

# De verwevenheid van feiten en normen en de rechtvaardiging van pedagogische uitspraken\*

A. W. VAN HAAFTEN

*Vakgroep Wijsgerige en Historische  
Pedagogiek, Katholieke Universiteit Nijmegen*

## Samenvatting

*In praktisch-pedagogische situaties zijn feiten en normen op allerlei manieren met elkaar verweven. De vraag is: Wat betekent dat voor de mogelijkheid van een rechtvaardiging van normatieve uitspraken in zulke situaties? In dit artikel worden enkele in de literatuur niet gebruikelijke verwarringen met betrekking tot de zogenaamde 'is-ought question' en de verhouding van feiten en normen besproken, en toegelicht aan de hand van de 'Kleine wijsgerige pedagogiek' van J. D. Imelman en W. A. J. Meijer (1985). Daarbij komen onder meer de aard van normatieve oordelen, de theoriegeladenheid van de waarneming, de waardegeladenheid van de pedagogische situatie, en de definitie van het begrip 'opvoeding' in hun relatie tot deze kwestie aan de orde.*

## 1 Inleiding

Een van de centrale problemen waarmee elk denken over opvoeding en pedagogiek wordt geconfronteerd, is de zogenaamde 'is-ought question' (voor een kritisch overzicht eerder in dit tijdschrift, zie Van Haaften, 1984). Kort gezegd gaat het daarin om de verhouding van feiten ('what is the case') en normatieve oordelen (over 'what ought to be done'), en in het bijzonder om de *principiële vraag of de feitelijke gegevens over een bepaalde (pedagogische) situatie op zich zelf voldoende redenen kunnen opleveren voor de rechtvaardiging van een normatief (waarderend of voorschrijvend) oordeel over die situatie.*

\*Drs. G. L. M. Snik alsmede de andere vakgroepcollega's dank ik voor hun opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.

Met deze laatste vraag wordt, in toegespits-te vorm, het voornaamste en voor de pedagogiek meest relevante aspect aan de orde gesteld van de meer omvattende wijsgerige problematiek van de verhouding van normativiteit en feitelijkheid<sup>1</sup>. Voor de pedagogiek als 'praktische wetenschap' is de kwestie van groot belang aangezien daarin – voortdurend en op allerlei niveaus – normatieve uitspraken gedaan worden (en moeten worden). De rechtvaardiging of verantwoording van deze uitspraken verloopt op essentieel andere (eenvoudiger) wijze wanneer volstaan kan worden met een verwijzing naar een aantal feiten dan wanneer daarnaast, en op een andere manier, ook nog bepaalde normatieve premissen moeten worden verdedigd. Pedagogiek zou in het ene geval als een zuiver empirische wetenschap opgevat kunnen worden, in het andere geval principieel niet<sup>2</sup>.

De discussie over de 'is-ought question' is zeker nog niet beslecht. In bovengenoemd artikel heb ik laten zien hoe ook recentelijk nog verschillende geraffineerde pogingen zijn gedaan om, zoals men het noemt, de kloof tussen 'is' en 'ought' te overbruggen, of met andere woorden, om aan te tonen dat een beroep op wat feitelijk het geval is inderdaad principieel voldoende zou kunnen zijn ter onderbouwing van een normatieve uitspraak (vgl. Scarle, 1964, 1969; Kohlberg, 1971, 1981). Ik heb echter ook geprobeerd duidelijk te maken dat – en waarom – die pogingen tot nu toe *niet* geslaagd zijn. De afleiding van 'ought' uit 'is' is, streng beschouwd, (nog) niet mogelijk gebleken – alle geïnvesteerde vernuft ten spijt. Het probleem blijft echter intrigeren en het vormt voor velen steeds weer een uitdaging.

In dit artikel wil ik een benadering van de 'is-ought question' bespreken, die met name in de geesteswetenschappelijk georiënteerde pedagogiek kan worden aangetroffen, en die naar mijn mening in elk geval niet kan leiden tot een oplossing. Voor deze benadering is namelijk een aantal fundamentele misverstanden kenmerkend. Door het blootleggen van deze misverstanden kunnen we echter mis-

schien bijdragen tot een verheldering van de problematiek. Ik zal mijn analyse concretiseren door me in het bijzonder te richten op de onlangs verschenen *Kleine wijsgerige pedagogiek* van J.D. Imelman en W.A.J. Meijer (Imelman en Meijer, 1985), waarvan de auteurs zelf zeggen dat het "... een samenvatting is van wat er aan wijsgerige onderbouwing in het overgrote deel van onze publicaties wordt gegeven..." (p.1).

In paragraaf 2 geef ik een kort overzicht van waar het in de 'is-ought question' om gaat. In paragraaf 3 schets ik de door Imelman en Meijer vertegenwoordigde benadering van de problematiek. In de daarop volgende paragrafen bespreek ik wat mijn inziens de voornaamste punten van verwarring zijn in dit verband. Het gaat om de verhouding tussen normatieve uitspraken en redelijkheid (paragraaf 4), de relevantie van de verwevenheid van normativiteit en feitelijkheid in de pedagogische situatie (paragraaf 5), en de functie die de definitie van 'opvoeding' hier kan vervullen (paragraaf 6). De conclusie wordt getrokken in paragraaf 7.

## 2 *De rechtvaardiging van normatieve uitspraken*

De 'is-ought question' heeft betrekking op de *structuur* van de *rechtvaardiging* van normatieve uitspraken. Een groot aantal facetten van een gecompliceerde wijsgerig-pedagogische problematiek vindt zijn gemeenschappelijk raakpunt in de vraag naar de *aard* van de *redenen* die althans in pincipe noodzakelijkerwijs gegeven moeten worden om een evaluerend en/of prescriptief oordeel voldoende te verantwoorden. Ik licht dit toe met een voorbeeld. Wanneer kinderen elkaar letterlijk of figuurlijk de ogen uitsteken en wij willen hun dat verbieden, dan zullen de redenen voor onze normatieve (in dit geval: prescriptieve) uitspraak allereerst gelegen zijn in het *feit* dat de kinderen elkaar pijn doen (et cetera). Maar al dan niet expliciet doen we óók een beroep op de *norm* dat nodeloos leed vermeden moet worden (et cetera). De structuur van onze redenering ziet er in zo'n situatie dus ruwweg als volgt uit: 1. door elkaar de ogen uit te steken doen de kinderen elkaar pijn (feit); 2. kinderen moeten elkaar geen pijn doen (normatieve uitspraak); 3. derhalve moeten de

kinderen elkaar niet de ogen uitsteken (normatieve conclusie). Dit is een sluitende redenering. De normatieve conclusie wordt gebaseerd op zowel feitelijke als normatieve premissen (F+N: N). De 'is-ought question' draait nu om de vraag of in principe een normatief oordeel ook (logisch sluitend) afgeleid kan worden uit louter feitelijke gegevens (F+F: N).

De discussie over deze kwestie wordt op twee elkaar aanvullende manieren gevoerd. Ten eerste kan men de zonet geschetste structuur waarin een normatieve conclusie op feitelijke *plus* normatieve premissen wordt gebaseerd (F+N: N) tot uitgangspunt nemen, en vervolgens proberen *tegenvoorbeelden* te geven, dus voorbeelden van redeneringen waarin een normatieve conclusie op grond van uitsluitend feitelijke premissen kan worden getrokken. De discussie gaat in dat geval over de vraag of niet, ongemerkt, toch óók nog van een normatieve premisse werd uitgegaan, die men moet erkennen om de redenering werkelijk sluitend te krijgen. Voorbeelden van zulke pogingen en van discussies daarover gaf ik in Van Haafden (1984). Ten tweede kan men *theoretische* overwegingen aandragen ter ondersteuning respectievelijk ondermijning van het standpunt dat een normatieve conclusie kan volgen uit feitelijke premissen. Zulke argumenten zullen in het hierna volgende vooral aan de orde komen.

Maar eerst staan we nog even stil bij twee punten die van belang zijn voor een goed begrip van de zaak. Allereerst is duidelijk dat de 'is-ought question' niet rechtstreeks gaat over concrete pedagogische problemen, zoals of je kinderen wel bepaalde dingen moet verbieden. Het betreft een algemener, maar ook abstracter probleem op 'meta-niveau': *als* we een waarde-oordeel of een voorschrift of handlings-aanwijzing, kortom *welke normatieve uitspraak ook* redelijk willen verantwoorden, wat is dan de aard van de vereiste redenen?

Het tweede punt speelt een sleutelrol in de hele verdere discussie. Normatieve en feitelijke uitspraken komen (in tegenstelling tot wat tot nu toe gemakshalve gesuggereerd werd) in het gewone taalgebruik niet vaak in 'pure' vorm voor. Van veel woorden van de taal is de betekenis zelf al een mengeling van beschrijvende en evaluerende elementen. In de dagelijkse gang van zaken gaat de constatering dat iets het geval is vrijwel steeds onmiddellijk

gepaard met een bepaalde waardering van die situatie; en daarin liggen dikwijls, op zijn minst impliciet, ook weer bepaalde suggesties tot handelen besloten. Het is zelfs de vraag of we ooit volledig 'neutraal' kunnen waarnemen en oordelen (vgl. Van Haaften, 1979). Kort gezegd, normen en feiten zijn *zelden gescheiden*. Maar – en dat is voor de 'is-ought question' belangrijk en voldoende – we kunnen ze *wel onderscheiden*. Ik wil dat nu met een voorbeeld duidelijk maken. Voor de hierna te voeren discussie is het echter ook van groot belang op te merken hoe verschillend de term 'norm' in dit verband kan worden gebruikt, ten gevolge waarvan niet steeds voldoende duidelijkheid bestaat over *wat* hier eigenlijk precies onderscheiden moet worden.

Als we een kind brutaal noemen, dan zijn al in de betekenis van dat woord beschrijvende en waarderende elementen ten nauwste met elkaar verbonden. Beschrijvend: het kind vertoont een bepaald (waarneembaar) gedrag, het antwoordt op vragen op een bepaalde manier. Waarderend: door deze woordkeuze brengen we ook onmiddellijk een zekere afkeuring ten aanzien van dat gedrag tot uitdrukking. We kunnen in het normale geval zo'n woordje als 'brutaal' niet gebruiken zonder daardoor meteen al duidelijke feitelijke en normatieve ideeën kenbaar te maken. Feit en norm zijn in die zin ongescheiden. En ze zijn met ons woordgebruik beide al geïmpliceerd. Maar we kunnen die twee elementen in wat we zeggen zo nodig wel degelijk van elkaar *onderscheiden*: zowel in het algemeen, zoals we zo juist hebben gedaan, als ook in de bespreking van de concrete opvoedingssituatie. Als we ons afvragen of dat kind terecht brutaal wordt genoemd, moeten we het immers eens worden over de manier waarop het *zich feitelijk* gedraagt, over wat het concreet doet en zegt, om te kunnen uitmaken of *daaraan* de ook evaluatieve kwalificatie 'brutaal' kan worden gehecht.

Bij dit alles zijn op verschillende manieren normen in het geding, maar *niet* steeds zoals bedoeld in de 'is-ought question'. Ten eerste hanteren we in de waarneming, veelal onbewust, normen in de zin van perceptuele criteria voor wat wel of niet overeenstemt met eerdere waarnemingen. Ze zijn bepalend voor de manier waarop we de dingen zien. Op deze vorm van normativiteit, de 'theorie-geladenheid van de waarneming' komen we terug. Ten tweede

doen we in ons gebruik van woorden een beroep op bepaalde betekenis-normen, dat wil zeggen op de gangbare criteria voor het toepassen van die woorden. Hoewel nu bijvoorbeeld de term 'brutaal' een *evaluatieve* betekeniscomponent bevat, zouden we met de constatering daarvan wat de 'is-ought question' betreft nog geheel aan de kant van de *feiten* zitten, die we puur descriptief kunnen weergeven: zo en zo is het gangbaar woordgebruik; dat en dat gedrag wordt over het algemeen als brutaal omschreven en beoordeeld. De tot nu toe genoemde normen kunnen in een concrete rechtvaardiging van een normatieve uitspraak een zeer belangrijke rol spelen, maar voor de meta-theoretische 'is-ought question' zijn ze niet relevant. De 'is-ought question' gaat immers niet over de vraag of dergelijke feiten van belang zijn in de verdediging van een normatieve uitspraak. Het belang daarvan is buiten kijf. Het gaat om de vraag of *daarnaast* in de premissen van de argumentatie ook normen noodzakelijk zijn in de zin waarin deze term – enigszins ongelukkig – vaak korthedshalve gebruikt wordt ter aanduiding van *normatieve uitspraken*.

Een normatieve uitspraak, een 'norm' in de hier relevante betekenis, ontstaat pas met de *onderschrijving* door een bepaalde persoon van een kwalificatie zoals 'brutaal'. Zoals gezegd, met een normatieve uitspraak hebben we in het algemeen van doen wanneer iemand een bepaalde (positieve of negatieve) *waardering* tot uitdrukking brengt, of – zoals daarin vaak al besloten ligt – een bepaalde *handelings-aanwijzing* geeft (met groter of kleiner toepassingsgebied: 'iedereen zou altijd x moeten doen'; 'P moet in situatie S y nalaten')<sup>3</sup>. Een normatieve uitspraak is meer dan een constatering. Mijn constatering dat 'brutaal' een evaluatieve betekeniscomponent bezit is geen normatieve uitspraak; het is een constatering over een norm. Mijn constatering dat *anderen* een kind brutaal noemen is ook geen normatieve uitspraak; het is een constatering over een waardering, het is *mijn constatering* van een normatieve uitspraak. Maar als ik een bepaald kind brutaal noem (en ik meen het) dan doe ik wel een normatieve uitspraak. En als anderen een kind brutaal noemen (en zij menen het) dan doen *zij* wel een normatieve uitspraak. Om *dé*ze vorm van normativiteit gaat het hier. Ze is gelegen in de door mij of door die anderen zelf uitgesproken waarde-

ring, respectievelijk in de door mij of door die anderen metterdaad *onderschreven* evaluatieve component van het gebruikte woord 'brutaal'. Normatieve uitspraken zijn als zodanig *altijd* gemengd van karakter. Altijd wordt daarin naar bepaalde feitelijke gegevens verwezen of worden deze minstens voorondersteld. Een handelingsaanwijzing of waardering heeft immers altijd ergens betrekking op. Dat geldt evenzeer voor de normatieve uitspraak die als conclusie van de redenering optreedt, als voor de daartoe eventueel benodigde premisse<sup>4</sup>.

Een normatieve uitspraak kan weliswaar *impliciet* gedaan worden – dat gebeurt zelfs heel vaak. Maar beslissend is, dat de spreker, om zo te zeggen bij navraag, het normatieve oordeel voor zijn rekening neemt. Daarom hebben normatieve uitspraken iets uitnodigends. Ze hebben de aardige eigenschap dat ze welhaast *vragen* om een gesprek over het waarom ervan. Ze roepen de vraag naar redenen op. Over de aard van deze redenen handelt de 'is-ought question' – en het is nu duidelijk welke onderscheidingen hier gemaakt moeten en kunnen worden. Het gaat om *normatieve uitspraken* in de zin van waarderingen of handelings-aanwijzingen (inclusief de daarin geïmpliceerde feitelijke componenten) die iemand die ze eventueel impliciet uitspreekt desgevraagd zelf uitdrukkelijk onderschrijft, in tegenoverstelling tot *feitelijke uitspraken* of constateringingen waarin weliswaar het daaraan inherente beroep op betekenis-normen wordt gedaan, maar waarin de zojuist genoemde evaluatieve en/of prescriptieve component ontbreekt, respectievelijk waarin deze niet door de spreker zelf onderschreven wordt.

### 3 De argumenten van Imelman en Meijer

Terecht geven Imelman en Meijer in hun qua formaat overigens bescheiden *Kleine wijsgerige pedagogiek* (67 pp.) aan de 'is-ought question' een centrale plaats. Zij beschouwen zich zelf niet alleen als 'pedagogische vertegenwoordigers van (mede door taalfilosofisch gedachtengoed beïnvloede) geesteswetenschappelijke tradities' (p.7), maar bovendien als "moderne" normatieve pedagogen' (p.5). Ze achten het weliswaar juist dat de oude normatieve pedagogiek ('wat voorheen normatieve pedagogiek heette – en daar bedoelde men

uitspraken van levensbeschouwelijk pedagogisch karakter mee'), verlaten is, maar waar schuwen dat 'het nog altijd gewichtige probleem van het normatieve gehalte van de opvoeding in het algemeen' daardoor nu al te vaak uit het oog verloren wordt (p.5). Verschillende malen wordt de situatie gehékeld waarin iedereen (elke religieuze groepering, bijvoorbeeld) opvoeding en onderwijs maar naar gelieven kan inrichten, terwijl pedagogen en onderwijskundigen zich beperken tot zo neutraal mogelijk onderzoek en zich verder hullen in stilzwijgen. Zelf schuwen Imelman en Meijer in elk geval normatieve uitspraken niet. Dat maakt de lezer benieuwd naar hun eigen rechtvaardiging daarvan. Maar in de onderhavige context is natuurlijk de vraag naar hun opvatting ten aanzien van de 'is-ought question', en naar de wijsgerige onderbouwing dáárvan, nog belangrijker: daarin gaat het immers om de principiële *mogelijkheid* van een rechtvaardiging van normatieve uitspraken.

De auteurs (die graag over de 'Groninger conceptie' van de pedagogiek spreken) voeren een pleidooi voor een 'open mens- en opvoedingsbeeld', waarin niet, zoals in de 'oude' normatieve pedagogiek, buiten-pedagogische en in feite meestal religieuze geïnspireerde normen richtinggevend zijn, maar 'een houding van rationaliteit (een bereidheid tot het geven en vragen van redenen) en openheid als het nastrevenswaardige menselijke wordt gezien' (p.13). Zij verdedigen ook 'een pedagogiek die de traditie nog kent om "norm en feit niet tegenover elkaar" te plaatsen doch deze beide te overdenken en onderzoeken in hun verwevenheid "als te realiseren cultuur"' (p.51). Daarbij behoort uitdrukkelijk de concrete pedagogische situatie tot uitgangspunt genomen te worden – en ook hierin zijn zij waardige vertegenwoordigers van het geesteswetenschappelijke gedachtengoed.

Hun argumentatie met betrekking tot de 'is-ought question' kan nu als volgt gereconstrueerd worden. *In de concrete pedagogische situatie zijn feiten en normen volledig met elkaar verweven*. Elke pedagogische situatie is immers een door mensen waargenomen en beleefde situatie, en deze waarneming is niet 'neutraal', maar 'theorie-geladen'. Het is ook een door mensen, met waarden en normen, tot stand gebrachte realiteit. Het 'is' van de 'is-ought'-problematiek is daardoor altijd een al

door geschiedenis, door cultuur, door opvoeding bepaald geheel van betekenissen. Maar van deze betekenissen maken dus óók onze normen deel uit. 'Zowel empirische als normatieve oordelen behoren nu onzes inziens tot de ene orde van de menselijke betekenissen. Vanwege de wederkerige vervlochtenheid van empirie en normativiteit is het ondoenlijk een, met behulp van de formele logica geslagen(!), kloof tussen zijnsoordelen en behorensoordelen lang in tact te houden' (p.58). De (onder)scheiding is kunstmatig, en door de verwevenheid van waarden en normen in de feiten is ze ook overbodig. Al met al komen de auteurs tot de – in het licht van wat hierboven is gezegd verstrekkende – slotsom 'dat normatieve (en andere praktische) oordelen ter fundering geen basis van normen behoeven, maar met behulp van empirische kennis (van de handelingssituatie) zijn te onderbouwen' (p.57).

Hiermee is, meen ik, de kern van het betoog van Imelman en Meijer met betrekking tot de 'is-ought question' aangegeven. Het is een schoolvoorbeeld van de klassieke redeneerfout die bekend staat als *ignoratio elenchi*: met verve wordt geargumenteed voor iets dat op zich zelf juist is, maar niet relevant of althans niet datgene wat eigenlijk geargumenteed had moeten worden voor de conclusie die men wilde verdedigen. Betoogd wordt dat in de pedagogische situatie feiten en normen verweven zijn – maar dat is iets waarover vriend en vijand het eens zijn. Nodig was een argument ten gunste van de genoemde stelling 'dat normatieve (en andere praktische) oordelen ter fundering geen basis van normen behoeven, maar – en dat betekent nu: uitsluitend – met behulp van empirische kennis (van de handelingssituatie) zijn te onderbouwen'. Maar dat argument wordt niet gegeven. De oorzaak van de verwarring is m.i. gelegen in een gebrek aan scherpte in de wijsgerige argumentatie in het algemeen – het betoog wordt helaas ontsierd door een ontmoedigend aantal slordigheden en redeneerfouten – en een onvoldoende precisie in het gebruik van centrale termen, zoals 'norm', in het bijzonder. Met betrekking tot enkele aspecten van de problematiek en de door de auteurs gehanteerde argumenten zal ik dat nu nader toelichten. Daarbij moet om te beginnen de vraag aan de orde komen of, zoals soms wordt gesuggereerd, een beroep op normatieve uitgangspunten op zichzelf al irrationaal impliceert.

#### 4 Normatieve uitgangspunten en redelijkheid

Een houding van openheid en rationaliteit in de zin van een bereidheid tot het geven en vragen van redenen, het voorstel om norm en feit in hun verwevenheid te overdenken en te onderzoeken, de nadruk op de concrete pedagogische situatie ... weinigen zullen dergelijke sympathieke – maar ook weer niet zó specifiek Groningse – ideeën willen bestrijden. De bereidheid redenen te geven is juist *voorondersteld* in elke poging tot verantwoording van (normatieve) uitspraken. Óók de 'oude' normatieve pedagogen gaven hun redenen – alleen waren dat redenen ontleend aan een geloofsopvatting of levensbeschouwing. Zijn ze daardoor irrationeel?

Ten onrechte wordt soms door de auteurs een tegenstelling gecreëerd tussen redelijkheid of rationaliteit aan de ene kant en het hanteren van normatieve uitgangspunten aan de andere kant. Dat komt doordat ongelijke zaken te snel associatief met elkaar worden verbonden. Stellig kunnen we instemmen met (1) de afwijzing van dogmatisme en indoctrinatie, en met het pleidooi voor openheid en redelijkheid in de zin van een 'een bereidheid tot het geven en vragen van redenen'. Maar deze tegenstelling tussen rationaliteit en dogmatisme impliceert natuurlijk nog niet (2) dat normatieve oordelen geen rol zouden mogen of kunnen spelen in de rechtvaardiging van normatieve uitspraken. De 'is-ought question' draait juist om de vraag of we het zelfs principieel wel buiten die normatieve premissen kunnen stellen, en daar werd nog geen argument voor gegeven<sup>5</sup>. De normatieve oordelen die als premissen optreden, kunnen vaak een wat algemener karakter hebben (vergelijk het voorbeeld in paragraaf 2), en juist zulke bredere normatieve oordelen zijn altijd in zekere mate verbonden met de levensbeschouwing<sup>6</sup> van degene die ze voor zijn rekening neemt. Ook in dit vlak kan, zoals veel auteurs overtuigend hebben aangetoond, rationeel geargumenteed worden (vgl. bij voorbeeld Hare, 1981). Rationaliteit, in de door Imelman en Meijer bedoelde zin, is niet het alternatief maar de vooronderstelling van een normatieve rechtvaardiging. De erkenning van het belang van openheid en redelijkheid impliceert geenszins dat het handelen in een pedagogische situatie volledig en uitsluitend vanuit de empirische gegevens omtrent

die situatie verantwoord zou moeten kunnen worden. En omgekeerd impliceert de (terechte) afwijzing van dogmatisme geenszins de verwerping van een beroep op (levensbeschouwelijk ingebedde) normatieve oordelen – doch slechts de verwerping van een daaraan vasthouden tegen betere argumenten in.

Een andere vermeende tegenstelling heeft de auteurs hier parten gespeeld. De sterke nadruk in het eigen standpunt op de verwevenheid van feiten en normen heeft de mening doen post vatten dat de 'tegenstander', zoals het wordt genoemd, 'feiten en normen tegenover elkaar' plaatst. Deze gedachte, die we telkens weer terugvinden, is er de oorzaak van dat een schijndiscussie wordt gevoerd. Ze is het gevolg van een veel te sterk dichotomisch denken – hetgeen overigens juist steeds aan de tegenstander wordt verweten<sup>7</sup>. Zo wordt het merkwaardige beeld opgeroepen van een oppositie tussen twee partijen. Aan de ene kant staan de voorstanders van het bij elkaar houden van feiten en normen, pleitbezorgers van de redelijkheid, hoeders van de pedagogische situatie die de (norm- en waarde)geladen feiten voor zich willen laten spreken. Aan de andere kant worden voorstanders van een kunstmatige scheiding van feiten en normen geplaatst, dogmatici, die hun buiten-pedagogische normen aan de pedagogische situatie opdringen en daardoor de feiten veronachtzamen. Dit simplistische beeld is echter misleidend op alle punten. De gecreëerde tegenstellingen zijn onjuist, en ze zijn bovendien op een onjuiste manier met elkaar geassocieerd. Niet alleen impliceert, zoals gezegd, het pleidooi voor redelijkheid geen afwijzing van normatieve uitgangspunten (doch moeten deze daarentegen misschien juist als noodzakelijk element worden erkend), maar ook kan op die grond geen afwijzing van *buiten-pedagogische* uitgangspunten in de rechtvaardiging van een normatieve uitspraak over een pedagogische situatie worden gemotiveerd. Dat zou slechts mogelijk zijn als er hoe dan ook een tegenstelling zou moeten bestaan tussen pedagogisch verantwoorde normen enerzijds en levensbeschouwelijk gefundeerde normen anderzijds – maar dat wordt niet aangetoond. Vooral echter getuigt de gesuggereerde *tegenoverstelling van feit en norm* van een verkeerd begrip van de zaak. De vraag is immers of, ter rechtvaardiging van een normatieve uitspraak over een pedagogische situatie, feiten(-oordelen) alléén

voldoende kunnen zijn, of dat daartoe altijd een beroep op de feiten *en* op normatieve oordelen gedaan moet worden. Degenen die een onderscheiding van feitenoordelen en normatieve oordelen mogelijk of noodzakelijk achten, ontkennen daarmee ten eerste geenszins de verwevenheid ervan in de concrete pedagogische situatie – daarover dadelijk meer – maar plaatsen ten tweede dus ook helemaal niet 'feit en norm tegenover elkaar'. Zij discussiëren over de tegenstelling, als men het zo uitdrukken wil, tussen *feiten* enerzijds en *feiten plus normen* anderzijds. Het gangbare standpunt is, dat wie dergelijke normatieve uitspraken wil verdedigen *altijd* een zorgvuldige analyse van de gegeven situatie nodig heeft. De verwijzing naar bepaalde feiten wordt hoe dan ook noodzakelijk geacht; de vraag is alleen of ze *toereikend* kan zijn. Het nadrukkelijk pleidooi van de Groningse auteurs voor aandacht voor de feiten, voor de concrete handelingssituatie, kan dus zonder meer onderschreven worden. Maar – en ook hier is hun betoog verstrikt geraakt in een *ignoratio elenchi* – daar ging het helemaal niet om in de 'is-ought question'.

##### 5 De verwevenheid van feiten en normen

Een belangrijk element in het betoog van Imelman en Meijer vormt hun nadruk op de samenhang en verwevenheid van feiten en normen in de pedagogische situatie. Met die these kunnen we het eens zijn – zij het dat de formulering te globaal is. Het is zelfs de vraag of er iemand is, die haar in deze vorm zou willen betwisten. Te wijzen op deze verbondenheid is belangrijk, maar draagt zo niet bij tot de oplossing van het probleem dat ook Imelman en Meijer centraal stellen, namelijk de vraag hoe op redelijke wijze normatieve uitspraken verantwoord kunnen worden. Mede door onnauwkeurig gebruik van termen zijn hier teveel dingen door elkaar gaan lopen. We bespreken achtereenvolgens a) normativiteit ten gevolge van theoriegeladenheid van de waarneming of, zoals de auteurs het noemen, 'kennismatige normativiteit', b) normativiteit in de vorm van de 'waardegeladenheid van de menselijke handelingssituatie', en c) de normativiteit van normatieve uitspraken in de in paragraaf 2 besproken zin<sup>8</sup>.

(a) Een argument dat veelvuldig door Imel-

man en Meijer wordt gehanteerd, is dat 'alle waarneming en ervaring theoriebepaald zijn' (p.51). 'Onze feiten vallen niet samen met wat *is*, met de werkelijkheid. Feiten zijn ... op basis van theoretische en methodische noties (concepten) *geconstrueerde* betekenissen' (p.7). Er wordt dus een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de werkelijkheid, ook aangeduid als 'de wereld', 'de dingen' met hun eigenschappen, 'het *zijn*', 'dat wat *is*' (ten onrechte met het 'is' van de 'is-ought question' geïdentificeerd; daarover dadelijk); en anderzijds de *feiten*, die ook 'geconstrueerde betekenissen' worden genoemd. Ten aanzien van de eerste categorie wordt opgemerkt dat we moeten 'bedenken dat het woord "wereld" hier staat voor wat eigenlijk onuitsprekbaar en niet-inzichtig, niet begrijpelijk is: datgene dat bestaat, ongeacht of ik me daar (begripsmatig, feitelijk, betekenis gegeven hebbend) bewust van ben' (p.53). Met betrekking tot de tweede categorie wordt gesproken van 'de *theoretische geladenheid* van alle "feiten" (= alle betekenissen...)' die we dienen te beschouwen als de 'onvermijdbare *normativiteit* van de kennis' (p.54).

De these van de theoriegeladenheid van de waarneming is op zich zelf vrij algemeen aanvaard – maar de verdediging ervan door de Groningers is niet erg gelukkig te noemen<sup>9</sup>. Om te beginnen wordt onvoldoende duidelijk gemaakt hoe enerzijds de door historische, culturele, en door opvoeding bepaalde theoretische geladenheid van alle feiten *onvermijdbaar* kan worden genoemd, terwijl anderzijds 'de juistheid en de adequaatheid' van iemands 'zicht' op de wereld ter discussie gesteld kan worden (p.54), en de op verschillende manieren ontdekte betekenissen 'principieel herzienbaar' worden geacht<sup>10</sup>. 'Cultuur "determineert" weliswaar waarnemingen en opvattingen, echter niet zodanig dat mensen niet anders kunnen dan "cultuurbepaald" betekenis geven aan de wereld' (p.52)<sup>11</sup>. Dit alles wordt echter helemaal problematisch wanneer we moeten beseffen dat de wereld, de werkelijkheid, de eigenschappen der dingen, kortom al datgene waarvan we misschien gedacht hadden dat het ons vertrouwd was, 'eigenlijk onuitsprekbaar en niet-inzichtig, niet begrijpelijk' zijn. Terwijl alles wat ons wel bekend is, uitsluitend *bestaat* (met een cursivering van de auteurs) in ons hoofd, of in onze expressies. In zulke verwarde passages wordt

men eerst enigszins aan Kant herinnerd, hoort men vervolgens een echo van Berkeley – maar al met al krijgt men helaas toch de indruk dat de zo fundamenteel geachte kennistheorie en ontologie van de Groningers is blijven steken in een onvoldoende doordachte melange van elementen uit in feite niet steeds verenigbare epistemologische theorieën.

Het hele betoog is bovendien, in tegenstelling tot wat de auteurs uitdrukkelijk suggereren, voor de 'is-ought question' niet relevant. Allereerst vergissen Imelman en Meijer zich als zij menen dat het 'is' van de 'is-ought question' betrekking heeft op datgene wat zij hier 'dat wat is', 'het zijn', 'de wereld', 'de werkelijkheid', 'de dingen', noemen. Het kan daarop geen betrekking hebben gezien hun eigen bepaling van deze termen – daarmee zou immers bij voorbaat elke rationele verantwoording onmogelijk zijn gemaakt. Het 'is' van de 'is-ought question' heeft natuurlijk betrekking op de wereld, de werkelijkheid en de dingen zoals we in ons normale doen daarover spreken – en zoals trouwens de auteurs dat op andere plaatsen zelf ook doen. Maar dat komt dichter bij wat zij nu 'de feiten' noemen, inclusief alle vormen van theoriegeladenheid die daarbij in het geding zijn. Als zij echter eigenlijk deze mening zouden blijken te delen, dan zijn hun termen hier wel bijzonder ongelukkig gekozen, en was bovendien het hele verhaal over hun onuitsprekbare en onbegrijpelijke wereld *achter* de normale wereld van meet af aan overbodig. In de tweede plaats is hun betoog voor de 'is-ought question' irrelevant omdat, zoals eerder opgemerkt, het belang van de feiten daarin niet ter discussie staat; terwijl het ook geen enkel argument oplevert ten gunste van de geponeerde stelling dat normatieve premissen in de rationele fundering van normatieve uitspraken overbodig zouden zijn.

(b) Pedagogische situaties zijn niet alleen theoriegeladen in de hierboven besproken zin, ze zijn ook norm- en waardegeladen, zoals de auteurs terecht opmerken: 'Zelfs als we nog afzien van een toepassing van normen op zo'n situatie ... is de menselijke handelings situatie al *waardegeladen*. Mensen ... streven bepaalde doelen na, proberen bepaalde behoeften en belangen te bevredigen of idealen te verwirkelijken' (p.32). Ook deze vorm van normativiteit is zeker van groot belang. Bij de beoordeling van een concrete situatie moet daarmee terdege rekening gehouden worden,

en in de rechtvaardiging van een normatieve uitspraak spelen dergelijke gegevens vrijwel altijd een grote rol. Maar ook deze gegevens bevinden zich aan de kant van de *feiten*, die we zo nodig kunnen proberen te beschrijven en waarover we het op die manier kunnen trachten eens te worden. Ze zitten *niet* aan de kant van de waardeoordelen in de voor de 'is-ought question' relevante zin. *Tenzij* het niet alleen gaat om (de weergave van) wat *mensen* aan doelen willen nastreven, aan behoeften bevredigen en aan idealen verwerkelijken, maar (ook) om wat de spreker daarvan *zelf* voor zijn rekening en verantwoording wil nemen. Pas dan hebben we met een *normatieve uitspraak* van doen, en pas dan is er van normativiteit sprake in de op het metaniveau van de 'is-ought question' relevante betekenis.

(c) De grootste moeilijkheid in het betoog van Imelman en Meijer – en in veel geesteswetenschappelijke pedagogiek – is dat het cruciale verschil tussen deze laatstgenoemde vorm van normativiteit en alle andere vormen daarvan, niet wordt gezien (vgl. ook paragraaf 2). Als wij een bepaalde handelingsaanwijzing of een bepaalde waardering ergens voor uitspreken en voor onze rekening nemen, dan doen we dat *niet omdat* er evaluatieve momenten in de gangbare woordbetekenissen besloten liggen, *niet omdat* iets in onze cultuur, in onze maatschappij, in onze groep of onze school altijd al op die manier geaccepteerd werd of gebruikelijk was, *niet omdat men* er zo over denkt of omdat het de 'normale' gang van zaken is. Als wij zo'n waardering onzerzijds of zo'n door ons onderschreven handelingsaanwijzing willen rechtvaardigen, dan zijn *dat* niet de doorslaggevende redenen. Let wel, hiermee zijn al onze bepaaldheden door geschiedenis, cultuur, opvoeding en zo meer niet ontkend. Zulke gegevens kunnen, aan de kant van de *feiten*, in onze verdediging ook wel degelijk van belang zijn. Maar het is de vooronderstelling van elke poging tot redelijke verantwoording van normatieve standpunten, dat we, althans soms en althans tot op zekere hoogte, van zulke bepaaldheden afstand kunnen nemen, dat we ze ter discussie kunnen stellen, en *ons eigen normatieve oordeel* daarover kunnen vormen en verdedigen. Dáártoe is een verwijzing naar al dergelijke vormen van normativiteit waarin het gaat om theorie-, normen-, of waardegeladenheid van de feiten *misschien wel noodzakelijk, maar tegelijkertijd principieel on-*

*voldoende*. Het is om deze reden dat we ten aanzien van de 'is-ought question' tot een andere conclusie moeten komen dan Imelman en Meijer, en dat in elk geval hun argumentatie, afgezien van alle verwarringen, hoe dan ook ontoereikend is ter verdediging van de stelling dat normatieve oordelen ter fundering geen basis van normen behoeven.

## 6 De definitie van 'opvoeding'

Ten slotte moeten we stilstaan bij de rol die definitives kunnen spelen in pogingen de kloof tussen 'is' en 'ought' te overbruggen. In Van Haaften (1984) heb ik laten zien waarom Searle's voorstel, dat liep via de descriptieve weergave van impliciet met het normale gebruik van taal al gegeven normatieve betekenismomenten, toch niet houdbaar is. In het betoog van Imelman en Meijer wordt eigenlijk een vergelijkbare manoeuvre gemaakt, maar nu ten gevolge van een inadequate opvatting over wat het is om iets (i.c. 'opvoeding') te *definiëren*. Ook wat dit betreft staan zij overigens met beide benen in de geesteswetenschappelijke traditie (vergelijk voor een relevante discussie Steutel, 1982, deel I).

In navolging van Litt willen de auteurs 'bij de bepaling van wat opvoeding *is*, niet abstraheren van wat opvoeding *behoort* te zijn' (p.41). Opvoeding, zeggen zij, is 'intrinsiek' of 'noodzakelijk' of 'inherent' normatief (p. 8, 41, 42). 'De opvoedingswerkelijkheid ... is een *praktijk*, een menselijk handelingsgebied en daarmee noodzakelijkerwijs normatief geladen. Wie wil bepalen wat opvoeding is, zal altijd *praktische* oordelen moeten vellen. Ook op het algemene, begripsmatige niveau van de (algemene) pedagogiek geldt dit. Het praktische oordelen krijgt daar de vorm van het maken van onderscheid tussen wat pedagogisch gesproken behoorlijk en wat onbehoorlijk is, tussen wat pedagogisch mag heten en wat niet, tussen opvoeding en allerlei vormen van beïnvloeding die deze (waardegeladen) naam niet verdienen' (p.41).

Het is belangrijk om te zien dat in dergelijke passages een ander element in de discussie wordt ingebracht dan we tot nu toe hebben besproken, al wordt het onderscheid door de auteurs niet gemaakt. Enerzijds kan men betogen dat *pedagogische situaties* in werkelijkheid (niet soms, maar) altijd normatief geladen

zijn. Men kan vervolgens voor deze bewering de nodige argumenten geven, bijvoorbeeld door te wijzen op het feit dat mensen altijd idealen hebben en in elke situatie bepaalde doelen willen verwezenlijken. Een eventuele discussie gaat in dit geval over de vraag of deze bewering waar is. Iets heel anders is het, wanneer men ervan uitgaat dat pedagogische situaties *per definitie* normatief geladen zijn. In dat geval zijn pedagogische situaties óók altijd normatief geladen, maar nu ten gevolge van de gekozen definitie. Nu is het door deze definitie (van het woord 'opvoeding' resp. van 'pedagogisch') bij voorbaat immers al onmogelijk gemaakt om een situatie nog een *pedagogische* situatie te noemen als ze *niet* normatief geladen is. Ter discussie staat nu echter nog de vraag of dit wel een (ook voor de gesprekspartner) acceptabele definitie is om van uit te gaan. In elk geval kan men natuurlijk niet door (expliciet of impliciet) zijn termen op een bepaalde manier te definiëren, bewijzen dat iets in feite het geval is. Een definitie is geen argument.

Nog veel minder kunnen langs die weg normatieve pretenties gerechtvaardigd worden. Onduidelijkheden op dit punt ontstaan gemakkelijk door het gebruik van zulke dubbelzinnige uitdrukkingen als 'bepalen wat opvoeding is'. Daarin ligt enerzijds de suggestie besloten dat wat opvoeding is uit een zorgvuldige beschouwing van de werkelijkheid kan worden opgemaakt ('bepalen wat opvoeding is'), terwijl tegelijkertijd anderzijds juist ook de suggestie van een eigen keuze wordt opgeroepen ('bepalen wat opvoeding is'). De auteurs willen, 'bij de bepaling van wat opvoeding is, niet abstraheren van wat opvoeding behoort te zijn'. Dat laatste is natuurlijk *niet* meer aan de werkelijkheid af te lezen, maar afhankelijk van de normatieve inzichten van de auteurs. De uitdrukking 'bepalen wat opvoeding is' heeft echter nog een verdere verwarring teweeg gebracht, namelijk die tussen opvoeding en 'opvoeding'. De auteurs staan niet alleen bepaalde vormen van opvoeding voor, maar ook een bepaalde definitie van het woord 'opvoeding'. Zij willen niet alleen aan de opvoeding, maar ook aan de reikwijdte van de term 'opvoeding' specifieke normatieve eisen stellen.

Hier is een *category mistake* in het spel. Normen in handelingssituaties zijn van een geheel andere *orde* ('category') dan betekenis-

normen. De twee zaken die hier te snel verbonden worden, zijn enerzijds het gegeven dat in de *praktijk* van de opvoeding allerlei normen een rol spelen, en anderzijds het voorstel om in de *definitie* specifieke normatieve condities op te nemen voor het gebruik van het woord 'opvoeding'. Het eerste zou hoogstens kunnen leiden tot een betekenisnorm van de vorm: we spreken pas van opvoeding als in de bedoelde praktijk allerlei *normen een rol spelen*. Voorgesteld wordt nu echter de veel verder gaande restrictie dat alleen die praktijken opvoedingspraktijken genoemd zullen worden die aan *enkele specifieke normen (eisen)* voldoen. Het tweede volgt niet uit het eerste; en nog minder volgt uit de gegeven normativiteit van de praktijk *welke* restricties op het gebruik van de term 'opvoeding' zouden moeten worden aangebracht.

Omgekeerd moeten betekenisnormen ook niet verward worden met praktische normatieve uitspraken. Het is een veel voorkomende verwarring van niveaus, die tot uitdrukking komt in zinnen als: 'Wie wil bepalen wat opvoeding is, zal altijd *praktische* oordelen moeten vellen' (p.41). Natuurlijk is het degene die opvoedt, die praktische oordelen zal moeten vellen; wie een term definieert, zegt eigenlijk slechts welke praktijken hij op een bepaalde manier zal benoemen. Wat nu gebeurt, is dat men, door aan het gebruik van termen een sterk emotionele lading te verbinden, probeert om *via de definitie* de praktijk te richten. Dat belemmert niet alleen een zuivere discussie. Het is ook bijzonder *onhandig* om op de reikwijdte van een term restricties aan te brengen die corresponderen met voor de praktijk wenselijk geachte normen.

We kunnen dit laatste duidelijk maken aan de hand van een voorbeeld uit een andere sfeer. In het verkeer spelen ook allerlei normen een rol ('verkeer van rechts moet voorrang krijgen'). Dat impliceert niet dat de definitie van het woord 'verkeer' nu ook normatieve condities moet bevatten. We hoeven nu bijvoorbeeld in deze definitie niet op te nemen dat we *slechts* van verkeer zullen spreken in die situaties waarin aan rechts voorrang wordt verleend. Betekenisnormen zijn van een heel andere orde. Een praktische norm zoals 'rechts heeft voorrang' kan als zodanig helemaal niet de plaats van een betekenisnorm innemen. Een definitie bevat criteria waaraan voldaan moet zijn wil de desbetreffende term

van toepassing zijn. Een voertuig moet bijvoorbeeld om een auto genoemd te kunnen worden a) op drie of meer wielen rijden, en b) voortbewogen worden door een zich daarin bevindende motor. In zo'n rijtje past niet: 'c) en rechts moet voorrang worden verleend'. Een betekenisconditie *zou* kunnen zijn: 'c) het voertuig geeft rechts voorrang'. Maar dat heeft tot merkwaardig gevolg dat er, op het moment van een overtreding van de praktische norm, (per definitie) geen auto meer is. Helaas kunnen we ons niet zó gemakkelijk aan een bekeuring onttrekken.

Evenzo is het niet alleen niet noodzakelijk maar ook bijzonder verwarrend om vanuit de behoefte om specifieke normen voor de opvoedingspraktijk te verdedigen, corresponderende restricties aan te brengen op het gebruik van de *term* 'opvoeding'. Zo hebben de Groningers zich mijns inziens op grond van het stellig nastrevenswaardige pedagogische ideaal van een leerproces waarin opvoeders en kinderen elkaar op kritisch-verantwoordende wijze redenen geven en vragen (vgl. p.43), volstrekt onnodig verplicht gevoeld om nu ook het gebruik van de *term* 'opvoeding' in te perken tot die situaties waarin dat ideaal door opvoeder én kind in zekere mate verwezenlijkt wordt. Dat leidt niet slechts tot spraakverwarvingen, maar ook tot het merkwaardige resultaat dat de opvoeding volgens de Groningers pas beginnen kan in een stadium waarin deze, normaal gesproken, in belangrijke opzichten haar voltooiing nadert (vgl. Snik, 1985). Aan het voor de opvoeding zo wezenlijke ontwikkelings-aspect kan nu, enkel door deze ongelukkige definitie, nauwelijks meer recht worden gedaan.

Het 'inherent' normatief zijn van de opvoedingspraktijk is dus bepaald geen argument om de *term* 'opvoeding' aan bepaalde normatieve restricties te binden. Nog minder kan daaraan een argument worden ontleend voor enige specifieke restrictie. Hier keren *op het niveau van de definitie* eigenlijk precies dezelfde problemen terug die we eerder op het niveau van de concrete opvoedingssituatie bespraken. Noch wat opvoeding behoort te zijn, noch ook hoe 'opvoeding' gedefinieerd moet worden, is uit een beschouwing van de werkelijkheid af te leiden. Ten eerste valt, zoals de auteurs zelf opmerken, daarin *van alles* waar te nemen, en zijn waarnemingen bovendien voor verschillende mensen op allerlei manie-

ren verschillend gekleurd. Ten tweede is hoe 'opvoeding' gedefinieerd behoort te worden ook in principe niet aan de werkelijkheid af te lezen, omdat hoe iets zou *moeten* zijn maar zelden overeenkomt met de realiteit – en er staan geen bordjes bij wanneer dat dan het geval is. Nog minder zou natuurlijk uit de waarneming van de werkelijkheid opgemaakt kunnen worden hoe *volgens de auteurs* de definitie er wel en niet uit behoort te zien. Kortom, ook hier kan een verwijzing naar de werkelijkheid of een beroep op empirische kennis van de handelingssituatie – hoezeer ook normen- en waardegeladen – onmogelijk uitkomst bieden.

## 7 Conclusie

In praktisch-pedagogische situaties zijn feiten en normen op allerlei manieren met elkaar verweven. Wat betekent dat voor de mogelijkheid van een rechtvaardiging van normatieve uitspraken in zulke situaties? Voor de beantwoording van deze vraag is een onderscheid noodzakelijk tussen enerzijds de normativiteit die ontstaat door de theorie-geladenheid van de waarneming, de aanwezigheid van evaluatieve connotaties in woordbetekenissen, en de waarde-geladenheid van pedagogische situaties ten gevolge van het feit dat mensen idealen hebben en doelen nastreven – en anderzijds de normativiteit die gelegen is in die specifieke normatieve uitgangspunten die de persoon die een normatieve uitspraak doet zelf onderschrijft en voor zijn rekening wil nemen. De eerste vorm van normativiteit is belangrijk, omdat ze begrijpelijk kan maken dat elke pedagogische situatie al op allerlei manieren (historisch, cultureel, maatschappelijk, en ook door de opvoeding) bepaald is. Dat zijn *essentiële* gegevens waarmee in elke verantwoording van normatieve uitspraken rekening gehouden zal moeten worden.

De 'is-ought question' gaat echter over de vraag of zulke feiten voor de rechtvaardiging van normatieve uitspraken *toereikend* zijn. Tot nu toe hebben we slechts kunnen concluderen dat dit *niet* het geval is. Voor de rechtvaardiging van een waardeoordeel of een handelingsaanwijzing zijn naast de relevante feitelijke gegevens altijd óók normatieve uitgangspunten onmisbaar. De eerste vorm van normativiteit kan deze tweede vorm van nor-

mativiteit niet vervangen. Imelman en Meijer hebben ze verward, en daardoor geen houdbare argumenten kunnen leveren voor hun stelling 'dat normatieve (en andere praktische) oordelen ter fundering geen basis van normen behoeven, maar met behulp van empirische kennis (van de handelingssituatie) zijn te onderbouwen.'

### Noten

1. Soms wordt ook deze hele problematiek als de 'is-ought question' aangeduid. We gebruiken de term hier in de meer toegespitste zin.
2. Hier zijn twee in principe duidelijk te onderscheiden kwesties in het geding. Ten eerste is het de vraag of een pedagogische verantwoording mogelijk is zonder een beroep op normatieve premissen. Dit is de 'is-ought question'. Ten tweede is het de vraag of, voor zover daarin een beroep op feitelijke gegevens noodzakelijk is, de empirisch-analytische wetenschapsconceptie de meest adequate is. Zie hierover Van Haaften (1985).
3. Dit is een grove typering. Over de verschillende vormen van evaluatief en prescriptief taalgebruik en de relaties daartussen, zie Taylor (1975).
4. Op de verhouding van beide normatieve oordelen zal ik hier niet ingaan. Ruwweg kan men zeggen dat een sluitende deductieve redenering vereist dat het toepassingsgebied van de premisse dat van de conclusie omvat.
5. Op p.57 wordt gesuggereerd dat het benodigde argument in paragraaf 2.4. gegeven wordt. Dat is echter niet het geval. Er wordt een pleidooi gevoerd voor een zg. 'situativisme', maar dan van een heel bijzondere soort. Want naast de noodzaak om 'de kenmerken van de empirische handelingssituatie in de ethische beoordeling te betrekken' (p.32) wordt hier niet alleen ook de *formele norm* van de universaliseerbaarheid geaccepteerd maar worden bovendien impliciet *inhoudelijke normen* als noodzakelijk erkend. Universaliseerbaarheid geldt immers alleen voor *in relevante opzichten gelijke gevallen*. De auteurs volstaan vervolgens met de opmerking dat 'welke kenmerken echter relevant zijn, per situatie beoordeeld (moet) worden' en met de goede raad 'dat men zelf nadenkt over wat in deze situatie redelijk is om te doen' (p.40). Maar ze zien over het hoofd dat ze met deze vage vanzelfsprekendheden in feite al bepleiten wat ze wilden ontkennen. Want *wat* in een situatie al dan niet 'relevant' is (voor de ethische beoordeling) is niet aan die situatie zelf 'af te lezen' maar kan slechts beoordeeld worden op grond van

concrete, inhoudelijke normen. (Dat die normen op hun beurt ter discussie kunnen staan, vormt hier geen tegenargument). Er is door de auteurs dus bepaald *geen* 'bres geslagen in de door velen geaccepteerde overtuiging dat zijnsen behorensuitspraken van principieel verschillende orden, en derhalve niet tot elkaar te herleiden zijn' (p.57/8, vgl. p.30).

6. Met 'levensbeschouwing' in de breedste zin van het woord genomen, als de manier waarop we coherentie zoeken in het denken over ons leven.
7. Van dichotomisch denken getuigt ook de stijl van schrijven waarin voortdurend een 'wij contra de anderen' sfeer wordt opgeroepen, terwijl bovendien 'de tegenstander' (vaak is dat Brezinka, maar niet altijd, en zonder dat duidelijk wordt gemaakt wanneer) in de vorm van een karikatuur ten tonele wordt gevoerd. Zo wordt op p.13 gesuggereerd dat Brezinka ontkent dat opvoedelingen subjecten zijn, via de vaker voorkomende redeneerfout waarin *B zegt niet: p gelijkgesteld wordt aan B zegt: niet p*. (Op dezelfde wijze krijgt Frankena een 'kritische kanttekening' toegemeten omdat hij, in een context waarin dat niet eens nodig was, niet uitdrukkelijk vermeld heeft dat universaliseerbaarheid niet slechts voor morele maar ook voor andere normatieve oordelen constitutief is. Door dat niet te zeggen heeft hij dit (bekende) feit echter geenszins ontkend. Ook hier worden allerlei onjuiste tegenstellingen gecreëerd; vgl. p.36,37.) Op p.31 wordt de indruk gewekt dat Brezinka normatief oordelen beschouwt als een 'zuiver formeel logisch proces'; terwijl even later al van 'een ethiek zonder enige empirische bemoeienis', en van 'het klakkeloos toepassen van deze normenhiërarchie' wordt gesproken. (Ook dit is een veel voorkomende stijfjgure: die van de *subtiele verschuiving* waarbij de tegenstander bij associatie van allerlei zaken beschuldigd kan worden.) Volgens Brezinka staan 'normen en waarden "los" van kennis en betekenissen' (p.50). In de door Imelman en Meijer bestreden opvatting zouden 'normen niets met feiten hebben te maken', zijn het 'dan ook de feiten die, in geval van botsing, eraan moeten geloven' (p.59), enzovoort. Op p.60 wordt zelfs triomfantelijk een uit zijn verband gerukt citaat aangehaald: "'unter praktischen Gesichtspunkten (sollten) sogar pädagogische Gedankengebilde, die teilweise unprüfbar, unwiderlegbar oder sogar falsch sind, nicht ohne weitere Ueberlegung als slechthin sinnlos oder unnütz beurteilt werden'" (vgl. Brezinka, 1978, p.31) om aan te tonen dat 'kennelijk ... buiten (het) beperkte terrein van de wetenschap feiten (mogen) worden verdraaid of verdonkeremaand, opgeofferd aan de normatieve wereldbeschouwing'. Kortom, de tegenstander wordt slechts ten tonele gevoerd ter wille van

- het eigen gelijk. Er wordt helemaal geen poging gedaan tot serieuze discussie. Alles wordt getrokken in de gelijkhebbende sfeer van een richtingstrijd. Alleen al de bibliografie, uitsluitend bestaande uit verwijzingen naar eigen werk en dat van medestanders, wekt de indruk dat men niet echt op zoek is naar een kritische confrontatie. Alsof het de Groningers niet om de problemen gaat maar om een soort schoolvorming – in zelfverwijzende zelfherhaling. Merkwaardig, voor auteurs die groepsvorming verwerpelijk achten (p.13), en die rationaliteit en openheid juist zo hoog in hun vaandel schrijven.
8. Een in het betoog tamelijk losstaand argument (?) laten we hier verder onbesproken: 'Vooral de menselijke praktijk is idealiter zoals ze behoort te zijn.'; 'De door (een voetballer, een schilder, enz.) verrichte handelingen zijn zoals ze behoren, of ze zijn niet wat ze behoren te zijn...' (p.55). De cursiveringen suggereren een verbinding met de 'is-ought' problematiek, maar dergelijke tautologieën kunnen daartoe toch weinig bijdragen.
  9. Ook hier is weer een zekere slordigheid in de argumentatie opvallend. Een ander voorbeeld, naast de in de tekst genoemde: er is een voor deze discussie relevant en belangrijk verschil tussen het 'zoeklichtkarakter' van de waarneming (mensen zien *kwantitatief* verschillende dingen, maar kunnen in principe hetzelfde zien als het zoeklicht maar gelijk gericht wordt) en de 'theoriegeladenheid' van de waarneming (ten gevolge waarvan alle mensen, of verschillende groepen van mensen, *kwalitatief* verschillende dingen zien) vgl. p.52.
  10. Zo ook Imelman (1980). Vgl. p.7: 'Typerend voor onze kennis daarentegen (d.w.z. in tegenstelling tot schijnkennis) is, dat men wel aanspraken omtrent een zekere mate van waarheid kan stellen'.
  11. De gewoonte om cruciale termen tussen aanhalingstekens te plaatsen en zodoende steeds met een zekere reserve te hanteren, bevordert de duidelijkheid niet.
- Haaften, A. W. van, *Epistemologisch relativisme, logisch en psychologisch perspectief in de filosofische argumentatie*. (diss. Leiden): 1979.
- Haaften, A. W. van, De 'is-ought question'. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, p.261-271.
- Haaften, A. W. van, Pedagogiek ten dienste van de praktijk. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1985, 1, p.217-224.
- Hare, R. M., *Moral Thinking. Its Levels, Method and Point*. Oxford: 1981.
- Imelman, J. D., *Voor pedagogie is niets zo praktisch als een goede kennistheorie*. Montfoort: 1980.
- Imelman, J. D. en W. A. J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek I*. Haren (Gr.): 1985.
- Kohlberg, L., From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: Th. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York: 1971, p.151-235.
- Kohlberg, L., *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: 1981.
- Searle, J. R., How to derive 'ought' from 'is'. *Philosophical Review*, 1964, 73, p.43-58.
- Searle, J. R., *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: 1969.
- Snik, G. L. M., Het genetisch-structuralistische opvoedingsbegrip – een oplossing voor het relativismeprobleem? *Pedagogische Verhandelingen*, 1985, 8, p.290-298.
- Steutel, J. W., *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*. Montfoort: 1982.
- Taylor, P. W., *Normative Discourse*. Englewood Cliffs, N.J.: 1975.

### Curriculum vitae

A. W. van Haaften (1941) is hoogleraar filosofie van opvoeding, vorming en onderwijs, verbonden aan de vakgroep wijsgerige en historische pedagogiek te Nijmegen.

Adres: Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek. Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

Manuscript aanvaard 16-1-'87

### Literatuur

- Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: 1978.

## Summary

Haafte, A. W. van. 'The interwovenness of facts and values and the justification of educational judgments.'  
*Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 159-171.

Facts and values are interwoven in educational practice. This does not, however, imply that empirical statements about the relevant theory-laden and value-laden situations can suffice for the justification of normative judgments. In this article, some confusions are discussed concerning the is-ought question and related topics like the nature of normative judgment, the theory-ladenness of observation, the value-ladenness of practice, and the definition of 'education'.