

De verwevenheid van feit en norm als praktisch probleem

Replik op A. W. van Haften: 'De verwevenheid van feiten en normen en de rechtvaardiging van pedagogische uitspraken'

J. D. IMELMAN en W. A. J. MEIJER
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

In deze repliek pogen we aan te tonen dat Van Haften's interpretatie van de 'Kleine wijsgerige pedagogiek I' niet overeenstemt met wat wijzelf als de problematiek ervan zien. Niet het logische probleem van de overbrugging van de kloof tussen 'is' en 'ought', maar de praktisch pedagogische problematiek van de verwevenheid van zijn en behoren in handelingssituaties staat er centraal. Het is onzes inziens zijn foutieve interpretatie die Van Haften ertoe brengt ons van een ignoratio elenchi te beschuldigen – ten onrechte. Ook zijn kritiek op ons opvoedingsbegrip verliest haar grond zodra de praktisch pedagogische context van dat begrip – door Van Haften uit het oog verloren – wordt onderkend.

- 1 *Inleiding ter opening van de repliek; het probleem van de Kleine wijsgerige pedagogiek I (KWP)*

Van Haften (1987) meent dat wij redelijkheid tegenover normativiteit stellen, en vervolgens normativiteit verbannen naar het obscure terrein van dogmatisme en indoctrinatie (par. 4). Niets is minder waar! Zonder expliciet onderscheidingen te treffen tussen *soorten* van normativiteit proberen wij duidelijk te maken

1. dat feiten normatief zijn;
2. dat een bepaald soort, van feiten geabstraheerde, normativiteit die als uitgangspunt niet (meer) ter discussie staat opvoeding in de door ons begrepen zin verstoort; en
3. dat er tussen 'wat men weet' en 'wat behoort' betekenisvolle verbanden bestaan op basis waarvan men langer normatieve gesprekken kan voeren dan velen menen.

Van Haften omschrijft de 'is-ought question' als 'de vraag of *in principe* een normatief

oordeel ook (*logisch sluitend*) afgeleid kan worden uit louter feitelijke gegevens'. De cursiveringen zijn van ons – ze indiceren de problematiek die Van Haften sinds jaar en dag preoccupeert en die ook voert tot zijn interpretatie van de *KWP* én tot zijn veroordeling ervan. Wij zouden ons niet alleen schuldig maken aan het stichten van verwarring door verschillende soorten normen onvoldoende te onderscheiden maar ook aan een 'ignoratio elenchi': de gegeven argumenten zouden irrelevant zijn voor de conclusie die men wilde verdedigen. Wie wilde echter wat verdedigen?

Het probleem waar volgens ons de *KWP* om draait is de normativiteit van de pedagogiek, ofwel de verdediging van een moderne normatieve pedagogiek die noch een terugval in een levensbeschouwelijk normatieve pedagogiek noch een empirisch-analytische waardenvrije wetenschap wil zijn. Beide, a prima vista zo tegengesteld lijkende, stellingnames delen eenzelfde visie op normativiteit: uiteindelijk valt de keus voor bepaalde waarden en normen niet rationeel te verdedigen en is ze noodzakelijkerwijs subjectief (al of niet groepsgewijs beleden). Men trekt er alleen voor de pedagogische discipline verschillende consequenties uit: de een ziet pedagogiek als een normatieve theorie en accepteert dat haar normatief-wereldbeschouwelijke uitgangspunten niet nader te beargumenteren zijn, de ander weert normatieve uitspraken uit de wetenschappelijke pedagogische theorie omdat ze niet redelijk te onderbouwen zijn. *In beide gevallen krijgt onzes inziens de normatief-pedagogische problematiek te weinig serieuze aandacht en dreigt ze een zaak van (individuele dan wel collectieve) willekeur te worden!*

Juist in een pluriforme en zich steeds veranderende cultuur zouden onder anderen pedagogen de normatieve, cultuurpedagogische discussie aan moeten gaan: wat is vandaag de dag de moeite van het leren waard – in het licht van de persoonwording van het kind alsook in het licht van de instandhouding van de cultuur? Ons gaat het met andere woorden om de normatieve discussie die leidt tot verant-

woorde leerstofkeuze en leerplanontwikkeling, en die onzes inziens niet anders dan concreet-inhoudelijk vorm kan krijgen. De consequentie hiervan is dat de antwoorden die zo'n discussie oplevert 'hier-en-nu', situatieve antwoorden zijn en dat onzekerheid en voortdurende discussie troef zijn. Wij pleiten voor die voortdurende discussie en nemen de mogelijkheid ervan aan². Dat zo'n discussie noodzakelijk is en veel 'verder' te voeren is dan velen menen, proberen we duidelijk te maken met onze uiteenzetting omtrent de verwevenheid van Sein en Sollen in de empirie van de opvoeding – die immers een handlingsveld, een praktijk is. Onze wijsgerige pedagogiek beoogt dan ook een praktische theorie te zijn.

2 'Is-ought': logisch een kloof, praktisch verweven

Het probleem waar volgens Van Haافتen echter de *KWP* om draait is 'de vraag of in principe een normatief oordeel ook (logisch sluitend) afgeleid kan worden uit louter feitelijke gegevens'. Zo verruilt hij onze zo juist aangeduide praktisch pedagogische problematiek zonder slag of stoot voor de logisch analytische, meta-ethische vraag of, en zo ja hoe, de logische kloof tussen normatieve en empirische uitspraken is te overbruggen. We vinden het in dit verband opmerkelijk dat Van Haافتen een derde deel van zijn artikel besteedt aan de formulering van het – d.w.z. zijn – probleem en pas dan, in paragraaf 3, 'de argumenten van Imelman en Meijer' bespreekt – als argumenten in de door Van Haافتen opgevoerde problematiek. Let eens op het verloop van de eerste alinea van die paragraaf 3: eerst wordt gezegd dat Imelman en Meijer terecht aan de 'is-ought question' een centrale plaats geven. Met dat 'terecht' suggereert Van Haافتen dat hij en wij het op dit punt eens zijn. Onvermeld blijft echter dat wij 'geheel anders over het verschil tussen is en ought' (p. 8) willen denken. Vervolgens geeft Van Haافتen een samenvatting van onze (voor ons centrale) redenen voor de opvatting van pedagogiek als een normatieve, praktische discipline. Om dat vervolgens in de slotzin van de betreffende alinea terzijde te schuiven en zijn probleem weer in de zoektocht te brengen: 'Maar in de onderhavige context is natuurlijk

de vraag naar hun opvatting ten aanzien van de "is-ought question", en naar de wijsgerige onderbouwing daarvan, belangrijker: daarin gaat het immers om de principiële *mogelijkheid* van een rechtvaardiging van normatieve uitspraken'. Die 'onderhavige context' is 'natuurlijk' de meta-ethische vraag die Van Haافتen in de voorgaande paragraaf omstandig uit de doeken deed.

Nu zou men kunnen tegenwerpen: maar als je – zoals jullie – het voeren van redelijke normatieve discussies bepleit en als je dus de mogelijkheid daarvan aanneemt, dan móet je toch Van Haافتen probleem onder ogen hebben gehad en hebben opgelost? Onze weder-vraag zou dan echter retorisch zijn: moeten we éérst de 'is-ought'-kwestie oplossen en dán pas inhoudelijke normatieve discussies voeren? Dat kan Van Haافتen toch niet bedoelen. Gaf hijzelf niet aan dat zelfs 'geraffineerde' en 'vernuftige' pogingen om de kloof tussen normatieve en empirische uitspraken te overbruggen tot dusver niet geslaagd zijn? Intussen bepleiten wij het voeren van normatieve discussies en laten we in de *KWP* van verschillende kanten de vervlochtenheid zien van feitelijke en normatieve oordelen in handelingssituaties. Aan voorbeelden van ethisch c.q. praktisch redeneren tonen we hoe groot het empirisch gehalte ervan is en in hoofdstuk 3 betogen we hoezeer het kennen al van normativiteit doordrongen is.

Van Haافتen bezwaren hiertegen lijken tweecërlei:

1. we gooien volgens hem alles verwarrend op één hoop, onderscheiden bijvoorbeeld niet verschillende soorten normen, en dragen zo niet bij tot de oplossing van het is-ought-probleem waarbij één specifiek soort normativiteit in het geding is. Dit laatste klopt wel – we beoogden de (complexe) verwevenheid in de empirie van de (pedagogische) praktijk te demonstreren (en niet het logische is-ought-probleem op te lossen). Dat we die verwevenheid demonstreren vindt Van Haافتen overbodig;
2. 'dat is iets waarover eigenlijk vriend en vijand het eens zijn'.

Echter, wie heeft hij hier als verzameling van vijanden en vrienden op het oog? Wijsgerige pedagogen (een handjevol in Nederland)? Analytische wijsgeren die zich met meta-ethiek bezig houden? Het is niet duidelijk. In ieder geval richten wij ons tot praktische peda-

gogen, tot opvoeders met praktijktheorieën en pedagogen met praktische theorieën. Zij gaan nu juist vaak aan die verwevenheid voorbij; zij menen meestal dat opvoeden begint met en vanuit het mens- en wereldbeeld en de waarden en normen van de opvoeder (of een groep opvoeders, een ouderpaar, een team onderwijzers of groepsleiders). Het is in Nederland zelfs gewoon om je als team van een school eerst te bezinnen op je identiteit in levensbeschouwelijke en pedagogische zin en pas dan, vandaar uit, aan je verdere schoolwerkplan vorm en inhoud te geven (hen die, uit pragmatistische overwegingen, andersom werkten of op het punt van algemene doelstellings-formuleringen standaard-formuleringen van inspectie of schoolbegeleiding overschreven, kunnen we geen ongelijk geven). Eerst de normatieve basis, dan de pedagogische uitwerking – een veel voorkomend idee in praktijk en praktijktheorieën waar het de (veelal institutionele) vormgeving van opvoeding en onderwijs betreft. Dáártegen nu tekenen wij verzet aan door erop te wijzen hoezeer pedagogische situaties van een (niet wereldbeschouwelijk gegeneerde) normativiteit doordrongen zijn.

3 De normativiteit van kennis en programmatische definities

Onze pogingen om het normatieve karakter van feiten en kennis aan te tonen, kan op weinig sympathie rekenen. Niet alleen suggereert Van Haaften dat die pogingen overbodig zijn – zoals we zojuist aangaven – maar ook vindt hij onze verdediging niet erg gelukkig. Hij onderbouwt zijn oordeel door te wijzen op het feit dat wij spreken over de onvermijdbare ‘theoretische geladenheid’ (par. 5) – in ons boekje wordt overigens over ‘onvermijdbare normativiteit van de kennis’ gesproken (p. 54) – ‘terwijl anderzijds “de juistheid en adequaatheid” van iemands “zicht” op de wereld ter discussie gesteld kan worden’ (par. 5). Hoe kán dat nu, aldus ongeveer Van Haaften, suggererend dat men onmogelijk beide tegelijk kan aannemen.

In bijvoorbeeld het wijsgerige antropologische idee der reflexiviteit (Plessner gebruikt wel de beeldende uitdrukking ‘excentrische positionaliteit’; wij spreken met vele anderen van ‘rationaliteit’) blijkt echter dat dit heel wel

gaat: je standpunt veranderen (Strasser), je distantieëren van (vermeende) inzichten. Dat houdt gezinszins in dat je dan standpuntloos of theorievrij oordeelt.

We probeerden in ons boekje iets aan te geven van het probleem van het bestaan van de wereld enerzijds en onze voorstellingen van, gedachten en uitspraken over die wereld anderzijds. En in het verlengde daarvan signaleerden we de problematiek van de dubbele hermeneutiek: het subject begrijpt de wereld op een bepaalde manier en een ander zal in communicatie met dat subject moeten proberen te begrijpen hoe dat subject de wereld begrijpt. Ook deze hermeneutische prestatie vooronderstelt de genoemde reflexiviteit. Dat wij verder een eenvoudige ontologie vooronderstellen, een die niet meer zegt dan ‘dat de wereld bestaat ongeacht of ik me er bewust van ben’ (p. 53), was toch niet moeilijk te begrijpen? Zijn Van Haافتens oordelen hierover niet wat onheus, als hij van ‘verwarde passages’, herinneringen aan Kant, ‘echo van Berkeley’ spreekt?

Van weinig begrip van onze intenties (en van de intenties van de geesteswetenschappelijke pedagogiek in ruimere zin) getuigt ook Van Haافتens – andermaal logisch-analytische – kritiek op ons opvoedingsbegrip. Hij brengt de kwestie terug tot een definitiekwestie (waarin kennelijk geen handelings-, maar alleen betekenisnormen in het geding zouden zijn). Van Haافتen gaat hier ten eerste al te gemakkelijk voorbij aan de verschillende typen definities die zijn te onderscheiden (zie Scheffler, 1966⁶). Ten tweede suggereert zijn formulering een kloof tussen theorie en praktijk die op zich weliswaar vertrouwd in de oren klinkt (het is een wijd verbreid misverstand dat theorie en praktijk een tegenstelling vormen), maar voor ons zo mogelijk nog minder aanvaardbaar is dan de kloof tussen is en ought. Uit het vizier is geraakt waar het ons nu juist om is te doen: om een opvoedingsbegrip binnen de context van een *praktische theorie*. Hier liggen in onze opstelling duidelijk-raakvlakken met de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Van Haافتen blijkt echter niet alleen de *KWP* maar ook deze pedagogiek te beoordelen op een zijns inziens niet tot een oplossing leidende benadering van de ‘is-ought-question’. Hij vraagt ook nu, met voorbijgaan aan de intenties van de theorie in kwestie, naar de oplossing van zijn probleem.

Zo beschouwd kan het niet verbazen dat hij bij herhaling tot het oordeel omtrent een *ignoratio elenchi* komt: hij zoekt de oplossing voor zijn probleem bij pedagogen die het daarover niet hadden.

Ondertussen diskwalificeert hij ónze onderneming. Hij vindt het 'onhandig' en 'volstrekt onnodig' om bepaalde praktijken te definiëren met behulp van 'normatieve condities' die de 'betekenismnormen' van een term als het ware aansnoeren. Dit oordeel wordt door hem als volgt onderbouwd. Wij maken geen onderscheid, en dus een category mistake, tussen beweringen die (on)waar kunnen zijn (a) en definitieve uitspraken (b). Zo is zeggen dat (a) 'pedagogische situaties in werkelijkheid...normatief geladen zijn' een *bewering* die men kan bediscussiëren in termen van waar of onwaar – aldus Van Haaften. Een *definitie* van een pedagogische situatie (zoals wij geven) is echter – wederom volgens Van Haaften – geen uitspraak over wat het geval is, dus geen argument (dat waar zou kunnen zijn). Voorts, aldus Van Haaften, is een specifieke definitie van wat opvoeding genoemd wordt, en dus een voorstel om een bepaalde term op een bepaalde manier gebruiken (b), niet af te leiden uit welke a-bewering dan ook.

Als hier al de suggestie in zit dat wij b afleiden uit a, dan is dat onjuist. Wij zijn maar al te goed op de hoogte van het 'programmatische' karakter van onze triadische opvoedingsconceptie. Daarom zeggen we ook expliciet: 'één van de mogelijkheden om opvoeding te onderscheiden van andere vormen van beïnvloeding...' (p. 42). Er wordt niet alleen door ons niets gederudeerd, maar bovendien is het toch langzamerhand geen geheim meer dat onze opvoedingsdefinitie inderdaad programmatisch is? Het is ook uitdrukkelijk de bedoeling om met behulp van deze definitie praktijken te onderscheiden van elkaar en op te roepen tot de triadische praktijk. Veel van onze publikaties getuigen daarvan. Dit is noch onhandig, noch onnodig, en een volstrekt legitiem gebruik van definities. Ook binnen andere praktische wetenschappen treft men dergelijke definities aan (medicijnen, recht, technische wetenschappen). Het gaat in deze wetenschappen vrijwel altijd om specifieke zaken die inderdaad lang niet altijd voldoende precies zijn aangegeven als we de 'betekenismnormen' van de dagelijkse taal zouden blijven hantieren. Overigens: op het niveau van dagelijkse

taalgebruik zijn voortdurend grensdiscussies denkbaar die laten zien hoezeer 'normatieve condities' en 'betekenismnormen' twee kanten van een en hetzelfde probleem zijn. Nemen we Van Haaften voorbeeld van het verkeer. Wanneer hanteert de dagelijkse taalgebruiker die term adequaat? Voorbijgaand aan zijn wel zeer slordig uitgewerkte auto-voorbeeld (rijden, en doelgericht gedrag lijken tot een betekenis van 'auto' te kunnen horen), is de betekenisnorm voor het gebruik van de term 'verkeer' lang niet altijd voldoende om aan te geven waarover men het heeft. Behoort de slapende bedelaar op het trottoir tot het verkeer? De resten van de vastgeketende fiets? De stilstaande auto? De dronken wandelaar? Het is duidelijk dat wij de ons aangewreven categoriefout minder aanrekenen dan Van Haaften doet.

Hanteren wij echter ondertussen misschien een 'ongelukkig' concept? Van Haaften suggereert dat als hij zegt dat het door ons gehanteerde begrip niet op opvoeding betrekking heeft maar op een stadium (sic) daarna. Een en ander blijft voor ons onduidelijk. Duidelijk is wel dat Van Haaften vindt dat de door ons gehanteerde definitie van opvoeding nauwelijks recht doet aan 'het voor de opvoeding zo wezenlijke ontwikkelings-aspect'. Nu, wij denken inderdaad dat onze conceptie niet wel te verenigen is met de onderneming waar Van Haaften c.s. zich ingestort heeft: de filosofie van de ontwikkeling. Zoals we omgekeerd denken dat hún activiteiten ons niet verder helpen ter zake van het voor opvoeding en onderwijs al even wezenlijke leerstof-inhoudelijke aspect.

Er is tussen Van Haaften en ons klaarlijk verskil in opvatting van de taken van de wijsgerige pedagogiek. Wij vatten deze als een praktische theorie op, zoals gezegd. Vooralsnog menen wij dan ook met het concept 'triadische opvoeding' – binnen de context van onze publikaties natuurlijk vaak met 'opvoeding' aangegeven – niet onnodig beperkend of onhandig bezig te zijn.

Noten

1. Brezinka wil aan deze normatieve problemen wel expliciet aandacht en overweging besteden, maar vindt het probleem van de logische kloof tussen Sein en Sollen zo gewichtig dat hij in zijn

opvoedings-wetenschappelijke uitsprakensysteem geen normatieve uitspraken toelaat. Zijn normatieve opvoedingsfilosofie dient de kritische doordenking en onderbouwing van dit type uitspraak veilig te stellen. Onzes inziens is deze poging van Brezinka om aan de normatieve problematiek van de opvoeding recht te doen onvoldoende, zoals we onder andere in de *KWP* over het voetlicht trachten te brengen. We namen hierin onder andere de tekst op over normativiteit in Brezinka's *Metatheorie* zoals we die in 1979 in Leuven uitspraken in het bijzijn van Brezinka in een bijeenkomst waarin zijn toen pas verschenen *Metatheorie* ter bespreking stond. Van Haafkens verontwaardiging over onze bespreking van Brezinka staat in bevreemdend contrast met de publieke instemming van Brezinka zelf met onze weergave van zijn positie in meta-ethisch opzicht (al deelde hij onze conclusie – terug naar een normatieve pedagogiek, zij het een niet-levensbeschouwelijke – niet).

Nog steeds door opwinding bevangen werpt Van Haafkens ons in dezelfde noot voor de voeten alleen triadisch pedagogische publikaties in de bibliografie van de *KWP* te hebben opgenomen. Gaven we echter niet een verantwoording van de aard van deze publikatie en zeiden we niet even uitdrukkelijk waarom we – uniek binnen al onze publikaties! – deze keer de bibliografie zo bijzonder samenstelden?

2. Overigens is de mogelijkheid van zo'n cultuur-pedagogische discussie gebleken, in discussies rond leerplanvoorstellen van de SLO bijvoorbeeld, en ook in een discussie zoals die gevoerd is en wordt naar aanleiding van onze kritische publikatie over een elftal methoden voor godsdienstonderwijs, *Tussen leuren en leren*.

Summary

Imelman, J. D. & W. A. J. Meijer. 'The interdependence of "is" and "ought" as a practical problem.' *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 172-176.

The philosophical logical problem of the (im)possibility to bridge the gulf between is and ought should not be overemphasized in philosophy of education, because it reinforces the existing neglect of the interdependence of fact and value in educational situations. In the paper the authors defend the practical relevance of the philosophy of education.

Literatuur

- Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung*. München: 1978.
- Haafkens, A. W. van, De verwevenheid van feiten en normen en de rechtvaardiging van pedagogische uitspraken. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 159-171.
- Imelman, J. D. en W. A. J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek 1*. Haren: 1985.
- Imelman, J. D., W. A. J. Meijer, P. A. van der Ploeg en R. H. Wissink, *Tussen leuren en leren*. Kampen: 1986.
- Scheffler, I., *The language of education*. Oxford: 1966⁶.
- Strasser, S., *Fenomenologie en empirische menskunde*. Deventer: 1962.

Curricula vitae

J. D. Imelman en W. A. J. Meijer zijn als hoogleraar, resp. universitair hoofddocent werkzaam in de Vakgroep Algemene Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen.

Adres: Instituut voor Algemene Pedagogiek
R.U. Groningen, A-weg 30, 9718 CW Groningen

Manuscript aanvaard 16-2-'87