naar een cirkelredenering. Hoe zou dit immers kunnen als de wetenschap als waarde vrij wordt geponeerd en daarmee de status quo als juist erkend. Wat betekent dan nog "verbessern"?

De opvoedingswetenschap moet volgens Brezinka via empirisch-analytische methoden tot informatie komen, met behulp waarvan gegeven doelen zo goed mogelijk bereikt kunnen worden. Brezinka hoopt dus wel degelijk dat de ontwikkelde, zuiver technologische kennis in "de praktijk" wordt "toegepast".

Het cruciale probleem is echter steeds weer: Welke praktijk? Welke doelen moeten bereikt worden? Welke praktische problemen moeten worden opgelost? "Wenn Brezinka sich einen globalen "Nutzen" der Erziehungswissenschaft für die Praxis erhofft, dann wird wieder die Schwierigkeit einer Wissenschaft offenbar, welche die Problemwahl und deren Begründung als "Basisentscheidungen" wissenschaftlich-rationaler Diskussion entziehen will. Denn wie kann man sich denn von seiner Arbeit praktischen Nutzen erwarten, wenn die wertfreie Wissenschaft "die Kritik am Bestehenden und die Diskussion und politische Entscheidung über verschiedene Vorschläge und Pläne zur Gestaltung der Zukunft völlig offen lässt. Dieses Offenlassen bedeutet praktisch die Entscheidung für den Wertvorrang, das Plazet zu geltenden Normvorstellungen, die in der Regel die der "Macher", der Herrschenden sind. Eben durch das "Offenlassen" entsteht ein Wertvorrang, der nicht einmal mehr diskutiert werden kann" (21, p. 49).

Tot slot willen we, en daarmee vatten we het voorgaande grotendeels samen, er op wijzen, dat de achter deze opvattingen omtrent de opvoedingswetenschap schuil gaande "Erkenntnisinteresse" kan worden aangeduid als: "technische Interesse". Binnen deze interesse gaat het om informatie in de vorm van

"als-dan" wetmatigheden.

Habermas spreekt hier van "das Interesse an der möglichen informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns" sowie "an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse" (27, p. 482).

De twee tot nu toe aan de orde gestelde wetenschapstheoretische standpunten staan met betrekking tot diverse punten nogal scherp tegenover elkaar. Toch zagen we dat er in ieder geval op één punt overeenstemming is: beide concepties leiden tot een al dan niet impliciet gelaten affirmatie van de status quo. De geesteswetenschappelijke pedagogiek steekt dat niet onder stoelen en banken. De empirisch-analytische zogenaamde waarde vrije opvoedingswetenschap laat dit echter impliciet. We menen dat dit laatste gevaarlijker is. Het door ons nu te bespreken wetenschapstheoretische standpunt wenst uitdrukkelijk stelling te nemen tegen deze genoemde overeenkomst tussen de vorige twee.

3. Deze derde opvatting zou men kunnen aanduiden met de term: "kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft". Ze is verreweg het jongste en nog het minste uitgewerkt. Ze oriënteert zich met name aan de kritisch-dialektische wetenschapstheorie van mensen als Adorno en Habermas. Deze belangrijke vertegenwoordigers van de zogenaamde "Frankfurter Schule" worden vooral geleid door een neo-marxistische maatschappijvisie. Zonder deze maatschappijvisie over te nemen, menen we dat vanuit deze hoek van de zogenaamde kritische pedagogiek al uiterst waardevolle bijdragen zijn geleverd. Lempert (27) is daarvan een voorbeeld. Men keert zich vooral tegen een puur technologische wetenschapsopvatting, en met name Brezinka moet het dan ook danig ontgelden. De centrale probleemstelling binnen de kritische pedagogiek kan als volgt worden aangegeven: "Wenn die Ziele der Erziehung nicht "irgendwelche" sind, sondern uns ganz konkret in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit, mit unübersehbarem Zwangscharakter entgegentreten, dann stellt sich nicht mehr die Frage, wie man die Ziele unbesehen am besten verwirklichen könne - vergelijkt Brezinka! - , welche Gesetzmässigkeiten einen unbefragten pädagogischen Willen an die Praxis vermitteln können, sondern: die Ziele selbst und ihre Verwirklichung werden zum Problem." (21, p. 52)

De doelproblematiek wordt dus geacht binnen de wetenschap thuis te horen. Omdat de kritische pedagogiek nog duidelijk in de kinderschoenen staat willen we hier volstaan met een puntsgewijze weergave van haar belangrijkste pretenties. We oriënteerden ons daarbij aan Ulich(21, p. 52 e.v.).

- 1) "Problematisierung des Erkenntnisinteresses von Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft durch die gesellschaftskritische Analyse der Hintergründe von Problemwahl und Verwertung." Het begrip "Erkenntnisinteresse" speelt een zeer centrale rol. Immers, zo stelt men: "Alle Sätze der Sozialwissenschaft, also auch solche über pädagogische Sachverhalte, "treffen auf eine gesellschaftliche Praxis, die diesen Sätzen gegenüber nicht gleichgültig ist: sie treffen auf eine Interessenlage" (p. 57). En voorts: "Erziehungstheorie - gleichgültig ob empirisch oder spekulativ - ist aus der gesellschaftlichen Interessenlage, die die Erziehungspraxis bestimmt, so wenig zu lösen, wie diese Praxis selbst" (p. 57).
- 2) Men is daarbij van mening, dat "die Struktur der Gesellschaft von konkurrierenden Interessen bestimmt ist". Sociale wetenschap is daarbij "nur als Kritik an der Wirklichkeit denkbar: weil der Wissenschaftler selbst seinen eigenen Interessenhorizont und Lebenszusammenhang nicht verlassen kann, gehen seine Problemstellungen von den in einer widersprüchlichen Gesellschaft unvermeidlichen Konflikten aus" (p. 56). Op dit punt wensen wij ons uitdrukkelijk te distantiëren. Wij geloven niet in "unvermeidlichen Konflikten" en ook niet in een konflikt-pedagogiek.
- 3) "Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft leitet ihr Problembewusstsein aus der Tatsache her, dass pädagogisches Handeln immer auf eine konkrete gesellschaftliche Situation bezogen und auf gesellschaftstypische Ziele gerichtet ist, die selbst einer Analyse und Kritik bedürfen. Empirisch-analytische Arbeit wird in dem Maße kritisch, wie sie sich im Wechselgespräch mit einer Theorie der Gesellschaft begreift" (p. 62).

Hier kunnen wij ons achter stellen omdat er gesproken wordt van "einer Theorie der Gesellschaft". Het neo-marxistische maatschappijbeeld, van waaruit de "Frankfurter Schule" redeneert, kunnen wij namelijk niet

zonder meer accepteren.

- 4) De kritische pedagogiek wordt geleid door de "emancipatorische Erkenntnisinteresse". Hieronder wordt verstaan: "das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art" (27, p. 483).
Hiertoe moeten in eerste instantie bijdragen: Ideologiekritiek en zelf-reflexie. Zij zijn noodzakelijke voorwaarden voor het bereiken van "Emanzipation".
- 5) Het centrale objekt van de pedagogiek is daarmee het emancipatieproces zelf. "Pädagogik hat als Theorie "ihr erkenntnisleitendes Interesse an Mündigkeit und Emanzipation" (21, p. 63). Het gaat om opheffing van verdinglijking en zelfvervreemding. Het gaat om "die Humanisierung des Menschen" (p. 63).
- 6) De "emancipatorische Interesse" moet niet zo zeer beschouwd worden als in strijd met de andere twee genoemde "Interessen". Veeleer worden deze twee in de eerste opgenomen. Vooral het rationeler zijn van de "emancipatorische Interesse" wordt door Lempert benadrukt. Lempert (27, p. 487): "Kritische Wissenschaft macht ... die steuernden Interessen der empirisch analytischen und der historisch-hermeneutischen Disziplinen ebenso sichtbar wie ihr eigenes Leitmotiv, an dem sie sich als ihrem Wahrheitskriterium orientiert; das emancipatorische Interesse fordert sowohl empirisch-analytischen Informationen - als Bedingungen der technischen Emanzipation von der Natur - als auch historisch-hermeneutische Interpretationen - als Bedingungen der kommunikativen Emanzipation in der Gesellschaft -; es fördert darum rationalere Erkenntnisse zutage als die beiden anderen Interessen".

We willen volstaan met deze zeer summiere karakteristiek van de "emancipatorische Erziehungswissenschaft", en overgaan tot onze stellingname. Reeds eerder hebben we opgemerkt dat voor ons standpuntloze didaktiek - en niet anders is dat voor de pedagogiek - onvoorstelbaar is. Het concept van de "waardevrije" opvoedingswetenschap is niet alleen ongewenst maar zelfs onmogelijk. We hebben dat in het voorgaande voldoende aangewezen. Hiermee wordt technologische kennis natuurlijk niet afgewezen.

Technologische kennis krijgt echter pas zin en betekenis binnen een kader dat via de methoden van hermeneutiek en ideologiekritiek verkregen is (3, p. 13). De "kennis om de kennis" -gedachte wijzen we af. Het leidt tot vrijblijvend gepraat, dat nergens in resulteert. "In de opvoedingswetenschap is de theorie afhankelijk van de opvoedingswerkelijkheid; tenminste in eerste en fundamentele zin: de theorie treft de opvoedingswerkelijkheid aan als al bestaand (1, p. 4). En het criterium voor goede theorie is dan, volgens Beekman, dat zij helpt om problemen op te lossen. Onder "theorie" verstaat Beekman: het geheel van themata en relaties tussen deze themata, dat van reflexe aard is en waardoor een systematische ordening mogelijk wordt van een voldoende belangrijk deel der werkelijkheid (1, p. 5). Met "themata" wordt bedoeld: vooronderstellingen, konsekventies, beginselen, criteria, enz.: al datgene wat een vakgebied samenhoudt. In de theorie brengt de wetenschapper zijn standpunt, zijn vooronderstellingen, zijn postulaten uitdrukkelijk ter sprake en legt hij daarvan verantwoording af. Samenvattend drukt Beekman dit nog eens als volgt uit: "theorie geeft de uitdrukkelijke verantwoording van aard, omvang en wijze van het wetenschapsbedrijf" (1, p. 7). We zouden ook kunnen zeggen, dat de wetenschapper in de theorie zijn "Erkenntnisleitende Interesse" weergeeft. De parallel met wat Strasser heeft aangeduid als "visie" en "methodische idee" lijkt ons zonder meer aanwezig. Boven duiden we dit aan als: technologische kennis krijgt pas zin en betekenis binnen een kader dat via hermeneutiek en ideologiekritiek verkregen is. We willen er met nadruk op wijzen, dat Beekman zegt dat het de taak van de theorie is om zulke zaken uitdrukkelijk te bespreken binnen een wetenschap. En voorts: "Voor ons is theorie daarom altijd kritisch, door het expliciet maken kan men de discussie over grondslagen beginnen" (1, p. 7). Onder wetenschap wordt dan door Beekman verstaan: "gesystematiseerde en kritische kennis van een voldoende belangrijk deel van de werkelijkheid" (1, p. 5). Wat "voldoende belangrijk", "kritisch", enz. is, dat wordt dus in de theorie besproken. De theorie in de opvoedingswetenschap zal, volgens Beekman, een pedagogische antropologie moeten zijn (1, p. 7).

Beekman benadrukt sterk de dienstbaarheidsfunctie van de sociale wetenschappen in het algemeen en van de opvoedingswetenschap in het bijzonder. "Waar deze kracht geheel afwezig is, wordt sociale wetenschap slechts vrijblijvend spel of misdadig" (1, p. 8).

De opvoedingswetenschap dient in dienstverleningsrelatie te staan tot de opvoedingswerkelijkheid, "zij is gebonden aan de sociale werkelijkheid in een historisch gesitueerde cultuur" (1, p. 23). Het gaat om het helpen oplossen van, het antwoord geven op de kontekstgebonden situationele vragen van de eigen tijd. Daarbij heeft de wetenschapper ook wel degelijk een kritische functie, niet alleen in de zin van immanente kritiek, korrektie vanuit het bestaande, maar ook in de zin van prospectieve kritiek.

"In de prospectieve kritiek zal de opvoedingswetenschapper zoeken naar nieuwe vormmogelijkheden, naar nieuwe structuren die bestaande vrijheidsbelemmeringen, blokkeringen van zelfstandigheidsmogelijkheden wegnemen" (1, p. 62). Hiertoe wijst Beekman op het belang van een visie op de toekomst, op "utopische ideeën".

Resumerend kunnen we zeggen, dat Beekman pleit voor een opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap. Hij geeft de volgende omschrijving: "Plan-systemen zijn die wetenschappen waarin doel en middelen in één geheel van informatie gebracht worden" (1, p. 33). "De konstituerende eenheid van het systeem is de waarde, het doel". En dat doel is voor Beekman dan, waar het gaat om de opvoedingswetenschap: "de volwassenheid als konstituerende doelstelling" (1, p. 33). De emancipatie-interesse staat bij Beekman dus centraal. Alle (sociale) wetenschap ziet Beekman "gericht op de emancipatie van de mens" (1, p. 69).

Wij zijn van mening, dat het in het bewegingsonderwijs gaat om het beïnvloeden van menselijk bewegingsgedrag. Een didaktische wetenschap, die dit beïnvloedingsgebeuren als studie-objekt heeft, willen wij opvatten als een plansysteem, als een wetenschap waarin doel en middelen in één geheel van informatie gebracht worden. Als konstituerende eenheid van die wetenschap geldt ook voor ons het doel van die beïnvloedende activiteit. We komen op die doelstelling nog uitgebreid terug.

Er is aan empirisch-analytische research met betrekking tot onze problematiek nog zeer weinig gedaan. Aangezien echter technologische kennis pas zin en betekenis krijgt binnen een kader dat via de methoden van hermeneutiek en ideologiekritiek verkregen is, is het gewenst dat we zo'n kader aandragen. Dat kader steunt in hoge mate op een door Gordijn ontwikkelde hermeneutiek van het menselijk zich bewegen enerzijds en een maat-

schappijvisie anderzijds. Vanuit zijn visie zijn door Gordijn al talrijke en waardevolle stenen aangedragen voor een theorie van het bewegingsonderwijs (2). In de praktijk wordt de vruchtbaarheid daarvan steeds weer bewezen. De strenge empirische wetenschapper zal daar zeker geen genoegen mee willen nemen. Dat komt omdat zijn "Erkenntnisinteresse" een andere is. We bedoelen daarmee te zeggen, dat we willen pleiten voor empirisch onderzoek waar dat een bijdrage kan leveren tot het bereiken van de doelstellingen van het bewegingsonderwijs. Die doelstellingen zijn voor ons norm, niet de methodologische eisen van de empirisch-analytische wetenschap. Natuurlijk wil dat niet zeggen dat die doelstellingen niet ter discussie zouden staan.

Het gaat ons om kennis, die voor de praktikus een motiverende waarde heeft. Hij is het die uiteindelijk over de vruchtbaarheid ervan zal moeten oordelen. Hij immers is het die in zijn dagelijks werk problemen tegenkomt.

Om het helpen oplossen van die problemen gaat het ons. Welke wetenschappelijke methoden daarbij dan gehanteerd worden, dat speelt in wezen een ondergeschikte rol. Wij kunnen ons dan ook aansluiten bij de statistikus Hays als hij zegt: "If it should come to a choice between preserving the essential character of the experimental problem, or using a relatively elegant technique such as the analysis of variance, then the problem should come first" (31, p. 412).

IV. OVER DIDAKTIEK.

IV. 1. Wat is didaktiek.

Als wij willen komen tot een beantwoording van de vraag "Wat is didaktiek", dan zou een voor de hand liggende werkwijze zijn, dat wij in de literatuur daaromtrent naspeurden tot welke antwoorden men tot nu toe al zo gekomen is, om vervolgens daaruit een keuze te maken. Ook allerlei etymologische beschouwingen zouden ons daarbij van dienst kunnen zijn.

Deze werkwijze achten wij in dit kader echter enerzijds nauwelijks uitvoerbaar - het aantal definities is namelijk schrikbarend groot - , anderzijds ook weinig zinvol. Mede vanuit onze wetenschapstheoretische stellingname willen wij hier volstaan met de volgende voorlopige werk-definitie.

Didaktiek is dat plan-systeem, dat het onderwijsleergebeuren tot studie-objekt heeft. Het is derhalve een wetenschap, waarin doel en middelen in één geheel van informatie gebracht worden. Het onderwijsleergebeuren nu is voor ons een opvoedingsgebeuren. Didaktiek is derhalve een (ped-)agogische discipline.

Wij willen de wetenschap, die het onderwijsleergebeuren - wij geven aan deze term de voorkeur boven de term onderwijsleerproces - bestudeert dus niet reduceren tot een uitsluitend technologische. Het niet expliciteren van de wenselijk geachte doelen en het zich beperken tot het zoeken naar de middelen-bepalende "als-dan-relaties" achten we ongewenst.

Voor de motieven daartoe verwijzen we naar het vorige hoofdstuk.

Wij willen de didaktiek dus niet doen opgaan in didaxologie, waarbij het erom gaat "op methodologisch verantwoorde wijze te komen tot empirisch verifieerbare, c.q. falsifieerbare uitspraken aangaande het didaktisch handelen" (32, p. 2). De methodologie van met name Popper, Albert en De Groot achten we van zeer grote waarde maar is geen norm. Zij is dat wel binnen een uitsluitend "technische Interesse". Binnen de didaktiek is technologische kennis echter geen doel, maar middel.

Ook Groenman toont zich huiverig als aan de didaxologie uitsluitend als eisen gesteld wordt, dat (1) haar uitspraken logisch geldig moeten zijn, en (2) empirisch waar moeten zijn. Het toevoegen van het criterium van de "toelaatbaarheid" lijkt hem, hoeveel problemen dat ook met zich brengt, zeer noodzakelijk (33, p. 357).

Dit criterium van de "toelaatbaarheid", deze zogenaamde "normvraag" hoort o.i. binnen de didaktiek aan de orde te komen. Didaktiek moet een plan-systeem zijn.

Aangezien het ons gaat om een didaktiek van het bewegingsonderwijs willen we nu de boven omschreven werk-definitie als volgt toespitsen:

Didaktiek van het bewegingsonderwijs is dat plan-systeem, dat het bewegingsonderwijsleergebeuren tot studie-objekt heeft.

Om een aanzet te geven tot de ontwikkeling van zo'n didaktiek menen we, dat het noodzakelijk is om eerst in te gaan op de huidige stand van zaken met betrekking tot de didaktiek in het algemeen.

IV. 2. De drie belangrijkste stromingen in de didaktiek.

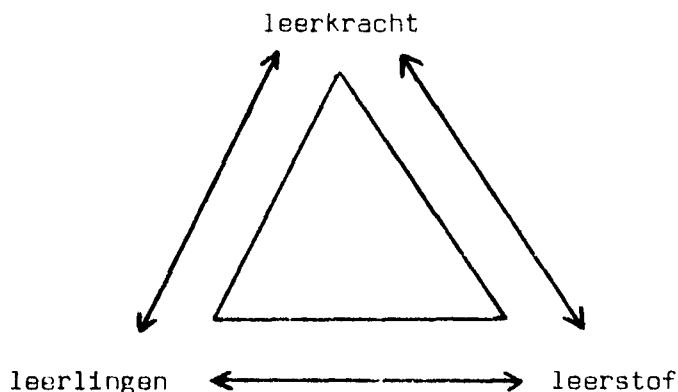
Eén door iedereen aanvaarde algemene didaktiek bestaat er niet en zal waarschijnlijk nooit bestaan. Wel bestaan er een drietal aanzetten, stromingen, die al dan niet het monopolie van universaliteit voor zich opeisen. Waar dat wel het geval is lijkt echter voorzichtigheid geboden. Blankertz is van mening, dat de drie "Grundpositionen" elkaar eerder aanvullen dan uitsluiten. Blankertz: "Meine These ist die, dasz die drei Grundpositionen gegenwärtiger Didaktik nur scheinbar miteinander konkurrieren, dasz sie sich vielmehr in fruchtbarer Kritik und dauerndem Problembewusstsein halten oder jedenfalls halten könnten" (34, p. 7).

Zoals in de wetenschapstheorie het methodologisch reduktionisme niet is te handhaven, zoals in de leerpsychologie het unitaristische standpunt moet plaats maken voor het pluralistische (35, p. 12), zo zal ook de idee van één didactica magna waarschijnlijk moeten worden verlaten.

Door Blankertz worden de thans vigerende didaktische aanzetten aangeduid als didaktische modellen. Ook spreekt men wel van paradigma, schema en systeem. Hoewel over het model-begrip en de functie daarvan in de wetenschap een grote verscheidenheid aan opvattingen bestaat, komt het ons toch voor, dat het model-begrip door Blankertz nogal onzorgvuldig wordt gehanteerd.

De huidige aanzetten zijn o.i. veel meer als theorie-aanzetten te kwalificeren en stemmen daarin overeen, dat ze gebruik maken van de functies van een model. De discussie daarover moeten wij hier verder onaangeroerd laten en volstaan met de volgende, algemene omschrijving van Popp:

modellen zijn "vereinfachende, veranschaulichende Darstellungen von komplizierten Feldstrukturen und Funktionszusammenhängen" (36, p. 2). Vooral de vereenvoudiging aanbrengende en ordenende functie van modellen zouden we willen benadrukken. Voor andere mogelijke functies verwijzen we naar bijvoorbeeld Popp (36) en Bertels en Nauta (37). Het gebruik maken van modellen is overigens verre van nieuw. Het bekendste wel als klassiek te beschouwen didaktische model is ongetwijfeld de zogenaamde didaktische driehoek. De drie componenten leerkracht, leerlingen en leerstof worden daarbij veelal als volgt schematisch weergegeven. De pijlen geven dan de onderlinge relaties aan.



In dit zeer eenvoudige model worden aan alle drie factoren "gelijke waarde" toegekend (38, p. 3). Als belangrijke bezwaren van dit model zijn te noemen: het statische karakter ervan, het ontbreken van belangrijke componenten als doelstellingen, evaluatie, etc. Het model kan worden gekwalificeerd als "means-referenced", in plaats van "goal-referenced" (38, p. 15).

Dit zeer simplificerende model kan thans wel als verlaten worden beschouwd. De thans vigerende modellen zijn meestal complexer van aard.

Door Blankertz wordt daarin het volgende onderscheid aangebracht:

- Bildungstheoretische "modellen";
- Informatietheoretische "modellen";
- Lerntheoretische "modellen" of "modellen" van "Didaktische Analyse".

We zullen deze drie "modellen" hier niet uitgebreid behandelen. Daartoe verwijzen we naar Blankertz (34). Vruchtbaarder lijkt ons het bevragen van deze drie aanzetten en onderling vergelijken aan de hand van de volgende, voor onze problematiek belangrijke vraagstellingen:

- 1) Wat wordt onder "didaktiek" verstaan?
- 2) Welke is de wetenschapstheoretische opstelling?
- 3) Welke is de "erkenntnisleitende Interesse", en daarmee onmiddellijk samenhangend, de centrale probleemstelling?
- 4) Waar treffen we uitwerkingen aan van deze stromingen naar het terrein van "de lichamelijke opvoeding"?

Met name de onderscheiding tussen de eerste drie vragen is nogal kunstmatig. Wij kiezen daarom voor de volgende werkwijze. Eerst stellen we de vier vragen in hun samenhang aan de Bildungstheoretische, vervolgens aan de Informatietheoretische en tenslotte aan de Lerntheoretische stroming.

Daarna zullen we dan overgaan tot een vergelijkende samenvatting.

Na een kritische evaluatie zullen we dan tenslotte aangeven in welke richting een voor de problematiek van het bewegingsonderwijs adequate aanzet gezocht zal moeten worden. Daarbij zal dan namelijk blijken dat een eerste uitwerking daarvan nog enige hoofdstukken op zich zal moeten laten wachten.

IV. 2.1. Bildungstheoretische opvattingen.

De Bildungstheoretische didaktiek sluit direct aan bij de traditionele geesteswetenschappelijke pedagogiek. Als belangrijkste vertegenwoordigers van deze didaktiek zijn met name Weniger en Klafki te noemen.

Het begrip "Bildung" wordt door deze richting centraal gesteld. Dit onvertaalbare begrip wordt door de diverse Bildungstheoretici nogal verschillend gehanteerd. Theorieën, waarin men het wezen van de "Bildung" tracht te bepalen vanuit een objektieve inhoudelijkheid worden gewoonlijk aangeduid als "Materiale Bildungstheorien" (34, p. 36 e.v.); wordt de nadruk gelegd op het subjekt en zijn ontwikkelingsmogelijkheden, dan spreekt men van "Formale Bildungstheorien" (34, p. 39 e.v.). Binnen deze twee zijn dan nog weer nadere onderscheidingen mogelijk. Door Klafki is gepoogd deze tegenstelling te overwinnen door "Bildung" te definiëren als de bemiddelende categorie tussen aanspraken van de objektieve wereld en het recht op zelf-zijn van het subjekt. In zijn theorie van de "Kategoriale Bildung" brengt Klafki de eenheid van materiële en formele momenten als volgt tot uitdrukking:

"Erschlossensein einer Wirklichkeit für einen Menschen" und "Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit" (34, p. 45).

Als algemene karakteristiek worden door Blankertz (34, p. 31) de volgende vier gezichtspunten genoemd, waardoor de bildungstheoretische didaktiek zich laat leiden:

- 1) Als uitgangspunt dient de opvoedingswerkelijkheid; het gegeven zijn van een onderwijsstructuur en zijn voorwaarden;
- 2) De begripsvorming moet aansluiten bij de praktijk en haar intenties;
- 3) "Werkelijkheid" en "praktijk" dienen voortdurend als historisch gegroeid te worden opgevat;
- 4) "Die Voraussetzung der Komplexität und damit der Verzicht auf Ableitungsversuche aus wenigen obersten Prinzipien, Axiomen oder Grundwahrheiten".

Om nu meteen maar ieder mogelijk misverstand weg te nemen, de bildungstheoretische didaktiek wenst bepaald niet waarde vrij te zijn, maar zet zich wel af tegen die vorm van normatieve didaktiek, die kan worden gekarakteriseerd als een systeem, "das ausgeht von obersten vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellung des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen, diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichtes ableitet, also den Lehrplan gewinnt, und schliesslich bis zu Methoden- und Erziehungsformen weiter differenziert, so dass eine in sich geschlossene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit "Unterricht" sein sollte" (34, p. 19).

"Het gaat de Bildungstheoretici erom de culturele eenheid, die in deze veranderende samenleving niet meer bestaat, toch te waarborgen. Als de staat deze eenheid niet kan waarmaken, is het de leraar-opvoeder als representant van de samenleving, die dit "Bildungsideal" moet nastreven. Behalve "Theorie der Bildungsinhalte" als objectief gegeven is de Bildungstheorie ook een "Theorie des Selbstverständnisses des Lehrers", wat haar subjectieve kant vormt. Deze is tevens normatief, want de leerkracht krijgt de taak de vorming van het kind en de eenheid in de cultuuroverdracht te bewerkstelligen" (32, p. 13).

Na deze inleidende opmerkingen willen we nu overgaan tot een beantwoording van onze vier vragen.

"Didaktiek" wordt door Weniger opgevat als "Theorie der Bildungsinhalte

und des Lehrplans" (39, p. 338). De "Inhalt", de leerstof, staat duidelijk centraal. Ook bij Klafki, een leerling van Weniger, verandert er in dit opzich nauwelijks iets. Nipkow (39, p. 344) merkt daarover op: "Didaktik bleibt: "Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien: Sie fragt nach ihrem Bildungssinn und den Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und damit auch ihrer Schichtung, schliesslich nach ihrer Ordnung, verstanden einerseits als zeitliche Anordnung in lockeren Stufengängen oder inhaltlich straff geplanten Lehrgängen, andererseits als Zuordnung verschiedener gleichzeitig zu erschliessender Sinnrichtungen". "Kenmerkend voor de Bildungstheoretici is, dat het "wat" prevaleert boven het "hoe". Ook in zijn "Didaktische Analyse" komt Klafki (40, p. 48 e.v.) nauwelijks aan methodische vragen toe. De vijf vragen die hij stelt voor een lesvoorbereiding, gaan in feite over leerstofordening en leerstofkeuze" (38, p. 5).

De centrale probleemstelling is in wezen de selectie en ordening van die "Bildungsinhalte" door middel waarvan het "Bildungsideal" gerealiseerd kan worden. In hoofdzaak richt men zich op doel- en inhoudsproblemen. "Vragen naar werkwijzen, media en evaluatievormen komen veelal niet aan de orde" (32, p. 13). Deze centrale probleemstelling hangt direkt samen met de "erkenntnisleitende Interesse", die, menen we, zonder meer kan worden aangeduid als een "praktische Interesse". Enerzijds bleek dit al uit de bovengenoemde vier karakteristieke gezichtspunten, waardoor de bildungstheoretische didaktiek zich laat leiden, anderzijds willen we dat nu wat nader toelichten aan de wetenschapstheoretische positiebepaling.

Aansluitend bij de geesteswetenschappelijke pedagogiek tracht men via een hermeneutische benadering van de onderwijspraktijk tot theorievorming te komen. Theorievorming dient praktijkbetrokken te zijn. Daarbij wil men zich bewust niet beperken tot een slechts analyseren en beschrijven van die praktijk.

De didaktische theorie dient ook "normativ anweisend" (39, p. 342) te zijn. Tussen Weniger en Klafki is er in dit opzicht geen verschil. "Ähnlich wie für Weniger heisst auch für Klafki didaktisches Denken nicht nur, das didaktische Feld zu analysieren, zu beschreiben und es sich in seiner komplexen Problematik zu vergegenwärtigen. Auch jetzt entspricht dieser objektiven Seite die subjektive Aufforderung an den Lehrer, sein Selbstver-

ständnis hinsichtlich der "Bestimmung" des Menschen und des "Wesens" der Bildung zu klären, mehr noch, in ganz bestimmter Weise auszurichten. Auch Klafki's Didaktik will über eine blosse Erhellung hinaus zur inhoudtlichen Konstituering dieses Selbstverständnisses beitragen, da mit der Konzeption der kategorialen Bildung, die ja eine nicht ablösbare "Seite" der didaktischen Feldanalyse ist, ein bestimmter sinnhafter Bezugsrahmen für das didaktische Denken und Handeln verbindlich gemacht wird" (39, p. 345). Didaktische theorie wordt geacht enerzijds voort te komen "aus dem Selbstverst ndnis des Unterrichtenden", anderzijds konstitueert ze ook dat "Selbstverst ndnis" (39, p. 349). En dat wil ze ook zeer bewust. De bildungstheoretische didaktiek wil niet waardevrij zijn. Ze wil "engagierte Theorie" zijn (39, p. 355).

De bildungstheoretische didaktiek heeft grote invloed gehad en heeft dat nog steeds op het didaktisch denken met betrekking tot "de lichamelijke opvoeding". Als een belangrijk exponent kan bijvoorbeeld Paschen (41) genoemd worden. Zijn definiëring van didaktiek als "Bildungslehre", zijn oriëntatie aan auteurs als Nohl, Derbolav, Weniger en Klafki, en zijn primaire interesse voor "Inhalte" van lichaams oefeningen en sport die een "bildende" betekenis hebben, dat alles toont dit al genoeg aan. Bij Paschen lijkt de nadruk te liggen op de "materiale Bildung". Bernett (8, p. 42) noemt de benadering van Paschen "objektivistisch", dit in tegenstelling tot "antropocentrisch". Als "antropocentrisch" is dan bijvoorbeeld de benadering van Hanebuth (7) te kwalificeren, waarbij de "formale Bildung" meer centraal staat. Een uitwerking van de theorie van de "kategoriale Bildung", zoals die door Klafki is voorgesteld, naar het terrein van de "Sportdidaktik" wordt bijvoorbeeld bij Hecker (42) aangetroffen.

Een meer of mindere invloed van het bildungstheoretische denken is voorts waarneembaar bij auteurs als Bernett, Mester, Schmitz, St cker, Grupe, Gordijn en Rijsdorp. Voor een kritische beschouwing van een aantal van de genoemde auteurs verwijzen we naar Dietrich (43, p. 58 e.v.) die de beperktheid van de bildungstheoretische benadering aan de kaak stelt. De eenzijdige geesteswetenschappelijke methodologie, "der weitgehende Verzicht auf empirische didaktische Untersuchungen" (p. 71), als uitdrukking van "die Verkürzung des didaktischen Feldes auf Menschenbild und Kulturtradition" wordt door hem scherp aangewezen.

IV. 2.2. Informatietheoretische opvattingen.

Informatietheoretische "modellen", in zekere mate samenvallend met de zogenaamde cybernetische "modellen" (32, p. 15), steunen op de grondgedachte, dat het mogelijk moet zijn de technische wetenschappen toe te passen op het terrein van het menselijke. "De bedoeling van de informatietheoretici is zo effectief en efficiënt mogelijk gedragingen te kunnen sturen. Didaxologie is hier de wetenschap van het mogelijke ingrijpen in onderwijsleerprocessen, waarbij leren begrepen moet worden als opname, verzameling, verwerking en weergave van informatie. Er wordt niet gesproken van leerkrachten en leerlingen maar van zenders en ontvangers ("Adressaten"); niet van leerstof ("Bildungsinhalte") maar van informatie" (32, p. 15).

De "erkenntnisleitende Interesse" kan zonder meer als "technische Interesse" worden aangeduid en de wetenschapsopvatting als positivistisch.

Er wordt een technologische didaktiek nagestreefd, die waardevrijheid voor zich opeist. Vragen, die betrekking hebben op "normen" en "doelen" worden geacht niet wetenschappelijk te behandelen te zijn en worden derhalve buiten haakjes gezet, weggeschoven naar het buiten-wetenschappelijke terrein van de normatieve ideologie. Als centrale probleemstelling blijft datgene over, wat in de bildungstheoretische didaktiek werd verwaarloosd, namelijk "die empirischen Bedingungen für Lernen, Unterricht und Verhaltenssteuerung und deren Gesetzmässigkeiten" (34, p. 53). Dit impliceert, dat deze wetenschappelijke didaktiek alleen hypothetische uitspraken als resultaat kan aanbieden in de zin van: "Wenn das Lernziel X erreicht werden soll, dann ist so und so zu verfahren" (34, p. 53).

Zagen we dat bij de bildungstheoretische didaktiek de begripsvorming direkt moest aansluiten bij de praktijk en haar intenties, de informatietheoretische didaktiek wil in hoge mate formeel en abstrakt zijn. Dit hangt natuurlijk samen met het formele karakter van de informatietheorie zelf, die geacht wordt toepasbaar te zijn op zeer onderscheiden werkelijkheidsterreinen.

Deze eis van abstraktie wordt door bijvoorbeeld Meuwese, wiens model duidelijk als een technologisch model kan worden gekwalificeerd (38, p. 7), nadrukkelijk gesteld. Zo zegt Meuwese: "Onderwijsproblemen, -processen, -methoden en -structuren kunnen slechts adequaat worden beschreven, geanalyseerd en onderzocht, wanneer van de concrete, specifieke situatie geabstraheerd wordt.

Wetenschappelijk denken over onderwijs kan slechts vruchtbaar zijn wanneer het abstrakt is, gebruik maakt van modellen en theoretische begrippen" (44, p. 7).

Door Meuwese wordt dan een model ontwikkeld, waarbij hij uitgaat van het uitgangspunt, "dat van elke beslissing die in het onderwijssysteem genomen wordt, de rationaliteit moet worden gemaximaliseerd" (44, p. 13).

Het door hem ontwikkelde beslissingsschema voor de ontwikkeling van een onderwijsprogramma is zeer formeel en heeft als bedoeling "op abstrakt niveau een analyse te geven van het gemeenschappelijke in onderwijssysteem-konstruktieprocessen" (44, p. 29).

In de bildungstheoretische didaktiek stonden met name doel- en leerstofproblemen centraal. Er werd daaraan voorts ook "vulling" gegeven. De informatietheoretische didaktiek daarentegen stelt vooral het procesmatige van het onderwijzen centraal en tracht dat te objectiveren.

Bij Meuwese zijn het met name de verschillende beslissingen die genomen moeten worden, die worden aangeduid. Inhoudelijk bezien wordt echter slechts "leegheid" aangetroffen. "Die von diesen Modellen entwickelten Lerntheorien sind primär formalisierte Theorien ohne pädagogischen, anthropologischen, psychologischen oder auch nur physiologischen Gehalt" (34, p. 56).

We duiden zojuist het model van Meuwese aan als een technologisch model. Alle modellen namelijk, die gewoonlijk worden ondergebracht onder de noemer "informatietheoretische modellen" hebben gemeenschappelijk dat ze formeel van aard zijn en het procesmatige centraal stellen. Ze laten zich leiden door een "technische Interesse". Dat neemt echter niet weg, dat er binnen deze groep toch ook weer een grote verscheidenheid valt waar te nemen. Deze verscheidenheid heeft vooral ook te maken met het aantal aspecten binnen het onderwijs, waarin men geïnteresseerd is. Zo wordt bijvoorbeeld door Meuwese een hele reeks van beslissingen aangeduid, "die moet worden doorlopen wanneer programmamakers zich ten doel stellen een onderwijssysteem te construeren" (44, p. 21). Ook het "Computer-Based Teaching Model" van Stolurow (45, p. 13 e.v.) duidt beslissingen aan, die betrekking hebben op een groot aantal didaktische componenten. We menen derhalve, dat de meeste van de zogenaamde "informatietheoretische modellen" te beschouwen zijn als een "spezielle Ausprägung" (46, p. 253) van de straks te behandelen "Lehrtheoretische Modelle". Eigenlijk zijn de meeste "informatietheoretische modellen"

uiterst formele en abstracte grensgevallen van de "Lehrtheoretische". Voor sommige "informatietheoretische modellen", namelijk die, waarin uitsluitend het leerproces centraal staat en alle andere didaktische componenten niet in het blikveld komen, geldt dat echter niet. Maar deze modellen verdienen o.i. ook niet de naam "didaktisch model". In feite gaat het hier namelijk om leerpsychologie, die wordt toegespitst op met name het terrein van de geprogrammeerde instructie. Als die geprogrammeerde instructie dan ook vaak nog zeer strak gebonden wordt geacht aan het starre en dogmatische operante conditioneringsmodel van Skinner, dan zijn we wel heel ver verwijderd van een didaktisch model, dat de complexe onderwijsleersituatie adequaat kan verhelderen.

Hiermee bedoelen we niet de waarde van de geprogrammeerde instructie als zodanig aan te vallen, en zeker niet die vormen, die steunen op een pluralistische opvatting van het menselijk leren (47, p. 75). Wel menen we, met De Jong (47, p. 75), dat met name het Skinnerprogramma een uitvloeisel is van de misvatting dat binnen het onderwijs de dienst volledig door de leerpsychologie moet worden uitgemaakt. De leerpsychologie kan, als hulpwetenschap, waardevolle bijdragen aan het onderwijs leveren, maar meer ook niet. Resumerend zijn we dus van mening, dat een aantal "informatietheoretische modellen" kan worden beschouwd als grensgevallen van de Lerntheoretische modellen, dat de rest kan worden gekwalificeerd als leerpsychologie, die met name wordt toegespitst naar het terrein van de geprogrammeerde instructie. Op het terrein van de lichamelijke opvoeding is vooral Ungerer (48) te beschouwen als representant van diegenen, die de geprogrammeerde instructie willen toepassen op het gebied van het "sensomotorische Lernen". Een voorbeeld van een model, dat ligt in het grensgebied tussen de Lerntheoretische en de informatietheoretische modellen menen we bij Westerhof (49) aan te treffen. Zijn "Beslissingen-Model", dat is bedoeld als "gereedschap bij voorbereiding, uitvoering en analyse van lessen Lichamelijke Opvoeding", vertoont enerzijds veel overeenkomst met de Lerntheoretische modellen van Glaser, Van Gelder en Heimann en Schulz, anderzijds is het toch formeler van aard, sluit het taalgebruik meer aan bij de informatietheoretici.

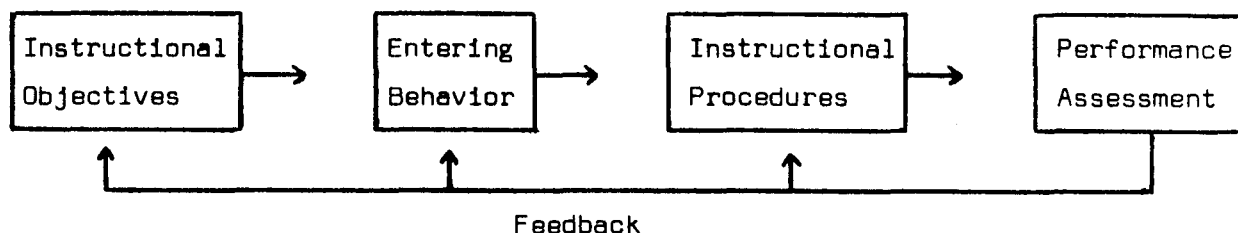
IV. 2.3. Lerntheoretische opvattingen.

De didaktische modellen die we als derde groep aan de orde willen stellen worden door de diverse auteurs van nogal verschillende etiketten voorzien. Blankertz (34, p. 89 e.v.) spreekt van "Lerntheoretische Modelle", Van Gelder (32, p. 19) spreekt van het model van "Didaktische analyse", Glaser (45, p. 11) noemt zijn model het "basic teaching model". Toch kan deze terminologische verscheidenheid niet verhullen, dat deze modellen - en we willen ons tot deze drie beperken - een hoge mate van overeenkomst vertonen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een vergelijking van het model van Van Gelder en dat van Glaser. In het model van Van Gelder worden de verschillende componenten uit het didactisch proces samengevat, te weten: doelstellingen, beginsituatie, leerstofkeuze en -ordering, didaktische werkvormen, leeractiviteiten, onderwijs- en leermiddelen, bepaling van resultaten (38, p. 9). Hij komt tot deze componenten vanuit de volgende vier didaktische sleutelvragen: (32, p. 19)

1. Wat wil ik bereiken (doelstelling)?
2. Waar moet ik beginnen (beginsituatie)?
3. Hoe kan ik het onderwijs geven (leerstofkeuze en -ordering, didaktische werkvormen, leeractiviteiten, onderwijs- en leermiddelen)?
4. Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven (bepaling van resultaten)?

Deze vier sleutelvragen komen direkt overeen met het "basic teaching model" van Glaser, waarin deze het onderwijzen verdeelt in vier componenten, met terugkoppeling vanuit de vierde component naar de eerste drie.

Schematisch kan het model van Glaser als volgt worden weergegeven:



We moeten hier volstaan met deze zeer korte aanduiding van deze twee modellen en zullen ons in het volgende voornamelijk oriënteren aan een model, dat ook een grote mate van overeenkomst vertoont met de genoemde twee, te weten het model van de "Berliner Arbeitskreis Didaktik", waarvan Heimann en Schulz (50) de belangrijkste representanten zijn.

Omdat we bij het zoeken naar een voor ons hanteerbare didaktische aanzet een positief aangrijpingspunt hebben gevonden bij Brettschneider (51), die tot een modifikatie komt van het model van de "Berliner Arbeitskreis Didaktik", menen we er goed aan te doen dit B.A.D. -model nu eerst wat uitvoeriger aan de orde te stellen dan we deden met al de tot nu toe genoemde modellen. Het model van de B.A.D. wordt gewoonlijk een "lerntheoretisch" model genoemd. Met name echter door Schulz en ook door Brettschneider wordt liever gesproken van "lehrtheoretisch", en wel omdat het begrip "lerntheoretisch" te veel associaties oproept met de leerpsychologie. De probleemstelling van de Berlijners is namelijk veel ruimer dan een zich alleen maar bezighouden met de in het onderwijs optredende leerprocessen.

Dit blijkt ook duidelijk uit de omschrijving van Heimann van wat hij onder didaktiek verstaat (34, p. 91): "eine Theorie des Unterrichtens, die - der Intention nach - alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen der wissenschaftlichen Kontrolle unterwirft".

Het laatste deel van deze omschrijving geeft dan tegelijk aan waarin, volgens Nipkow (39, p. 347), het werkelijk karakteristieke onderscheid met de bildungstheoretische didaktiek gelegen is, nl: "die nachdrücklich hervorgehobene Bedeutung permanenter und radikaler Kontrolle".

Heimann en Schulz komen tot hun model vanuit een analyse van het onderwijzen (Unterrichtsanalyse). Deze analyse structureert het didaktisch handelen in twee reflexiefasen (Reflexionsstufen):

- 1) de fase van de structuuranalyse;
- 2) de fase van de analyse van de achterliggende factoren.

1. Structuuranalyse.

In deze fase wensen de Berlijners een "strikte Trennung von Engagement und Reflexion"; het gaat hier om een "wertfreies Beschreibungsmodell" (50, p. 24). Gestart wordt vanuit een fenomenologische analyse, die door Schulz (50, p. 23) als volgt wordt weergegeven: "Wenn man das Phänomen Unterricht betrachtet, wie es sich im schulischen Alltag, wie in historischen Dokumenten darbietet, im Stadium der Durchführung wie in dem der Planung, so wird man zunächst von traditionellen Anschauungen darüber, von Unterrichtstheorie, von eigener Sympathie oder Antipathie radikal absehen müssen, damit das Erkenntnisobjekt unverstellt in den Blick kommt. Wenn man von dem, was sich zeigt, auch das Zufällige noch abstrahiert, das nur zum jeweiligen Unterrichtsbeispiel, nicht aber notwendig zum Unterricht überhaupt gehört, dann

tritt die formale Struktur hervor, als deren inhaltliche Variation sich konkreter Unterricht beschreiben lässt".

Dit resulteert dan in een zestal structuurmomenten, die kunnen worden onderverdeeld in vier beslissingsvelden en twee voorwaardenvelden.

Nader gekoncretiseerd levert dat:

4 beslissingsvelden

- a. Intentionaliteit - Welke doelstellingen? (Onderscheiden worden: cognitieve, affectieve en psycho-motorische dimensies).
- b. Thematiek - Welke, op de doelen betrokken leerstofinhouden?
- c. Methodiek - "Die Verfahrensweisen, mit denen der Unterrichtsprozess strukturiert werden kann, in dem Intentionen und Themen gelehrt werden sollen".
- d. Medieën - Onderwijs- en leermiddelen.

Op de volledige interdependentie van alle momenten binnen deze vier beslissingsvelden wordt met nadruk gewezen.

2 voorwaardenvelden

- a. Anthropogene (individuele) Voraussetzungen - voorwaarden, die betrekking hebben op de leerling, de leerkracht en de klasse- en schoolsituatie.
- b. Sozial-kulturelle Voraussetzungen - hebben betrekking op de objectieve machten die de dragers zijn van ideologieën en onderwijspolitiek. Het gaat hierbij om het gehele complex van maatschappelijke en culturele factoren, die een "tijds-situatie" bepalen.

Deze twee voorwaardenvelden gaan enerzijds aan de vier genoemde beslissingsvelden vooraf, anderzijds heeft het onderwijsleerproces als resultaat een verandering van deze beide voorwaardenvelden, zodat ze als nieuwe voorwaarden weer in een volgend onderwijsleerproces kunnen ingaan.

Zoals gezegd, deze eerste fase, de structuuranalyse, wordt opgevat als zuiver deskriptief. "Sie kann zu keinem Urteil "richtig" oder "falsch" führen" (50, p. 37). De structuuranalyse "führt zu einer gedanklichen Ordnung, die Stil, stilistische Einseitigkeit oder Stilbruch aufdeckt und damit Probleme ins Bewusstsein hebt, denen dann mit anderen Methoden weiter nachgegangen werden kann" (50, p. 37). Deze methoden vat Heimann samen onder de noemer "Factorenanalyse", de tweede reflexiefase. Schulz spreekt hier liever van "Bedingungsprüfung" om mogelijke verwarring met de als "faktoranalyse" bekend staande statistische techniek te voorkomen.

2. Analyse van de achterliggende factoren ("Bedingungsprüfung").

Aangaande deze tweede reflexiefase merkt Schulz (50, p. 37) op: "Die Didaktik überschreitet die Grenzen einer rein beschreibenden Disziplin, wenn sie nach den Bedingungen fragt, die zu dem Strukturprofil geführt haben, das sie ermittelt hat".

Door de Berlijners worden dan drie factorengroepen onderscheiden, die de structurelementen van de beslissings- en voorwaardenvelden bepalen.

Door De Corte c.s. (32, p. 22) worden deze drie factorengroepen als volgt samenvattend weergegeven:

- a. Normerende (doelenbepalende) factoren, meestal van ideologische aard;
- b. Voorwaarde stellende (conditiebepalende) factoren, die de individuele en sociaal-kulturele voorwaarden begrenzen;
- c. Vormscheppende (organisatorische) factoren, die in sterke mate de methodische vormgeving van het onderwijsleerproces bepalen.

In de analyse van deze achterliggende factoren, waarin wordt overgegaan tot "Normenkritik", "Faktenbeurteilung" en "Formenanalyse", worden de normatieve en feitelijke invloeden op het didactisch handelen aangegeven.

Na deze samenvattende weergave van het B.A.D. -model willen we nu vooral even stilstaan bij de volgende twee vragen: Welke is de wetenschapstheoretische opstelling? Welke is de "erkenntnisleitende Interesse" en de centrale ^{probleem-}stelling? Staan in de bildungstheoretische didaktiek doel- en inhoudsproblemen centraal, bij de Berlijners wordt het probleemgebied duidelijk uitgebreid. In het bijzonder betreft dat "... die Ausweitung in Richtung auf eine Analyse der Unterrichtsprozesse einschliesslich der diesen Prozessen zu-

grunde liegenden Voraussetzungen und der durch diese Prozesse beabsichtigten und tatsächlich erreichten Wirkungen" (39, p. 345).

De vraag naar het "hoe" staat centraler dan die naar het "wat".

Als zwak punt kan o.i. dan ook duidelijk worden aangemerkt: de inhoudelijke kant komt er in het B.A.D. -model mager af, er wordt alleen naar formele categorieën gestreefd. Wat dat betreft is er in wezen nauwelijks verschil met de informatietheoretische didaktiek. Ook niet wat betreft het feit, dat de lerntheoretische didaktiek zich meer interesseert voor "die Steigerung der Effektivität des Lehrverhaltens" dan voor "seine Normgerechtheit" (39, p. 346). Dit is wel begrijpbaar vanuit de oorspronkelijke intentie van de B.A.D. om uit het "Stratosphärendenken" van de Bildungstheoretici los te komen (32, p. 21). Door Nipkow wordt deze begrijpelijke reactie als volgt aangeduid: "Zu dieser Wendung vom Wünschenswerten zur Analyse der tatsächlichen Prozesse und ihrer effektiven Wirklichkeit hat die bildungstheoretisch fundierte Didaktik als Theorie der Bildungsziele, Bildungsaufgaben und Inhalte auf Grund ihrer eigenen Versäumnisse mit beigetragen" (39, p. 346). Centraal staat dus, zoals we reeds eerder aanduidden, de eis van "permanenter und radikaler Kontrolle".

Het gaat om een kritisch waarnemen, vaststellen en controleren van:

- de "Voraussetzungen der Prozesse (Situationsanalyse);
- de processen zelf;
- de bereikte resultaten (Effektivitätsprüfung).

De karakteristieke vraag is steeds: "das Verhältnis von Erwartetem und Erreichtem" (39, p. 347). Aangedrongen wordt hierbij op een grotere rationaliteit in "Entwurf und Planung" en een grotere zekerheid "in der Anwendung der angemessensten didaktischen und methodischen Mitteln".

"Unterrichtsplanung ohne Situationsanalyse und Unterricht ohne Ergebniskontrolle sind im Rahmen dieses Modells inadäquat" (50, p. 202).

Een belangrijke overeenkomst met de opvattingen van Weniger en Klafki is overigens wel, dat ook de Berlijners nadrukkelijk stellen, "dasz sich die Zweckmässigkeit didaktischer Massnahmen nur von den Zielen her beurteilen lässt" (34, p. 92). Daarbij wordt nu evenwel wel beklemtoond de eis tot een heldere en eenduidige omschrijving van die doelstellingen. Pas dan is empirisch aantoonbaar te maken of de gestelde doelstellingen ook werkelijk gerealiseerd zijn. Wandaar ook de noodzaak om "objektive Instrumente der Leistungsmessung zu entwickeln" (34, p. 93).

Zodra men zich nu echter afvraagt wie deze doelstellingen "stelt", zit men midden in de wetenschapstheoretische problematiek.

We menen zonder meer te kunnen zeggen, dat de B.A.D. een didaktiek wil, die steunt op de neo-positivistische methodologie van de sociale wetenschappen. Er wordt gestreefd naar een "waardevrije" theorie. Blijkt dit enerzijds uit de als "wertfreies Beschreibungsmodell" opgevatte eerste reflexiefase van de structuuranalyse, anderzijds wordt ook in de tweede reflexiefase in wezen gepoogd het normatieve element toch buiten te sluiten.

Zowel voor Heimann als voor Schulz is de taak van de theorie "alléén":

"die Klärung der Unterrichtsbedingungen und -strukturen" (50, p. 10).

"Die Entscheidung selbst ist ein Akt der Freiheit, der den theoretischen Bereich transzendiert" (50, p. 10). De "Normensetzung" wordt geacht geen resultaat te kunnen zijn van wetenschappelijk denken; Wel is het de taak van een wetenschappelijke didaktische theorie om de "Normensetzung kritisch zu analysieren und zu überprüfen".

Schulz wijst met nadruk op "die prinzipielle Trennung zwischen Zielsetzung und Analyse dieser Setzung" (39, p. 350).

Men wil dus een waardevrije theorie, dit in schrille tegenstelling tot de Bildungstheoretici. In het vorige hoofdstuk hebben we echter aangewezen, dat "waardevrijheid" een aperte onmogelijkheid is. Enerzijds is de keuze voor een wetenschapsopvatting, die een scheiding aanbrengt tussen reflectie en beslissing, zelf een metatheoretische "Vorentscheidung", wat door Nipkow als volgt wordt geadstrueerd: "Wenn die didaktische Theorie des Berliner Arbeitskreises die Suche nach einem Consensus über die didaktischen Ziele ausklammert, greift sie bereits indirekt eben durch diese wissenschaftstheoretische (Vor-)Entscheidung als solche in die Normendiskussion richtungweisend ein" (39, p. 360); anderzijds dreigt zo'n didaktiek "von irrationalen Dezisionen in Dienst gestellt zu werden" (34, p. 111).

Reeds eerder wezen we erop, dat een wetenschap, die zich wil beperken tot het zoeken naar "als-dan-wetmatigheden" in wezen impliciet gekozen heeft voor een affirmatie van de status quo.

In naam van de waardevrijheid dreigt voorts zo'n wetenschap dogmatisch de zelf aangehangen waarde, namelijk die van de positivistisch gefundeerde technologische rationaliteit, te dikteren.

Dit dogmatisme wordt door Blankertz (34, p. 112), en daarbij steunt hij op Habermas, als volgt geschilderd: "Darum tendieren die so angelegten Wissenschaften dazu, den jeweiligen Arbeitsbereich, in unserem Falle die Didaktik, im Prinzip aber das gesamte gesellschaftliche Leben, nach Massgabe technologischer Rationalität zu organisieren. Wir erkennen das leicht an der Leidenschaftlichkeit, mit der positivistisch arbeitende Autoren Andersdenkende und Andersverfahrende nicht nur als dumm hinstellen, was diese sich vielleicht gefallen lassen könnten oder wenigstens müssten, sondern auch als böse, nämlich als solche, die den gesellschaftlichen Fortschritt bewusst behinderten".

Het moge inmiddels duidelijk geworden zijn, dat de "erkenntnisleitende Interesse", waardoor het B.A.D. -model zich laat leiden, in feite toch moet worden aangeduid als een "technische Interesse", hoewel we menen, dat deze toch minder star is dan bij de informatietheoretische modellen, reden waarom we deze laatste groep als "grensgevallen" hebben aangemerkt van de thans aan de orde zijnde groep.

Ook het minder formeel zijn maakt de kans op "praktische toepasbaarheid" groter. Deze praktische toepasbaarheid wordt door bijvoorbeeld de Berlijners als zeer belangrijk geacht. Er is minder de neiging tot "kennis om de kennis".

Volgens Peters (38, p. 10) kunnen binnen deze derde groep van didaktische aanzetten tal van modellen worden gerangschikt, waarin slechts één of enkele van de bovengenoemde componenten centraal worden gesteld.

Met betrekking tot het terrein van de "lichamelijke opvoeding" kan, als het gaat om de component "doelstellingen", bijvoorbeeld Brodtmann(52) genoemd worden. Als hij zich afvraagt: "Welche beschreibbaren und kontrollierbaren Lernziele sollen durch Liebeserziehung im Bereich der Schule angestrebt und erreicht werden?" dan is dat een vraagstelling, die zonder meer past binnen het lerntheoretische denkkader. De zich hierbij aandienende problematiek omtrent de operationalisering van "Lernziele" zullen we in ons volgende hoofdstuk nader bezien.

Op het didaktisch model van Westerhof (49), dat als een informatietheoretische variant van de lerntheoretische didaktiek kan worden opgevat, wizen we reeds eerder. We willen hier volstaan met deze zeer summiere illustratie en ons dadelijk gaan bezinnen op de gemodificeerde lehrtheoretische

aanzet van Brettschneider (51). Alvorens dat te doen zullen we eerst de tot nu toe behandelde richtingen op overzichtelijke wijze schematisch samenvattend weergeven. De zogenaamde "informatiethoretische modellen" nemen wij in die samenvatting niet afzonderlijk op, omdat sommige ervan te beschouwen zijn als zeer formele en abstracte grensgevallen van de lerntheoretische modellen en in wezen daarvan dus nauwelijks verschillen, terwijl andere o.i. niet te beschouwen zijn als didaktische modellen maar als betrekking hebbend op slechts één komponent binnen de lerntheoretische didaktiek.

	BILDUNGSTHEORETISCHE DID.	LERNTHEORETISCHE DID.
Didaktiek-opvatting	"Eng"	"Ruim"
Erkenntnisleitende Interesse	Praktische Interesse	Technische Interesse
Centrale probleem- stelling	Doel- en inhoudsproblemen. Weinig tot geen belangstelling voor vragen naar werkwijzen, media, evaluatievormen. Het "wat".	Permanente en radikale controle van álle het onderwijsproces konstituerende factoren. Het "hoe".
Wetenschapstheoretische positie	Geesteswetenschappelijk, hermeneutisch-pragmatisch. Wil niet "waardevrij" zijn. "Normativ anweisend". "Engagierte Theorie". " <u>Normensetzung</u> ".	Empirisch-analytisch. Wil "waardevrij" zijn. Als-dan-relaties. Strikte scheiding tussen reflectie en beslissing. Er wordt alleen gestreefd naar formele categorieën. Meer belangstelling voor effectiviteit dan "Normgerechtheit". Bestáánde doelstellingen "analysieren und überprüfen".

IV. 3. Evaluatie en richtingaanwijzing.

We zijn nu aangeland op het punt dat we onze wetenschapstheoretische stellingname, zoals we die in het vorige hoofdstuk hebben uiteengezet, dienen door te trekken naar het terrein van de didaktiek. Als voorlopige werkdefinitie noteerden we reeds: "Didaktiek is dat plan-systeem, dat het onderwijsleer-gebeuren tot studie-objekt heeft. Het is derhalve een wetenschap, waarin doel en middelen in één geheel van informatie gebracht worden".

Zowel bij de bildungstheoretische didaktiek als bij de lerntheoretische zagen we voorts, "dasz sich die Zweckmässigkeit didaktischer Massnahmen nur von den Zielen her beurteilen lässt". Het verschil is, dat de Bildungstheoretici weinig aandacht hebben getoond voor het feit of de gewenste doeleinden ook daadwerkelijk bereikt worden en hoe dat dan getoetst kan worden. Dit laatste nu is de centrale probleemstelling van de Lerntheoretici, waarbij evenwel de vraag naar de "Normgerechtheit" naar de achtergrond wordt geschoven.

We menen nu dat beide didaktische stromingen, in plaats van elkaar uit te sluiten, elkaar wederzijds kunnen bevruchten.

Dat kan door, aansluitend bij Habermas en ook Beekman, de historisch-hermeneutische en de empirisch-analytische methode vruchtbaar te maken in een kritisch-emancipatorische context. Daarbij dient de normvraag binnen de wetenschap, in ons geval de didaktiek, besproken te worden.

Dit bedoelt ook Brettschneider als hij opmerkt (51, p. 272): "Didaktik wird ... als die Disziplin verstanden, die sich mit den Bedingungen und Prozessen des Unterrichts beschäftigt, ohne den bildungstheoretischen Aspekt der Didaktik zu ignorieren". En in concreto betekent dat voor hem, en we willen ons daarbij volledig aansluiten, : "Die Ablehnung von normativen Didaktiken kann allerdings nicht bedeuten, die Notwendigkeit der Setzung von Normen bei Entscheidungsprozessen innerhalb einer Fachdidaktik abzulehnen" (51, p. 271).

Vanuit een "erkenntnisleitende Interesse", die als "emancipatorisch" kan worden gekenschetst, dient een wetenschappelijke didaktiek zich te laten leiden. Uit de volgende uitspraken van Brettschneider moge de overeenkomst met het standpunt van met name Beekman duidelijk naar voren komen.

"Diese Überlegungen bestätigen die Notwendigkeit, ein normatives Element in die an der lehrtheoretischen Didaktik orientierten Konzeption einzubauen, nämlich die anthropologisch begründete Intention der Pädagogik, Frei-

heit und Eigenrecht des Individuums zu vertreten". En: "Unter Berücksichtigung der Curriculumdeterminanten Kind und Gesellschaft wird daher das Interesse an der Mündigkeit des einzelnen, zu der aus anthropologischen Einsichten heraus der Sport beitragen kann, als wertender Faktor in den Entscheidungsprozess eingebaut, über den die Möglichkeit gegeben ist, alle pädagogisch unverantwortbaren Ziele auszusondern" (51, p. 271).

We menen dat de didaktiek, als (ped-)agogische discipline, inzicht moet ontwikkelen, dat dienstbaar is aan het didaktisch handelen. Dat handelen nu dient gericht te zijn op menselijke ontwikkeling, op zelf- en wereld-realisatie. Deze emancipatiewaarde is zowel richtsnoer voor het didaktisch handelen als voor het ontwikkelen van wetenschap daaromtrent. Deze emancipatiewaarde is de konstituerende eenheid van de didaktiek, opgevat als een plansysteem. Het begrip "emancipatie" is op zichzelf echter een nog tamelijk "leeg" begrip. We menen dat een "vulling" daarvan in eerste instantie voortkomt vanuit een visie op mens en maatschappij. Een explicitering daarvan menen we als onontkoombaar te moeten beschouwen. We zeiden reeds eerder, dat standpuntloze didaktiek voor ons onvoorstelbaar was.

Dat we hierdoor de mogelijkheid tot kritiek ruim openstellen is zonneklaar. De reactie van Brettschneider daarop zouden we echter ook als de onze willen beschouwen: "Kritiker könnten einwenden, dass das Setzen des wertenden Faktors eine Einbruchstelle für Ideologien darstellt. Diese Gefahr kann nicht geleugnet werden, es sei aber darauf hingewiesen, dass eine offengelegte Möglichkeit zur Ideologisierung weniger gefährlicher ist als eine, die unüberprüfbar bleibt" (51, p. 271).

Brus (5, p. 113) is van mening, dat de didaktiek in de toekomst antropologisch van signatuur zal zijn, en dat de fenomenologische methode er een rol in zal spelen. We menen dat dat juist is. Ook wij streven een "didaktiek naar menselijk maat" na. Dat vooronderstelt een visie op mens en wereld, geen starre, immer gelijkblijvende maar een zich evoluerende visie, die steeds opnieuw weer kritisch ter discussie dient te staan.

De methoden van hermeneutiek en ideologiekritiek dienen zich aan als de meest geëigende voor het ontwerpen van zo'n visie. Dan verkrijgt men een kader, waarbinnen technologische kennis pas zin en betekenis kan krijgen. We kunnen dit ook anders zeggen. Zo'n visie maakt het ons mogelijk om uitspraken te doen over datgene wat in een technologische didaxologie impliciet

wordt gelaten. We doelen daarbij dus op de wenselijkheid van de doelstellingen van opvoeding en onderwijs in het algemeen en, in ons geval, die van het bewegingsonderwijs in het bijzonder. Zowel in de bildungstheoretische didaktiek als in de lerntheoretische zagen we een benadrukken van de centrale plaats van de komponent "doelstellingen". De hele "doelstellingenproblematiek" staat de laatste jaren nogal sterk in de belangstelling, reden waarom we daaraan eerst een korte, algemene beschouwing willen wijden, alvorens vanuit een explicitering van onze visie op mens en wereld in het algemeen en op de rol van het menselijk bewegen daarin in het bijzonder, te komen tot een algemene formulering van de doelstellingen van het bewegingsonderwijs, waardoor we de mogelijke bijdrage van dat onderwijs aan de menselijke emancipatie inhoudelijk konkretiseren.

Het moge duidelijk zijn, dat in de te ontwikkelen didaktische theorie de komponent "doelstellingen" een centrale plaats moet innemen. Pas vanuit een inhoudelijke vulling daarvan is de relevantie van uitspraken met betrekking tot de andere componenten te bepalen. Dat wil niet zeggen dat die uitspraken vanuit de doelstellingen-komponent zonder meer logisch te deduceren zijn. Daarvoor spelen in de complexe onderwijsleersituatie te veel andere factoren een konstituerende rol. Op z'n minst is er zo in ieder geval wel een criterium, "das dem pädagogisch Unverantwortbarem konkret widersteht und sich eben dadurch zur organisierenden Kategorie qualifiziert" (34, p. 36). Laten we ons nu echter eerst kort bezighouden met de discussie omtrent de "doelstellingenproblematiek" in het algemeen. Een voorlopige stellingname met betrekking tot deze problematiek is vereist, alvorens we ons betoog op verantwoorde wijze kunnen vervolgen.

V. OVER ONDERWIJSDOELSTELLINGEN.

De allereerste vraag die zich opdringt als men onderwijs wil geven aan een bepaalde groep leerlingen is: "Wat wil men door middel van dit onderwijs bij deze leerlingen bereiken?"

De onderwijsdoelstellingenproblematiek is derhalve van cruciaal belang. Deze zeer complexe problematiek kan volgens De Corte (53) worden herleid tot een viertal onderling nauw samenhangende centrale thema's.

Achtereenvolgens noemt hij:

1. Formuleringsproblemen;
2. Inventarisatieproblemen;
3. Het classificatieprobleem;
4. Evaluatieproblemen.

Kort zullen we op deze vier thema's afzonderlijk ingaan.

1. Formuleringsproblemen.

"Met formuleringsproblemen worden deze aspecten van het doelstellingenvraagstuk bedoeld, die betrekking hebben op de uitdrukkingsvormen van de doelen en op de eenduidigheid van hun omschrijving" (53, p. 16).

Verschillende dimensies zijn hierbij te onderscheiden, zoals: impliciet versus expliciet, algemeen versus concreet, intrinsiek versus transcendent, onmiddellijk versus uiteindelijk, gemakkelijk operationaliseerbaar versus moeilijk operationaliseerbaar.

Vooraf de laatst genoemde dimensie, die onmiddellijk samenhangt met het continuüm algemeen-concreet krijgt in de doelstellingendiskussie van de laatste jaren zeer veel aandacht. De roep om operationalisering van onderwijsdoelstellingen is van vele kanten hoorbaar. Een maximale graad van operationalisering wordt gewoonlijk geacht bereikt te zijn als voldaan wordt aan de volgende, door Mager genoemde criteria:

- 1) "Identification of the terminal performance which the instruction attempts to produce.
 - 2) Description of the important conditions under which the behavior is expected to occur.
 - 3) Description of how good a student's performance must be to be acceptable"
- (45, p. 42).

Het gaat dus om omschrijving van de doelen in concreet waarneembaar, meetbaar leerlingengedrag. Pas dan kan ook getoetst worden of de nagestreefde doelen ook daadwerkelijk bereikt zijn. Met andere woorden, het operationeel formuleren van leerdoelen is voorwaarde voor het ontwikkelen van "Lernziel-oriëntierte Tests" (54). Het is een voorwaarde voor effectief onderwijs (55).

2. Inventarisatieproblemen.

"Inventarisatieproblemen hebben betrekking op de differentiatie tussen de doelstellingen, die men moet aanbrengen in functie van het verzamelen van onderwijsdoelen en op de ordeningsprincipes die men bij dit verzamelen dient te hanteren" (53, p. 26).

De Corte wijst erop dat deze hele problematiek tot nu toe nog weinig bestudeerd is.

Vanuit het standpunt van de didaktische realiteit komt hij tot een onderscheid tussen drie categorieën van doelen, nl. de aktueel geldende, de didaktisch wenselijke en de feitelijk nagestreefde doelstellingen.

Bij het inventariseren van deze drie categorieën kunnen dan weer een drietal ordeningsprincipes gehanteerd worden, nl. het relatief belang van de doelstellingen, de theoretische bereikbaarheid en tenslotte de didaktische sequentie. Voor een verdere uitwerking van deze inventarisatieproblematiek verwijzen we verder naar De Corte (53, p. 74 t/m 111).

3. Het classificatieprobleem.

"Het classificatieprobleem heeft betrekking op het ontwikkelen van een classificatiesysteem, waarin konkrete doelstellingen geordend kunnen worden." (53, p. 31).

Het ontwikkelen van zo'n classificatiesysteem steunt op de gedachte, dat de veelheid van konkrete doelstellingen ingedeeld kan worden in een relatief beperkt aantal categorieën. De Corte vraagt zich af welke de dimensies zijn, waarbinnen men een aantal categorieën kan onderscheiden, die elk een relatief grote verzameling leerdoelen overkoepelen. Hij pleit dan voor een tweedimensioneel classificatieschema, waarbij de ene dimensie wordt opgebouwd uit categorieën, ontleend aan de structuur van het leervak, de leerinhoud, en de andere dimensie betrekking heeft op de belangrijke gedragsvormen of de

persoonlijkheidsaspecten, die zich in de konkrete doelstellingen manifesteren. Een ordening van de laatstgenoemde aspecten is bijvoorbeeld te vinden bij Bloom en zijn medewerkers in hun "taxonomy of educational objectives" (56). We komen hier straks nog op terug.

4. Evaluatieproblemen.

We merkten reeds op dat het pleidooi voor het operationaliseren van leerdoelen direkt samenhangt met het streven naar effectiever onderwijs, waarbij men via "Lernzielorientierte Tests" geregeld kan toetsen in hoeverre de gestelde doelen ook daadwerkelijk bereikt zijn. Deze vorm van evaluatie, deze "evaluatie van onderwijseffekten" (57, p. 21) kan worden aangeduid als produkt-evaluatie of rendementsevaluatie (32, p. 237).

Daarnaast kan men onderscheiden de zogenaamde proces-evaluatie.

De Corte (32, p. 237) omschrijft deze vorm van evaluatie als volgt: "Men kan het didactisch handelen zelf rechtstreeks evalueren, m.a.w. evaluatie van de verschillende componenten ervan, zoals de doelstellingen zelf, de leerinhouden, didactische werkvormen en media door middel waarvan, evenals de omstandigheden waaronder de resultaten tot stand komen".

Als onderdeel van deze proces-evaluatie wordt dus de evaluatie van de onderwijsdoelstellingen zelf opgevat.

Terecht wijst De Corte op het grote belang van doelstellingenevaluatie.

De Corte (32, p. 250): "De Amerikaanse onderzoeker Scriven stelt zelfs, ons inziens terecht, dat de waarde van de produkt-evaluatie staat of valt met het al of niet evalueren van de doelstellingen. Het heeft weinig zin, aldus deze auteur, na te gaan of de doelstellingen van het onderwijs bereikt zijn, indien deze doelstellingen de moeite niet waard zijn om nagestreefd te worden".

Wij hebben deze door De Corte genoemde vier centrale thema's van het doelstellingenprobleem slechts zeer kort willen aanduiden. De laatste opmerkingen van Scriven hebben ons echter weer volledig teruggebracht bij de door ons in de vorige hoofdstukken aangesneden problematiek. Zou het namelijk niet éérst verstandig zijn om uit te spreken wát men de moeite waard acht om nagestreefd te worden? Zou men niet eerst moeten beschikken over een criterium, op basis waarvan men bestaande doelstellingen kan evalueren?

Zouden formulerings-, inventarisatie-, classificatie- en evaluatieproblemen zich niet dan pas voordoen als men zich expliciet heeft uitgesproken over wát men wil formuleren, inventariseren, classificeren en evalueren?

Vanuit het neo-positivistische waardevrijheidspostulaat bespeuren we steeds weer de ponering van de technologische rationaliteit als super-waarde, waarbij deze kontradiktie meestal niet eens wordt opgemerkt. We menen dat Beekman (1, aant. bij hfdst. IV., p. 31) dan ook gelijk heeft als hij opmerkt: "De waardendiskussie komt er meestal bekaaid af in de vele didactische "Taxonomy"-verhalen, waarin de doelen van het onderwijs besproken worden. Men verwijst dan gauw naar de filosofie, en trekt zich van die filosofie weinig aan. Vernieuwing lijkt er belangrijker dan moeilijk nadenken".

Wel erg naïef lijkt bijvoorbeeld ook de oplossing van De Cecco (45, p. 33) om de kloof tussen enerzijds de "broad educational objectives" en anderzijds de geoperationaliseerde "specific instructional objectives" te willen dichten met de "ingenious classification of educational objectives" van David Krathwohl.

Het ontwikkelen van taxonomieën lijkt ons overigens op zich een wenselijk streven. Problematisch wordt het echter pas als men zonder visie vooraf taxonomieën als allesoplossers te pas en te onpas laat opdraven.

Als Dikker (58) de taxonomieën van Bloom (cognitieve domein) en Krathwohl (affectieve domein) dan ook wil gebruiken om daarmee doelstellingen voor de lichamelijke opvoeding te produceren, dan menen we dat de kritiek van Welter (59) daarop dan ook volledig terecht is. Het doel van deze taxonomieën is namelijk in het geheel niet het produceren van doelstellingen, doch blijft beperkt tot het ordenen, indelen naar de soort van gedrag en het expliciteren van reeds bekende doelstellingen.

De twee psychologische taxonomieën van Bloom en Krathwohl hebben betrekking op het cognitieve en het affectieve domein. Voorts onderscheiden zij nog het psycho-motorische domein, waarvoor zij tot nu toe nog geen afzonderlijke taxonomie het daglicht hebben doen zien.

Volgens Möller (60, p. 197) kan men hiervoor de factoren van Guilford als "Ersatz" beschouwen. Een samenvattende weergave van die factoren treffen we aan bij Dietrich (61, p. 32). Achtereenvolgens worden door Guilford de volgende "Psychomotor Abilities" onderscheiden: Kraft, Stoss, Geschwindigkeit,

statische Präzision, dynamische Präzision, Koordination, Flexibilität. Een vergelijkbare, meer uitgewerkte indeling is aan te treffen bij Fleishman (45, p. 297 e.v.). Het is opvallend hoezeer dit soort indelingen zich binden aan het medisch-biologische en het behavioristische begrippenapparaat. Het "motorische" wordt meestal zonder meer gelijk gesteld aan "spieractiviteit". Het "lichaam" is het fysische deel van de mens, het objektmatige. Een boek als dat van Ausubel en Sullivan (62) wijdt 711 pagina's aan "Theory and Problems of Child Development". Daarvan worden zegge en schrijven 22 pagina's besteed aan "physical growth" en "motor development". Datgene, wat daar dan over gezegd wordt menen we praktisch geheel te kunnen onderbrengen bij het studieterrein van anatomen en fysiologen.

We noemen dit alles alleen ter illustratie van het feit, dat de theorieontwikkeling omtrent "het motorische" ten eerste nog geweldig in de kinderschoenen staat, en dat is niemand te verwijten, datmen echter bovendien nog steeds z'n startpunt daarbij neemt in een dualistische visie op de mens. Op dat dualisme zullen we in het volgende hoofdstuk nog terugkomen. Wel willen we hier in ieder geval de vraag nog stellen in hoeverre de indeling in cognitief, affektief en psycho-motorisch in feite niet gewoon de oude indeling weergeeft in "geest", "ziel" en "lichaam", zij het dan in een modern jasje.

We menen dat het bewegingsonderwijs een bijdrage kan leveren aan de menselijke "emancipatie". Deze "emancipatiewaarde" dient criterium te zijn bij de procesevaluatie van het onderwijsdoel in het algemeen en, in ons geval, het doel van het bewegingsonderwijs in het bijzonder.

Voor een nadere konkretisering van die bijdrage tot "emancipatie" is een visie noodzakelijk op mens en maatschappij. Voor ons probleemveld zal een visie op de menselijke lichamelijkeheid en het menselijk bewegen daarmee onverbreekelijk verbonden moeten zijn.

We willen nogmaals herhalen, dat er zonder een visie niets te zien, laat staan te meten valt.

Deze visie levert dan vervolgens een eerste algemene formulering van de doelstellingen van het bewegingsonderwijs, waarbij de "emancipatiewaarde" als extern criterium geldt. Pas daarna kan gepoogd worden om tot operationalisering te komen. Voorlopig liggen daar echter nog wel tal van problemen.

Als die operationalisering namelijk zover gaat, dat we in de dan verkregen maximaal concrete doelstelling de oorspronkelijke doelstelling niet meer kunnen herkennen, dan zijn we duidelijk te ver gegaan.

Ook een ander gevaar is hierbij overigens levensgroot aanwezig, namelijk dat we ons zouden beperken tot die doelstellingen, die gemakkelijk te operationaliseren zijn. Dan wordt operationaliseren echter tot norm gesteld en vervallen we in operationalisme. Terecht zegt Hecker (63) o.i. dan ook: "Hier zeigt sich, dass die Forderung nach Operationalisierung der Lernziele ihren Sinn verliert, wenn sie absolut gesetzt wird. Man muss vielmehr auch nicht-operationalisierte Lernziele mit in seiner Lernzielkatalog aufnehmen wenn gute Gründe dafür angeführt werden können".

Laten we ons dan nu eerst wenden tot die factoren, die primair konstituerend zijn voor een algemene omschrijving van het doel van het bewegingsonderwijs: een visie op mens en maatschappij in het algemeen en op de menselijke lichamelijke en het menselijk bewegen in het bijzonder.

Daarna kan het proces van operationalisering pas beginnen. Daarna is ook de relevantie van uitspraken met betrekking tot andere didactische componenten pas vast te stellen.

VI. NAAR EEN ALGEMENE FORMULERING VAN HET DOEL VAN HET BEWEGINGSONDERWIJS.

VI. 1. Inleiding.

De doelstellingen, die in een bepaalde tijd nastrevenswaardig worden geacht voor het onderwijs, worden goeddeels bepaald door de in die tijd vigerende "mens- en maatschappijbeschouwing". De aan de idee van een "Middenschool" ten grondslag liggende uitgangspunten illustreren dat duidelijk.

Enkele belangrijke uitgangspunten hierbij zijn namelijk: (64)

- uitstel van de beroeps- en studiekeuze naar een later tijdstip: i.p.v. op 12-jarige op 15- à 16-jarige leeftijd;
- het aanbieden van gelijke en optimale kansen op alle niveaus van onderwijs, waarbij educatieve achterstanden en schoolkeuzemotieven veroorzaakt door milieugebondenheid worden opgeheven;
- verbreding van het inhoudelijke onderwijs- en vormingsaanbod voor deze leeftijdsgroep door een grotere spreiding van vakken en het aanbieden van meer mogelijkheden tot ontplooiing van intellectuele, sociale, kulturele, artistieke en technische kwaliteiten;
- het aanbieden van adequate onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording;
- het categoriale schoolstelsel, met het daar heersende konkurrentiesysteem, moet worden doorbroken; grote differentiatiemogelijkheden moeten optimale ontplooiingskansen scheppen voor elk individu.

Enerzijds wordt hierbij dus gepleit voor verlenging van de duur van algemeen vormend onderwijs voor iedereen, anderzijds moeten er maximale differentiatiemogelijkheden worden gecreëerd. Zowel sociale integratie als individuele ontplooiing worden beoogd. In feite gaat het om het vinden van evenwicht binnen het spanningsveld van eenheid en verscheidenheid, om het vinden van een compromis tussen het "liberale" en het "sociale" principe, om het vinden van een compromis tussen enerzijds de behoefte aan een algemeen gemeenschappelijk programma voor alle leerlingen (uit sociale gelijkheidsmotieven en economische motieven) en de behoefte aan selectie en aparte programma's (uit economische motieven en uit oogpunt van individuele ontplooiing) anderzijds" (65, p. 9).

In de middenschool-gedachte wil men duidelijk af van een reeds op 12-jarige leeftijd tot stand brengen van een splitsing tussen "hoofd- en hand-arbeiders". Door Van Lieshout (66) wordt deze algemene gedachte als volgt verwoord: "Het onderwijs moet de onvolwassenen helpen - als aanvulling en verlengstuk van de ouders maar tevens met een maatschappelijke opdracht - zich harmonisch te ontplooiën als mens, zodat hij later als volwaardig en gelukkig medemens een eigen leven kan leiden binnen die maatschappij.

Het aandeel van het onderwijs in de totale opvoeding wordt steeds groter naarmate de maatschappij complexer wordt. Dat betekent, dat het onderwijs zeker niet uitsluitend intellektualistisch gericht mag zijn, noch uitsluitend de beroepsopleiding mag beogen, doch dat het onderwijs een voorbereiding dient te geven die meer universeel is en de belangrijke leefgebieden van de mens dient te omvatten. Dat betekent dat in het onderwijs voor iedereen elementen moeten zijn opgenomen die de creatieve, praktisch-technische, lichamelijke, kulturele en sociale vorming beogen".

Deze, door Van Lieshout onder woorden gebrachte algemene bedoeling levert ons niet zo veel problemen. Wel echter zijn inhoudelijke uitwerking. Wat mag dat namelijk wel zijn: creatieve, praktisch-technische, lichamelijke, kulturele en sociale vorming? Zijn dit onderscheidbare, vergelijkbare categorieën? Van Lieshout komt tot een nadere konkretisering door een opsomming te geven van de vakken, die op de middenschool in ieder geval aan de orde moeten komen. Hij onderscheidt:

- a. de informatieve vakken
- b. de musische vakken
- c. de praktisch-technische vakken
- d. de lichamelijke conditie-vakken.

Met een wat nadere uitwerking van de informatieve en de praktisch-technische vakken heeft Van Lieshout ogenschijnlijk weinig moeite, als hij echter spreekt over de musische en de lichamelijke conditie-vakken raakt hij op drift. Door hem gebezigde termen als algemene expressie, expressie-vakken, creatief beeldende expressie, musische vakken, lichamelijke conditie-vakken, sport, groeps-sport, individuele sport, gymnastiek, enz. tonen een babylonische spraakverwarring.

De term "lichamelijke conditie-vakken" impliceert, dat het in deze vakken zou gaan om het verbeteren van de lichamelijke conditie. Een impliciet gelaten

objektmatige visie op de menselijke lichamelijkeheid lijkt aan de formulering van Van Lieshout zonder meer ten grondslag te liggen.

Als men zich niet uitspreekt over de visie die men heeft op de menselijke lichamelijkeheid en het menselijk bewegen dan is inderdaad het gevaar aanwezig, dat men terecht komt in een spraakverwarring als zoëven aangeduid. Dan ook is het mogelijk dat men aan het "bewegingsonderwijs" allerlei wezensvreemde doelstellingen gaat verbinden.

Daarom zullen we nu eerst overgaan tot explicitering van onze visie op de menselijke lichamelijkeheid en het menselijk bewegen.

VI. 2. Menselijke lichamelijkeheid en menselijk bewegen.

De mens is een lichamenlijk wezen. Dat lijkt een erg triviale opmerking, ware het niet dat dit onomstotelijke feit door de eeuwen heen de mens steeds weer heeft aangezet tot het zoeken naar helderheid daaromtrent.

Is de mens echter alleen maar lichamenlijk? Dit lijkt ons de hamvraag te zijn. Wat wordt hier namelijk bedoeld met "alleen maar"? Veronderstelt deze vraag al niet een impliciet antwoord? Veronderstelt deze vraag al niet een aanduiding van iets dat dan niet lichamenlijk is en toch op de een of andere manier deel uitmaakt van de mens? Dit "iets" wordt dan gewoonlijk aangeduid met de termen "geest" en/of "ziel".

Zo kan men dan de mens samengesteld achten uit een aantal komponenten, soms uit drie, meestal uit twee. In dit laatste geval is er sprake van een dualistisch mensbeeld, waarbij de mens geacht wordt samengesteld te zijn uit een lichaam en een ziel (geest). Bij vele denkers is zo'n dualistisch mensbeeld aan te treffen, overigens wel in tal van variaties. Als we van die variaties even afzien, kunnen we het dualisme grofweg als volgt kenschetsen:

- de mens bestaat uit twee delen (lichaam - geest/ziel)
- het lichaam is een ding, onderhevig aan fysische wetmatigheden
- de geest is niet een ding, is niet onderhevig aan fysische wetmatigheden, is niet ruimtelijk, is niet waarneembaar, is niet stoffelijk
- en toch woont de geest ergens in het lichaam!

Uiteraard komt dan onmiddellijk de vraag naar voren: hoe kan een geest(ziel) die niet ruimtelijk is in een ruimtelijk lichaam gelokaliseerd worden?

Het is in ieder geval onmogelijk om van zo'n ziel een beschrijving te geven. "Een niet-ruimtelijk ding is een contradictio in terminis: de ziel als ding is een "onding". (67, p. 33).

Een andere belangrijke vraag is in hoeverre iets, dat zelf niet stoffelijk is, kan inwerken op een stoffelijk ding. De meeste dualisten geloven namelijk wel in die inwerking en komen tot zeer onderscheiden "oplossingen".

Het kan hier niet de plaats zijn om daar nader op in te gaan. We zouden willen volstaan met het slechts noemen van twee belangrijke denkers, wier invloed op het westerse denken geweldig groot is geweest en die beiden kunnen worden beschouwd als verkondigers van een dualistisch mensbeeld, te weten Plato en Descartes. Van vele kanten is hun dualisme als onhoudbaar aangewezen. We noemen slechts de karakterisering van het dualisme van Plato als "De mythe van de kerker der ziel" (67) en dat van Descartes als "the dogma of the Ghost in the Machine" (68).

Wie de vele literatuur over de lichaam - ziel (geest) -problematiek opslaat treft zelden of nooit meer een verdediging aan van de dualistische mensopvatting. Dit moeten we echter wel wat nader nuanceren.

Daartoe willen we gebruik maken van een door Kwant (69) gehanteerd onderscheid. Hij onderscheidt namelijk:

1. het geëxisteerde mensbeeld - het mensbeeld, dat wij, reeds vanaf onze geboorte krijgen "aan-geëxisteerd"; het openbaart zich in al ons doen en laten, in onze omgang met mensen en dingen; het is in hoge mate cultuur-bepaald, we krijgen het mee zonder dat we daar weet van hebben; het dringt door tot in alle dimensies van ons bestaan, ook in die van het spreken; het geëxisteerde mensbeeld is zo de bodem van:
2. het gesproken mensbeeld - hiermee wordt aangeduid het geëxisteerde mensbeeld voor zover dit penetreert in het verbaliseren, in het gemeenschappelijke praten; hier komt het geëxisteerde mensbeeld ter sprake, zonder dat het tot onderwerp van spreken wordt, zonder dat het gethematiseerd wordt.
3. het besproken mensbeeld - hier wordt het mensbeeld tot onderwerp van het spreken.

"Het merkwaardige feit doet zich voor dat wij, wanneer wij van mensbeeld spreken, als regel spreken, niet van het geëxisteerde, niet van het gesproken, maar van het besproken mensbeeld. Toch is dit, juist omdat het zo algemeen is, het meest abstract, het meest onwerkelijk. Het geëxisteerde mensbeeld is veel meer

werkelijk, doch minder grijpbaar, wellicht omdat het meer werkelijk is. Het besproken mensbeeld heeft iets leegs, iets ijs, iets onwerkelijks over zich, en toch, wanneer wij van mensbeeld spreken, praten wij meestal daarover." (69, p. 15 /16).

Kwant wijst erop dat geëxisteerd, gesproken en besproken mensbeeld kunnen samenvallen maar dat er ook grote discrepantie tussen kan bestaan. We zeiden dat we in de literatuur zelden meer een verdediging aantreffen van een dualistisch mensbeeld. Het moge duidelijk zijn, dat we dan doelen op die literatuur, waarin men het mensbeeld ter sprake brengt, het tematiseert.

In de onderscheiding van Kwant gaat het dan dus om het besproken mensbeeld. We zijn nu van mening, dat het dualistische mensbeeld, zoals dat eens als besproken mensbeeld bij denkers als Plato en Descartes was aan te treffen, dermate heeft gepenetreerd in ons westerse cultuurpatroon dat zeker het gesproken mensbeeld in hoge mate als dualistisch kan worden gekarakteriseerd. Dit verklaart in belangrijke mate de problemen, die bijvoorbeeld een Merleau-Ponty heeft ondervonden om te pogen een niet-dualistische visie ter sprake te brengen. Hij is wel gedwongen om op zoek te gaan naar nieuwe begrippen. "Merleau-Ponty ondervindt ... wat wij allen ervaren, dat nl. een dualistische spreekwijze zo goed als onvermijdelijk is wanneer wij over deze zaken gaan spreken. Het is alsof onze taal is doortrokken van het dualistische denken van vroegere tijden" (70, p. 59/60).

Het is boeiend om te zien hoe men ook vanuit etymologische analyses deze wording van een dualistisch spraakgebruik heeft kunnen aanwijzen.

In het primitieve wereldbeeld, in het archaische denken en ook in de bijbel komen de onderscheidingen tussen lichaam, ziel en geest óf niet voor, óf bedoelen steeds de totale mens aan te duiden (71, p. 75 t/m 95).

We menen dat een dualistisch mensbeeld de werkelijkheid geweld aandoet. Het is een gedachtenkonstruktie, waarvan de voedingsbodem gelegen is bij de oude Grieken, die de eerste stoot hebben gegeven tot een rationele antropologie, die in zo belangrijke mate ons westerse denken heeft beheersd.

"Volgens een mythe van de orphici ontstond de mens uit de as van de door de bliksem getroffen titanen, de aan de aarde ontsprotenen die echter voordien Zagreus, de zoon van Zeus opgegeten en zich daardoor goddelijke krachten toegeëigend hadden. Het door de orphici ontwikkelde dualisme lichaam-ziel beheerst via Plato die de ziel in de geest-ziel situeerde, sindsdien vrijwel

de gehele traditie. In vergelijking met het christendom schijnt het vaak alsof de Grieken nog vanuit een ongebroken harmonie geleefd hebben. En toch hebben zij eerst de breuk radikaal gemaakt. Vanuit hun filosofische en de christelijke (zowel als de gnostische) traditie gevoed, vat Descartes de beide substanties van de cogitatio ("het denken") en de extensio ("uitgebreidheid") zo heterogeen ten opzichte van elkaar op, dat zij niet eens op elkaar kunnen inwerken" (72, p. 100).

Wederom, het gaat hier om besproken mensbeelden. De discrepantie daarvan met "de werkelijkheid" is bijvoorbeeld bij Descartes goed waarneembaar. In de Cartesiaanse antropologie kan men namelijk twee lijnen onderscheiden: een rationalistische en een fenomenologische. "De eerste, die in het ver- lengde ligt van zijn benaderingswijze, is overheersend en loopt uit in een dualistisch mensbeeld. De tweede echter heeft meer oog voor de concrete werkelijkheid, voor de dagelijkse ervaring waarin de eenheid van lichaam en ziel wordt doorleefd" (67, p. 27). Deze doorleving kan hij echter in zijn filosofisch systeem maar moeilijk plaatsen. "De eenheid die hij in het dagelijkse leven erkent, wordt binnen het wijsgerige raam tot uitzon- deringsgeval" (71, p. 31).

Het mensbeeld dat Descartes in zijn filosofie konstrueert is strijdig met zijn dagelijkse ervaring. Grofweg zou men kunnen zeggen, dat de in de hui- dige tijd waarneembare discrepantie alleen daarin verschilt, dat ze net "andersom" verloopt. Weinig mensbeeldbesprekers verkondigen meer een du- alistische opvatting, het gesproken mensbeeld is echter in hoge mate du- alistisch van aard. Ter illustratie: het is tegenwoordig "in" om op de televisie allerlei medische voorlichtingsprogramma's te brengen, al dan niet in quiz-vorm. Het is werkelijk opvallend hoe vaak daarin de termen "psychisch", "psychologisch" en "psychosomatisch" gebezigd worden, ter "verklaring" van alles wat men niet begrijpt. Is dit echter niet onver- mijdelijk als men spreekt over het lichaam als "ding"?

Moet men dan niet noodgedwongen gaan zoeken naar mensbeeldkonstrukties in de zin van een ding-lichaam plus nog wat? Strikt genomen hoeft dat niet. Men kan bijvoorbeeld ook gewoon het "plus nog wat" weg laten. Men komt dan terecht bij die visie op de mens die als materialisme kan worden gekenschetst. "Alle materialistische systemen komen hierin overeen, dat zij de mens beschouwen als het resultaat van kosmische processen en krach- ten, zoals de dingen het resultaat zijn van kosmische processen en krach- ten" (73, p. 36).

Voor de materialist is de mens uitsluitend dat, wat de natuurwetenschappen over hem kunnen zeggen. Als men gaat beweren, dat er geen andere werkelijkheden bestaan dan die welke door de natuurwetenschappen onthuld worden, dan wordt het beoefenen van de "sciences" tot sciëntisme.

Men kan dan komen tot uitspraken zoals bijvoorbeeld van Büchner: "De hersenen scheiden gedachten af zoals de nieren urine afscheiden" (72, p. 110). Ook in de behavioristische psychologie zijn de invloeden van dit materialistisch monisme onmiskenbaar aanwezig.

Toch is er in zo'n materialistische filosofie een duidelijke contradictie aanwezig. Luijpen duidt deze als volgt aan: "De contradictie bestaat hierin, dat een materialistisch filosoof enerzijds aanvaardt dat aardlagen en regenbuien, planten en dieren, geen filosofie kunnen scheppen, zelfs geen materialistische, terwijl hij anderzijds zijn eigen zijn als materialistisch filosoof zou willen verklaren met behulp van dezelfde categorieën als waarmee hij het zijn van aardlagen en regenbuien, planten en dieren uitspreekt" (73, p. 41).

Ook in de huidige Russische psychologie, die toch duidelijk dialektisch-materialistisch gefundeerd is, wordt deze vorm van materialisme, waarbij dus bewustzijnsverschijnselen herleidbaar worden geacht tot processen in het centrale zenuwstelsel, als "vulgair materialisme" afgewezen (74, p. 13).

Zowel een dualistische visie op de mens als een "vulgair materialistische" moet worden afgewezen, terwijl ook de tegenhanger van de laatste, het spiritualistisch monisme (71, p. 62 e.v.) als niet overeenkomstig de werkelijkheid moet worden aangemerkt. Het zijn besproken mensbeelden, die alleen ontwikkeld konden worden door filosofen, die niet hun startpunt wensten te nemen in de "dagelijkse ervaring".

Het zijn besproken mensbeelden, tot de constructie waarvan men eigenlijk wel noodgedwongen moet komen als men de mens "an sich" wil bestuderen, dat wil zeggen, losgekoppeld van de wereld waarin hij existeert.

Zowel het bij Bacon begonnen empirisme, waarvan de grondgedachten zich hebben doorgezet in positivisme en sciëntisme, als het rationalistisch idealisme gaan uit van zo'n fundamentele scheiding tussen mens en wereld.

Het is nu vooral Merleau-Ponty geweest, die gepoogd heeft deze beide eenzijdigheden, de realistische en de idealistische, die dus beide uitgaan van een fundamentele scheiding tussen mens en wereld, te boven te komen.

"Inmers, beide richtingen pretenderen een absoluut weten te bezitten. Zij kunnen z.i. geen recht doen aan de menselijke ervaringswerkelijkheid. Zij miskennen de paradoxen van het menselijk bestaan, negeren de contingentie van het menselijk gebeuren" (75, p. 25).

Zijn afwijzing van een filosofie die haar uitgangspunt neemt in een scheiding tussen mens en wereld gaat bij Merleau-Ponty noodzakelijkerwijs gepaard met zijn poging het dualisme lichaam-ziel (geest) te overwinnen.

Nu kan het in dit bestek onmogelijk de bedoeling zijn een min of meer afgerond betoog op te zetten over het denken van Merleau-Ponty. Dit is namelijk nog meer problematisch omdat zijn denken bepaald niet als "heldere filosofie" kan worden aangemerkt. Volgens Merleau-Ponty dient de wijsbegeerte de vijand te zijn van het systeem. Zijn filosoferen is een zoeken en tasten naar waarheid omtrent datgene, dat nooit volledig helder in kaart te brengen is. Uiteraard is deze "vaagheid" hem vaak verweten. Kwant wijst erop, dat er moeilijk een grotere tegenstelling denkbaar is dan die welke bestaat tussen de wijsbegeerte van Merleau-Ponty en de Engelse analytische wijsbegeerte. "De exactheid van wijsgerig spreken, die in de laatste vereist wordt, is voor Merleau-Ponty in beginsel onaanvaardbaar" (70, p. 22). Zo wijst hij dan ook "die vervloekte helderheid", die hij bij Sartre aantreft in beginsel af. De "heldere" kennis, waartoe de wetenschappen proberen te komen kan namelijk pas tot stand komen vanuit een bestaansveld, dat eraan voorafgaat.

"Dit bestaansveld echter is een schemerduister en daarin is geen plaats voor het heldere en distincte idee van Descartes. In dat bestaansveld is alles met elkaar verweven en verwijst alles naar alles; scherp getrokken lijnen miskennen deze verwevenheid. Wij mogen en moeten trachten, te komen tot begrip van dit oorspronkelijke bestaansveld, maar op dit niveau zal het begrip doortrokken moeten zijn van de beweeglijkheid, de ambiguïteit, de densiteit en van het schemerduister van het bestaansveld zelf. Datgene wat soms aan Merleau-Ponty wordt verweten, is volgens hem volkomen in overeenstemming met het veld dat hij wil doorlichten; door anders te spreken, zou hij de aard van zijn denkveld miskennen" (70, p. 22).

Met deze restricties in ons achterhoofd willen we nu toch pogen even binnen te dringen in het denken van Merleau-Ponty. Voor een vollediger inzicht moeten we naar de betreffende literatuur verwijzen.

Als Merleau-Ponty's hoofdwerk kan worden beschouwd: "Phénoménologie de la Perception". Het boek is in het Duits vertaald (76), terwijl een Nederlandse vertaling van het belangrijke voorwoord inmiddels ook voorligt (77). Ook in Bakker's "Kerngedachten van Merleau-Ponty" zijn sommige stukken uit dit werk vertaald terug te vinden.

In dit hoofdstuk betoogt Merleau-Ponty dat ons allereerste, ons primordiale contact met de wereld via de perceptie plaatsvindt. Op zich is dit een uitspraak, die o.i. bepaald niet nieuw is. Een belangrijk verschil met tal van andere opvattingen is echter, dat Merleau-Ponty zich afzet tegen de gedachte als zou perceptie altijd gepaard gaan met een bewuste beleving daarvan. Hij stelt dat onze perceptie in eerste instantie vóór-bewust en vóór-persoonlijk is. In de perceptie is overwegend datgene werkzaam, dat door Merleau-Ponty wordt aangeduid als het "lichaam-subject".

Zijn theorie nu omtrent het "lichaam-subject" kan worden beschouwd als het brandpunt van zijn wijsgerig denken. Het "lichaam-subject" kan worden opgevat als "de grondontdekking van Merleau-Ponty" (70, p. 24).

Volgens Kwant had dit hoofdwerk van Merleau-Ponty dan ook even goed als titel kunnen dragen: wijsbegeerte van het "lichaam-subject".

Onze gehele bewuste existentie, zegt Merleau-Ponty, is geworteld in de vóór-bewuste existentie, in de zingevende lichamelijkeheid.

Laten we echter, alvorens daar wat nader op in te gaan, ter verduidelijking eerst eens zien tegen welke opvattingen Merleau-Ponty zich afzet.

We zeiden al dat hij met geweldige nadruk steeds weer wijst op het primaire contact van de mens met de waargenomen wereld. Steeds weer wijst hij op het grote gevaar van een intelligentie, die de wereld slechts dénkt en haar zodoende niet meer bewónt.

Merleau-Ponty wijst de scheiding af tussen zintuiglijkheid en redelijkheid, lichaam en bewustzijn, uiterlijkheid en innerlijkheid.

In feite voert hij een gevecht op twee fronten: (17, p. 361) ✓

- 1) tegen die opvattingen, die de waarneming als het resultaat beschouwen van de inwerking der uiterlijke dingen op het lichaam, een causale interpretatie van de waarneming.
- 2) tegen die opvattingen, welke de absolute soevereiniteit van het bewustzijn proklameren. (De geest als een overschouwende geest, als een "regard survolant", die in een absoluut weten de wereld pretendeert te doorzien.)

Volgens Merleau-Ponty hebben deze beide standpunten dit gemeen, dat zij ten gunste van de pure uiterlijkheid of innerlijkheid, het grondfeit negeren dat de geest verankerd is in het lichaam en dat de betrekking die we met ons lichaam onderhouden en daarmee ook met de waargenomen dingen, van ambiguë (lett. dubbelzinnige) aard is.

Bij de waarneming is er niet sprake van een opeenvolging van bewustzijnstoestanden, er is niet sprake van een chaos van gewaarwordingen die achteraf hun zin ontvangen.

De waarneming is zelf een zingevende akt, die niet geheel aktief en ook niet geheel passief is. Ook is zij nooit voltooid. De waarneming is noch realistisch noch idealistisch te verklaren.

Om nu te begrijpen hoe Merleau-Ponty de waarneming dan wel opvat is het nodig nader in te gaan op het centrale begrip binnen zijn denken, het "lichaam-subject".

Zijn opvattingen omtrent het "lichaam-subject" poneert hij als de overwinning van de tegenstelling tussen lichaam en geest, de overwinning van het dualisme. Positiever uitgedrukt: de erkenning van het lichaam als een werkelijkheid die de eenheid is van de genoemde aspecten. Het menselijk lichaam, zegt Merleau-Ponty, is één werkelijkheid, die tegelijkertijd stoffelijk en geestelijk is. Hier toont zich hoezeer Merleau-Ponty worstelt met de taal, nl. om datgene, wat hij bedoelt, tot uitdrukking te brengen. Met Kwant wezen we er reeds eerder op hoezeer onze wijsgerige terminologie doortrokken is van het dualisme dat in het verleden tot het gemeengoed van de wijsbegeerte behoorde.

We zijn welhaast gedwongen om over het lichaam, dat de konkrete overstijging en ontkenning van het dualisme is, in dualistische termen te spreken.

Je zou eigenlijk nieuwe woorden moeten scheppen om datgene, wat Merleau-Ponty met "lichaam-subject" aanduidt, tot uitdrukking te brengen.

Het menselijk lichaam heeft een geheel eigen zijnswijze, waardoor het zich onttrekt aan beschrijving met behulp van dualistische termen.

Naast de term "lichaam-subject" hanteert Merleau-Ponty ook wel termen als "ik-lichaam" en "lichaam-zelf". In feite meent hij dus iets te zien, iets op het spoor te zijn, waarvoor hij geen adequate termen weet te vinden. Het is daarom vaak gemakkelijker aan te geven wat Merleau-Ponty niet bedoelt dan wat hij wel bedoelt.

En toch probeert hij steeds weer tot een betere omschrijving te komen. In een van zijn allerlaatste publikaties - L'Oeil et L'Esprit, 1961 - omschrijft hij het lichaam als volgt (70, p. 30): "Het is een "zich", dat enerzijds tot de wereld behoort, doch anderzijds vanuit de wereld stelling neemt ten aanzien van de wereld".

Volgens Merleau-Ponty is het lichaam zélf een existentie, is het zelf een subject en ontleent het zijn subjectief karakter dus niet aan een beginsel dat ervan onderscheiden is.

Is het zo dat bij diverse moderne denkers, en we denken daarbij zeker aan Husserl en Sartre, subjectiviteit en bewustzijn min of meer aan elkaar gelijk worden gesteld, bij Merleau-Ponty is dit niet meer het geval.

Ook op het niveau van onze lichamelijkheid zijn wij subject, zijn wij niet puur dingmatig. Deze gedachte is vooral ook bij Buytendijk terug te vinden in zijn aanzet tot het ontwerpen van een antropologische fysiologie (78).

Buytendijk: "Het begrip subject is meer omvattend dan het begrip bewustzijn. Een subject is een zijnswijze, die zich openbaart als gevoelig voor de (door ons te begrijpen) betekenissen van zintuigelijke indrukken. Deze betekenissen worden blijkbaar in de activiteit van het individu geconstitueerd en zinvol door een gedrag beantwoord".

Volgens Merleau-Ponty zijn wij zo ook op dit diepste niveau zingevende existentie, ja het is zelfs de basis voor al onze andere wijzen van bestaan.

We hebben het gevoel, dat we deze bij Merleau-Ponty centraal staande problematiek van het "lichaam-subject", die volgens hem overigens nooit volledig tot klaarheid kan worden gebracht, tot nu toe alleen nog maar hebben aangestipt. We moeten er toch nog verder in zien door te dringen.

We willen dat in het volgende doen door met name gebruik te maken van een studie die W. Maier hieromtrent heeft verricht (79).

Ook de opvattingen die Merleau-Ponty in zijn latere werken naar voren heeft gebracht komen in deze studie van Maier o.i. goed uit de verf.

In de reeds genoemde publikatie "L'Oeil et L'Esprit", die Merleau-Ponty vlak voor zijn plotselinge dood in 1961 het licht deed zien, opent hij zijn betoog als volgt: "De wetenschap handelt over de dingen, maar ze ziet er vanaf ze te "bewonen".

Volgens Maier is deze uitspraak de sleutel voor de toegang tot het werk van Merleau-Ponty. In eerste instantie blijkt eruit, dat het werk van Merleau-Ponty een continue kritische discussie is met de wetenschappen.

In wezen bedoelt hij hier weer hetzelfde als wat we straks omtrent de waarneming opmerkten: het denken van de zgn. "objektieve wetenschappen" dreigt te worden tot een soort "absolute gekunsteldheid", omdat het zijn verworteling heeft verloren met de bodem van de door ons als lichamenlijk wezen bewoonde wereld en geworden is tot een boven de "natuurlijke wereld" zwevend denken, tot een "pensée survolant". Als de wetenschappen hun betrekking met de oorspronkelijke leefwereld verliezen, dan bedriegen zij zichzelf, degraderen ze de mens tot een manipuleerbaar objekt zonder vrijheid en geschiedenis, en handelen ze over de wereld, die geen wereld meer is, maar brute realiteit en als zodanig een niet reëel bestaand denkprodukt.

Het feit dat de mens filosofie kan bedrijven, het feit dat de mens aan wetenschap kan doen, het feit dat de mens überhaupt kan bestaan, zich kan gedragen, kan doen en laten, dat alles berust op en is pas mogelijk op grond van het oergegeven van onze fundamentele verankering in de ons omgevende wereld.

Om datgene wat Merleau-Ponty hier bedoelt goed tot uitdrukking te brengen gebruikt hij een terminologie, die toch belangrijk afwijkt van bijvoorbeeld Heidegger en Sartre.

Heidegger spreekt van het menselijke "In-der-Welt-sein", Sartre spreekt van "Etre-dans-le-monde", Merleau-Ponty spreekt echter welbewust steeds van een "Etre-au-monde". Dit is meer dan een zuiver terminologische kwestie. We kunnen hier niet nader ingaan op de opvattingen van Heidegger en Sartre en moeten ons beperken tot die van Merleau-Ponty. Hij bedoelt met "Etre-au-monde" aan te geven de vanaf de geboorte tot aan de dood reikende verankering van de mens in de hem opgevende wereld, de fundamentele gegeven betrokkenheid van de mens op de wereld. Als Merleau-Ponty spreekt over existeren, dan bedoelt hij daarmee "être-au-monde".

Het is een open staan tot en een betrokken zijn op de wereld, die aan iedere reflexieve instelling voorafgaat en die zich ook nooit in een heldere en eenduidige terminologie laat beschrijven en vastleggen.

Pas op grond van deze fundamentele, oorspronkelijke betrokkenheid op de wereld zijn alle andere instellingen tot de wereld mogelijk, zoals bijvoorbeeld de wetenschappelijke. Al ons weten, al onze wetenschappelijke kennis, berust uiteindelijk altijd op deze fundamentele betrokkenheid, die we nooit volledig helder zullen kunnen kennen.

Pas op basis van deze oorspronkelijke bodem is het mogelijk om te komen tot rationeel denken en tot wetenschappelijke konstrukties, en niet omgekeerd. Het opstellen van een wetenschappelijke theorie geschiedt nooit vanuit een nulpunt, geschiedt nooit vanuit een soort absoluut bewustzijn, geschiedt nooit vanuit het absolute cogito van Descartes.

Zo wilde bijvoorbeeld Descartes beginnen met alles tussen haakjes te zetten, maar hij wist al wát hij tussen haakjes wilde zetten!

Merleau-Ponty ziet de mens altijd als verankerd in een "menselijke situatie", waarin hij kan handelen omdat deze situatie hem altijd al enigermate vertrouwd is en waarin hij handelt om er een nog vastere greep op te krijgen. De mens is geen boven de wereld zwevend bewustzijn, dat van de wereld alles kan maken, de mens is also geen absolute vrijheid in de zin van Sartre, hij is daarentegen van meet af aan fundamenteel verankerd in deze wereld, waaruit hij zelf is voortgekomen en waarvan hij deel blijft uitmaken.

Deze existentie nu, die noch zuiver bewustzijn noch zuiver brute materie (en-soi) is, is voor Merleau-Ponty in eerste instantie niets anders dan mijn eigen lichaam.

De bovengenoemde fundamentele verankering van de mens in de wereld, zijn fundamentele betrokkenheid op die wereld, zijn "être-au-monde", dat berust op het feit dat de mens lichamenlijk is.

Pas vanuit de lichamenlijkheid is er een menselijke wereld, pas vanuit de lichamenlijkheid is "être-au-monde" mogelijk.

Volgens Merleau-Ponty krijg je de eigenaardigheid, we zouden ook kunnen zeggen het specifiek menselijke, van het menselijk lichaam nooit in het oog als je het wilt bestuderen als een "ding".

Het lichaam komt met andere "dingen" daarin overeen dat het zichtbaar is, dat het waarneembaar is, dat het te betasten valt, etc. De objektieve wetenschappen nu, gebruik makend van de natuurwetenschappelijke methode, krijgen

alleen dit aspekt in hun gezichtsveld en benaderen het lichaam dan ook niet anders dan de wijze waarop ze een steen, een stoel, een lijk benaderen. Met andere woorden, de bestudering van gebeurtenissen in de derde persoon, van een "het", van een "objekt".

Het menselijk lichaam kan men echter noch puur als een objekt opvatten, noch puur als een subjekt, omdat het objekt en subjekt tegelijk is.

Het raadse¹ van mijn lichaam bestaat daarin dat het zowel zichtbaar is als ook ziet, terwijl het daar dan ook nog "weet van heeft", dat het zowel voelbaar is als ook zelf voelen kan, terwijl het dan ook nog z'n eigen voelen kan voelen. Kortom, er heeft zich bij de mens een, wat Kwant noemt "dubbele dualisatie" voltrokken.

Enerzijds is mijn lichaam dus een ding, dat steeds in een onlosmakelijke betrekking staat met de mij omringende dingen van de wereld. Mijn lichaam is tegelijk waarneembaar en neemt waar. In feite, zegt Merleau-Ponty, is het onderscheid tussen subjekt en objekt, als ik het heb over mijn lichaam, niet meer te handhaven. En op grond hiervan redeneert hij door en zegt, dat in feite dan ook het zuivere objekt karakter van de dingen diskutabel en "fragwürdig" wordt.

Als het onderscheid tussen subjekt en objekt in mijn eigen lichaam eigenlijk vervaagt, als het dwars door elkaar heenloopt, zo geldt dat in feite ook voor datgene, waarop mijn lichaam intentioneel gericht, betrokken, waar het mee verweven is, de wereld.

En op basis hiervan konkludeert Merleau-Ponty dat het onderzoeken van de wereld eigenlijk niet mogelijk is daar, waar de mens probeert zo onafhankelijk mogelijk van zijn lichamelijk bestaan de wereld vanuit een volledige distantie te beschouwen. Dat is dan namelijk geen bewoonbare wereld meer. Het moge duidelijk zijn dat Merleau-Ponty dan ook overtuigd is van de wezenlijke verbondenheid van feit en waarde.

Pas vanuit het direkte lichamelijke kontakt, vanuit de lichamelijke verwevenheid met de wereld, is die wereld een bewoonbare wereld.

Op basis van het feit dat de mens lichamelijk is, zich lichamelijk in de wereld gedraagt, kan er een menselijke wereld ontstaan, een voor die mens zinvolle wereld, een cultuurwereld. Anderzijds kan het menselijk lichaam alleen vanuit deze, door hem zelf ontsloten cultuurwereld begrepen worden.

En als zodanig is de grens van het lichaam ook niet dat omhulsel, dat huid heet, maar reikt het menselijk lichaam zover als de door dat lichaam ontsloten cultuur reikt. Ook in nieuwere studies wordt op dit belangrijke gegeven steeds weer gewezen. We wijzen slechts op de studie van Bernard (80), waaraan hij als doelstelling meegaf: het ont-mystificeren van dat lichaamsbeeld, volgens hetwelk het lichaam een gesloten en intieme realiteit zou zijn ("datgene wat binnen de huid is"). Hij wijst op tal van fenomenologische, psychoanalytische, sociaal-psychologische en sociologische benaderingen van het menselijk lichaam, die de beperktheid van het fysiologische gezichtspunt afdoende aan de kaak stellen.

Als het lichaam wordt gereduceerd tot enkel een waarneembaar fysisch "ding", als het bijvoorbeeld door middel van wetenschappelijke observatie wordt losgekoppeld van een situatie, waarin het zinvol kan functioneren, dan is het geen menselijk lichaam meer.

We hebben nu in het voorgaande al diverse malen opgemerkt, dat Merleau-Ponty van mening is, dat alle menselijke activiteiten, dus ook het bedrijven van wetenschap, uiteindelijk rusten op en pas mogelijk zijn op grond van de oorspronkelijke, fundamentele verankering van de mens in de wereld, die dan weer berust op het feit dat de mens lichamelijk is. Deze fundamentele oerverbondenheid is, volgens Merleau-Ponty, nooit met het verstand te vatten en nooit met een kennistheoretische terminologie afdoende te beschrijven.

Om toch een term te hebben, die aardig deze oerverbondenheid kan aanduiden, maakt hij wel gebruik van de term "wonen". "Met deze term bedoelt hij dus vooral aan te duiden, dat het menselijk gedrag, de menselijke waarneming, e.d. niet als strenge causale processen zijn op te vatten, maar alleen begrepen kunnen worden als geleefde en beleefde gebeurtenissen, die alleen vanuit de zinvolle complexe situatie kunnen worden verstaan.

Het begrip "wonen" geeft goed aan het oorspronkelijke vertrouwd-zijn van de mens met zijn wereld, wat de fundamentele voorwaarde is om verder te bouwen, om tot nieuwe zingevingen te komen, om wetenschap te gaan bedrijven, etc. Pas vanuit deze gegeven oerverbondenheid kunnen we tot nieuwe dingen komen, kunnen we de wereld en onszelf verder uitbreiden. Er bestaat alzo geen schepping uit het niets, geen "creatio ex nihilo".

Op grond van deze oerverbonden vertrouwensrelatie kan ik pas iets waarnemen, kan ik mij pas in de wereld gaan bewegen, durf ik op het nieuwe in te gaan. Pas op grond van de gegeven betrokkenheid is het mogelijk om over te gaan tot een daadwerkelijke betrokkenheid.

Dat de mens nu zo'n oorspronkelijk vertrouwen heeft in de hem omgevende werkelijkheid, dat nu is, volgens Merleau-Ponty, uiteindelijk gefundeerd in zijn lichamelijkeheid.

Mijn lichaam is namelijk, hoe paradoxaal dat ook mag klinken, altijd ook nog een stuk wereld, een stuk materie, een "ding" onder de dingen gebleven. De wereld en mijn lichaam zijn als het ware uit dezelfde "grondstof" gemaakt. En alleen omdat ik als lichamelijk existierend wezen zelf een deel ben van en daarmee ook van dezelfde "stof" ben als de mij van alle kanten omhullende wereld, daarom kan ik ook een absoluut vertrouwen in de wereld hebben.

Nogmaals: het vertrouwen in de wereld (Vertrauen zur Welt) is voor Merleau-Ponty dus niets anders dan de door onze lichamelijkeheid bepaalde, de met onze lichamelijkeheid gegeven innige verbondenheid met de wereld, en alleen op basis daarvan is al het menselijk leven en handelen mogelijk.

Door middel van onze lichamelijkeheid zijn wij met de wereld vervlochten. Dat is de oorsprong van het vertrouwen dat we in de wereld hebben. En omdat we vervolgens dit vertrouwen in de wereld hebben, daarom, op grond daarvan, kunnen en durven we ook op die wereld in te gaan, ontdekken we handvaten aan die wereld, is het voor ons een wereld "om te ...".

Alleen omdat wij als lichamelijke wezens bestaan en daardoor al, voordat we er "weet van hebben", op de ons omringende wereld vertrouwen, daarom kunnen we ons erin bewegen en handelen.

Alleen op grond van de oorspronkelijke lichamelijke uitwisseling met de wereld kan deze wereld voor ons tot een beantwoordbare wereld worden, kunnen we er op tal van manieren zin aan verlenen. Dit kan dus nooit een zinverlening zijn vanuit een absolute vrijheid, zoals Sartre beweert.

Om nu de mens te willen beschrijven, zegt Merleau-Ponty, moeten we de relatie van de mens tot zijn wereld niet proberen te beschrijven en verklaren in de zin van een oorzaak-effekt-relatie. Het uitgangspunt voor het beschrijven en begrijpen van het menselijk gedrag in zijn zinvolheid moet zijn de wereld zoals die door de mens bewoond wordt, de door de mens beleefde en geleefde wereld, de fenomenale wereld.

In wezen bedoelt hij hier dus mee dat mens en wereld pas door het abstracte denken van elkaar te scheiden zijn en van elkaar geïsoleerd gedacht kunnen worden.

Ook de beschouwing van het menselijk lichaam als een "ding" is zo'n afgeleide konstruktie, die op grond van abstract denken wel mogelijk maar niet fundamenteel is.

In werkelijkheid is er sprake van een verankering, een eenheid, die door het begrip "wonen" benaderend kan worden aangeduid.

De wereld is voor de mens pas dan een voorhanden wereld, waarin hij uit de voeten kan, voorzover hij deze wereld bewoont. De wereld bestaat voor de mens alleen als beantwoordbare en geordende wereld omdat en zolang hij die wereld bewoont. En dat bewonen is mogelijk vanuit het menselijk lichaam. Omdat de mens lichamenlijk is, is de wereld voor hem van meet af aan ontsloten en beantwoordbaar. Nogal kras drukt Merleau-Ponty zich uit als hij zegt: omdat wij als lichamenlijke wezens onlosmakelijk met de wereld vervlochten zijn, daarom zijn wij veroordeeld, gedoemd tot zin. Het doen ontstaan van zin, het zinverlenen aan de wereld is voor Merleau-Ponty dus zeker geen autonome, vrije daad van het bewustzijn. Als je dat zegt, dan haal je toch mens en wereld weer uit elkaar (absoluut bewustzijn versus "monde-en-soi"). Zin kan alleen ontstaan als de mens de wereld "bewoont".

Resumerend zegt Merleau-Ponty dus: als lichamenlijk existierende wezens zijn wij verankerd, verworteld in het ons aan alle kanten omhullende zijn. En juist dit verworteld zijn is voor ons tegelijkertijd de voorwaarde, schept de mogelijkheid om op de wereld in te gaan. Juist hierdoor is de wereld voor ons ontsloten, staat die wereld voor ons open.

Wij hebben deze paragraaf als opschrift meegegeven: "Menselijke lichamenlijkheid en menselijk bewegen". Als wij, met Merleau-Ponty, erkennen dat een natuurwetenschappelijke objektmatige beschouwing hiervan een niet onmogelijke maar wel "afgeleide" abstraktie is van een "dagelijkse ervaringswerkelijkheid", dan is het duidelijk dat wij, als we over die "dagelijkse ervaringswerkelijkheid" tot helderheid willen komen, de betekenis van de menselijke lichamenlijkheid alleen op het spoor kunnen komen door ons startpunt te nemen daar, waar die lichamenlijkheid funktioneert.

Met Gordijn (2, p. 22) menen we dat dat betekent: "Pas door het gedrag, door de mens-wereld relatie te bestuderen, wordt getoond wat de lichamelijke in de intentionele relatie betekent. De zin van de lichamelijke wordt slechts kenbaar vanuit de daadwerkelijke betrokkenheid van de mens op zijn wereld. Het menselijk gedrag is een systeem van betekenissen. In dit systeem ontdekken wij de betekenis van het lichaam".

En: "Op letterlijk onvoorstelbare wijze blijkt ons de bruikbaarheid van ons lichaam in de daadwerkelijke uitvoering van de handeling. Om de bruikbaarheid te leren kennen, moeten wij niet uitgaan van de structuren van het lichaam-objekt, maar van de handeling, de actie, de beweging waarin de bruikbaarheid zichtbaar wordt. Vanzelfsprekend steunt de intentionaliteit, de bruikbaarheid van het lichaam op de objektief gegeven anatomische en fysiologische feiten, maar vanuit deze feiten kunnen wij niet opmaken wat werkelijk mogelijk is, wat er in de handeling gebeuren kan. Niemand kan uit de anatomische vorm en uit de fysiologische verrichtingssystemen begrijpen, hoe ingewikkelde bewegingspatronen tegelijkertijd en in snelle opeenvolging, met grote nauwkeurigheid bv. door een violist of een akrobaat kunnen worden uitgevoerd" (2, p. 25).

Gordijn heeft, startend vanuit een analyse van het bewegend zich gedragen, zoals zich dat voordoet, afspeelt en waarneembaar is binnen het spanningsveld mens-wereld, een "Leer van het menselijk zich bewegen" ontwikkeld.

De invloed van het denken van Merleau-Ponty is daarin ook onmiskenbaar aanwezig. Met Gordijn menen we dat deze leer als startpunt kan dienen voor de ontwikkeling van een didaktiek van het bewegingsonderwijs.

Enerzijds kan vanuit deze leer de relevantie van aan de vakwetenschappen te stellen vragen worden bepaald, anderzijds worden er aanwijzingen in zichtbaar tot mogelijk agogisch perspectief.

In de leer van het menselijk zich bewegen draait het namelijk om de volgende twee sleutelvragen:

- 1) Welke zijn de factoren, die een rol spelen bij het tot stand komen van het menselijk zich bewegen?
- 2) Welke is de rol, die het bewegen speelt bij de ontwikkeling van de individualiteit?

Wij zullen straks, bij de inhoudelijke vulling van de diverse didaktische componenten, uitgaan van de door Gordijn ontwikkelde visie op het menselijk zich bewegen en de daarin vigerende opvatting over de menselijke lichamelijkeheid.

Vanuit de door Gordijn aangewezen rol, die het bewegen speelt in de menselijke ontwikkeling en het menselijk bestaan willen wij de doelstelling van het bewegingsonderwijs legitimeren. Het door hem aangewezen pedagogische perspectief willen wij in onze didaktische aanzet gestalte geven.

Voor een uitgebreidere kennisname van deze leer van het menselijk zich bewegen willen we verwijzen naar de diverse publikaties (2; 81; 82; 83; 84).

Hier willen we volstaan met een puntsgewijze weergave van de meest centrale noties uit die leer.

- Het menselijk zich bewegen is een wijze van zich gedragen en als zodanig een relationeel gebeuren;
- Het menselijk zich bewegen is een persoonlijk-situatieve, verworven gevormdheid van betekenissen;
- Het menselijk zich bewegen wordt naar vorm en structuur bepaald door de functie die het bewegen heeft in de dialoog mens - wereld;
- Bewegend zich gedragen houdt grensoverschrijding, dialoog in;
- Bewegend zich gedragen veronderstelt een ik dat daadwerkelijk betrokken is op iets dat buiten hem is;
- Het menselijk zich bewegen is gegeven met het menselijk lichaam;
- Het eerste contact van de mens met de wereld is een lichamelijk contact;
- Het lichaam is relationeel en weet van meet af aan raad met de motorische tegenwereld; het is in staat zelfstandig motorische betekenissen te verstaan en kan op grond daarvan prereflexief een antwoordpositie innemen;
- De lichamelijkheid is het persoonlijke, individuele trefpunt van mijn intimiteit met mijn wereld;
- Het menselijk zich bewegen is gebonden aan de intentionele lichamelijkheid, dat is het lichaam dat wij zijn, waardoor wij in en bij de wereld zijn;
- De mogelijkheid tot bewegend zich gedragen berust mede op de door aanleg en milieu bepaalde processuele psycho-somatische voorwaardelijkheden;
- Vanuit de lichamelijkheid is er een menselijke wereld; het bewegen is essentieel voor het menselijk "zijn".

In het bewegingsonderwijs gaat het ons om het beïnvloeden van het zich bewegend gedragen van mensen. Het gaat daar om zich bewegend gedragende mensen. We willen dit met veel nadruk stellen. Als wij mensen zien bewegen, dan zien wij namelijk geen "bewegingen" zoals die vanuit het geabstraheerde gezichtspunt van de fysicus kunnen worden aangeduid en bestudeerd.

Reeds Buytendijk heeft hier op gewezen. "Inzicht in de eigen aard van de menselijke beweging en houding verkrijgt men niet vanuit het fysisch gezichtspunt. Reeds de oppervlakkige kennismaking met deze verschijnselen in het menselijk bestaan dwingt ertoe, hen niet als een reeks van gebeurte-

nissen, processen, op te vatten, maar als uitingen van dit bestaan. Dit betekent, dat het begrip "beweging" of "positie" bijvoorbeeld van de ledematen, de romp, het hoofd reeds door abstraktie verkregen is, door een afzien van het menselijk bestaan, dat in beweging en houding tot uiting komt. Hieruit volgt, dat het waargenomen niet adequaat beschreven is als verplaatsingen van lichaamsdelen. Spreekt men echter van staan, gaan, wachten, naderen, struikelen, herstellen, evenwicht, begroeten, enzovoort, dan vat men beweging en houding reeds als vormen van gedragingen op. Het begrip gedrag sluit in zich een "wie" (subject), die zich gedraagt, en een "wereld" (situatie), waarop het gedrag betrokken is. Er worden dus door ons geen bewegingen waargenomen, maar zich ergens bewegende mensen" (85, p. 17/18). Wij menen dat het nadrukkelijk stellen hiervan bepaald niet overbodig is. In het bijzonder denken we daarbij namelijk ook aan het de laatste jaren steeds meer van de grond komende onderzoek met betrekking tot het motorisch leren. Loopstra (86, p. 58) merkt daarover o.i. terecht op: "Een veel aangevoerd onderzoek, dat zou moeten aantonen dat het leren bewegen zich ontwikkelt vanuit een cognitieve handelingsstructuur naar een automatisme, betreft de experimenten van Van der Veldt (35, p. 32/35 en 42/49). Hierbij werd de proefpersonen opgedragen in een bepaalde, te leren volgorde, oplichtende lampjes aan te raken. Het aanvankelijk cognitief gestructureerde, hoekige en onzekere bewegingspatroon verliep vloeiender naarmate het leerproces vorderde. De vraag is, in hoeverre men dergelijk onderzoek motorisch onderzoek kan noemen. Wat in de experimenten van Van der Veldt in feite geleerd wordt, is geen beweging, maar is een volgorde, plaatsbepalingen. Proefpersonen, die de beweging nog zouden moeten leren, komen voor deelname aan deze experimenten niet eens in aanmerking".

Ook de volgende, door Loopstra aangehaalde uitspraak van Cratty is in dit verband veelzeggend: "Many of the so-called motor skill investigations have utilized tasks that are largely cognitive or perceptual in nature with the motor component of the tasks a relatively simple, unchanging, and minor portion of the behaviour measured".

VI. 3. Enige maatschappij-kritische notities.

Het bewegingsonderwijs wordt als schoolvak onderwezen binnen bestaande curricula. De invloed van het thans in de maatschappij vigerende waarden- en normenpatroon op het instituut "school" is groot en bijgevolg ook binnen het bewegingsonderwijs waarneembaar. Deze invloed zou men a-specifiek kunnen noemen, dat wil zeggen niet alleen inwerkend op het bewegingsonderwijs, maar op het onderwijs als geheel.

Daarnaast is er nog een invloed waarneembaar, die meer specifiek op het bewegingsonderwijs inwerkt, namelijk die, welke voortkomt vanuit het verschijnsel "sport". Is deze invloed een andere dan de eerst genoemde?

Zowel "school" als "sport" zijn belangrijke fenomenen binnen onze samenleving. Is het binnen deze samenleving vigerende waarden- en normenpatroon gelijkelijk van invloed op deze beide verschijnselen?

De beantwoording van deze vraag vooronderstelt een diagnose van "de huidige maatschappij". Tot het werkelijk genuanceerd overgaan tot zo'n diagnose achten wij ons niet kompetent. Zonder volledigheid na te streven kunnen we echter wel een aantal belangrijke tendenties vaststellen.

We noemen:

a. "Arbeidsideologie" - de waarde van de mens wordt afgemeten naar de plaats die hij inneemt binnen het hiërarchisch geordende arbeidsbestel. Het onderwijs leidt op tot "arbeidskracht". "Arbeid adelt". "Wie niet werkt zal ook niet eten". Het diepgewortelde arbeidsethos voert dikwijls tot een doel-middel-omkering, immers: "Wij mensen leven niet om te werken, maar wij werken om ons leven meer leefbaar te maken" (87, p. 11).

Toch is het onmiskenbaar dat wij in onze Westerse samenleving een bestel aan het bouwen zijn, waarin er niet meer voor iedereen een baan zal zijn. In Amerika is die ontwikkeling al waarneembaar. Het technologische proces is daar zover gevorderd dat zich daar nu al een werkloosheid voordoet, die niet langer van conjuncturele, maar van structurele aard is. Hoezeer echter toch in Amerika het arbeidsethos nog heerst blijkt uit het volgende: "In augustus 1969 is het anti-raketplan aanvaard door de Amerikaanse senaat, hoewel met uiterst geringe meerderheid. Het is bekend dat dit plan vooral ook bevorderd is door de vakbonden, die in dit plan de belofte onderkennen van blijvende werkgelegenheid. Ten einde werk voor velen te

verzekeren bevordert men een plan dat de bewapeningswedloop in een nieuwe fase brengt. Men wil blijven werken, ook al moet men dan maar destructiemiddelen vervaardigen. Het is moeilijk een feit te ontwaren dat er even duidelijk op wijst, dat wij niet rijp zijn voor de toekomst die wij door onze arbeidsinspanning mogelijk hebben gemaakt. Het idee dat men op zinvolle wijze door het leven zou kunnen gaan zonder regelmatig gebonden te zijn aan het arbeidsproces, is aan de meesten van ons nog te enen male vreemd" (88, p. 40).

- b. "Produktiviteitsideologie" - De moderne technologische middelen maken het de mens mogelijk meer te produceren dan hij kan consumeren. Gevoed vanuit zijn arbeidsethos is zijn produktiedrang echter moeilijk te stuiten. Dit uit zich onder meer in de krampachtige pogingen het "rijk van de noodzaak" nodeloos uit te breiden. "Ten einde te kunnen produceren verbeteren we datgene wat reeds goed is, proberen we altijd maar weer nieuwe producten te brengen ook wanneer de oude voldoende waren, gaan we desnoods destructiemiddelen vervaardigen, als we maar bezig kunnen blijven in het "rijk van de noodzaak" (88, p. 46). Van klosetrolhouders met ingebouwde radio tot en met de oorlogsindustrie. Steeds klemmender wordt tegenwoordig gewezen op het stellen van grenzen aan de groei. Overproduktie, milieuverontreiniging, lucht- en drinkwatervervuiling, het zijn de schrikbarende resultaten van een doel-middel-omkering.
- c. "Prestatie-ideologie" - Menselijk presteren is een voorwaarde om onze wereld bewoonbaar te maken. Op tal van levensterreinen is er evenwel ook op dit punt een doel-middel-omkering waar te nemen. Er is sprake van een grenzeloze overwaardering van de prestatie op zichzelf. Een overwaardering van het competitie-principe is hiermee onlosmakelijk verbonden. Uit politieke, economische of welke motieven dan ook wordt het "citius, altius, fortius" de mens als hoogste waarde voorgehouden. Het komt voor dat fabrikanten aan de echtgenote van een ondernemer één gouden oorbel toezenden met een begeleidend briefje, waarin wordt meegedeeld dat het tweede exemplaar haar zal worden toegezonden als zij haar man weet aan te sporen om binnen een bepaalde tijd een nogal grote hoeveelheid van een bepaald produkt te verkopen. Uiteraard krijgt ook de konkurrentie zo'n oorbel met begeleidend schrijven. Welke vrouw wint de oorbel, welke ondernemer is het eerst aan vakantie toe, welk huwelijk is het eerste stuk? Dergelijke praktijken zijn geen uitzondering.

d. "Technokratie-ideologie" - In de huidige technologische maatschappij zijn tal van technokratische tendenties waarneembaar. Zeer algemeen kunnen we met Habermas het technokratie-begrip als volgt omschrijven: de drang naar "Erweiterung unserer technischen Verfügungsgewalt um jeden Preis" (89, p. 77). Door Lenk (18, p. 110 e.v.) wordt dit algemene begrip wat nader uiteengerafeld en hij komt dan tot een negental betekenissen van het begrip "technokratie". Hij onderscheidt drie categorieën waarbij de (technische) kwalifikatie van personen die macht uitoefenen kenmerkend is en een zestal gebruikswijzen, waarbij de organisatie van de macht het criterium voor technokratie is.

Deze laatste zes, die onderling wel nauw samenhangen, willen we kort aanduiden.

1) Technokratie als technisch georganiseerde machtsuitoefening:

groeiend gebruik van computers, en van methoden als systeem-analyse en operations-research, van cybernetische modellen, en het uitsluitend hanteren van maatstaven als efficiëntie en doeltreffendheid zijn hiervan het kenmerk. Boekraad: "Men kan een technokratische benadering van onderwijsproblemen altijd hieraan herkennen, dat zij een discussie over de structuur en de organisatie van het onderwijs vóóraf doet gaan aan een discussie over de functie van het onderwijs" (89, p. 74).

2) Technokratie als macht van technologische wetmatigheden én apparatuur:

deze opvatting is aan te treffen bij mensen als Schelsky, Marcuse, e.a. Volgens Schelsky treden in de plaats van politieke normen en wetten de wetmatigheden van de technisch-wetenschappelijke beschaving; macht als een relatie van personen tot personen heeft plaatsgemaakt voor de onderwerping van allen, inclusief politici en managers, aan een technisch systeem, dat optimaal wil functioneren en volgens technische principes gestuurd wil worden. "Hier "herrscht" gar niemand mehr, sondern hier läuft eine Apparatur, die sachgemäss bedient sein will" (89, p. 75).

3) Technokratie als normativiteit van technologische mogelijkheden:

Freyer stelt dat de technische realiseerbaarheid "dazu tendiert unsere Ziele zu bestimmen" (89, p. 76). Kunnen = moeten. Ellul konkludeert dan? "There can be no human autonomy in the face of technical autonomy" (89, p. 76).

4) Technokratie als "technicistische achtergrond-ideologie":

vooral Habermas hanteert het technokratie-begrip in deze zin.

"De technicistische achtergrond-ideologie slaagt erin in het bewustzijn van de massa's het begrip samenleving, waarin mensen in omgangstaal communiceren en waar normatieve wilsvorming plaats vindt in democratische processen, te vervangen door het begrip sociaal systeem, dat een aantal te optimaliseren functies vervult waarover in wetenschappelijke terminologie wordt gesproken en waarin slechts technische problemen bestaan, die voor hun oplossing geen publieke discussie behoeven doch slechts adequate specialisten in leidende posities vergen (89, p. 77).

Deze technokratische ideologie verleidt ons ertoe "welzijn" te versmallen tot "welvaart" en dat dan weer tot bruto-nationaal-product en aantallen gebouwde huizen; en die het nodig maakt dat milieuvervuiling éérst wordt gemeten en gekwantificeerd alvorens ze doeltreffend kan worden bestreden. Gorz: "Die "Entpolitisierung" ist die besondere Ideologie der Technokratie", hij reduceert praktisch-politieke problemen tot technisch-organisatorische, hij bagatelliseert normativiteit ten behoeve van wetenschappelijkheid en verhuult de machtsvraag achter het rookgordijn der deskundigheid" (89, p. 77).

Men vergelijk in dit verband de volgende uitspraak van Gordijn (90, p. 433): "De enorme uitgebreide en verfijnde technologieën brengen slechts verbetering van middelen, verlenging van de reikwijdte van de macht van de mens. De prijs die betaald moet worden is de creativiteit en de mens zelf. Zo ontstaat er een verlies van het moment, d.w.z. dat de tijd ons niet meer ter beschikking staat. De stationaire toestand waarin vernieuwing alleen betrekking heeft op de middelen en niet meer op doelstellingen, is een toestand waarin wij nu leven. In deze maatschappij die door de machtsconcentraties wordt gekenmerkt is het alleen mogelijk iets nieuws op te bouwen als men eerst een studie heeft gemaakt van de haalbaarheid van de nieuwe idee. Is de haalbaarheid gering te achten, dan tracht men machtsorganisaties voor de idee te winnen en zo de haalbaarheid te vergroten. De haalbaarheid is direkt gebonden aan de aantoonbare maatschappelijke utiliteit".

- 5) "Technokratie" ter aanduiding van de totaal-situatie van de samenleving: ook in deze zin fungeert het begrip bij Habermas. Het verwijst dan naar "der Zustand einer erstarrten, nach festgefügten Regeln funktionierenden, auf maximale Effizienz angewiesenen Gesellschaft" (89, p. 77).
- 6) Technokratie als karakterisering van de moderne "ideologie van de planning": het is de ideologie van de gevestigde machten, die aanleiding geeft tot het (liefst "verrassingsvrije") ontwerpen van toekomsten, die opvallen door wetenschappelijke bloedeloosheid, en waarin men globaal genomen steeds méér van 't zelfde aantreft, ofwel "het heden maal 2". De technokratische utopie is: "Lösung aller menschlichen Probleme durch Steigerung der Produktion und der technischen Kommunikation; Verwandlung der Menschheit in ein planvolles, selbst gesteuertes System, in dem vor allem der Störfaktor menschlicher Politik als irrationaler ausgemerzt ist" (89, p. 78).

Deze vier, onderling nauw samenhangende verschijnselen kunnen uiteraard met vele andere worden uitgebreid. Gegeven deze restrictie menen we evenwel toch dat we zo een waardencomplex hebben aangeduid dat onze samenleving diepgaand doortrekt.

Ook de school, als instituut binnen deze samenleving, ondervindt de invloed van dit waarden- en normenpatroon. Volgens sommigen is het zelfs de taak van de school om te zorgen dat de jeugd uitsluitend zodanig wordt voorbereid, dat zij later binnen de bestaande orde producerend kan meedraaien. Staat men deze opvatting voor, dan is het terecht dat de school een regelrechte afspiegeling is van onze prestatiegerichte kompetitiemaatschappij. Zo is in feite de huidige situatie, niet alleen bij het voortgezet onderwijs maar ook reeds op de basisschool. Geerlig^s (91, p. 7) geeft de volgende karakteristiek:

"In onze maatschappij hebben overheid en bedrijfsleven een groot stuk van de massa-selektie als voorselektie toegeschoven aan het onderwijs. Benoembaarheid en inpassing in salarisschalen worden gekoppeld aan het bezit van diploma's. Reeds aan de basisschool is sleutelmacht met betrekking tot vele maatschappelijke functies toegevalen.

De maatschappelijke competitie speelt zich reeds af op de basisschool, wat blijkt uit de eenzijdige gerichtheid op de cognitieve ontwikkeling en de vergelijkende prestatiebeoordeling, het zittenblijven en de doorstroming van leerlingen naar diverse vormen van voortgezet onderwijs. De strijd om het

betere bestaan zal worden gewonnen door de besten. Het is de vraag of de geschetste situatie de wenselijke situatie is". Vervolgens citeert Geerligd dan instemmend Idenburg: "De school moet de plaats zijn waar de opgroeiende mens in zijn volle menselijkheid wordt ontvangen, beschermd en gewaardeerd. Het onderwijs heeft zijn eigen rechten en verantwoordelijkheden, het behoeft zeker de eisen der maatschappij niet slaafs te volgen".

Van vele kanten is gelukkig tegenwoordig de groeiende ontevredenheid met betrekking tot de huidige situatie en de roep om onderwijsvernieuwing hoorbaar. We noemden reeds de idee van een middenschool. De daaraan ten grondslag liggende filosofie gaat tegen diverse van de boven genoemde verschijnselen lijnrecht in. De daadwerkelijke realisering van zo'n school geeft uiteraard meer problemen.

Nog feller is de kritiek van Ivan Illich (92). Zijn maatschappij-kritische aanval op de overheersing van de technokratie en de bureaucratie in de geïndustrialiseerde maatschappij richt hij in de eerste plaats op het instituut "school". Zijn kritiek daarop vindt z'n aangrijpingspunt in de denaturering van de school tot instructie-instituut, waardoor het echte leren en de edukatie, gezien als zelfontplooiing, onmogelijk zijn geworden. Hij stelt onder meer ter discussie: het nut van de leerplicht; de diskriminatie door een elitair diplomasysteem; het feit dat onderwijs de armoede niet kan opheffen, doch integendeel de mens meer afhankelijk wordt.

Zijn kritiek en de door hem bepleite alternatieven stemmen op z'n minst tot nadenken. Van Gelder merkt over het boek van Illich op: "In zeer korte tijd is "Ontscholing van de samenleving" één van de meest besproken boeken over onderwijsproblemen geworden. En terecht, want dit verscherpte kritisch beeld van een verschoolde school dwingt tot een herbezinning op de taak van de school in onze samenleving" (92, p. 8).

In het begin van deze paragraaf wezen we op de relatie tussen "sport" en bewegingsonderwijs. We vroegen ons af of het binnen onze samenleving vigerende waarden- en normenpatroon zich in de "sport" gelijkelijk manifesteert als in de "school".

Laten we voor het vinden van een antwoord op deze vraag eerst eens zien welke functies gewoonlijk aan de sport - van een nadere onderscheiding binnen dit veelvormige fenomeen zien we even af - worden toegeschreven.

Twee min of meer radikaal tegenover elkaar staande opvattingen zijn dan waarneembaar:

- 1) Kompensatiefunctie - "Sport en arbeid zijn contrair gestructureerde handelingssystemen" (93, p. 3).

Deze tegenstelling in structuur wordt vaak globaal aangeduid met tegenover elkaar staande begrippen. "Bij sport horen: doelvrijheid, vrijwilligheid, rekreatie, vitaliteitsverhoging, psychische verrijking en ontspanning, persoonlijkheidsvorming, sociale integratie, etc.; terwijl de arbeidsstructuur reliëf krijgt met behulp van: doelbepaaldheid, dwang, immobilisering, verveling en geestelijke afstomping, vervreemding, anonimisering, etc." (94, p. 233).

Binnen deze opvatting wordt "sport" gewoonlijk gelijkgesteld aan "spel". Diem (93, p. 3) trekt daaruit de konklusie dat beroepssport niet als sport kan worden aangemerkt. "Beroepssport is ... geen sport, maar het tegendeel daarvan: een ambacht en wel behoort hij tot de showbusiness, waarmee hij ook vaak beroepsdiscipline en beroepshardheid gemeen heeft".

- 2) Aanpassingsfunctie - "Sport en arbeid zijn structureel conforme handelings-schemata" (93, p. 3).

"De functie van de sportbeoefening is volgens deze opvatting te vinden in de aanpassing die er door plaatsvindt ten behoeve van een zo geruisloos mogelijk functioneren in de produktie-consumptiemaatschappij. In de sport is evenzeer als in de arbeid sprake van verdinglijking van het individu, van menselijke vervreemding, van overproduktie, van uitbuiting. Zowel in zijn verschijningsvorm als in de achterliggende waardencomplexen is de sport een getrouwe copie van de arbeid. (Sport als "verdubbeling" van de arbeidswereld.) (94, p. 233). Plessner (93, p. 3) zegt hierover: "Zo staan tegenover de arme drommel van vandaag twee arbeidswerelden, waar hij de ene voor de andere verwisselt. Waar hij in de ene zich tot het uiterste moet inspannen, om het tot iets te brengen, en hij herstelt zich van deze inspanningen, inzover hij in de andere overgaat, die hem precies zo uitput".

Met de Commissie "School en Sport" zijn we van mening, dat de laatstgenoemde opvatting steeds meer begint overeen te komen met de werkelijke stand van zaken. We denken daarbij dan natuurlijk in de eerste plaats aan de georganiseerde wedstrijdsport en de topsport. De zich daar manifesterende prestatie-

ideologie en de daarmee verbonden "het-doel-heiligt-de-middelen" ethiek wordt door bijvoorbeeld Crum (87) duidelijk aangewezen. Het in onze samenleving vigerende waarden- en normenpatroon is vooral in de topsport in optimale vorm werkzaam.

"In plaats dat de prestatie de presterende mens dient, heeft de presterende sportbeoefenaar zich in dienst van de prestatie gesteld" (94, p. 234).

Blijven dergelijke betreurenswaardige tendenties alleen beperkt tot het terrein van topsport? De vraag stellen is haar beantwoorden.

De Commissie "School en Sport" stelt het volgende vast: "Het zou ... van weinig realiteitszin getuigen te menen dat de negatieve symptomen geïsoleerd zouden zijn op het niveau van olympische spelen, internationale kampioenschappen of Europa-cup-spektakels. Het blijkt dat het waardenpatroon dat ontstaat op het hoogste technische niveau een enorme invloed heeft op de waarden die functioneren op technisch lagere sportniveau's. De invloed van de massamedia is hieraan niet vreemd. Ook in sportwedstrijden van nationaal, regionaal of lokaal belang zijn steeds frequenter opvattingen waar te nemen, die de waarden uit de prestatie-ideologie kopiëren. Verontrustend is het ook te moeten konstateren dat zelfs in het beoefenen van sport binnen het kader van de lichamelijke opvoeding op school een besmetting met negatieve waarden van de grote sport heeft plaatsgevonden" (94, p. 234).

Hoe staat het nu met de samenhang tussen bewegingsonderwijs en sport, respectievelijk hoe zou die samenhang moeten zijn? Dat er een bepaalde samenhang bestaat en moet bestaan achten we buiten kijf.

Vooral de in West-Duitsland waarneembare ontwikkeling - en zou de Nederlandse situatie daar zo geweldig veel van afwijken? - is in dit verband veelzeggend. Dietrich (61, p. 16) geeft daarvan de volgende samenvattende omschrijving:

"Den am Leistungsport interessierten Gruppen und Institutionen (Staat, Parteien, Spitzenverbände des Sports, Wirtschaft und Industrie ...) ist es aufgrund komplementärer Interessen und durch Machteinfluss gelungen, eine funktionale Bindung zwischen schulischer Leibeserziehung und gesellschaftlichem Sport herzustellen und zu institutionalisieren".

Hij illustreert dit onder meer aan de volgende verschijnselen:

- a) De "Talentsuche und Talentförderung mit Hilfe der Schule".
- b) Dit vindt konkretisering in de oprichting van zogenaamde "Sportgymnasien".

specifieke schoolinstituten, waar topsporters in de dop worden opgekweekt zonder dat dit schade doet aan het onderwijs in andere leervakken.

- c) De bouw en inrichting van zalen, oefenmateriaal, etc. moet voldoen aan de normen die voor de topsport van kracht zijn.
- d) De tendens om de term "Leibeserziehung" te vervangen door "Sportunterricht", of "Schulsport".
- e) Ook de "Sportwissenschaft" - de naam is ook al veelzeggend! - ontwikkelt zich eenzijdig "im Interesse des Leistungssports".

We menen dat dit laatste direkt samenhangt met het feit, dat deze "Sportwissenschaft" zich veelal exclusief laat leiden door het zogenaamde "waardevrije" technologische wetenschapsideaal van de empirisch-analytische wetenschappen. Zo'n wetenschap loopt het gevaar in dienst gesteld te worden van wat Dietrich zojuist aanduidde als de "am Leistungssport interessierten Gruppen und Institutionen". En deze groepen hebben baat bij de handhaving van de aan het begin van deze paragraaf genoemde ideologieën. Een wetenschap die ideologiekritiek als "onwetenschappelijk" buiten haar bedrijf wil plaatsen stelt zich zo ook, misschien wel zonder dat te willen, in dienst van de topsport. Door Brodtmann (95, p. 123) wordt dit verschijnsel o.i. zeer goed als volgt aangewezen: "Wenn für einen lernzielorientierten Sportunterricht die objektive Überprüfung seiner Effektivität so gut wie ausschliesslich anhand des Kriteriums der Bewegungsleistung bzw. der grundlegenden physischen Leistungsfähigkeit erfolgt, so ist die Entscheidung für dieses Kriterium didaktisch nicht wertneutral. Sie wirkt vielmehr als normierendes Korrektiv auf die Praxis und hat zur Folge, dass alle am Unterricht beteiligten Faktoren nur noch daran gemessen werden, was sie zum Erreichen der auf Steigerung der Leistungsfähigkeit im Bereich der Bewegungsfertigkeiten und Bewegungseigenschaften gerichteten Lernziele beitragen. Konkret gesprochen bedeutet dies nichts anderes, als dass sich ein so zweckrational orientierter Sportunterricht für die Ausrichtung an den Normen des Leistungssports entscheidet; denn unter den verschiedenen Möglichkeiten, Sport zu treiben, versteht sich nur der Leistungssport ausdrücklich als erfolgsorientiertes, auf grösztmögliche Effektivität im physischen Bereich zielendes Handeln, dessen Ergebnisse grundsätzlich objektiv kontrollierbar sind".

Ter illustratie van deze "Ausrichtung an den Normen des Leistungssports" het volgende Nederlandse voorbeeld.

Van Lier en Smuling (96) deden een onderzoek naar gedifferentieerde instructiemethoden bij het ringzwaaien. Hun onderzoeksopzet zullen we hier niet weergeven. Voor ons is hier vooral van belang het criterium op grond waarvan ze een bepaalde instructiewijze als het meest vruchtbaar wilden aanmerken. Dat criterium luidde: de mate van vooruitgang in prestatie bij het ringzwaaien. Dit komt ons als een goed criterium voor. Wat is evenwel een goede prestatie en wie zal dat vaststellen? De oplossing van dit probleem werd door de onderzoekers gevonden in de door Brodtmann aangeduide richting. "Een team van vier deskundige juryleden fungeerde als beoordelingsinstrument bij de bepaling van het begin- en eindgedrag van de ppn. t.a.v. de vaardigheid ringzwaaien. De juryleden hadden geen andere belangen dan een serieuze, objectieve beoordeling te willen verrichten. Voor deskundigheid stond garant een opleiding voor lera(r)es lichamelijke opvoeding, ervaring met het observeren van bewegingen en veelal bemoeienissen van elk der juryleden met het K.N.G.V." (96, p. 552).

En in ons verband is dan in het bijzonder het volgende van belang:

"De beoordelingschaal (een 100-punts-schaal) werd ontworpen door mevr. A. Wickel-Elenbaas (voorzitster van de jury), internationaal jurylid van de F.I.G. (Fédération International de Gymnastique)" (96, p. 552).

Over oriëntatie aan de "Normen des Leistungssports" gesproken!

Er is in West-Duitsland dus duidelijk de tendens aanwezig, dat de "sport" wordt overgeplant naar de school. Dietrich wijst erop, dat dat een terugval betekent naar de bildungstheoretische didaktiek. Simplificerend uitgedrukt: de "Inhalt" - nl. de sport - wordt onkritisch als "gültig" beschouwd, daarné gaat men op zoek naar "sportimmanente Zielformulierungen". Er vindt zo een omkering plaats van de, ook in de huidige curriculumtheorie steeds meer bepleite idee dat doelformulering vooraf dient te gaan aan het vaststellen van "Inhalte". Dietrich (61, p. 19): "Mit der Grundannahme des schlechthin gültigen Inhaltes Sport fallen die Autoren - trotz allen modischen Wortgebrauchs - in die bildungstheoretische Didaktik zurück".

Bestaande "Kulturinhalte" ("Sportarten") worden onkritisch tot "Bildungsinhalte" gepromoveerd.

Vooral Söll (97) is o.i. hiervan een goed voorbeeld. Zijn pleidooi voor een onkritische aanpassing aan de bestaande prestatie-maatschappij en het zonder meer overplanten van bestaande "Sportarten" naar de school akkumuleert in de volgende uitspraak: "Ebenso wie zum Beispiel die Automobilindustrie im Verhältnis zum tatsächlich erreichten technischen Stand heute rückständig wäre, wenn nicht die Erfahrungen aus dem Rennwagenbau in die Entwicklung eingegangen wären, so wäre auch der Sportunterricht an der Schule binnen kurzem antiquiert, wenn er den Kontakt zur Entwicklung des Leistungssports verlieren würde".

Met Dietrich (43, p. 128) zijn we van mening: "Will die Leibeserziehung den oft beklagten Konformismus, den "von Anfang an zudiktierten Dienstleistungscharakter" überwinden, so wird sie kritisch werden müssen".

En daarmee bedoelt hij: maatschappij-kritisch. De belangrijkste taak daarvan moet zijn: "die Leibeserziehung aus ideologischen Verflechtungen zu lösen" (43, p. 128).

We hebben in deze paragraaf een aantal maatschappij-kritische notities naar voren gebracht. In de vorige paragraaf beschouwden we de visie van Merleau-Ponty op de menselijke lichamelijkeheid, waarin hij een poging doet het dualistische mensbeeld te boven te komen. Voorts wezen we daar op de door Gordijn ontwikkelde leer van het menselijk zich bewegen. Het lijkt ons voldoende cement om tot een fundering samen te voegen, waarop dan een didactische theorie kan steunen.

Het is duidelijk dat de wenselijk geachte relatie tussen het bewegingsonderwijs en de "sport" pas kan worden aangeduid nadat we de doelstelling van het bewegingsonderwijs hebben omschreven. Uit het voorgaande moge het duidelijk zijn, dat we het bewegingsonderwijs niet uitsluitend als doelstelling willen voorhouden om voorportaal van de sport te zijn.

Aan het eind van hoofdstuk zeven komen we op deze problematiek terug.

Eerst dient nu de algemene doelstelling van het bewegingsonderwijs te worden geformuleerd.

VI. 4. Algemene formulering van het doel van het bewegingsonderwijs.

In hoofdstuk IV. merkten we op: "Didaktiek is dat plan-systeem, dat het onderwijsleergebeuren tot studie-objekt heeft. Het is derhalve een wetenschap, waarin doel en middelen in één geheel van informatie gebracht worden. Het onderwijsleergebeuren nu is voor ons een opvoedingsgebeuren. Didaktiek is derhalve een (ped-)agogische discipline".

Dit impliceert dat de bedoeling van de opvoeding en het doel van het bewegingsonderwijs in elkaars verlengde dienen te liggen, één geheel dienen te vormen.

Gordijn (2, p. 89) formuleert de bedoeling van het opvoeden aldus:

"Het introduceren van het kind in de veelheid van betekenissen die het handelende ontdekt tot het leren van het daadwerkelijk betrokken zijn op dat wat er werkelijk toe doet, naar eigen in vrijheid gedane keuze, naar eigen verantwoordelijkheid, tot volwassen vorm van bestaan".

De term "volwassen" doet in deze omschrijving wat "ouderwets" aan. Het begrip volwassenheid is tegenwoordig niet meer "in". Dit komt vooral doordat men tegenwoordig zich steeds meer verzet tegen de gedachte, die in het woord "volwassenheid" nu eenmaal tot uitdrukking wordt gebracht, dat het "wassen" een keer "vol" is, dat het "volwassen-worden" uitloopt in het eindpunt: volwassenheid. We menen dat het juist is dat in onze snel veranderende samenleving dit volwassenheids-begrip niet meer is te handhaven.

Het "volwassen-worden" is veelmeer een het leven lang durende aangelegenheid. In een moderne terminologie wordt dit tegenwoordig aangeduid met de term: emancipatie-proces. De bovengenoemde omschrijving "tot volwassen vorm van bestaan" willen wij ook in deze zin interpreteren. Dit impliceert tevens, dat het begrip "kind" in de bovengenoemde omschrijving o.i. beter kan worden vervangen door het ruimere begrip "mens" of "persoon". Zowel de opvoedingswetenschap als de didaktiek dienen zich te laten leiden door een "emancipatorische Erkenntnisinteresse", zeiden we in ons derde hoofdstuk. Emancipatie is dan het het leven lang durende wordingsproces van "die Mündigkeit des einzelnen" (51, p. 271). Tal van elkaar min of meer overlappende begrippen worden gebruikt ter aanduiding van "emancipatie", zoals: "mondigheid", "zelfverantwoordelijke zelfbepaling" (25), "zelfrealisatie", "humanisering", etc. Vooral het het leven lang durende wordingskarakter ervan zouden we willen benadrukken.

Vanuit de door Gordijn in zijn leer van het menselijk zich bewegen aange-
wezen rol, die het bewegen speelt bij de ontwikkeling van de individualiteit
kunnen we nu de volgende algemene formulering van het doel van het bewegings-
onderwijs geven: het door de persoon doen opbouwen van een voor hem optimale
dialoog met de motorische tegenwereld, tot zelfrealisatie en wereldrealisatie,
opdat hij zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren.
Nader genuandeerd betekent dat: het doen verwerven van een persoonlijk-
situatieve bewegingsgevormdheid binnen de drie modaliteiten "taakvolbrengen",
"spelen" en "dansen".

Deze onderscheiding in modaliteiten is afkomstig van Gordijn. We komen daar
in het volgende hoofdstuk op terug. We zullen dan op deze algemene doel-
stelling nader ingaan, waarbij we ook de konsekventies van onze maatschappij-
kritische notities zullen moeten trekken.

VII. AANZET TOT EEN DIDAKTIEK VAN HET BEWEGINGSONDERWIJS.

(Bij het tot stand komen van dit hoofdstuk maakten we vooral gebruik van literatuur, die in de literatuurlijst onder de volgende nummers is aangegeven: 2; 81; 82; 83; 84; 98; 99; 100.)

Het bewegingsonderwijsleergebeuren is uiterst complex. Deze complexiteit vraagt om een doordinking van alle componenten van het didaktische proces in onderling verband. Vanzelf komt dan eigenlijk de behoefte op aan een schema, een model, een kapstok om die verschillende componenten op te sporen en te ordenen. Om een aanzet te geven tot een didaktische theorie van het bewegingsonderwijs kunnen we gebruik maken van de functies van een model.

De binnen zo'n didaktisch model onderscheiden componenten kunnen we proberen te vullen vanuit het met name in het vorige hoofdstuk besprokene.

In het volgende zullen we daartoe overgaan. Alvorens dat te doen moeten we echter eerst enige restricties maken. In de eerste plaats willen we hier een reeds eerder gemaakte opmerking benadrukken, namelijk dat we in dit hoofdstuk inhoudelijkheid willen laten prevaleren boven volledigheid. Daarmee wordt bedoeld, dat niet over alle componenten binnen het te hanteren didaktische model door ons uitspraken zullen worden gedaan. In de tweede plaats zal datgene, wat we wel zullen opmerken noodzakelijk nogal algemeen van aard moeten blijven. Vooral vanwege het praktisch nog geheel ontbreken van empirisch onderzoek is dit onvermijdelijk. Aan een adequate vulling van de vele didaktische componenten zijn we nog lang niet toe.

Kunnen we dan eigenlijk überhaupt wel iets zeggen? Vanuit de gedachte, dat technologische kennis pas zin en betekenis kan krijgen binnen een kader dat via hermeneutiek en ideologiekritiek verkregen is, kunnen we hier zonder meer ja op zeggen. Wat we in dit hoofdstuk in feite willen doen is het trekken van enige didaktische konsekwenties vanuit hetgeen Gordijn in zijn leer van het menselijk zich bewegen gesteld heeft. Alleen over die componenten, waarover, op basis van het in deze leer gestelde, direkt uitspraken kunnen worden gedaan zullen we het hebben. Waar nodig zullen we daarbij onvermijdelijk wat nader moeten ingaan op bepaalde, didaktisch relevante onderdelen binnen deze leer. Om ieder misverstand te voorkomen: we willen bepaald deze leer niet als "heilig" en niet meer kritiek-behoefstig beschouwen. Ook hier is het ge-

vaar van fenomenologisch impressionisme zeker niet denkbeeldig. Hier zullen we echter het in deze leer gestelde als voorlopig postulaat aannemen en we zullen trachten de didaktische konsekwenties daaruit te trekken.

Het didaktisch model, dat we daarbij als kapstok zullen hanteren, biedt dan tegelijk een kader, van waaruit vele startpunten voor empirisch onderzoek kunnen worden aangewezen. De vruchtbaarheid van genoemde leer zal uit het resultaat van zulk onderzoek mede moeten blijken.

Als kapstok zullen we in het volgende hanteren het reeds eerder genoemde model van "Didaktische Analyse" van Van Gelder. Daarin gaat het dus om de volgende didaktische sleutelvragen:

1. Wat wil ik bereiken (doelstelling)?
2. Waar moet ik beginnen (beginsituatie)?
3. Hoe kan ik het onderwijs geven (onderwijsleersituatie)?
(hierbij gaat het om vragen m.b.t.: leerstof; didaktische werkvormen; leeractiviteiten; onderwijs- en leermiddelen)
4. Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven (evaluatie)?

We zullen deze vier vragen achtereenvolgens aan de orde stellen.

VII. 1. Wat wil ik bereiken?

We herhalen hier de in het vorige hoofdstuk gegeven algemene formulering van het doel van het bewegingsonderwijs: het door de persoon doen opbouwen van een voor hem optimale dialoog met de motorische tegenwereld, tot zelfrealisatie en wereldrealisatie, opdat hij zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren. We spitsten dat toe naar: het doen verwerven van een persoonlijk-situatieve bewegingsgevormdheid binnen de drie modaliteiten "taakvolbrengen", "spelen" en "dansen".

Een eerste stap op de weg naar operationalisering kunnen we doen door aan te geven aan de hand van welke waarneembaarheden we kunnen vaststellen hoe ver we op een gegeven moment gevorderd zijn op de weg naar het bereiken van deze doelstelling.

We kunnen dit waarnemen aan:

1. De drie modaliteiten van bewegen:
 - de taakvolbrengende doelgerichtheid
 - de spelende doelgerichtheid
 - de dansende doelgerichtheid

(Zowel op het begrip "modaliteit" als op de genoemde driedeling komen we in het volgende nog terug.)

Binnen deze drie modaliteiten zijn dan vervolgens waarneembaar:

2. De aard van de gevormdheid:

- de direkte gevormdheid
- de geleerde gevormdheid
- de inventieve gevormdheid

(Hierop komen we onder VII. 3. terug.)

3. De presentatie als gestalte van de zelfexpressie

De adekwatie als gestalte van de wereldexpressie

4. De motorische instrumentele sensitiviteit

De motorische sociale sensitiviteit

Voor een nadere uitwerking van deze vier waarneembaarheden verwijzen we in het bijzonder naar: "Observatie van het bewegend gedragen" (84).

Het bewegingsonderwijs is gericht op ontwikkelingsresultaat en niet op leerresultaat als zodanig, bijvoorbeeld in de zin van motorische vaardigheden, "motor skills". Het gaat om het de leerlingen zich doen ontwikkelen aan de motorische tegenwereld. Door Gordijn worden dan drie modaliteiten van bewegen onderscheiden, drie wijzen van bewegend bestaan, drie wijzen waarop de mens aan de motorische tegenwereld kan beantwoorden. Deze onderscheiding in modaliteiten wordt beschouwd als een kategoriale onderscheiding. Er bestaan tussen deze drie geen glijdende overgangen. Het is altijd: dit of dat. Het is een onderscheid in bedoelende gerichtheid. Het is een verschil van bevraging en antwoord.

Vanuit de bewegende dialoog met de motorische tegenwereld kom ik tot een weet hebben van mezelf als iemand die kan en niet kan. En dat is ontwikkeling. Het bewegingsonderwijs is derhalve gericht op al die leerresultaten, die als ontwikkelingsresultaat te waarmerken zijn. Alle leerresultaat behoort ontwikkelingsresultaat te zijn. Dit is een normatieve eis en hiermee wordt dan tevens uitgesproken dat er leerresultaten te boeken zijn, die in ontwikkelingsperspektief gezien te veroordelen zijn, omdat ze niet wezenlijk bijdragen aan de ontwikkeling.

Daarmee wordt bedoeld op handelingen die via dressaat-methodieken aan het kind zijn geapliceerd, zonder dat er van een toeëigening tot zijnswijze gesproken kan worden. De ontwikkelingsgang is geen doorgaande applicatie van mens-onafhankelijke vaardigheden, door de onderwijzer aangeleerd, maar persoon- en wereldontsluiting door het kind zelf.

Hierbij biedt de onderwijzer de helpende hand. Onderwijzen is het onder voorlichting doen oefenen en leren. Wat de onderwijzer doet is het op gang brengen van het leren. En leren is in eerste instantie een ingaan van het kind op vragen en informatie van de onderwijzer. Daarin is het kind geheel actief. Niet wat de onderwijzer doet is belangrijk maar wat hij doet doen, daar gaat het om.

Het kind moet in de leersituatie iets kunnen ontdekken. In het leren als ontwikkeling gaat het om de weerstand die het kind ervaart in situaties, die de onderwijzer daartoe sticht. Juist die weerstandsbeleving stellen we centraal, omdat het om ontwikkeling gaat. Immers het kind ontwikkelt zich juist in de konfrontatie met de ander en het andere dat voor het kind niet opzij gaat. Het kind gaat van verkennen naar kennen, van grijpen naar begrijpen, zo tot antwoord komend in adequaat handelen. Het vanuit de weerstand tot antwoord komen is voor het kind nooit een zaak van analyse en konklusie, maar van aan den lijve ondervinden. Het kleine kind weet al van vallen (= weet al van zwaartekrachtwerking), voordat het weet dat vallen een kwestie van zwaartepuntprojectie buiten steunvlak is. De weerstandsbeleving is zo belangrijk omdat er dan sprake is van een afstand tussen het kind en zijn wereld. In het "ik-hier, dat-daar" is een principiële mogelijkheid tot ontdekking, ontsluiting en ontwikkeling gegeven.

Scheiding van kind en wereld in presentie en weerstand schept de ruimte waarin verkend, ontdekt, beoordeeld, gewaardeerd en gekozen kan worden. Zo leert het kind de mogelijkheden en onmogelijkheden van zichzelf en zijn wereld kennen.

Aan deze ontwikkelingsgang, aan deze geleide ontdekkingsreis, is het maken van "fouten" door het kind inherent. Het gaat ons niet om het leerresultaat als zodanig en dus ook niet om het zo veel mogelijk verkorten van de leerweg, bijvoorbeeld door op grond van volledige informatie vooraf het maken

van fouten te voorkomen, m.a.w. het van te voren geven van het antwoord aan het kind. We menen dat ontwikkelingsresultaat alleen geboekt kan worden via de weg van de geleide ontdekking.

Met deze laatste opmerkingen lopen we eigenlijk al wat vooruit op wat in de volgende componenten aan de orde dient te komen. Dit is echter vooral daarom niet erg omdat er zo goed uit blijkt, dat over de nu verder te behandelen componenten nauwelijks zinnige uitspraken gedaan kunnen worden als deze zouden worden losgekoppeld van de doelstellingen-komponent.

Over het "hoe", over de weg waarlangs het doel bereikt kan worden valt niets te zeggen als het doel onbekend is. Daarom zal de inhoudelijke vulling van de volgende componenten alleen mogelijk en begrijpelijk zijn vanuit een voortdurend voeling houden met hetgeen we zo juist hebben opgemerkt.

We zeiden dat de complexiteit van het onderwijsgebeuren vraagt om een door-denkning van alle componenten van het didactische proces in onderling verband. Deze onderlinge samenhang zal in het volgende moeten blijken, waarbij we menen dat de doelstellingen-komponent deze samenhang konstitueert.

VII. 2. Waar moet ik beginnen?

De component die we nu aan de orde stellen wordt door Van Gelder aangeduid met de term "beginsituatie". Glaser spreekt van "entering behavior". Wij zouden hier liever willen spreken van: "de leerling in de leersituatie". We doelen hier op hetzelfde, maar willen met deze terminologie vooral benadrukken, dat de "beginsituatie", het niveau van bewegend zich gedragen, pas is te leren kennen in de konkrete bewegingsonderwijsleersituatie.

Pas in de leersituatie, pas uit de daadwerkelijke betrokkenheid kunnen we informatie verkrijgen omtrent de te kiezen handelingsstrategie.

Zo is bijvoorbeeld het vooraf zoeken naar informatie omtrent de sfeer van de voorwaardelijkheden van het bewegen nauwelijks relevant. Enerzijds is vanuit deze voorwaardelijkheden het daadwerkelijke bewegen niet voorspelbaar, anderzijds blijken de grenzen die er door aan de bewegingsmogelijkheden gesteld worden zelden vast te stellen omdat in de praktijk, in de konkrete bewegingsonderwijsleersituatie vaak onvermoede mogelijkheden zich blijken te openbaren. In de leersituatie openbaart zich hoe het op dit moment gesteld is met de relatie van deze bepaalde leerling tot zijn wereld

van motorische betekenissen. En in die dialoog grijpt de leerkracht in. Op grond van deze hier en nu bijkende motorische antwoordmogelijkheid in de dialoog bepaalt hij zijn te volgen handelingsstrategie. De leerkracht is zelf een ontwikkelingsgebeuren en daarom gaat het juist. Het gaat om het doen verwerven van een persoonlijke situatieve bewegingsgevormdheid, om een voor de persoon optimale dialoog. Steeds weer gaat het om deze bepaalde leerling, om zijn specifieke subjektiviteit, zijn aanlegstructuur, zijn ambitie, zijn konditie, zijn grens van leren kennen tot inzicht en bekwaamheid, zijn sensitiviteit ten opzichte van de dingen en de medemensen, zijn mogelijkheid tot zinverlening, zijn ruimte bij het optreden in de sociale context, zijn prestatielust, zijn gevoeligheid voor beloning en voor afwijzing, e.d. Dit alles komen we alleen tegen in de leersituatie, in de daadwerkelijke betrokkenheid van deze leerling op zijn beantwoordbare wereld van motorische betekenissen.

Als we dadelijk bij de volgende komponent op het "hoe" zullen ingaan, zullen we steeds deze specificiteit van iedere bewegingsonderwijsleersituatie in het oog moeten houden.

VII. 3. Hoe kan ik het onderwijs geven?

Door Gordijn worden drie manieren onderscheiden waarop de grensoverschrijding tussen gegeven betrokkenheid en daadwerkelijke betrokkenheid kan plaatsvinden. Hiermee korresponderend wordt dan vervolgens onderscheid gemaakt tussen de direkte, de geleerde en de inventieve bewegingsgevormdheid.

We bezien nu eerst hoe bij deze drie wijzen van transcenderen het verloop van het leerproces er uit ziet en welke de rol van de leerkracht hierbij is. In het interactieproces tussen leerkracht en leerling kunnen we onderscheiden:

- de leeractiviteiten: de gedragswijzen van de leerlingen die, binnen de onderwijsleersituatie, gericht zijn op het bereiken van de gestelde leerdoelen (32, p. 173).
- de didactische werkvormen: de gedragswijzen van de leerkracht, gericht op het tot stand brengen van leerervaringen met het oog op het realiseren van bepaalde doelstellingen bij de leerlingen (32, p. 120).

Het gaat ons hier dus om de gedragwijzen van de leerkracht en de leerling, op grond waarvan de drie grensoverschrijdingen gerealiseerd kunnen worden. Voor de duidelijkheid van het betoog zullen we daarover eerst datgene opmerken wat in gelijke mate geldt voor zowel de taakvolbrengende, de spelende als de dansende modaliteit. Daaraan zullen we dan vervolgens een aantal algemene methodisch-didaktische "vuistregels" kunnen verbinden. Ten slotte zullen we dan tot een nadere toespitsing komen naar de genoemde drie modaliteiten.

Met betrekking tot het gedrag van de leerkracht moeten we nu eerst een onderscheid maken tussen twee door hem te hanteren didaktische werkvormen. We deelen hierbij op het onderscheid dat gemaakt kan worden tussen het doen van een leervoorstel en het aanbieden van en brengen in een leersituatie. Uiteindelijk gaat het in het bewegingsonderwijs steeds om het doen ontstaan van een leersituatie, waarin het kind tot een persoonlijk-situatief bewegend antwoorden kan komen. Tijdens het bewegingsonderwijs nu doen we het kind geregeld duidelijk omschreven leervoorstellen waarop een gericht motorisch antwoord wordt gevraagd. Middels die leervoorstellen roepen we het kind op om daar oefenend op in te gaan. De onderwijzer doet zijn leervoorstel aan het kind tot opening van een leersituatie. We spreken van leervoorstel naarmate het appel aan het kind minder afwachtend, minder vrijblijvend, harder in konfrontatie is. Het is duidelijk dat we hier te maken hebben met een glijdende schaal.

We zullen in het volgende zien dat er leersituaties kunnen worden gecreëerd, zonder dat daartoe een min of meer eisend leervoorstel van de kant van de leerkracht gewenst is.

Datgene, wat door de leerkracht als leervormen aan zijn leerlingen kan worden aangeboden wordt door Gordijn gerubriceerd naar de drie modaliteiten die in het menselijk zich bewegen te konstateren zijn. Daarbij gaat het om bedoelende gerichtheden, om drie wijzen waarop de mens aan de motorische tegenwereld kan beantwoorden. Drie wijzen van existentiële betrokkenheid op onderscheiden betekenissen, waaraan zin wordt ontleend en verleend.

Deze driedeling loopt dwars heen door bestaande "leerstofindelingen". We komen daar straks nog op terug.

Nu bezien we eerst de drie wijzen van grensoverschrijding en de rol die de leerling en de leerkracht daarbij spelen.

Achtereenvolgens komen aan de orde: de direkte, de geleerde en de inventieve gevormdheid.

a. De direkte gevormdheid.

Het betreft hier die geschonken gevormdheden, die vitale bewegingsgestalten, die worden verworven door imitatie. Het is een leerproces door imitatie tot doen, een probleemloos opgaan in een leersituatie. Dit doen is de eerste stap op de weg van de ontwikkeling, waarin de functionele relatie van eigen lichaam en motorische tegenwereld wordt ervaren. Het leren is hier het aan den lijve ervaren van zin tot verstevigde eenheidsbeleving. Zin is de tot antwoord geworden vraag. Er is een direkte onderkenning van zin op grond van de ondoordachte intentionaliteit. De lichamelijke verschijnt hier als de gepasseerde intentionele lichamelijke.

De leerkracht dient hier situaties aan te bieden, die appeleren aan de onmiddellijk gegeven transcendentiemogelijkheid op basis van de direkte onderkenning. Het gaat om het onnadrukkelijk doen functioneren zonder dat van buitenaf eisen worden gesteld, zonder een min of meer eisend leervoorstel. De weerstand is direkt beantwoordbaar op grond van het spontane vertrouwen in de a's eenheid beleefde relatie tot de wereld. Op deze wijze leert het kind lopen, kruipen, duikelen, de trap op gaan, wenden, keren, grijpen, zwemmen, skiën, autopetten, etc.

Hier dient het didaktische als het ware de adem in te houden. De kans dat het onderwijs hier brokken maakt is levensgroot.

b. De geleerde gevormdheid.

Niet alle gevormdheid is geschonken. Er is namelijk ook nog zoiets als een op basis van afspraak gevormde menselijke betekeniswereld.

Het leren bij deze tweede grensoverschrijding is een leren door nadoen. Een nadoen evenwel van de bedoeling, niet van de vorm. Deze lerende grensoverschrijding, die rust op het als direkte gevormdheid onmiddellijk aanwezige, geschiedt op grond van de beeldvormende intentionaliteit en leidt tot de beleving van de verscheidenheid tussen het ik en de eisende buitenwereld. De lichamelijke verschijnt hier als de alternatieve tegenstelling tussen

het lichaam-objekt en de gepasseerde lichamelijkheid.

Deze leerfase dient altijd beeldvormend te zijn. Door het leervoorstel opent de leerkracht een leersituatie tot beeldvorming. Die beeldvorming komt enerzijds voort uit de teweeg gebrachte splitsing tussen het ik, hier - de ander en het andere, daar, waardoor de leerling zichzelf tegenkomt en zich verantwoordelijk weet voor zijn doen en laten, anderzijds uit de konfrontatie met de opdracht, de plicht om op het eisende leervoorstel in te gaan. De leersituatie ontstaat hier dus op basis van een eisend leervoorstel, en dat eisende komt voort uit zowel het onontkoombare appel van de leerkracht als het onontkoombare van de motorische betekeniswereld.

De konfrontatie is nodig, voert tot splitsing en opent de leersituatie door dat:

- 1) betekenissen als weerstand worden ontdekt (zinontlening);
- 2) de weerstand wordt ervaren;
- 3) op grond van het ad-aequo een oplossing wordt gevonden (zinverlening in de daad).

Het eindresultaat is dan een nieuwe eenheidsbeleving, die de mogelijkheid opent tot persoonlijke zinverlening, tot een inventieve gevormdheid.

Bij deze leerfase op basis van de lerende grensoverschrijding is het bewegen de doordachte, reflexieve beleving van zelfexpressie en wereldexpressie en krijgt het de functie van beeld te zijn, zowel een beeld van zijn (presentatie) als een beeld van verhouden (adekwatie). Lukt deze beeldvorming niet dan blijft de presentie over, waarbij de mens op slot staat en zijn lichaam als objekt beleeft. De leerkracht heeft dan vervolgens de taak om de leerling tot hernemen te brengen. Dit kan alleen wanneer de leerkracht een voor die leerling beantwoordbare situatie weet te creëren, waarin hij met een duidelijke vraagstelling tot hem komt. Dat dit een goede vertrouwensrelatie tussen leerkracht en leerling vooronderstelt behoeft nauwelijks betoog.

De leerkracht doet in deze leerfase dus een eisend leervoorstel, hij doet de leerling op de motorische tegenwereld ingaan naar opzettelijk gestelde eis. Het gaat hierbij om voorgezegde en voorgedachte bewegingspatronen, om konventionele motorisch-instrumentele en motorisch-sociale gedragspatronen. Hier komt ook de reglementering om de hoek kijken, op basis waarvan vergelijking tussen individuen en tussen groepen mogelijk wordt.

Evenals al de andere onderwijsvakken heeft het bewegingsonderwijs dit leren door nadoen nodig. Maar toch is er een belangrijk verschil. Het bewegingsonderwijs hoeft namelijk bij deze vorm van leren geen niet-beleefbare abstrakties aan te geven. Het bewegingsonderwijs is geënt op het direkt aanwezige, op de vitale sfeer en hoeft deze sfeer dan ook niet te overkapselen. Het kan blijven aansluiten bij de direkte geschonken bewegingsgevormdheid. Het kan daarop voortbouwen door steeds te appeleren aan de bedoeling van het bewegen zonder ooit van de bewegingsvorm in de bewegingsopdracht uit te gaan. De introducties in de door de samenleving gestelde eisen kunnen vanuit de bedoeling van de eisen worden aangereikt. Steeds kan daarbij worden geappelleerd op en uitgegaan van de spontane bewegingsgevormdheid.

c. De inventieve gevormdheid.

Door de in de vorige fase bereikte nieuwe eenheidsbeleving wordt de kans op het ontstaan van het inventieve geopend. Het leren dat nu kan optreden is een leren door maken. Het is het leren ontvankelijk worden voor het inventieve, voor de inval. Vanuit de ervaren en vertrouwde nieuwe eenheidsbeleving kan nu de persoonlijke zinverlening centraal komen te staan en kan de persoon zich flexibel en plastisch tegenover de wereld opstellen. De zelf- en wereldexpressie kunnen nu de kwaliteit creatief ontvangen. Het gaat nu om de inventieve vorm van het ad-aequo. Ik ben nu in de daad daadwerkelijk mijzelf. De wereld van motorische betekenissen is geworden tot mijn persoonlijk bestaansveld. In de daad toon ik mij zus en zo te zijn. Aan het gemaakte kent men de maker.

Dit steeds weer opnieuw zinverlenen vanuit de eigen gestructureerde wereld tot zelfexpressie en wereldexpressie, tot zelfwording en werkelijkheidswording, is een continu, het leven lang durend proces.

Op grond van wat we tot nu toe gezegd hebben omtrent de samenhang tussen enerzijds het gedrag van de leerkracht - de glijdende overgang van het doen van een eisend leervoorstel naar het creëren van een leersituatie - en anderzijds de leeractiviteiten van de leerling bij de drie wijzen van grensoverschrijding, kunnen we nu een aantal "vuistregels" noteren, die de praktizerende bewegingsonderwijzer continu, in hun samenhang, als richtsnoer kan hanteren om het realiseren van ontwikkelingsresultaat te waarborgen.

Deze methodisch-didaktische vuistregels zijn algemeen van aard en hebben betrekking op alle drie modaliteiten van het menselijk zich bewegen. Het algemeen zijn heeft ook betrekking op het feit, dat het geen recepten zijn waarvan de toepassing in alle mogelijke situaties zonder meer het gewenste effect oplevert. De zijn verantwoordelijkheid bewuste leerkracht zal ten allen tijde vanuit zijn eigen stijl en intuïtieve zekerheid, met deze vuistregels in het achterhoofd, tot eigen vormgeving in zijn konkrete praktijksituatie moeten zien te komen.

We noteren:

1. De leervoorstellen die aan de leerling worden gedaan moeten zodanig zijn, dat er weerstand aan kan worden beleefd;
2. Het beleven van weerstand is alleen mogelijk als het leervoorstel een leersituatie met dialoog-karakter opent;
3. Het bewegingsonderwijs dient altijd te steunen op het direkte weet hebben van; het dient geënt te zijn op de direkte onderkenning;
4. Elke objektivering van de lichamelijkeheid dient vermeden te worden;
5. Bij het leren door nadoen dient altijd geappelleerd te worden aan het nadoen van de bedoeling, nooit van de vorm;
6. Het gericht zijn op het boeken van ontwikkelingsresultaat vereist als didaktische werkvorm die van de geleide ontdekking; het van te voren geven van het antwoord aan het kind, waardoor fouten zouden kunnen worden voorkomen en de leerweg verkort, wordt afgewezen omdat het niet gaat om het leerresultaat als zodanig;
7. De leerkracht dient dus niet van te voren het antwoord te geven maar moet de vraag duidelijk formuleren, hij moet beantwoorbare vragen stellen; die vraagstelling dient in eerste instantie voort te komen vanuit zijn manipulatie van de motorische tegenwereld;
8. Het korrigeren van het bewegen dient plaats te vinden in en vanuit de situatie; bewegen is daadwerkelijke betrokkenheid en moet dat ook gedurende het leerproces blijven; we korrigeren derhalve niet in de beweging, bijvoorbeeld door die te gaan analyseren, maar creëren de situatie zo, dat zij als vraag duidelijker wordt en daarmee gemakkelijker beantwoordbaar;

9. De leervoorstellen dienen een appel te doen op de humaan-biologische en psychische voorwaarden tot bewegen;
10. De leersituatie moet een groepsgebeuren zijn dat leidt tot individualisering;
11. De voorstellen moeten een mogelijkheid tot keuze-antwoord inhouden; er dient geappelleerd te worden aan het persoonlijke, eigen antwoord;
12. Er dienen differentiatiemogelijkheden gecreëerd te worden naar leeftijd, ambitie, konditie, aanleg, e.d.
13. Het onderwijs bij de lerende grensoverschrijding dient altijd beeldvormend te zijn tot individualisering (ik, hier - dat, hij, zij, daar) en tot opening van de kans op inventie.

We menen niet dat we met deze opsomming een maximaal bereikbare volledigheid hebben bereikt. We hebben die ook niet nagestreefd. Voorts is de samenhang tussen de genoemde vuistregels zo groot, dat de gemaakte onderscheidingen vaak arbitrair zijn. Het had ook anders gekund. Maar in feite is dit ook niet zo belangrijk omdat het juist gaat om de samenhang. In de concrete onderwijsleersituatie zullen de genoemde vuistregels in hun onlosmakelijke samenhang de bewegingsonderwijzer steeds moeten bepalen bij zijn verantwoordelijkheid voor zijn doen en laten. Hij kan een belangrijke rol spelen als hulp bij de ontwikkeling van zijn leerlingen. Daarom moet hij weten wat hij doet.

Hiertoe bieden de genoemde vuistregels hem een leidraad.

Pas in de zeer specifieke bewegingsonderwijsleersituatie kunnen deze vuistregels operationeel worden. Als pasklare recepten mogen ze dus zeker niet worden opgevat. Steeds zal de leerkracht, op zijn persoonlijke wijze, de vuistregels moeten konkretiseren naar dit specifieke kind in deze specifieke situatie.

De vorm van de onderwijsomgang wordt namelijk samen met het kind gebouwd. De juiste vorm van deze omgang wordt alleen gevonden naar de orde van de artistiekheid, gebouwd op de orde van de noodzakelijkheid. Met betrekking tot deze orde van de noodzakelijkheid is empirisch onderzoek mogelijk en dringend gewenst. Enige startpunten daartoe zullen we in hoofdstuk VIII. trachten aan te wijzen.

We zullen nu overgaan tot een toespitsing en nuancering van het boven genoemde naar de drie modaliteiten van het menselijk zich bewegen: taakvolbrengen, spelen en dansen.

In deze drie modaliteiten dienen de leerlingen te worden geïntroduceerd via imitatie, nadoen en maken. De leerkracht dient hen deze drie wijzen van bewegend bestaan te doen ervaren als mogelijke zinverlening tot zelfrealisatie en wereldrealisatie, dat is tot ontwikkeling.

Achtereenvolgens bezien we dan nu deze drie modaliteiten van het menselijk zich bewegen. Binnen iedere modaliteit moet worden onderscheiden tussen de direkte, de geleerde en de inventieve vorm van grensoverschrijding, terwijl aan elk van deze drie de door de leerkracht te hanteren didactische werkvormen moeten worden gekoppeld. Het openen van en inspelen op de leersituatie kan plaatsvinden zonder, met weinig of met veel nadruk op het leer voorstel. In het volgende zal dit blijken.

A. De taakvolbrengende modaliteit.

Het betreft hier de gerichtheid om in de buitenwereld iets te bewerkstelligen, om er iets te bereiken, om een taak te volbrengen. Het taakvolbrengend bewegend bestaan is herkenbaar aan:

- de continuïteit: eindigt als de taak volbracht is.
- de wijze van het individueel bij de dingen en de mensen zijn: de individu is er gedeeltelijk bij aanwezig, de individu onderhoudt niet alleen de continuïteit. De individu kan ten dele gemist worden, zolang de taakvolbrengende tendens maar aanwezig blijft (bv. bij automatisering).
- de wijze van het onderweg zijn: is een doorlopen van de weg om het uiteindelijke doel van het bewegen te bereiken, te overwinnen, te beheersen, te veranderen, te bewerken.

Voor een andere uitwerking hiervan moeten we verwijzen naar: "Observatie van het bewegend gedragen" (84). Ons gaat het hier nu verder niet om de kenmerken van het taakvolbrengend zich bewegen als zodanig maar om een handelingsstrategie tot introductie van het kind in deze modaliteit van bewegend bestaan. Daartoe dienen we nu bij de drie wijzen van grensoverschrijding de door de leerkracht te hanteren didactische werkvormen te bespreken.

1. De direkte overschrijding.

De leerkracht dient hier onnadrukkelijk een lokkend leervoorstel te doen dat uitnodigt tot keuze van een spontane leersituatie, gericht op het volbrengen van een taak, op het gaan van A naar B. Deze taakvolbrenging moet mogelijk zijn op basis van de geschonken gevormdheid, zodat de eenheidsbeleving niet wordt verstoord maar juist versterkt kan worden. De taak mag dus voor de leerling geen probleem zijn. Het onnadrukkelijke leervoorstel moet het kind uitnodigen tot het doen ontstaan van een leersituatie, waarin het, zonder eisen van buitenaf, onprobleematisch kan functioneren.

2. De geleerde overschrijding.

Hier dient een duidelijk omschreven, nadrukkelijk leervoorstel door de leerkracht te worden gedaan tot nadoen van de bedoeling om van A naar B te gaan. Het gaat om een eisend leervoorstel tot opening van een taakvolbrengende leersituatie. Het verrichten van de taak moet problematisch zijn, waardoor gescheidenheidsbeleving optreedt. Via betekenissen ontdekken, weerstand ervaren en het vinden van een adequate oplossing kan dan uiteindelijk een nieuwe eenheidsbeleving ontstaan. De leerkracht dient de leerling door middel van appel en korrektie vanuit de situatie gericht te houden op de taakvolbrenging, zodat hij niet kan vervallen in de spelende modaliteit.

3. De inventieve overschrijding.

Om het inventieve te openen dient gebouwd te worden op de in de vorige fase door adequate hantering bereikte nieuwe eenheidsbeleving. Daartoe dient aan de leerling een probleemstellend leervoorstel te worden gedaan tot opening van een leersituatie, waarin de taakvolbrenging kan plaatsvinden middels het vinden van een eigen oplossing, middels de inval, en het nadoen kan worden losgelaten. De te volbrengen taak, het einddoel, wordt als probleemsituatie aangeboden. Het leervoorstel moet appeleren aan de eigen oplossing.

B. De spelende modaliteit.

Hier betreft het de gerichtheid om spelend in de buitenwereld te vertoeven. Het spelend bewegend bestaan is herkenbaar aan:

- de continuïteit: eindigt als de intentie tot het onderhouden van de spel-situatie stopt.

- de wijze van het individueel bij de dingen en de mensen zijn: de individu kan niet gemist worden, want hij bouwt de verrassing, de herhaling. De individu onderhoudt het spel en is geheel betrokken bij het vertoeven.
 - de wijze van het onderweg zijn: is een onderweg zijn om het spelen te onderhouden; een in de ruimte in verrassende afwisseling onderweg zijn.
- We verwijzen hier verder weer naar: "Observatie van het bewegend gedragen" (84).

1. De direkte overschrijding.

De leerkracht biedt hier een leersituatie aan waar het kind, zonder voorstel, onmiddellijk raad mee weet; waarin het, zelf verrassing en herhaling onderhoudend, vertoevend bij de medespelers en de dingen kan zijn. De situatie moet hiertoe uitnodigen, lokken, en uitsluitend appeleren aan de speelintentie op basis van de geschonken gevormdheid. Er worden geen eisen van buitenaf gesteld. De bestaande eenheidsbeleving mag niet worden verstoord.

2. De geleerde overschrijding.

Hier dient door de leerkracht een duidelijk omschreven, nadrukkelijk leer- voorstel te worden gedaan tot nadoen van de bedoeling om zelf verrassing en herhaling onderhoudend, vertoevend bij de medespelers en de dingen te zijn. Het leervoorstel dient een leersituatie te openen en die leersituatie moet een spelsituatie zijn. Leren spelen is alleen mogelijk in een spelsituatie. Als door zogenaamde vóór-oefeningen door de leerkracht geappelleerd wordt aan het volbrengen van een taak, dan opent hij de taakvolbrengende modaliteit van het menselijk zich bewegen. Dat is op zich niet goed of slecht. Als hij er maar weet van heeft dat hij dan niet het speelse opent. Het leervoorstel dient in deze fase dus gericht te zijn op het nadoen van de speel-bedoeling. De door de leerkracht en de motorische tegenwereld gestelde onontkoombare eisen werken beeldvormend, doen gescheidenheidsbeleving optreden. Via de weg van ontdekken van speelse betekenissen, van wat er allemaal kan, het ervaren van weerstand en het vinden van een adequate oplossing kan dan een nieuwe eenheidsbeleving ontstaan.

Omdat binnen tal van bestaande gereguleerde "sportspelen" vaak meer wordt geappelleerd aan het volbrengen van een taak, aan het bereiken van het einddoel, dan aan het verrassing en herhaling bouwend onderweg zijn, vereist het binnen deze "spelen" doen ontstaan van een spelsituatie een hoge mate van deskundigheid, artistieke inzet en persoonlijke inzet van de kant van de leerkracht. We komen hier dadelijk nog op terug.

Tot slot merken we hier nog op dat, als de leerkracht in deze leerfase tot spelen bedoelt te openen, hij dan door middel van appel en korrektie vanuit de situatie zijn leerlingen gericht dient te houden op de speel-intentie, zodat ze niet vervallen in de taakvolbrengende modaliteit.

3. De inventieve overschrijding.

Het inventieve kan optreden op grond van de in de vorige fase door adequate hantering bereikte nieuwe eenheidsbeleving. Het nadoen kan worden losgelaten en het persoonlijke, eigen antwoord kan centraal komen te staan. Het inventieve, de inval kan nu optreden en dient daartoe ook de kans te krijgen. De leerkracht dient hier derhalve een spelsituatie te arrangeren, waarin ruimte is voor de persoonlijke zinverlening, waarin de leerling met der daad zichzelf kan zijn en zich daarvoor verantwoordelijk weet. Dat dit vraagt om spelsituaties, waarin niet door een overmaat aan reglementering het persoonlijke, eigen antwoord de pas wordt afgesneden, lijkt ons duidelijk.

C. De dansende modaliteit.

Hier gaat het om de gerichtheid om opgenomen te zijn in de gezamenlijkheid van een ritmisch gebeuren. Dit dansend bewegend bestaan is herkenbaar aan:

- de continuïteit: eindigt als het ritme stopt of als de gezamenlijkheid zich in losse individuen oplost.
- de wijze van individueel bij de dingen en de mensen zijn: de individu is opgenomen in de gezamenlijkheid; deze gezamenlijkheid is door het ritme geordend.
- de wijze van het onderweg zijn: het onderweg zijn is de kern van het bewegingsgebeuren; het gaat erom om in de ruimte te zijn.

We verwijzen hier verder weer naar: "Observatie van het bewegend gedragen" (84).

1. De direkte overschrijding.

De leerkracht biedt hier een leersituatie aan, waarin de leerling, op grond van zijn geschonken gevormdheid, in de gezamenlijkheid kan antwoorden op de duidelijk aangeboden ritme-betekenis. De lokking tot spontaan, onmiddellijk bewegend antwoorden komt voort vanuit het aangeboden, beantwoordbare ritme. Er worden geen eisen van buitenaf gesteld. De bestaande eenheidsbeleving mag niet worden verstoord.

2. De geleerde overschrijding.

De leerkracht doet hier een duidelijk omschreven, nadrukkelijk leervoorstel tot nadoen van de bedoeling om opgenomen te zijn in de gezamenlijkheid van het ritmisch gebeuren. Hier zijn overigens verder analoge opmerkingen van kracht als welke we hebben gemaakt bij de spelende gerichtheid.

Het leervoorstel dient namelijk een leersituatie te openen en die leersituatie moet een danssituatie zijn. Leren dansen is alleen mogelijk in een danssituatie. Ook hier is de kans aanwezig tot opening van de taakvolbrengende in plaats van de dansende modaliteit.

Het leervoorstel dient in deze fase dus gericht te zijn op het nadoen van de bedoeling tot dansen. De door de leerkracht en de betekenissen van tijd-ruimtelijke aard gestelde onontkoombare eisen werken beeldvormend, doen gescheidenheidsbeleving optreden. Via het betekenissen ontdekken, het ervaren van weerstand en het vinden van een adequate oplossing kan dan een nieuwe eenheidsbeleving ontstaan.

Het doen ontstaan van een danssituatie vereist een hoge mate van deskundigheid, artistieke inzet en persoonlijke inzet van de kant van de leerkracht. Ook hier kunnen we besluiten met op te merken, dat als de leerkracht in deze leerfase tot dansen bedoelt te openen, hij dan door middel van appel en correctie vanuit de situatie zijn leerlingen gericht dient te houden op de intentie tot dansen, zodat ze niet vervallen in de taakvolbrengende modaliteit.

3. De inventieve overschrijding.

Op grond van de in de leerfase bereikte nieuwe eenheidsbeleving kan het nadoen plaats maken voor het maken. De leerkracht dient daartoe een danssituatie aan te bieden, waarin de leerling in de ritmisch geordende gezamenlijkheid tot een persoonlijk, eigen antwoord kan komen. Een situatie waarin de leerling met der daad zichzelf kan zijn en zich daarvoor verantwoordelijk weet. Dit kan alleen als in de leerfase niet geappelleerd is aan de vorm, aan schabloon-bewegen. Daardoor wordt de mogelijkheid tot het ontstaan van het inventieve afgesloten.

Tot slot willen we nu nog een tweetal punten aansnijden.

In de eerste plaats dient de vraag zich aan: met behulp van welke "leerstof" realiseer ik nu mijn handelingsstrategie?

We zeiden reeds dat het ons gaat om een introductie in de drie genoemde modaliteiten van het menselijk zich bewegen. Het gaat ons om beïnvloeding van het bewegend zich gedragen. En dat bewegend zich gedragen kan taakvolbrengend, spelend en dansend zijn, drie wijzen waarop de mens de motorische tegenwereld kan bevragen en beantwoorden. Deze driedeling loopt dwars heen door bestaande "leerstofindelingen", bestaande indelingen in "oefengeslachten". Het rubriceren echter van datgene, wat we als leervormen aanbieden is geen arbitraire aangelegenheid, geen maakwerk.

Het gaat niet om het ontwerpen van een indelingskriterium - bijvoorbeeld het volkomen wezensvreemde kriterium: het obstakel waaraan of waarmee de oefenstof gebeuren moet, zoals bv. oefeningen aan de brug, met de bal, op de bank, etc. - maar om het zoeken en vinden van de ordeningen die er intrinsiek reeds zijn.

Voor ons betekent dat, dat de rubricering moet plaatsvinden naar de rubrieken, de modaliteiten, die in het menselijk zich bewegen te konstateren zijn.

En deze modaliteiten doorkruisen volledig bestaande "leerstofindelingen", met name ook de bekende indeling in turnen, atletiek, spelen, zwemmen, etc.

In het water kan gespeeld worden, evenals dat aan de ringen kan. In tal van overmatig gereguleerde "spelen" is spelen nauwelijks meer mogelijk.

Betekent dit nu dat deze bestaande indelingen in relatie tot de indeling in de drie modaliteiten van bewegend bestaan volledig indifferent zijn?

Zou de bestaande "leerstof" een neutraal middel zijn, waarbij het realiseren van onze bedoeling volledig afhankelijk is van de aard van het leer voorstel van de leerkracht en de bedoelende gerichtheid van de leerling? Neen. Er is een zekere mate van indifferentie maar wel binnen bepaalde grenzen.

Zo treffen we bij het turnen zowel mogelijkheden aan tot opening van de taakvolbrengende als de spelende modaliteit. Binnen de gereguleerde "sportspelen" geldt hetzelfde. Binnen de bestaande "leerstof" zijn er zonder meer vormen, die "schoner" zijn ten aanzien van de mogelijkheid tot opening van de taakvolbrengende, de spelende of de dansende modaliteit.

Deze vormen zijn dan voor ons goed bruikbaar. Anderzijds zijn er ook tal van leersituaties te creëren, die een betere mogelijkheid geven tot het realiseren van het door ons bedoelde ontwikkelingsresultaat dan veel bestaande "leerstof". Dat is bijvoorbeeld mogelijk in zwembaden, waarvan de constructie

beter uitnodigt tot een spelend in het water vertoeven dan de thans gebruikelijke rechthoekige "heen-en-weer-reservoirs". Ook denken we hier aan het ontwerpen van spelen, op grond waarvan speelsituaties gecreëerd kunnen worden die werkelijk oproepen tot een verrassing en herhaling bouwend, vertoevend bij de mensen en de dingen zijn. Tal van thans gebruikelijke, op de school beoefende "sportspelen" verstikken door hun overmatige reglementering de kans op het inventieve. De grote nadruk op efficiëntie en effectiviteit, het voorkomen van fouten en verkorten van de leerweg, het praktisch uitsluitend gericht zijn op het einddoel, d.i. de overwinning, dat alles maakt het zonder meer overnemen van deze "sportspelen" in lessen bewegingsonderwijs, bezien vanuit het gericht zijn op het genoemde ontwikkelingsresultaat, een moeilijke zaak. Het lijkt bijna onbegonnen werk om de leerlingen binnen deze "sportspelen", waarin de prestatie-ideologie van de topsport veelal als het ware is "neergeslagen", nog tot werkelijk spelen te brengen. We zeiden het al eerder, hier wordt dan wel een zeer hoge mate van deskundigheid en artistieke van de kant van de leerkracht gevraagd. Het is niet onmogelijk dat dat in de meeste gevallen teveel gevraagd is. We pleiten dan ook in het bijzonder voor het zoeken naar situaties, die het spelen beter en gemakkelijker kunnen openen.

Dat dit vraagt om leerkrachten, die zelf in hun opleiding het bewegend bestaan in de genoemde modaliteiten aan den lijve hebben ervaren en geschoold zijn in het observeren daarvan behoeft na dit alles nauwelijks meer betoog.

In de tweede plaats zou dan nu de vraag gesteld kunnen worden: hoe moet ik nu tot mijn strategiebepaling komen met deze klas leerlingen in deze bepaalde plaatselijke en maatschappelijk-kulturele situatie? In de eerste plaats willen we daaromtrent terugverwijzen naar hetgeen we onder de tweede komponent hebben opgemerkt, anderzijds is hier toch een belangrijke aanvulling gewenst.

Gelet namelijk op het huidige sociale maatschappelijke patroon, waarin het evenwicht tussen het presterend taakvolbrengen en het spelend vertoeven is verstoord, zodat de zin van het leven steeds meer gezocht wordt in technisch-ekonomische groei, menen we dat het bewegingsonderwijs, mede met andere onderwijsgebieden, moet meewerken aan het hervinden van een levensbevorderend

evenwicht. Vooral ook het bewegingsonderwijs heeft daartoe goede mogelijkheden. Dat wij in z'n algemeenheid, hoezeer we ook weten dat dit per schooltype, per kind en per klas kan verschillen, daarom pleiten voor een, juist in deze tijd, benadrukken van de grote betekenis van het spelen en het dansen is dan ook niet verwonderlijk. We hebben de indruk dat de "Commissie School en Sport" (94) zich ook in deze richting heeft opgesteld. Zij pleit voor het vormen van een "sport-minded attitude" binnen het bewegingsonderwijs. Uitdrukkelijk wijst zij er daarbij op dat het begrip "sport" dan moet worden opgevat volgens de ideale interpretatie van de compensatie-theorie. "De school is één der aangewezen plaatsen om een offensief tegen de negatieve sportontwikkeling in te zetten" (94, p. 234). Hoezeer we het ook met deze opvatting eens zijn menen we toch dat ze niet helemaal volledig is. De compensatiefunctie van de sport - in de zin van bewegingsrecreatie, in de zin van spelen - is vooral in deze tijd zeer belangrijk, anderszins mag daardoor niet uit het oog worden verloren dat het spelen, als een typisch menselijke verhoudingswijze, ook een zin in zichzelf heeft, naast arbeid en dans.

Het spelen dreigt anders gezien te worden vanuit de arbeid; een aangename kompenserende afwisseling van de arbeid, die eigenlijk ons leven in beslag neemt. Met het begrip "vrije tijd" ligt dat eigenlijk niet anders. We willen hieromtrent volstaan met op te merken, dat het bewegingsonderwijs er mede toe moet bijdragen de leerlingen boven de idee uit te doen komen, dat "vrije tijd" een minder zinvolle, maar prettige tijd is, die in geplande, geïnstitueerde recreatie moet worden omgebracht.

We menen dat de lust tot bewegend rekreëren wordt versterkt door het aanbieden van niet naar vorm-eisen geprogrammeerde "leerstof", maar door op de ambitie en het persoonlijk verwerven van het bewegingsantwoord te appelleren. Eerste eis van onze bedoeling moet zijn, dat ieder mens zichzelf mag zijn, in gezamenlijkheidsopbouw, naar eigen aard, vermogen en ambitie.

In die zin is het bewegingsonderwijs gericht op "Gemeinschaft" en niet op "Gesellschaft". Het gaat om een gezamenlijkheid waarin de persoon, volledig zichzelf blijvend, zich geïntegreerd thuisvoelt.

VII. 4. Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven?

Het tot nu toe besprokene bleek steeds onlosmakelijk verbonden te zijn met de doelstellingenkomponent. Hier moeten we op deze komponent nog explicieter terug komen. Als het tenslotte namelijk gaat om de vraag "met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven?", dan is dit in wezen toe te spitsen naar: in hoeverre is de doelstelling gerealiseerd?

Die doelstelling bleek gericht te zijn op het realiseren van ontwikkelingsresultaat. Het ging om het doen verwerven van een persoonlijk-situatieve bewegingsgevormdheid binnen de drie modaliteiten van het menselijk zich bewegen: taakvolbrengen, spelen en dansen.

Welnu, dan moet de mate van realisatie daarvan ook "afleesbaar" zijn aan de onder de eerste komponent genoemde vier waarneembaarheden.

Zoals gezegd, het gaat ons om de ontwikkeling van de individualiteit, het gaat ons om ontwikkelingsresultaat. We menen dat daarom als criterium voor de mate van bereiking daarvan moet worden gehanteerd: vergelijking van de persoon met zichzelf.

Dat wil zeggen, observeren, aan de hand van de genoemde waarneembaarheden, hoe de persoon zich nu bewegend gedraagt en dat vergelijken met hoe hij het voorheen deed. Die observatie dient betrekking te hebben op de concrete leersituatie. Alleen daar wordt de daadwerkelijke motorische betrokkenheid, als een beeld van zijn en als een beeld van verhouden, zichtbaar.

Dat wij op grond hiervan nogmaals willen pleiten voor een grondige scholing in het observeren tijdens de opleiding van bewegingsonderwijzers zal de lezer nauwelijks verwonderen.

VIII. AANWIJZING VAN STARTPUNTEN VOOR EMPIRISCH ONDERZOEK.

Aan het eind van ons derde hoofdstuk merkten we op: "Er is aan empirisch-analytische research met betrekking tot onze problematiek nog zeer weinig gedaan. Aangezien echter technologische kennis pas zin en betekenis krijgt binnen een kader dat via de methoden van hermeneutiek en ideologiekritiek verkregen is, is het gewenst dat we zo'n kader aandragen".

In hoofdstuk VI. hebben we daartoe een poging ondernomen. Noodzakelijkerwijs is dit kader nog zeer voorlopig van karakter. Doorgaande hermeneuse en ideologiekritiek zijn dringend gewenst.

Vooraf bij het doortrekken van belangrijke konsekwenties van dit kader naar een eerste inhoudelijke vulling van de in ons vorige hoofdstuk behandelde didaktische componenten stoten we op tal van vraagstellingen, van waaruit toetsbare hypothesen kunnen worden gededuceerd. In dit hoofdstuk zullen we een poging doen een aantal van deze didaktisch belangrijke vraagstellingen te expliciteren. Ze kunnen als startpunten dienen voor empirisch onderzoek. Dat dergelijk onderzoek van de grond gaat komen lijkt ons van het grootste belang. Om echter ieder misverstand te voorkomen: hiermee wordt niet gezegd, dat aan de empiricus het laatste woord wordt verleend. We zouden ons wat dit betreft bij de volgende overwegingen van Brus (5) willen aansluiten:

- 1) De beklemtoning van het belang van empirisch onderzoek houdt niet in, "dat in het pedagogisch-didaktische een meer beschouwelijke denkwijze (wijsgerig, hermeneutisch, historisch, heuristisch, fenomenologisch, existentiëel, enz.) minder dan voorheen van belang zou zijn. Het tegendeel is eerder waar, al was het alleen om te voorkomen, dat de betrekkelijkheid van de empirische werkwijze uit het oog wordt verloren. "Waarnemen" en "feitelijkheid" houden tenslotte een problematiek in, die door het empirisch onderzoek zelf niet aan het licht wordt gebracht. Het empirisch onderzoek leidt slechts in zekere zin tot definitieve kennis, de erop gebaseerde uitspraken blijven voorlopig en onaf. "Feitelikheden" laten steeds de mogelijkheid open tot een (pedagogisch-didaktische) herinterpretatie. We kunnen feiten steeds weer met andere ogen zien en op een nieuwe wijze in woorden vangen" (5, p. 108).

- 2) De didaktische research is bijzonder veranderlijk en vergankelijk. "Met de cultuur verschuiven nl. de problemen van de didaktiek. De pedagogisch-didaktische research zal steeds gekenmerkt zijn door een zekere verbrokkeldheid, door een wisseling van betrekkelijk op zich staande onderzoekstradities, welke in relatie staan tot het aktuele in theorie en praktijk. Het empirisch onderzoek in de didaktiek zal daarom, meer dan in vele andere wetenschappen beweeglijk moeten zijn en zich zijn begrensde waarde en tijdgebonden karakter moeten realiseren" (5, p. 112).
- 3) "Vanuit de praktijk gezien, is de belangrijkste taak van het empirisch onderzoek: het verschaffen van feitelijke informatie en het aanwijzen van vooroordelen, het uitnodigen tot een zichzelf herzien. Op welke wijze praktijk en praktici zich dienen te herzien, kan echter uiteindelijk door geen enkel empirisch onderzoek dwingend worden aangegeven. Researchwerk op pedagogisch-didaktisch gebied zal de praktikus nooit van zijn verantwoordelijkheid kunnen ontslaan of zijn vrijheid kunnen aantasten. Het zal hem nooit kunnen voorschrijven wat hij uiteindelijk te zeggen of te doen heeft. Wanneer het in alle nuchterheid wordt uitgevoerd, zal het hem echter wel iets te zeggen hebben" (5, p. 112/113).
- 4) "De empirische vorm van wetenschapsbeoefening kan zichzelf niet rechtvaardigen, men moet er in geloven of bereid zijn nog op een ander plan het gesprek van de wetenschap te voeren. Pedagogiek en didaktiek kunnen zich te meer er niet aan onttrekken ook op dit andere plan te streven naar kritisch verantwoorde uitspraken, al was het bv. alleen, omdat de taal - een achtergrond, welke de empiricus in zichzelf en zijn gesprekspartners stilzwijgend aanwezig acht - zich juist in ons vestigt door opvoeding en onderwijs. Pedagogiek en didaktiek kunnen er niet aan voorbij, over het "mens-woorden" vragen aan de orde te stellen. Zij zullen daartoe een werkwijze moeten kiezen, die de argeloze houding van het strikt empirisch onderzoek overstijgt" (5, p. 113). Brus wijst er dan nog op, dat het o.a. de taak van fenomenologie en antropologie zal zijn, de betrekkelijkheid van de waarde van langs empirische weg verworven pedagogisch-didaktische kennis te beklemtonen (5, p. 115).

Na deze relativiserende opmerkingen willen we nu toch overgaan tot het aangeven van relevante startpunten voor empirisch onderzoek. In ons geval gaat het dan dus om empirisch onderzoek dat didactisch van aard is. Of een empirisch onderzoek didactisch van aard is, hangt af van de vraagstelling, hangt af van de "Erkenntnisinteresse". "Wanneer een onderzoek zijn zin ontleent aan het feit, dat het antwoord op de vraag waarde heeft voor de didactische theorie of praktijk, dan is het daardoor een didactisch onderzoek. De methode via welke men het antwoord zoekt op de gestelde vraag, speelt in dit verband een ondergeschikte rol. Er bestaan geen specifiek pedagogische of didactische methodieken voor empirisch onderzoek. Is de vraag eenmaal geformuleerd, dan kan, wat de methode van onderzoek betreft, naar omstandigheden evengoed van een sociologisch, psychologisch, biologisch, medisch of psychiatrisch onderzoek gesproken worden" (5, p. 109).

Voor het aangeven van relevante vraagstellingen, die zich lenen als startpunten voor empirisch onderzoek, zouden we diverse ordeningscriteria kunnen hanteren. Het ligt in de lijn der verwachting dat wij hier kiezen voor de ordening, die we in ons vorige hoofdstuk hebben aangebracht.

De daar genoemde componenten werden, noodzakelijkerwijs zeer voorlopig en onvolledig, gevuld vanuit noties, die niet als "empirisch getoetst" kunnen worden aangemerkt. In lang niet alle gevallen zal dat ook mogelijk zijn. Een creatief zoeken naar mogelijkheden om uit die noties hypothesen te deduceren, die de didactische realiteit niet zozeer reduceren, dat de relevantie aan de betrouwbaarheid wordt opgeofferd, achten we echter in hoge mate gewenst.

Hier willen we ons nu beperken tot het exemplarisch aangeven van een aantal o.i. belangrijke problemen en vraagstellingen, die achtereenvolgens op de verschillende componenten betrekking hebben. Volledigheid streven we daarbij geenszins na.

1. Wat wil ik bereiken?

We hebben reeds eerder opgemerkt dat de doelstellingenproblematiek van cruciaal belang is. Empirisch onderzoek hieromtrent zal de komende jaren centraal dienen te staan. Zowel formulerings-, inventarisatie-, classificatie- als evaluatieproblemen verdienen daarbij de aandacht.

Als startpunt voor onderzoek valt te denken aan de volgende vraagstellingen:

- Hoe staat het met de diskrepantie tussen aktueel geldende, didaktisch wenselijke en feitelijk nagestreefde doelstellingen?
- Welke visies op "mens en maatschappij" liggen ten grondslag aan thans vigerende doelstellingen?
- In hoeverre komen de thans vigerende doelstellingen overeen met de wensen en verlangens van de sportbonden?
- Achten leraren lichamelijke opvoeding c.q. bewegingsonderwijs een eventuele overeenstemming gewenst?
- Het bewegingsonderwijs stelt zich o.a. ten doel de leerlingen te introduceren in de wereld van speels te beantwoorden motorische betekenissen. Het gaat om een leren spelen voor nu en later. In hoeverre krijgen ze daartoe binnen de bestaande, geïnstitueerde vormen van sport en bewegingsrecreatie een kans? In hoeverre zijn de daar werkzame sport- en recreatieleiders "besmet" door de waarden en normen van de topsport? Hoe staat het met hun opleiding?

In het bijzonder lijkt ons voorts onderzoek gewenst naar:

- Observatie van het bewegend zich gedragen. Gezocht zal daarbij moeten worden naar een nadere konkretisering en een meer verfijnde formulering van de door Gordijn genoemde vier waarneembaarheden. Het ontwikkelen van goede observatieschalen, die met name ook zouden kunnen functioneren binnen de opleiding van bewegingsonderwijzers, lijkt ons van het allergrootste belang. Wellicht ten overvloede: de in zo'n schaal op te nemen items zullen betrekking moeten hebben op het bewegend zich gedragen.

2. Waar moet ik beginnen?

- Hier dient zich als de o.i. belangrijkste problematiek aan: onderzoek naar de "motorische ontwikkeling". Voor ons betekent dat dus: onderzoek naar de ontwikkeling van het bewegend zich gedragen. We kunnen nauwelijks genoeg benadrukken dat dat niet hetzelfde is als ontwikkeling van het bewegingsapparaat, ook al staat het daar natuurlijk niet volledig los van.
- Ook valt hier te denken aan onderzoek naar: motivatie (bv. prestatie-motivatie), gevoeligheid voor beloning en afwijzing, diverse persoonlijkheidsfactoren (bv. introversie - extraversie), etc.

3. Hoe kan ik het onderwijs geven?

Als startpunten voor empirisch onderzoek kunnen hier bijvoorbeeld worden genoemd:

- Hoe verloopt in lessen bewegingsonderwijs het interactieproces tussen leerkracht en leerlingen? Te denken valt hier aan een analoge opzet als het interactie-analyse-model van Amidon en Flanders (101).

Dit model is o.i. niet zonder meer over te nemen, omdat het uitsluitend betrekking heeft op verbaal interactiegedrag, terwijl de leerkracht-pool binnen hun categorieënsysteem wel wat erg domineert. De motivering van de keuze voor verbaal gedrag is een goede illustratie van de door ons reeds diverse malen uitgesproken reserves m.b.t. de empirisch-analytische wetenschapsmethodologie. Als motief voert Flanders namelijk aan: "primarily because it can be observed with higher reliability than can nonverbal behavior". Dit zal ongetwijfeld waar zijn. We menen echter dat binnen lessen bewegingsonderwijs de verbale interactie een andere en waarschijnlijk meer ondergeschikte rol dient te spelen dan binnen de zgn. "intellectuele vakken". Verbale instructie werkt daar eerder storend dan verhelderend. Bewegingsgedrag kan leerlingen niet worden aangepreft.

Het interactie-analyse-model van Flanders is in zijn huidige vorm niet geschikt voor het analyseren van het interactiepatroon tussen leerkracht en leerlingen binnen lessen bewegingsonderwijs. Het model op zich is interessant, de inhoudelijke vulling behoeft echter wijziging. Het zoeken naar zo'n alternatieve vulling lijkt ons alleszins de moeite waard.

De meer of mindere nadrukkelijkheid van het door de leerkracht gedane leervoorstel en de wijze waarop de leerling daarop bewegend reageert zijn dan o.i. de belangrijkste hoofd-categorieën binnen het interactieproces. Naar een nadere precisering en onderverdeling daarvan zal gezocht moeten worden.

- Onderzoek is gewenst naar het leren bewegen. Hoe verlopen motorische leerprocessen? Er is op dit terrein al vrij veel onderzoek bekend. We zouden echter vooral willen pleiten voor onderzoek in concrete bewegingsonderwijsleersituaties of in situaties die deze maximaal kunnen simuleren. Niet te gauw mag daaromtrent worden opgemerkt, dat zulk onderzoek niet betrouwbaar kan zijn. Vooral van research-technische zijde zal gezocht moeten worden naar mogelijkheden om de steeds aanwezige spanning tussen

betrouwbaarheid en relevantie zoveel mogelijk in het voordeel van de laatste op te heffen. Uiteraard mag de betrouwbaarheid (interne validiteit) hier niet onder lijden. "Volgens Cronbach (1966) en Shulman (1970) zal in de toekomst aan de externe validiteit van de onderwijsresearch aandacht moeten worden besteed. Onderzoekers moeten een maximale gelijkheid nastreven tussen de experimentele situatie en de situatie waarover zij uitspraken willen doen" (102, p. 351). Omdat het nu eenmaal zo is, dat verhoging van de externe validiteit vaak gepaard gaat met vermindering van de interne validiteit, terwijl ook het omgekeerde waar is, wijzen bijvoorbeeld ook Koster en Creemers (102) op het grote belang van ontwikkeling van een methodologie van de onderwijsresearch. Ook in de sociale wetenschappen wordt vooruitgang voorafgegaan door ontwikkelingen in de methodologie.

- De door ons beschreven didaktische werkvormen betreffen nadere nuanceringen binnen de zogenaamde methode van de "geleide ontdekking". Ook op dit terrein is empirisch onderzoek mogelijk en gewenst. In hoeverre is deze methode bijvoorbeeld gerelateerd aan: leeftijd van de leerlingen, persoonlijkheidsstructuur van de leerkracht, etc.
- Bij de "vuistregels" merkten we op, dat er gezocht zal moeten worden naar differentiatiemogelijkheden met betrekking tot tal van aspecten. Een mogelijk uitgangspunt kan bijvoorbeeld het experiment van Dieckert (103) vormen. Dieckert stelt dat de mens 60% van zijn vrije tijd doorbrengt in het gezin, tijdens weekenden, vakanties etc. Op grond daarvan vraagt hij zich af: "Führt der Schulsportunterricht heutiger Art, motiviert er, zu einer lebenslangen sportlichen Betätigung in der Freizeit?" Nog nader gekoncretiseerd luidt zijn vraag: "Liefert die Schule inzwischen Orientierungshilfen, Modelle, Muster oder Formen für die Kunst der Lebensführung in der Freizeit, für das Zusammenleben oder Miteinanderlebenkönnen von Mann und Frau, Junge und Mädchen, älteren und jüngeren Menschen?" "Können hier Spiel und Sport zu Kommunikation und Kooperation beider Geschlechter und unterschiedlicher Altersstufen beitragen?" Dieckert is van mening dat het traditionele Schulsportunterricht dit niet kan en heeft middels een experiment, waarin de groepsvorming een nabootsing poogt te zijn van het gezin, naar alternatieve vormen gezocht. De resultaten van dit experiment zijn hoopgevend. Op z'n minst lijkt een replikatie-onderzoek van grotere omvang gewenst.

- In hoeverre zal de introductie in de genoemde drie modaliteiten van het menselijk zich bewegen per schooltype moeten verschillen. In hoeverre zijn er min of meer "gevoelige perioden"? Is men bijvoorbeeld met een eerste introductie in de dansende modaliteit bij het voortgezet onderwijs niet te laat? In hoeverre zijn er in dit opzicht bijvoorbeeld verschillen tussen jongens- en meisjesklassen?
- Is een appeleren aan de direkte overschrijding alleen mogelijk en gewenst bij het kleuteronderwijs?

Voorts lijkt ons onderzoek gewenst naar:

- Welke vormen binnen bestaande "leerstofindelingen" zijn betrekkelijk "schoon" ten aanzien van de mogelijkheid tot opening van de taakvolbrengende, de spelende of de dansende modaliteit?
- Gezocht zal moeten worden naar leersituaties, die mogelijk beter geschikt zijn om onze genoemde onderwijsbedoeling te realiseren. We denken daarbij ook aan het zoeken naar mogelijkheden tot ontwikkeling van het vak "spelontwerp" en het invoeren daarvan in de opleiding van bewegingsonderwijzers.
- De mogelijkheid van en behoefte aan "alternatieve sportdagen". Onderzoek naar de mate van tevredenheid bij leerlingen over de "klassieke sportdagen" lijkt ons zeer gewenst. De behoefte aan alternatieve vormen lijkt ons groeiend. Experimenten daarmee zijn reeds gaande en de daaraan ten grondslag liggende gedachten juichen we toe. Zo merkt bijvoorbeeld Roelofsen (104, p. 425) op: "Waar voor wordt gepleit, is opvoedkundige inzichten, ook al stroken die niet met bepaalde maatschappelijke tendenzen, niet alleen in de les te verwerken maar ook, vooral ook, in de sportdag. Het geven van gecomprimeerd tegengas kan dieper effectueren".

4. Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven?

Het bewegingsonderwijs is gericht op ontwikkelingsresultaat. Als criterium voor de mate van bereiking daarvan meenden we dat gehanteerd moest worden: vergelijking van de persoon met zichzelf.

We zouden hier dan ook willen volstaan met het nogmaals beklemtonen van de noodzaak van onderzoek m.b.t.: observatie van het bewegend zich gedragen. De ontwikkeling van goede observatieschalen om het bewegend zich gedragen te kunnen evalueren lijkt ons van het grootste belang.

Zonder dat we ook maar enige volledigheid hebben nagestreefd menen we, dat we zo een aantal vraagstellingen hebben aangeduid, die voldoende relevant zijn om als uitgangspunten te dienen voor hypothesevorming.

Omdat alle vraagstellingen steeds weer zijn terug te koppelen naar de doelstellingenproblematiek en omdat deze problematiek binnen de theorievorming m.b.t. de lichamelijke opvoeding nog verre van voldoende geëxploreerd is, menen we dat empirisch onderzoek hieromtrent de komende jaren centraal zal dienen te staan. Daarmee wordt onderzoek met betrekking tot andere problemen uiteraard niet als onbelangrijk gekwalificeerd. Wel heeft onderzoek naar bijvoorbeeld de meest geschikte didactische werkvormen binnen het bewegingsonderwijs pas zin, als de kwalifikatie "meest geschikt" wordt gerelateerd aan de doelstellingenkomponent. Een werkvorm kan binnen de ene setting - bv. topsport - zeer geschikt zijn, binnen de andere setting - bv. bewegingsonderwijs aan kleuters - zeer ongeschikt. Het kost weinig moeite om onderzoekingen aan te wijzen, waarin deze fundamentele notie over het hoofd wordt gezien. Dit gevaar dreigt vooral daar, waar het bewegingsonderwijs wordt opgevat als een slap aftreksel van het grote (top-)sportgebeuren. Moge vooral ook de wetenschappelijke onderzoeker zich aan deze verleiding weten te onttrekken.

IX. SAMENVATTING.

Deze literatuurstudie bedoelt een aanzet te geven tot de ontwikkeling van een didaktiek van het bewegingsonderwijs. Zo'n didaktiek is gewenst en gerechtvaardigd indien als belangrijkste criterium wordt gehanteerd: het ontwikkelen van "dienstbaar inzicht" met betrekking tot het praktisch handelen. Het zal moeten gaan om het streven naar uitspraken, die motiverend kunnen zijn voor de praktikus. Onder praktisch handelen verstaan we dan het daadwerkelijk geven van bewegingsonderwijs. Deze laatste term willen we daarbij niet van zijn oorspronkelijke inhoud beroven.

Om een aanzet tot zo'n didaktiek te geven menen we dat het eerst noodzakelijk is ons "standpunt" bekend te maken. Standpuntloze didaktiek is voor ons onvoorstelbaar. Voor ons betekent dat in het bijzonder: explicitering van onze wetenschapstheoretische positiebepaling, onze visie op de menselijke lichamelijke en het menselijk bewegen en op "de maatschappij".

Het bewegingsonderwijs is een gebeuren, waarin, met een bepaalde bedoeling het zich bewegend gedragen van mensen beïnvloed wordt. Om tot wetenschappelijke kennis daaromtrent te komen moeten we, qua wijze van theorievorming, te rade gaan bij de sociale wetenschappen. De binnen die wetenschappen heersende methodologische polemiek is voor ons reden tot een vergelijkende exploratie. Enkele vertegenwoordigers van verschillende gezichtspunten laten we zoveel mogelijk zelf aan het woord.

Enerzijds betreft dat fenomenologisch georiënteerde auteurs als Schutz en Strasser. Beiden wijzen op de belangrijke rol, die het "Verstehen" - beide auteurs brengen nog weer belangrijke onderscheidingen aan binnen dit begrip - speelt en moet spelen binnen de sociale wetenschappen.

Ook echter vanuit andere dan fenomenologische hoek zien we een groeiende ontevredenheid met betrekking tot het voor zichzelf opgeëiste monopolie van wetenschappelijkheid van een empirisch-analytische sociale wetenschap, die uitsluitend geleid wil worden vanuit een "technische Interesse".

In het bijzonder spitst deze "strijd" zich de laatste jaren toe tussen enerzijds neopositivistische, empirisch-analytische wetenschapstheoretici (Albert, Popper) en anderzijds dialektisch-kritische theoretici (Adorno, Habermas).

Belangrijke verschilpunten tussen deze beide opvattingen stellen we kort aan de orde, terwijl we wat langer stilstaan bij het probleem van de waardevrijheid. Onze konklusie is dat het spreken over waarden en normen en het nemen van beslissingen daaromtrent niet naar een terrein verwezen mag worden dat buiten de wetenschap gelegen is.

Enerzijds bestaan er geen "feiten an sich", anderzijds betekent het waardevrijheidspostulaat van de empirisch-analytische wetenschapstheoretici een impliciete affirmatie van de status quo.

Voorlopig konkluderen we met Habermas, dat de historisch-hermeneutische en de empirisch-analytische methode vruchtbaar moeten worden gemaakt in een kritisch-emanzipatorische kontekst.

Vervolgens spitsen we de aangeroerde wetenschapstheoretische problematiek toe naar de opvoedingswetenschap, een wetenschap waaraan een didaktiek van het bewegingsonderwijs zich primair heeft te oriënteren. Achtereenvolgens worden kritisch gezien:

- a) de geesteswetenschappelijke pedagogiek, welke zich laat leiden vanuit een "praktische Interesse";
- b) de empirisch-analytische opvoedingswetenschap, welke zich laat leiden vanuit een "technische Interesse";
- c) de "kritisch-emanzipatorische" opvoedingswetenschap, welke zich laat leiden vanuit een "emanzipatorische Interesse".

Onze konklusie is, dat de opvoedingswetenschap in dienstverleningsrelatie dient te staan tot de opvoedingswerkelijkheid en zich moet laten leiden vanuit een "emanzipatorische Interesse". Hiermee sluiten we ons aan bij Beekman.

Technologische kennis wordt hiermee dus geenszins afgewezen. Wel wordt gesteld, dat technologische kennis pas zin en betekenis krijgt binnen een kader dat via de methoden van hermeneutiek en ideologiekritiek verkregen is. De normvraag dient binnen de opvoedingswetenschap besproken te worden. Opvoedingswetenschap is een sociale planwetenschap, een wetenschap waarin doel en middelen in één geheel van informatie gebracht worden.

Vanuit deze wetenschapstheoretische positiebepaling komen we tot de volgende voorlopige werkdefinitie van didaktiek: dat plansysteem, dat het onderwijsleergebeuren tot studie-objekt heeft. Toegespitst naar onze problematiek houdt dat in: didaktiek van het bewegingsonderwijs is dat plansysteem, dat het bewegingsonderwijsleergebeuren tot studie-objekt heeft.

Dat onderwijsleergebeuren kwalificeren we als een opvoedingsgebeuren. Didaktiek is derhalve een (ped-)agogische discipline.

Alvorens een aanzet te geven tot de ontwikkeling van zo'n didaktiek van het bewegingsonderwijs gaan we eerst kort in op de huidige stand van zaken met betrekking tot de didaktiek in het algemeen. Achtereenvolgens bezien we de bildungstheoretische, de informatietheoretische en de lerntheoretische didaktiek. Daarbij konkluderen we onder meer dat de informatietheoretische didaktiek eigenlijk niet als een aparte "stroming" beschouwd kan worden. Samenvattend geven we dan de belangrijkste verschilpunten weer tussen de bildungstheoretische en de lerntheoretische didaktiek. Het waardevrijheidspostulaat van de laatste doet ons met Brettschneider konkluderen: "Die Ablehnung von normativen Didaktiken kann allerdings nicht bedeuten, die Notwendigkeit der Setzung von Normen bei Entscheidungsprozessen innerhalb einer Fachdidaktik abzulehnen".

De "praktische Interesse" van Bildungstheoretici en de "technische Interesse" van de Lerntheoretici sluiten elkaar niet uit, maar dienen vruchtbaar gemaakt te worden binnen een didaktiek, die zich laat leiden vanuit een "emancipatorische Interesse". Een wetenschappelijke didaktiek moet inzicht ontwikkelen, dat dienstbaar is aan het didaktisch handelen. Dat handelen dient gericht te zijn op menselijke ontwikkeling, op zelf- en wereldrealisatie, op emancipatie. Deze emancipatiewaarde is zowel richtsnoer voor het didaktisch handelen als voor het ontwikkelen van wetenschap daaromtrent. Deze emancipatiewaarde is de konstituerende eenheid van de didaktiek, opgevat als een plansysteem.

Wat we nastreven is derhalve een "didaktiek naar menselijke maat" (Brus). Dat nu vooronderstelt een visie op mens en wereld, geen starre, immer gelijkblijvende maar een zich evoluerende visie, die steeds opnieuw weer kritisch ter discussie dient te staan. De methoden van hermeneutiek en ideologiekritiek dienen zich aan als de meest geëigende voor het ontwerpen van zo'n visie. Dan verkrijgt men een kader, waarbinnen technologische kennis pas zin en betekenis kan krijgen. Zo'n visie konstitueert in de eerste plaats

de meest centrale komponent binnen een didaktiek van het bewegingsonderwijs: de doelstelling. Pas vanuit een inhoudelijke vulling daarvan is de relevantie van uitspraken met betrekking tot de diverse andere didaktische componenten te bepalen.

We illustreren vervolgens het belang van een explicitering van zo'n visie middels een korte exploratie van de onderwijsdoelstellingenproblematiek in het algemeen. We konkluderen dat formulerings-, inventarisatie-, klassificatie- en evaluatieproblemen - hoe belangrijk die ook zijn - zich pas voordoen nadat men zich expliciet heeft uitgesproken over wát men wil formuleren, inventariseren, klassificeren en evalueren. Vanuit het neo-positivistische waardevrijheidspostulaat bespeuren we namelijk steeds weer de ponering van de technologische rationaliteit als super-waarde, waarbij deze konkradiktie meestal niet eens wordt opgemerkt.

De factoren, die we primair konstituerend achten voor een algemene omschrijving van het doel van het bewegingsonderwijs, zijn: een visie op mens en maatschappij in het algemeen en op de menselijke lichamelijkeheid en het menselijk bewegen in het bijzonder.

We gaan dan eerst in op de problematiek van de menselijke lichamelijkeheid en het menselijk bewegen. Daarbij spreken we eerst de mening uit dat het dualistische mensbeeld, zoals dat eens als besproken mensbeeld bij denkers als Plato en Descartes was aan te treffen, dermate heeft gepenetreerd in ons westerse cultuurpatroon, dat zeker het gesproken mensbeeld in hoge mate als dualistisch kan worden gekarakteriseerd. Dit verklaart o.i. in belangrijke mate de problemen, die bijvoorbeeld een Merleau-Ponty heeft ondervonden bij zijn pogingen een niet-dualistische visie ter sprake te brengen. Hij is wel gedwongen om op zoek te gaan naar nieuwe begrippen. Op dat denken van Merleau-Ponty gaan we dan vervolgens wat nader in. Zijn afwijzing van een filosofie die haar uitgangspunt neemt in een scheiding tussen mens en wereld gaat noodzakelijkerwijs gepaard met zijn poging het dualisme lichaam - ziel (geest) te overwinnen. We trachten dan wat nader door te dringen binnen zijn wijsbegeerte van het "lichaam-subjekt", de zingevende lichamelijkeheid, waarin onze gehele bewuste wijze van bestaan geworteld is. Volgens Merleau-Ponty is het lichaam zélf een existentie, is het zelf een subjekt en ontleent het zijn subjektief karakter dus niet aan een beginsel dat er van onderscheiden is. Als lichamenlijk existierende wezens zijn wij verankerd, ver-

worteld in het ons aan alle kanten omhullende zijn. En juist dit verworteld zijn is voor ons tegelijkertijd de voorwaarde, schept de mogelijkheid om op de wereld in te gaan. Juist hierdoor is de wereld voor ons ontsloten, staat die wereld voor ons open. Omdat de mens lichamenlijk is, is de wereld voor hem van meet af aan ontsloten en beantwoordbaar. Omdat wij als lichamenlijke wezens onlosmakelijk met de wereld vervlochten zijn, daarom zijn wij veroordeeld, gedoemd tot zin.

Als we vervolgens met Merleau-Ponty erkennen, dat een natuurwetenschappelijke, objektmatige beschouwing van het menselijk lichaam een niet onmogelijke maar wel "afgeleide" abstraktie is van een "dagelijkse ervaringswerkelijkheid", dan is het duidelijk dat we, als we over die "dagelijkse ervaringswerkelijkheid" tot helderheid willen komen, de betekenis van de menselijke lichamenlijkheid alleen op het spoor kunnen komen door ons startpunt te nemen daar, waar die lichamenlijkheid funktioneert. De zin van de lichamenlijkheid wordt slechts kenbaar vanuit de daadwerkelijke betrokkenheid van de mens op zijn wereld. Gordijn heeft, startend vanuit een analyse van het bewegend zich gedragen, zoals dat waarneembaar is binnen het spanningsveld mens - wereld, een "leer van het menselijk zich bewegen" ontwikkeld. Binnen deze leer wordt gepoogd een antwoord te geven op de volgende twee sleutelvragen:

- 1) Welke zijn de factoren, die een rol spelen bij het tot stand komen van het menselijk zich bewegen?
- 2) Welke is de rol, die het bewegen speelt bij de ontwikkeling van de individualiteit?

Bij de inhoudelijke vulling van de door ons aan de orde gestelde didaktische componenten gaan we uit van deze door Gordijn ontwikkelde visie op het menselijk zich bewegen en de daarin vigerende opvatting over de menselijke lichamenlijkheid. De invloed van het denken van Merleau-Ponty is daarin ook onmiskenbaar aanwezig.

Vervolgens stellen we vast dat het in onze maatschappij vigerende waarden- en normenpatroon zowel in de "school" als in de "sport" ruimschoots terug te vinden is. Het bewegingsonderwijs vindt plaats binnen het instituut "school". Daarnaast is er een nauwe relatie met de "sport".

Als enkele belangrijke tendenties binnen ons maatschappelijk bestel noteren we: "arbeidsideologie", "produktiviteitsideologie", "prestatie-ideologie",

"technokratie-ideologie". Het is een waardencomplex, dat onze samenleving diepgaand doortrekt. Ook "school" en "sport" blijven daarvan niet verschoond. Vanuit de wereld van de "school" bespeuren we een groeiende ontevredenheid en pogingen tot het geven van tegengas. Ook binnen de sportwereld is meer tegengas dringend gewenst. Op dit moment is echter vooral een tegengestelde tendens waarneembaar. De "aanpassingsfunctie" van de sport gaat het steeds meer winnen van de "kompensatiefunctie". Ook binnen het bewegingsonderwijs is dat merkbaar. Vooral ook in West-Duitsland is de huidige situatie als zeer bedenkelijk te kwalificeren. De negatieve waarden van de grote sport dreigen steeds meer naar de school overgeplant te worden.

"Den am Leistungssport interessierten Gruppen und Institutionen (Staat, Parteien, Spitzenverbände des Sports, Wirtschaft und Industrie ...) ist es aufgrund komplementärer Interessen und durch Machteinfluss gelungen, eine funktionale Bindung zwischen schulischer Leibeserziehung und gesellschaftlichem Sport herzustellen und zu institutionalisieren" (Dietrich).

Daarbij wijzen we ook op het gevaar van een "Sportwetenschap", die zich veelal exclusief laat leiden door het zogenaamde "waardevrije" technologische wetenschapsideaal van de empirisch-analytische wetenschappen. Zo'n wetenschap loopt het gevaar in dienst gesteld te worden van "am Leistungssport interessierten Gruppen und Institutionen".

Deze in West-Duitsland waarneembare tendens - en in hoeverre verschilt de Nederlandse situatie daarvan? - betekent voorts een terugval naar de bildungstheoretische didaktiek: de "Inhalt" - nl. de sport - wordt onkritisch als "gültig" beschouwd, daarna gaat men op zoek naar "sportimmanente Zielformulierungen". Bestaande "Kulturinhalte" ("Sportarten") worden onkritisch tot "Bildungsinhalte" gepromoveerd.

Wij menen dat de wenselijk geachte relatie tussen het bewegingsonderwijs en de "sport" pas kan worden aangeduid, nadat we de doelstelling van het bewegingsonderwijs hebben omschreven.

Deze doelstelling moet in het verlengde liggen van de bedoeling van de opvoeding. Na deze laatste bedoeling te hebben omschreven als zijnde gericht op "emancipatie", noteren we als algemene formulering van het doel van het bewegingsonderwijs: het door de persoon doen opbouwen van een voor hem optimale dialoog met de motorische tegenwereld, tot zelfrealisatie en wereld-

realisatie, opdat hij zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren. Nader genuanceerd betekent dat: het doen verwerven van een persoonlijk-situatieve bewegingsgevormdheid binnen de drie modaliteiten "taakvolbrengen", "spelen" en "dansen".

Deze doelstellingformulering dient vervolgens als vulling van de eerste komponent binnen het door ons gehanteerde didaktische model. Dat betreft dan het model van "Didaktische Analyse" van Van Gelder.

Hierin gaat het om de volgende vier didaktische sleutelvragen:

1. Wat wil ik bereiken (doelstelling)?
2. Waar moet ik beginnen (beginsituatie)?
3. Hoe kan ik het onderwijs geven (onderwijsleersituatie)?
4. Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven (evaluatie)?

Onze voorlopige vulling van deze componenten komt primair voort vanuit de door Gordijn ontwikkelde leer van het menselijk zich bewegen. Uiteraard is deze inhoudelijke vulling nog zeer voorlopig en onaf. Wel wordt zo een kader aangedragen, van waar uit vele startpunten voor empirisch onderzoek kunnen worden aangewezen.

Onder de eerste komponent wordt de boven genoemde algemene doelstelling van het bewegingsonderwijs herhaald en nader onder de loep genomen. Ook wordt gewezen op de vier waarneembaarheden, aande hand waarvan kan worden vastgesteld hoever men op een gegeven moment gevorderd is op de weg naar het bereiken van deze doelstelling.

Bij de tweede komponent (beginsituatie) spreken we de voorkeur uit voor de formulering: "de leerling in de leersituatie". Het bewegingsonderwijs is gericht op ontwikkelingsresultaat en we menen dat de "beginsituatie", het niveau van bewegend zich gedragen van de leerling, pas te leren kennen is in de leersituatie. In de leersituatie openbaart zich hoe het op dit moment gesteld is met de relatie van deze bepaalde leerling tot zijn wereld van motorische betekenissen. In die dialoog grijpt de leerkracht in. Daar ook bepaalt hij zijn te kiezen handelingsstrategie. De leerakt is zelf een ontwikkelingsgebeuren en daarom gaat het juist.

Vervolgens wordt onder de derde komponent gezien hoe bij de drie wijzen, waarop de grensoverschrijding tussen gegeven betrokkenheid en daadwerkelijke betrokkenheid kan plaatsvinden - de direkte, de geleerde en de inventieve

overschrijding - het verloop van het leerproces er uit ziet en welke de rol van de leerkracht hierbij is. Eerst merken we daarover datgene op, wat in zoverre algemeen van aard is dat het in gelijke mate geldt voor zowel de taakvolbrengende, de spelende als de dansende modaliteit. Daaraan worden dan enige "vuistregels" verbonden, die de praktizerende bewegingsonderwijzer kontinu, in hun samenhang, als richtsnoer kan hanteren om het realiseren van ontwikkelingsresultaat te waarborgen. Als "pasklare recepten" zijn deze "vuistregels" bepaald niet bedoeld. Vervolgens spitsen we dan het aan het begin van deze komponent behandelde toe naar de drie modaliteiten van het menselijk zich bewegen.

We besluiten deze komponent met enige opmerkingen omtrent:

- de problematiek met betrekking tot de relatie tussen de genoemde indeling in modaliteiten en bestaande "leerstofindelingen".
- implicaties van onze maatschappij-kritische notities (spelen, sport, vrije tijd).

Tenslotte gaat het bij de vierde komponent om de vraag: "in hoeverre is de doelstelling gerealiseerd?" Als criterium voor de mate van bereiking van ontwikkelingsresultaat menen we dat gehanteerd moet worden: vergelijking van de persoon met zichzelf.

Aan empirisch-analytische research met betrekking tot onze problematiek is er nog zeer weinig gedaan. Vanuit het kader dat we via de methoden van hermeneutiek en ideologiekritiek hebben verkregen, besluiten we deze studie met het aanwijzen van startpunten voor empirisch onderzoek.

Daarbij verdienen doelstellingen-onderzoek en onderzoek met betrekking tot observatie van het bewegend zich gedragen o.i. hoogste prioriteit.

LIJST VAN GERAADPLEEGDE LITERATUUR.

1. A.J. Beekman - Dienstbaar inzicht. Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap.
H.D. Tjeenk Willink B.V., Groningen, 1973.
2. C.C.F. Gordijn - Inleiding tot het bewegingsonderwijs.
Bosch & Keuning N.V., Baarn, 1968.
3. B.J. Crum - Inleiding lichamelijke opvoedingswetenschap (bewegingsagogiek). Syllabus, 1973.
4. A.H. Broeke - Over de theorie in zijn relatie tot de praktijk van de bewegingsagogie.
De Lichamelijke Opvoeding, nrs. 13 en 14, 1973.
5. B.Th. Brus - Didaktiek naar menselijke maat.
L.C.G. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 2e druk, 1967.
6. B.J. Crum - Bouwstenen van en voor een interfakulteit lichamelijke opvoeding, In: Pedagogisch Forum, 6, 1972.
7. O. Hanebuth - Grundschulung zur sportlichen Leistung.
Frankfurt, 1961.
8. G. Stöcker - Grundlagen der Leibeserziehung in Theorie und Praxis.
Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1970.
9. M. v. Baugen - Sociale technologie.
Van Gorcum & Comp. N.V., Assen, 5e druk, 1972.
10. B.J. Crum - Over universiteit, theorievorming en bewegingsonderwijs. In: Tijdschrift voor bewegingsonderwijs, 2e jrg. nr. 3, 1970.

11. C.A. v. Peursen - Wetenschappen en werkelijkheid.
J.H. Kok N.V., Kampen, 1969.
12. P. Winch - The idea of a social science and its
relation to philosophy.
Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1958.
13. A. Schutz - Collected Papers I, The problem of social
reality.
M. Nijhoff, Den Haag, 1971.
14. J. Habermas - Zur Logik der Sozialwissenschaften.
Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1970.
15. C.A. v. Peursen - Feiten, waarden, gebeurtenissen. Een
deiktische ontologie.
J.H. Kok N.V., Kampen, 1972.
16. S. Strasser - Fenomenologie en empirische menskunde.
Van Loghum Slaterus, Deventer, 3e druk,
1970.
17. R. Bakker - De geschiedenis van het fenomenologisch
denken. Aula, 1974.
18. H. Lenk - Philosophie im technologischen Zeitalter.
Urban-Taschenbücher, Verlag W. Kohlhammer,
Stuttgart, 1971.
19. M. von Brentano - Die unbescheidene Philosophie. Der Streit
um die Theorie der Sozialwissenschaften.
In: D. Ulich, Theorie und Methode der
Erziehungswissenschaft, Beltz Verlag,
Weinheim und Basel, 1972.
20. D. Ulich - Wissenschaftsmodell und Gesellschaftsbild.
In: D. Ulich, Theorie und Methode der
Erziehungswissenschaft.
21. D. Ulich - Probleme und Möglichkeiten erziehungswis-
senschaftlicher Theorienbildung.
In: D. Ulich, Theorie und Methode der
Erziehungswissenschaft.

22. S. Strasser - Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid.
L.C.G. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 7e druk, 1970.
23. J. Waterink - Theorie der opvoeding. J.H. Kok N.V., Kampen, 1958.
24. N. Perquin - Pedagogiek. J.J. Romen & Zonen, Roermond Maaseik, 1967.
25. M.J. Langeveld - Beknopte theoretische pedagogiek.
J.B. Wolters, Groningen, 1965.
26. F. Winnefeld - Erziehungswissenschaft - Utopie oder Wirklichkeit? In: D. Ulich, Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft.
27. W. Lempert - Bildungsforschung und Emanzipation.
In: D. Ulich, Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft.
28. A.D. de Groot - Methodologie. Mouton & Co., 's-Gravenhage, 6e druk, 1971.
29. W. Brezinka - Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. (Einleitung). In: D. Ulich, Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft.
30. W. Brezinka - Erziehungswissenschaft. In: D. Ulich, Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft.
31. W.L. Hays - Statistics. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1963.
32. E. de Corte, e.d. - Beknopte didaxologie. Wolters-Noordhof N.V., Groningen, 1972.
33. R.W. Groenman - Aspecten van het wetenschappelijk onderzoek van de didaktiek van de Lichamelijke Opvoeding. In: De lichamelijke opvoeding, nr. 14, 1972.

34. H. Blankertz - Theorien und Modelle der Didaktik.
Juventa Verlag, München, 7 Auflage 1973.
35. C.F. v. Parreren - Psychologie van het leren, I.
Van Loghum Slaterus, Arnhem, 4e druk,
1969.
36. W. Popp - Die Funktion von Modellen in der didak-
tischen Theorie. In: G. Dohmen, F. Maurer,
W. Popp: Unterrichtsforschung und didak-
tische Theorie, München, 1970.
37. K. Bertels & D. Nauta - Inleiding tot het modelbegrip.
Bussum, 1969.
38. J.J. Peters - De vergelijking van een aantal modellen
voor het onderwijzen. In: INFO; Instituut
voor Onderwijskunde, Groningen, 1970, 5.
39. K.E. Nipkow - Allgemeindidaktische Theorien der Gegen-
wart; Gegenstandsfeld und Theoriebegriff.
In: Zeitschrift für Pädagogik. 1968/14.
40. W. Klafki - Didaktische Analyse als Unterrichtsvor-
bereitung. In: Die Deutsche Schule, 1958.
41. K. Paschen - Didaktik der Leibeserziehung. Frankfurt,
1961.
42. G. Hecker - Der Beitrag der Theorie der kategorialen
Bildung zur Sportdidaktik.
Sportdidaktik, Ratingen, 1970.
43. K. Dietrich - Zum Problem der Lehrplanentscheidung.
Ahrensburg, 1972.
44. W. Meuwese - Onderwijsresearch. Aula 439, 1971.
45. J.P. de Cecco - The psychology of learning and instruction:
Educational psychology. Prentice Hall,
Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1968.

46. J.N. Schmitz - Fachdidaktik und Curriculumtheorie in der Sportwissenschaft. In: Sportwissenschaft, 1973/3.
47. J. de Jong - Leerpsychologie en geprogrammeerde instructie. In: C.F. v. Parreren & J. Peeck, Informatie over leren en onderwijzen. Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1972.
48. D. Ungerer - Zur Theorie des sensomotorischen Lernens. Karl Hofmann, Schorndorf, 1971.
49. R. Westerhof - Een didactisch model. In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 2 en 3, 1973.
50. P. Heimann, G. Otto, W. Schulz - Unterricht, Analyse und Planung. Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover, 1970.
51. W.D. Brettschneider - Programm eines fachdidaktischen Modells anhand des modifizierten lehrtheoretischen Ansatzes der allgemeinen Didaktik. In: Sportunterricht, 1973/8.
52. D. Brodtmann - Lernziele der Leibeserziehung in der Grundschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1969, Heft 11.
53. E. de Corte - Onderwijsdoelstellingen. Studia Paedagogica. Leuven, 1973.
54. K.H. Flehsig e.d. - Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Programmiertes Lernen, 1970, Heft 1.
55. W. Plössl - Lernziele, Lernerfahrungen, Leistungsmessung. L. Auer, Donauwörth, 1972.
56. B.S. Bloom e.d. - Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York, 1956.
57. A.D. de Groot,
R.F. v. Naerssen - Studietoetsen, construeren, afnemen, analyseren. Mouton & Co., Den Haag, 1969.

58. C. Dikker - Poging tot omschrijving van doelstellingen lessen lichamelijke opvoeding. In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 12, 1973.
59. R.L. Welter - Strooien wij met doelstellingen als met gekleurde hagelslag? In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 15, 1973.
60. K. Frey - Theorien des Curriculums. Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1971.
61. K. Dietrich - Sportunterricht - Instrument der Sportpolitik und curriculum-theoretisches Konstrukt.
In: E. Jost, Sportcurriculum, Entwürfe,- Aspekte - Argumente. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 1973.
62. D.P. Ausubel,
E.V. Sullivan - Theory and problems of child development. Grune & Stratton, New York, second edition, 1970.
63. G. Hecker - Das Problem der Operationalisierung von Lernzielen für den Sportunterricht.
In: Sportwissenschaft, 1971/2.
64. De Middenschool. Diskussie-
nota v.d. Commissie Alge-
mene Zaken v.d. MAVO-
inspektie - In: "De MAVO-school; orgaan van de Ver-
eniging voor M.U.L.O., 1 mei 1970.
65. P. de Koning - Interne differentiatie. Uitgave van het
Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS)
en het Research Instituut voor de Toege-
paste Psychologie (RITP), Muusses,
Purmerend, 1973.
66. W.C.M. v. Lieshout - De middenschool, school van de toekomst.
In: "Bernardus", orgaan v.d. katholieke
vereniging directies, docenten en consu-
lenten bij het beroepsonderwijs en het
leerlingwezen, 25 april 1970.

67. E. Schrotten - Kerker of tempel? Over de zin van de lichamelijkheid. Drukkerij Bronder-Offset N.V., Rotterdam, 1970.
68. G. Ryle - The concept of mind. Hutchinson & Co., London, 1949.
69. R.C. Kwant (red.) - Mensbeelden. Filosofie in een pluriforme samenleving. Sociale en culturele reeks, Samson Uitgeverij Alphen a.d. Rijn, 1973.
70. R.C. Kwant - De wijsbegeerte van Merleau-Ponty. Aula, 369.
71. C.A. v. Peursen - Lichaam-ziel-geest. Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1966.
72. M. Landmann - Filosofische antropologie. Aula, 300.
73. W. Luijpen - Nieuwe inleiding tot de existentiële fenomenologie. Aula, 415.
74. C.F. v. Parreren,
J.A.M. Carpay - Sovjetpsychologen aan het woord. Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1972.
75. R. Bakker - Kerngedachten van Merleau-Ponty. J.J. Romm & Zonen, Roermond, 1969.
76. M. Merleau-Ponty - Phänomenologie der Wahrnehmung. Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1966.
77. M. Merleau-Ponty - Essays. Aula, 450
78. F.J.J. Buytendijk - Prolegomena van een antropologische fysiologie. Aula, 204.
79. W. Maier - Das Problem der Leiblichkeit bei Jean-Paul Sartre und Maurice Merleau-Ponty. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1964.
80. M. Bernard - Le corps. Editions Universitaires, Paris, 1972.
81. C.C.F. Gordijn - Doen en maken. Inaugurele rede. Bosch & Keuning N.V., Baarn, 1970.

82. C.C.F. Gordijn,
C. v.d. Brink - Bewegingsonderwijs aan het geestelijk gehandicapte kind. Bosch & Keuning N.V., Baarn, 1969.
83. C.C.F. Gordijn - De betekenis van het menselijk zich bewegen. (Syllabus).
84. C.C.F. Gordijn - De ontwikkeling van de individualiteit door persoonlijk beantwoorden aan de door hem te bouwen wereld van motorische betekenissen. En: Observatie van het bewegend gedragen. Syllabus, februari 1974.
85. F.J.J. Buytendijk - Algemene theorie der menselijke houding en beweging. Aula, 175.
86. O. Loopstra - Een onderzoek naar het effect van twee didactische werkvormen in het motorisch leren. In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 3, 1974.
87. B.J. Crum - Topsport-kritiek. AO-boekje 1465, 25-5-1973.
88. R.C. Kwant - Een nieuwe vrijheid. Creativiteit en vrije tijd. Sociale en culturele reeks, Samson Uitgeverij N.V., Alphen a.d. Rijn, 1971.
89. B. v. Steenberg, E. v. Hengel - Technokratie, ideologie of werkelijkheid ... Eurosboekje 1971/3, uitgave van Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, i.s.m. Werkgroep 2000.
90. C.C.F. Gordijn - "Lichamelijke opvoeding onderweg". Lezing. In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 10, 1971.
91. C.T. Geerligts - Niveaugroepen in de basisschool? In: INFO: Instituut voor Onderwijskunde, Groningen, sept. 1973.
92. I. Illich - Ontscholing van de maatschappij. Het wereldvenster, Baarn, 1973.

93. B. Rigauer - Sport en arbeid. In: DICmap 26, uitg. door de Documentatie- en Informatiecentrale, De Horstink, Amersfoort, 1971.
94. Commissie "School en Sport" - Interim-rapport. In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 10, 1972.
95. D. Brodtmann - Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaft, 1971/2.
96. J.M. v. Lier,
E.B. Smuling - Een onderzoek naar gedifferentieerde instructiemethoden bij het ringzwaaien. In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 20, 1973.
97. W. Söll - Differenzierung im Sportunterricht. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 1973.
98. C.C.F. Gordijn, C. v.d. Brink
en A. Vermeer - Bewegingstherapie voor geestelijk gehandicapten. Lezing gehouden tijdens het 3e Internationale congres van de International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, 4-12 sept. 1973, Den Haag.
99. C. v.d. Brink - Bewegingsonderwijs aan zwakzinnigen. In: Pedagogisch Forum, 7e jrg., nr. 4, april 1973.
100. C. v.d. Brink - Bewegingsrecreatie. (Nog niet gepubliceerd.)
101. E. Amidon, N. Flanders - Interaction analysis as a feedback system. Extracted from: The role of the teacher in the classroom. Minneapolis, 1963.
102. K. Koster, B. Creemers - Enkele criteria voor een onderzoeksbeleid in de onderwijsresearch. In: Pedagogische Studiën, 1971 (48).
103. J. Dieckert - Geschlechts-, alters- und leistungsheterogene Gruppen im Sport. Ein Modell zum Freizeitsport in der Schule. Voordracht gehouden in Enschede, okt. 1973.

104. P. Roelofsen

- Alternatieve sportdagen. In: De Lichamelijke Opvoeding, nr. 16, 1973.