

Over de eenheid in het wetenschappelijk werk van M.J. Langeveld

Bij zijn tachtigste verjaardag

A. A. KLINKERS

*Pedagogisch Centrum Beroepsopleiding
Bedrijfsleven, 's Hertogenbosch*

B. LEVERING

*Instituut voor Pedagogische en
Andragogische Wetenschappen R.U.
Utrecht*

1 Inleiding

Wanneer we op zoek gaan naar gedegen studies over het werk van M.J. Langeveld komen we merkwaardigerwijs onvermijdelijk bij buitenlandse publikaties uit. Zijn het dan niet slechts de profeten aan wie in eigen land verering onthouden wordt? Of is het misschien typisch Nederlands om het ook wat betreft vereringen zuinig aan te doen? Er zijn veel hedendaagse pedagogen, ook niet door hem opgeleide, die zijn werk als eerste inspiratiebron noemen. Anderen achten zich volmondig schatplichtig en zeggen in hun werk zijn traditie voort te zetten. Over die invloed die Langeveld op de Nederlandse pedagogiek heeft gehad zal deze bijdrage niet gaan. Wel hebben we getracht in de verscheidenheid van zijn werk nieuwe bindende elementen te ontdekken.

We bespreken achtereenvolgens: zijn wetenschapsopvatting; zijn pedagogiek, antropologie en ontwikkelingspsychologie; we leggen een relatie tussen situatie-analyse en fenomenologie en belichten tot besluit de tot nu toe onderbelichte levensfilosofische wortel van zijn werk. Dit alles wordt vooraf gegaan door een biografische schets.

2 Biografie

Martinus Jan Langeveld werd op 30 oktober 1905 in Haarlem geboren. Zijn vader, zoon van een Texelse goudsmid, was onderwijzer.

Later werd hij leraar aan het Amsterdams lyceum, waar Martien zelf ook zijn middelbare schoolopleiding kreeg.

In 1925 verliet Langeveld de middelbare school, en ging studeren aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Hoewel er geen subfaculteiten voor opvoedkunde bestonden in die dagen, besteedde Langeveld naast zijn studie Nederlands en Geschiedenis ook veel aandacht aan de Pedagogiek. Zijn warme belangstelling voor de pedagogiek was zonder twijfel gewekt door Philip Kohnstamm, die directeur van het Nutsseminarium was. Langeveld had Kohnstamm leren kennen via één van Kohnstamms kinderen, met wie hij in dezelfde klas van de middelbare school had gezeten.

Kohnstamm bracht Langeveld in contact met de briljante filosoof en klassiek filoloog H.J. Pos. Pos was leerling geweest van Husserl en van Rickert, en hij was het, die Langeveld ertoe aanzette om in het buitenland te halen wat Nederland niet te bieden had. Tussen 1925 en 1931, de periode van zijn universitaire studie, reisde Langeveld dan ook langs vele 'groten' van Europa. Hij volgde colleges en voordrachten bij o.a. Husserl, Heidegger, Litt, Cassirer, L.W. Stern en Martha Muchow.

In 1925 werd Langeveld assistent van Kohnstamm. In 1931 studeerde hij af, en kort daarna werd hij leraar aan het Baarnsch Lyceum, waar hij Nederlands, Geschiedenis en Filosofie doceerde. Aan de toenmalige rector van het Baarnsch Lyceum, J.A. von der Hake, een man met wie Langeveld een zeer warm contact onderhield, zou Langeveld later zijn grote werk (Beknopte Theoretische Pedagogiek) opdragen.

In 1932 trouwde Langeveld met Titia Bakker, die hij had leren kennen tijdens voordrachten van Albert Verweij. In die periode werkten ze beiden aan een proefschrift. In 1934 promoveerden ze. Langevelds proefschrift handelde over 'Taal en Denken' bij 12- tot 14 jarigen. Al in 1932, direct na vol-

toeling van zijn studie, begon Langeveld een particuliere adviespraktijk. Deze praktijk groeide uit tot een omvangrijk klinisch-pedagogisch werk.

In 1935 werd Langeveld, terwijl hij leraar bleef aan het Baarnsch Lyceum, docent voor kinderpsychologie aan het Nutsseminarium van Amsterdam. In 1937 werd hij privaatdocent voor puberteitspsychologie aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam.

Langevelds doorbraak vond plaats in 1939, toen hij benoemd werd tot buitengewoon hoogleraar in de pedagogiek te Utrecht. Hij zei het Baarnsch Lyceum vaarwel en werd, naast zijn hoogleraarschap, chef van de afdeling culturele statistiek van het C.B.S. en verhuisde met zijn gezin naar Den Haag.

In vergelijking met latere jaren stelde dit hoogleraarschap nog niet zulke hoge eisen. Dat wil zeggen er was geen regeling voor de studie der pedagogiek en hij moest alles maar alleen zien te klaren. Langeveld ontwierp toen een concept voor een Koninklijk Besluit dat bedoeld was om deze studie te regelen. In 1946 'rolde' dit Besluit uit de overheidsmachine, en was de studie der opvoedkunde binnen de faculteit van Letteren en Wijsbegeerte eindelijk geregeld.

Inmiddels was de oorlog over ons land gekomen en werd het voor Kohnstamm zaak om onder te duiken. In die periode (1941-1945) nam Langeveld het werk van Kohnstamm aan de G.U. waar, terwijl hij voortdurend contact bleef houden met zijn ondergedoken leermeester.

Met ingang van 1 januari 1946 werd Langeveld benoemd tot gewoon hoogleraar in de opvoedkunde, ontwikkelingspsychologie en didactiek aan de Rijksuniversiteit van Utrecht. In datzelfde jaar werd de studie der opvoedkunde geregeld en kon Langeveld beginnen met de oprichting van een instituut. Wat als éénmansbedrijfje was begonnen, groeide uit tot een volwaardige en drukbezochte subfaculteit met vijf pedagogische vakgroepen. Juist in dit kalenderjaar, 1985, heeft de pedagogiek in Utrecht de voor het vakgebied zo essentiële zelfstandigheid verloren, waarbij de onderdelen in een ongedeelde faculteit Sociale Wetenschappen zijn opgegaan.

Het bestaan van de vakgroep Klinische Pedagogiek was uniek in het land, en het is ze-

ker de verdienste van Langeveld geweest dat het praktische pedagogische werk in deze vorm tot een geïnstitutionaliseerd wetenschappelijk niveau is gebracht. Alhoewel Langeveld vóór die tijd al druk bezig was geweest met praktisch pedagogisch werk en met het schrijven van publikaties, brak aan het begin van de jaren vijftig een vruchtbare periode aan. Hij kan gelden als één van de initiatiefnemers van en participanten aan de ook internationaal in aanzien staande groep gelijkgestemde Sociale Wetenschappers, die later onder de naam 'Utrechtse School' bekend zou worden. Ook was hij initiator van internationale discussies over opvoeding en opvoedkunde, hield toespraken en voordrachten, en reisde veel (o.a. V.S., Japan, Jamaica, Zuid Afrika, India, Egypte).

Langeveld was oprichter van enkele internationale tijdschriften. In het begin van de jaren vijftig was er ook het groots opgezette onderzoek naar de 'maatschappelijke verwildering van de jeugd', waarin Langeveld een belangrijke rol vervulde en dat een onmiskenbaar pedagogische inslag had.

In de jaren zestig nam de publikatiestroom enigszins af. Dat kwam onder andere doordat Langeveld veel van zijn gepubliceerde boeken in die periode herzag voor heruitgave. Bij tal van organisaties was hij betrokken als adviseur. De internationale contacten met invloedrijke pedagogen en psychologen namen steeds toe (o.a. met W. Flitner, Bollnow, Bigelow).

Op tal van plaatsen in de wereld hield hij zich bezig met praktisch-pedagogisch werk. Hij initieerde grote projecten op Jamaica, in Schotland en in Parijs. In 1958 werd hij benoemd tot Lid van de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen. In 1973 ontving hij een eredoctoraat in de Theologie van de Universiteit van Zürich.

In 1972, een half jaar na het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd, ging Langeveld met emeritaat. Daarmee verdween hij niet uit het land van opvoeding en van opvoedkunde. Tot op heden is Langeveld actief door lezingen te houden, vooral veel te lezen en, zij het op bescheiden schaal, te schrijven.

3 *Wetenschapsopvatting*

Het is niet eenvoudig om in kort bestek een

indruk te geven van het wetenschappelijk werk van Langeveld. In de Nederlandse pedagogiek neemt hij een uitzonderingspositie in. Zijn publikaties omvatten vele tientallen boeken en meer dan 400 artikelen. Voor hedendaagse pedagogen lijkt niet veel meer te zijn weggelegd dan het variëren op door Langeveld besproken of geïntroduceerde thema's. Door de verre gaande specialisatie binnen het vakgebied kunnen vergelijkingen vanzelfsprekend niet anders dan in het nadeel van actuele beoefenaren van het vak uitvallen. Langeveld beoefende de pedagogiek 'in de volle omvang'. Dat laat onverlet dat zijn bijdragen op alle huidige deelterreinen veelzeggend zijn tot op de dag van vandaag. Wanneer wij in het volgende de bespreking van het werk van Langeveld met name op zijn theoretisch werk richten, en daarbij zijn klinisch werk voor het belangrijkste deel onbesproken laten, doen wij dit niet zonder op de eenheid in zijn werk te wijzen. Langeveld is geen systeembouwer; voor een dergelijke kwalificatie is zijn theorie te open voor verandering. Maar er is wel samenhang; de verschillende delen sluiten nauw op elkaar aan. En het is juist die klinische interesse, die aandacht voor de hulp aan het individuele kind en zijn opvoeders in moeilijkheden, die de basis voor die samenhang vormt.

Het ligt niet voor de hand om een overzicht van Langevelds theorie met een uiteenzetting van zijn wetenschapsopvatting te beginnen. In de eerste drukken van zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* ontbrak zo'n exposé. Pas na tien jaar, in 1955, voegt hij wat 'knorrig' een hoofdstuk over 'Het wetenschapskarakter der pedagogiek' toe: 'Beter dan een dgl. pleidooi of een dgl. wetenschapstheoretische beschouwing aan het begin van een theoretische pedagogiek te houden, vindt het zijn plaats aan het einde en in de zoveelste druk (de vijfde, K & L) van een boek, dat inmiddels bewezen heeft op zijn benen te kunnen staan zonder de theorie van het evenwicht bestudeerd te hebben.' (Langeveld, 1979, p.167) Hij steekt niet onder stoelen of banken dat zo'n grondslagendiscussie in de pedagogiek van ondergeschikte orde is. Van meet af aan was de pedagogiek door hem gekwalificeerd als een '(...)wetenschap, welke haar object niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen *zijn*, ze wil – wat ze bestu-

deert – leren kennen om te weten hoe op kortere of langere termijn (in 1971 wordt deze plan-wetenschappelijke relativering toegevoegd, K & L) gehandeld moet worden.' (Langeveld, 1971, p.13) Het belang van het streven de pedagogiek achteraf een wetenschappelijk aanzien te verschaffen moet als motief niet worden onderschat. Tot op de dag van vandaag wordt alles wat met kinderen te maken heeft niet als vanzelfsprekend au serieux genomen. Langeveld sprak van 'The disdain of education' (vgl. Langeveld, 1950). Hij classificeert de pedagogiek als '(...) ervaringswetenschap, en wel een geesteswetenschap, en wel een normatieve, die met praktische intentie beoefend wordt.' (Langeveld, 1979, p.178) Daarbij staat ervaringswetenschap tegenover ervaringsvrije, 'zuivere', wetenschap. Geesteswetenschap is de tegenhanger van natuurwetenschap, een onderscheid van Dilthey waarin de wetenschappen naar de aard van hun object worden onderscheiden. Het predikaat normatief wil hier zeggen, dat de objectbepaling afhankelijk is van een waarde-oordeel. Om uit te maken wat opvoeden is heeft men, in tegenstelling tot de bepaling van wat taal is bijvoorbeeld, volgens Langeveld, een waarde-oordeel nodig. In een theoretische wetenschap gaat het erom te weten hoe de dingen zijn; in een praktische, zoals we eerder zagen, om te weten hoe te handelen. Praktische wetenschap is dus principieel te onderscheiden van toegepaste (theoretische) wetenschap.

Om de precieze betekenis van de praktische intentie van de pedagogiek te begrijpen is het van belang te bedenken, dat de klinische praktijk een centrale positie inneemt. '(...) het gaat er nl. om, *dit* kind in zijn concrete leefsituatie (...) tot *zijn* beste mogelijkheden te *helpen* komen.' (Langeveld, 1979, p.174) Hier wordt duidelijk dat het bij de pedagogiek niet slechts om rationele (theoretische) verantwoordelijkheid gaat, maar ook om morele verantwoordelijkheid (vgl. Langeveld, 1979, p.23). Wat die morele verantwoordelijkheid betekent, is goed te begrijpen wanneer men leest hoe een en ander in de klinische gevalspraktijk in zijn werk gaat. Niet van pathetiek ontdaan – maar hoe zou het anders kunnen? – wordt beschreven hoe in een aantal ernstige gevallen onmogelijk bleek de gevraagde hulp te onthouden. Beter ge-

zegt, wanneer Langeveld in een aantal concrete gevallen beschrijft 'hoe hij in de schuit kwam', zoals hij dat noemt, wordt duidelijk dat het onthouden van hulp niet aan de orde is (vgl. Langeveld, 1974, p.96-98). Dit zich persoonlijk aangesproken voelen is de basis van de morele verantwoordelijkheid van de wetenschapper. 'Volstrekt fundamenteel zijn dus, pedagogisch gezien, *die methodes welke tot individualiserende (eerder stond er individuele, K & L) kennis leiden.*' (Langeveld, 1979, p.174) Het gaat immers niet om een '(...) mechanische bundeling, maar een inzichtige beeld- en beleidsbepaling ten behoeve van dit concrete mensenkind (...).'

Er is dus geen sprake van eenzijdig methoden-gebruik (vgl. Langeveld, 1972, p.93), maar de zorg voor het individuele kind blijft 'Leitmotiv'. Ook is de verhouding van de pedagogiek tot de psychologie en sociologie een heel bijzondere. De pedagogiek is autonoom in die zin, dat zij de betekenis van psychologische en sociologische kennis in eigen huis bepaalt. Psychologie en sociologie zijn volgens Langeveld van huis uit situatie-loze wetenschappen. Ze zijn op generalisatie gericht en daarmee a-praktisch. Maar tevens negeren psychologie en sociologie het basisgegeven dat het kind een kind is dat opgevoed wordt. 'Veel ontwikkelingspsychologie werkt met de fictie van biomechanisch-autonoom zich voltrekkend ontwikkelingsgebeuren.' (Langeveld; 1979, p.172) Mocht dat ergens voorkomen, dan is het volgens Langeveld aan het kind slechts in afgeleide vorm waar te nemen. Dit betekent dat de pedagogiek behoefte heeft aan een pedagogische psychologie en pedagogische sociologie. Aan de eerste heeft Langeveld verreweg de meeste aandacht besteed. Wil de psychologie pedagogisch toepasbare waardevolle feiten opleveren, dan moet haar grondstructuur door een pedagogische axiomatic worden bepaald. Dat wil zeggen: uitgaan van het grondfeit dat de mens klein begint en zich zonder opvoeding niet als mens kan constitueren (vgl. Langeveld, 1956, p.8).

4 *Pedagogiek; Antropologie; Ontwikkelingspsychologie*

Nu wij het praktische karakter van zijn pedagogiek hebben vastgesteld, is het niet ver-

wonderlijk meer om te zien dat Langeveld in zijn bepaling van wat opvoeden is, bij het handelen van opvoeders uitkomt. We treffen het opvoeden aan in de omgang tussen volwassenen en kinderen. In die omgang wordt invloed uitgeoefend. Daar waar het om opvoeden gaat is de richting van de invloed die van volwassene naar kind. Die invloed is doelgericht, dat wil zeggen: het betreft bewuste handelingen ter bereiking van het opvoedingsdoel.

Het gaat hierbij niet slechts om een feitelijk vaststelling; de term opvoeden sluit een waarde-oordeel in, in de volgende betekenis. Wanneer het hiervoor vermelde definiërende kenmerk ontbreekt, hebben we niet met een slechte vorm van opvoeden te maken of iets van die strekking, maar is van opvoeden geen sprake. Zo wordt niet ontkend dat kinderen invloed op volwassenen uitoefenen; ontkend wordt dat het daarbij om opvoeden gaat. Ook wordt niet ontkend dat volwassenen evenzeer onbewust invloed op kinderen uitoefenen – de verhouding van de invloed van het bedoelde en het onwillekeurige is zelfs niet na te gaan – ; de term opvoeden wordt echter gereserveerd voor de bewuste doelgerichte invloed.

De kern van de verhouding tussen opvoeder en opvoeding wordt uitgemaakt door de gezagsrelatie. Dit opvoedingsgezag is gedefinieerd als zedelijke verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid ten bate van de onvolwassene. Het ligt voor de hand dat de opvoedingsgezagsverhouding erop gericht is zichzelf gaandeweg op te heffen. De toenemende zelfstandigheid van het kind is haar complement. Daarmee is de bovengrens van de opvoeding bepaald: het bereiken van de volwassenheid van de opvoeding. Het gezag is in de opvoeding technisch noodzakelijk. Daarmee is de ondergrens van de opvoeding bepaald: opvoeden is pas mogelijk vanaf het moment waarop het kind in staat is gezag te erkennen, dat wil zeggen grofweg vanaf de taalontdekking. De gezagsrelatie ligt ingebed in een vertrouwensrelatie.

De kritiek die de laatste tien jaren op een dergelijke bepaling van de ondergrens van opvoeding is uitgeoefend doet vermoeden dat het hierbij om meer dan een terminologische kwestie zou gaan. Zo'n inperking laat echter op zichzelf een oordeel over het belang van de vroegkinderlijke ontwikkeling

voor de ontwikkeling van het kind überhaupt onverlet.

We ronden de beschrijving van de vorm van de opvoedingsverhouding af door de twee kenmerken te noemen waaraan opvoedingsgezag moet voldoen wil er van gezag sprake zijn. In de eerste plaats dient het gezag acceptabel te zijn, zowel ten aanzien van de vorm als ten aanzien van de inhoud. Het betreft hier een activiteit van de opvoeder, van wie mag worden verwacht dat hij gepaste verwachtingen koestert. In de tweede plaats dient het gezag op een of andere wijze geaccepteerd te worden. Dit betreft een activiteit van de opvoeding, zonder wiens instemming geen sprake kan zijn van gezag. Het zijn met name deze twee kenmerken die de verbinding vormen tussen de typering van de opvoedingsrelatie en haar antropologische fundering. En het is met name Langevelde's visie op het kind, die de ontwikkeling van de pedagogiek een nieuwe richting heeft doen inslaan.

De eerste voorwaarde, die van de aanvaardbaarheid van gezag, is verbonden met de opvatting van de mens als 'animal educandum', als opvoedbaar (educadibele) en op opvoeding aangewezen (vgl. Langeveld, 1979, p.182). De tweede voorwaarde, die van de aanvaarding van het gezag door de opvoeding, is verbonden met de kwalificatie van het kind als wezen dat zelf iemand wil zijn, het zogenaamde emancipatiebeginsel (vgl. Langeveld, 1979, p.38-39). Op hun beurt corresponderen deze kindantropologische vooronderstellingen met ontwikkelingspsychologische beginselen. Zo heeft het op opvoeding aangewezen zijn trekken van het biologische moment en van het beginsel der hulpeloosheid. Het emancipatiebeginsel is met het exploratiebeginsel verbonden (vgl. Langeveld, 1969, p.41-45). Ook is er veel overeenstemming tussen wat Langeveld pedagogisch 'vertrouwen' noemt en wat hij ontwikkelingspsychologisch als 'veiligheid' kwalificeert. 'Veiligheid' en 'exploratie' zijn de categorieën die de basis vormen van de door Langeveld ontwikkelde pedagogisch-diagnostische test, de 'Columbus' (Langeveld 1969).

De kans is groot dat men zich bij het op opvoeding aangewezen zijn een uiterst beperkte inhoudelijke voorstelling maakt. Vanzelfsprekend is opvoeding meer dan verzorging, er is sprake van toetsing aan een doel;

maar de 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling', de formulering die Langeveld voor het opvoedingsdoel kiest, lijkt alle openheid voor individuele invulling te garanderen. Daarbij laat hij het echter niet, en zo kan het gebeuren dat een nadere inhoudelijke bepaling die gisteren nog vanzelfsprekend was, vandaag haar vanzelfsprekendheid volstrekt verloren heeft. Zo wijst Langeveld om de volwassenheid nader te kenmerken onder meer op een der in zijn ogen meest essentiële handelingen: de keuze van levenspartner. 'Door die keuze immers neemt men nieuw leven op zijn verantwoording en in ieder geval neemt men medeverantwoordelijkheid op zich voor de echtgenoot of echtgenote'. (Langeveld, 1979, p. 51) Als hij op een andere plaats het onderscheid tussen opvoeding en humanisering (= soortassimilatie) nader uitwerkt, (Langeveld, 1979, p.182) blijkt zijn doelvoorstelling nog veel strikter aan een bepaalde manier van leven gebonden. Humanisering kent in tegenstelling tot opvoeding geen toetsing aan de eisen der volwassenheid. Het is slechts opgroeien in een menselijk milieu zoals dieren in een dierlijk milieu opgroeien. Humanisering is vanzelfsprekend, wordt niet beoogd maar steeds volbracht. Wanneer het bij deze minimale voorziening blijft, wanneer het dus niet tot opvoeden komt, is er sprake van verwaarlozing (Langeveld, 1957, p.158-159). Het resultaat van alleen humanisering verschijnt in de gedaante die met termen als 'gepolijste massajeugd' en 'maatschappelijk verwilderd' worden aangeduid. Misschien mogen we de zaak ook om draaien: 'maatschappelijke verwildering' wordt gezien als inhumane vorm van menselijk leven en de oorzaak voor het ontstaan van zulk leven wordt gezocht in het ontbreken van opvoeding. In die inhoudelijk nader bepaalde betekenis is de mens voor zijn menswording op opvoeding aangewezen.

Maar waarin bestaat die maatschappelijke verwildering? Welke verschijningsvorm is het die wordt afgekeurd? We geven het beeld dat Langeveld van het verwaarloosde kind schetst ter beoordeling overkort weer: 'Het is waarschijnlijk laat zindelijk, het maakt weinig onderscheid in zijn 'reactie' op de ene of de andere mens, het is onverschillig tegenover hen, die noch gevaar noch voordeel betekenen, het is agressief tegen wie zwakker of gevaarlijk schijnt, enz. Het heeft vagelijk een

dagindeling, het heeft geen taak, geen daarbij passende werkindeling. Het werkt niet en is niet 'werkwillig', het speelt ook niet, behalve rudimentair sensopathisch. Het zoekt voedsel, het zoekt bevrediging en houdt zich niet bezig met degenen die deze bevrediging tot stand helpt komen; die is er om gebruikt te worden. Het gelaat drukt weinig uit, maar wel tekent het in angst of hebzucht of haat. De fysieke ontwikkeling uit zich in expansie-behoefte, in een daarbij passend krachtgebruik en een vaag zoeken van een object, waaraan de kracht zich voltrekken kan. De expressie is weinig gedifferentieerd en niet aangepast aan hoorders in 't algemeen: aan waarnemers, of aan de plaats of ruimte waarin het individu zich uit ('te luid' of 'onverstaanbaar'). Het beweegt zich ongecentreerd, d.w.z. niet van een persoonlijk zich bewegend en objectgericht centrum uit. Eer zou men kunnen zeggen: 'het beweegt aan hem', dan: 'het beweegt zich'...tenzij het in zijn egoaffectieve wereld op zijn bevrediging afsnelt, zijn tegenstander vervolgt of aanvalt, etc... (Langeveld, 1957, p.158)

5 *Situatie-analyse en fenomenologie*

Hoe zeer het handelen in het centrum van Langevelds pedagogiek staat blijkt uit het feit dat het hem in wezen om situatie-analyse gaat. Hij definieert 'situatie' in aansluiting op Reichling als 'het geheel aan ervaringsmogelijkheden waarin mensen handelingen stellen'. (Langeveld, 1979, p.117) Eenvoudig gezegd komt het er op neer dat Langeveld een subjectieve situatiedefinitie hanteert. Het gaat dus niet om alle 'objectieve' factoren die mensen omringen, maar om die factoren waarop subjecten in hun handelen betrokken zijn. De definitie van het begrip situatie komt in verschillende formuleringen voor. Zo wordt op andere plaatsen het normatieve aspect van 'situatie' benadrukt als '...het geheel van gegevens ten opzichte waarvan gehandeld moet worden'. (Langeveld, 1979, p.169) Op het eerste gezicht lijkt het bij de opvoedingssituatie dan ook om de situatie van de opvoeder te gaan. Immers hij handelt, hij is verantwoordelijk. Er zijn echter tal van plaatsen waar blijkt dat de activiteit van het kind tot de opvoedingssituatie gerekend wordt. (De opvoedingssituatie als situa-

tie waarin gehandeld wordt t.o.v. en door het kind in kwestie zelf. Vgl. Langeveld, 1972, p.93). Toch blijft de verhouding van opvoeder en opvoeding ambig in die zin dat Langeveld pas in de laatste herziene versie van zijn Beknopte Theoretische Pedagogiek 'het actief deelnemen van de opvoeding zelf aan de opvoeding' tot het geheel der opvoeding rekent (Langeveld, 1979, p.45).

De interpretatie van Langevelds theorie dat deze hem terugdringt op het gebied van het intentionele, waarbij hij te weinig oog zou hebben voor allerhande onwillekeurige invloeden op de ontwikkeling van het kind, is een misinterpretatie. De brug tussen opvoeden en opvoeding wordt geslagen door de verantwoordelijkheid van de opvoeder; in die zin is de normatieve situatie definitie essentieel. 'En ook al omvat de opvoeding heel wat meer dan alleen het opvoedend handelen - er is immers zoveel dat we 'milieu', 'omstandigheden' enz. noemen -, toch neemt het opvoeden dit gehele complex als opvoedings-situatie voor haar verantwoording, bedient zich ervan of stijdt ertegen.' (Langeveld, 1979, p.19)

Dit nu is kenmerkend voor de wijze van analyseren van Langeveld. De ontwikkelde begrippen ontleen hun betekenis aan het opvoedingsgebeuren als zodanig. Er is dus geen sprake van een algemeen begrip als agogiek waaruit pedagogiek en andragogiek als bijzondere soorten zijn afgeleid, zoals men weleens veronderstelt. Net zo min als opvoeden beschouwd kan worden als een bijzondere vorm van beïnvloeding in het algemeen of als 'Anwendung philosophischer Einsicht auf eine besondere Situation des menschlichen Lebens' (Langeveld 1979, p.27). Het opvoeden heeft een eigen aard die gefundeerd is in de fundamentele hulpeloosheid van het kind en in de antropologische gegevenheid van de verantwoordelijkheid van de volwassene. De autonomie-aanspraken van de pedagogiek zijn gebaseerd op de eigen aard van de opvoedingsrelatie.

Zo is het bijvoorbeeld onmogelijk om iets zinnigs te zeggen over verantwoordelijkheid in pedagogische zin door uit te gaan van algemene filosofische analyses van het begrip. Men gaat er in zulke analyses wel van uit dat verantwoordelijkheid vrijheid vooronderstelt in die zin dat we personen alleen dan verantwoordelijk stellen voor daden wanneer

zij die in vrijheid hebben verricht. Mocht zo'n analyse voor een juridische begripsbepaling enige betekenis hebben, over de verantwoordelijkheid van de opvoeder zegt zij niets. '(...) En de eerste uitleg die na de aanwijzing van zijn *persoonlijke* verantwoordelijkheid gegeven dient te worden, is die van zijn mede-aansprakelijkheid voor wat hij persoonlijk niet gedaan heeft noch bij machte is geweest te verhoeden; (...)' (Langeveld, 1979, p.192) Kenmerkend voor pedagogische verantwoordelijkheid is nu juist dat vrijheid *niet* is voorondersteld.

'Opvoedingsgezag', om een ander voorbeeld te geven, is niet afgeleid van gezag in het algemeen maar kent een strikt eigen betekenis. Het is in algemene zin niet onmogelijk om het begrip gezag toe te lichten door het van 'macht' af te grenzen en op de vrij gekozen hiërarchie te wijzen. Opvoedingsgezag echter is niet in een vrije keuze maar juist in de afhankelijke zijnswijze van het kind gefundeerd.

Om een laatste voorbeeld te geven waaruit kan blijken dat de pedagogiek een eigen begrippenkader kent, dat uitkomst is van analyse van de opvoedings situatie, en dat niet verstaan kan worden als verbijzondering van algemene wetenschappelijke begrippen, wijzen we op de verhouding van omgang en opvoeden. Wanneer Langeveld probeert vast te stellen wat 'opvoeden' is en 'opvoeden' in de omgang tussen volwassenen en kinderen situeert, moge blijken dat wat opvoeden is niet wordt geconstrueerd als verbijzondering van omgang in het algemeen. Juist zonder nader te bepalen wat omgang in het algemeen is wordt vastgesteld welke kenmerken de omgang in het gebied der opvoeding heeft. (In de laatste herziene versie wordt een in dit opzicht verwarrende alinea toegevoegd. Vgl. Langeveld, 1971, p.29-30 met Langeveld 1979, p.35).

Tot nu toe zijn we er in geslaagd over de pedagogische theorie en wat daarmee samenhangt te spreken en over de methode van kennisverwerving te zwijgen. Rond Langevelds fenomenologie bestaan veel misverstanden, die voor een deel te wijten zijn aan het feit dat hij zich slechts op een beperkt aantal plaatsen over de methode als zodanig heeft uitgelaten (Langeveld, 1972, p.105-110; 1973/1974; 1979 b). Daarnaast

moeten we bedenken dat het bij de fenomenologie niet om Langevelds enige methode gaat. Alle kennis die een bijdrage kan leveren tot de zedelijke zelfstandigwording van kinderen is pedagogisch waardevol. Ondanks alles geldt Langeveld als degene die de discussie over de fenomenologische methode ook in Duitsland weer op gang heeft gebracht.

Als er een ding duidelijk is in Langevelds fenomenologie-opvatting is het de wijze waarop hij van Husserl, de vader van de fenomenologie, afstand neemt. Hij heeft met zijn fenomenologie geen filosofische bedoelingen. Hij erkent geen transcendentale subjectiviteit. De fenomenologie is in zijn visie niet vooronderstellingsloos, maar door de accentuering van de 'Anschauung' zelfs beperkter dan nodig is. Indien de fenomenologie inderdaad zou afzien van de concrete wereld en het concrete subject, kan zij geen kennis leveren die wetenschappelijk relevant is. Het gaat er nu juist om dat de onmiddellijke verhouding van de mens tot zijn wereld zichtbaar wordt gemaakt. Het gaat om de doorlichting binnen de menselijke wereld, om de zinverbanden waarin het menselijk zijn zich feitelijk voltrekt. Langeveld vervangt de fenomenologische of transcendentale reductie van Husserl door wat hij immanente reductie noemt. Deze immanente reductie houdt in dat op een drietal gebieden wordt afgezien van wat hij toevalsgegevens noemt. Die drie gebieden zijn dat van de subjectiviteit, dat van de theoretische voorkennis en dat van de traditie. Zo neemt Langeveld Husserls methode over onder aftrek van de filosofische pretenties.

Ook is bij Langeveld een wat hij noemt '(...) 'eidetische' – d.i. een op het wezenlijke gerichte-abstractie (...) (Langeveld, 1972, p.107) terug te vinden waarbij toekomstige kenmerken worden uitgeschakeld. Hoe een en ander in zijn werk gaat blijft onuitgevoerd, maar als hij een voorbeeld geeft wordt wel duidelijk welke vorm van kennis in het geding is en op welke gronden deze kennis ontstaat. Er is sprake van intuïtie, maar niet de intuïtie die in het geding is wanneer we zeggen intuïtief te weten met een oplichter van doen te hebben. Daarbij gaat het om inductie op grond van onvoldoende feitelijke gegevens, die ons overigens in alledaagse praktische situaties goed van pas kan komen. De intuïtie die in het fenomenolo-

gisch kennen in het geding is, is een onmiddellijk beleven dat een kennen van strikt algemene aard oplevert. Op deze wijze weten we dat spijt steeds betrekking heeft op het verleden, terwijl hoop steeds betrekking heeft op de toekomst. Hier is van inductie geen sprake, nooit zal ik een vorm van spijt aantreffen die niet retrospectief is en vormen van hoop die niet door prospectiviteit gekenmerkt worden zijn geen vormen van hoop. Genoemde kenmerken kunnen door de ervaringen van anderen noch worden bevestigd noch worden ontkend. Fenomenologische kennis is wel kennis die in de ervaring gewonnen wordt, maar desondanks kennis a priori is.

Dit is het punt waarin veel misverstanden aangaande de fenomenologie in het algemeen en dus ook een fenomenologie à la Langeveld samenkomen. Het is vanzelfsprekend de vraag welke onderwerpen zich op fenomenologische wijze laten kennen. Zo moeten we ons afvragen of het bij de analyse van pedagogische grondbegrippen in de Beknorte Theoretische Pedagogiek wel om een fenomenologische analyse gaat. Zij wordt wel als fenomenologisch gepresenteerd en de beoogtrant is wel eidetisch variërend, maar de uitkomsten laten zelfs binnen de grenzen van cultuurhistorische geldigheid veel ruimte voor steekhoudende commentaren en tegenwerpingen. Maar zonder twijfel is fenomenologie aan de orde daar waar de ervaring van de onmiddellijke verhouding van de mens tot de wereld zichtbaar wordt gemaakt, zoals in de analyse van 'De verborgen plaats in het leven van het kind' (1953) of in de analyse van 'Das Ding in die Welt des Kindes' (1956) of de 'Phaenomenologie van het leren' (1952). Ook deze analyses worden gekenmerkt door een couleur locale, soms worden de geanalyseerde belevingen beschreven aan concrete zaken die niet meer van deze tijd zijn, maar dat laat de kern van de beschreven belevingen die zich slechts in hun betrokkenheid op het concrete laten beschrijven, onverlet. En het is juist die betrokkenheid op het concrete, die aan uitkomsten van fenomenologische analyses de praktische kracht verleent.

Kortom: zij die de geslaagde fenomenologische analyse als mislukte vorm van inductie te lijf gaan slaan de plank mis. De onmiddellijke ervaring is beslissend. Het is geen con-

tradictie dat Langeveld in dat kader een geëdegen wijsgerige scholing voor pedagogen aanbeveelt, '(...) die daardoor immers in de verhevigde vorm der rationele doordenking relatie-mogelijkheden en grondstructuren leert kennen, welke in die vorm misschien in feite nooit zijn opgetreden in de realiteit der opvoeding maar die consequent zijn doorgedacht en die als idee ten grondslag liggen aan wat onreflexief en onsystematisch in de opvoedingsactualiteit wel optreedt.' (Langeveld, 1979, p.177)

6 Besluit

Niettemin dringt zich de vraag op, waarom Langeveld, in afwijking van bijvoorbeeld een auteur als Strasser, dit specifieke gebruik van de fenomenologie in a-filosofische zin in zijn werk wenst te integreren. Eerder werd al gesteld dat hij de mening is toegedaan, dat een fenomenologie à la Husserl, die afziet van het concrete subject, wetenschappelijk niet relevant kan zijn. Het ware wellicht beter geweest om te zeggen dat een dergelijke fenomenologie niet waardevol wordt geacht door Langeveld. Langeveld ziet het opvoedingsproces als een realisering van waarden. De hoogste waarde is die van de zelfverantwoordelijkheid. De zelfverantwoordelijke volwassene zal in staat zijn z'n leven te kiezen en daarvoor aansprakelijk te zijn. Alles wat bijdraagt aan de verwerving van deze hoogste waarde, mag dus in Langevelts ogen waardevol geacht worden. Dat wat afziet van het concrete subject is dus niet inpasbaar in de hulp bij de opbouw (= pedagogiek als praktische wetenschap) naar de hoogste waarde die het individu te realiseren heeft: de zelfverantwoordelijkheid.

Dit waarde-gericht denken, dat mede leidt tot het normeren van wat in het pedagogische wetenschapsbedrijf wél zinvol wordt geacht en wat niet, kent een geesteswetenschappelijke herkomst, zoals wij die bijvoorbeeld ook bij Dilthey aantreffen. Dilthey ziet het geestelijk leven en dus ook het 'bedrijven' van de pedagogiek als iets dat een teleologische aard heeft en dat derhalve een ontwikkelingsgang doormaakt gericht op een zeker doel (lees: waarde). De teleologische gerichtheid van het subject is voor Dilthey aanleiding geweest tot het streng scheiden van

methodische principes daar waar het begripen van culturele 'producten' en het causaal verklaren van natuurkundige verschijnselen betreft. Echter, geesteswetenschappelijk denken is meer dan het hanteren van een zekere kennisverwervingsmethode. Het gaat geenszins om een axiomatic of een paradigma. Het gaat om een *levenswijze*.

Langeveld verwerkt weinig van Dilthey in zijn werk. Niettemin is deze excursie naar Dilthey van belang voor de interpretatie van Langevelds waarde-gericht denken en voor de bepaling van de eenheidsbevorderende factor in zijn werk. Kort gezegd: in geesteswetenschappelijke zin, zoals hiervoor kort werd aangeduid, kent ook Langeveld een zekere levensfilosofie. Deze kenmerkt zich primair daardoor, dat de gedachte leeft, dat het bestaan toch ergens 'goed voor moet zijn'. Aan deze gedachte is inherent, dat opvoeden aan dit 'goede', dit zinvolle, zal moeten bijdragen en dat de pedagogiek haar daarbij helpt. Met andere woorden, Langeveld laat zich in zijn bestaan (als pedagoog) leiden door het algemene beginsel van de waardevolheid van het bestaan, en normeert op basis van de concreetheid die dit beginsel voor hem krijgt de dingen die hij op zijn weg naar het eindpunt tegenkomt. Met betrekking tot deze concreetheid is er duidelijk sprake van een ontwikkeling in het werk van Langeveld. Zo kent zijn vroegere werk bijvoorbeeld veel meer 'waardering' voor religieuze beginselen dan zijn latere. Een 'mensbeeldenanalyse' zou ongetwijfeld een serie verschuivende accenten opleveren. Echter, wat ons in deze samenhang interesseert, is het bestaan van een leidend beginsel in de vorm van een geesteswetenschappelijke levensfilosofie, die zich kenmerkt door het adagium dat het bestaan toch ergens goed voor moet zijn.

Dit adagium verklaart de eenheid van vorm en van inhoud in het werk van Langeveld. Het verklaart waarom het leven, en dus het groot worden, als een opgave wordt gezien, waarom zelfverantwoordelijkheid in de zin van waardebepalend kiezen, tot hoogste waarde wordt uitgeroepen, waarom de pedagogiek een praktische, dienstbare wetenschap is, waarom pedagogiek niet anders dan antropologisch normatief kan zijn, waarom bijvoorbeeld gesproken kan worden van 'verwildering' en – ten slotte – waarom fenomenologie als filosofie wordt afgewezen en

uitsluitend zinvol – i.c. waardevol – gebruik kan worden gemaakt van het fenomenologische, psychologische van de leefwereldanalyse, de immanente reductie en de intentionaliteit.

Het zou onjuist zijn om met een verhaal als dit de schijn van volledigheid te willen wekken. De omvang van zijn werk staat niet toe het in een beperkt aantal bladzijden af te doen. Dit betekent niet dat er in de publicaties van Langeveld geen herhalingen voorkomen; vanzelfsprekend zijn er thema's die op meerdere plaatsen worden uitgewerkt. Maar de rijkdom van zijn werk is dan ook niet zoals men tegenwoordig wel denkt uitsluitend in het gigantische aantal publicaties te vinden. De rijkdom zit in de teksten zelf, omdat zij door zorgvuldige afweging, argumentatie en afgrenzing, zelfs na vele malen herlezing, nog nieuwe dingen te bieden hebben. Wat eerder een minder belangrijk zijpad leek, blijkt bij herlezing een gedegen uitwerking van een bepaalde problematiek. Wat wetenschappelijke grootheid kenmerkt is dat men ook in de marge de meest inzichtvolle gedachten levert. Bij Langeveld kun je niet volstaan met het lezen van een gecursiveerde samenvatting van een halve kolom. Sterker, zo'n samenvatting is niet te geven.

Het zijn dus niet slechts overwegingen van traditie die ons de opleiding voor pedagogen in Utrecht nog altijd met de 'Beknopte Theoretische' doen beginnen. Het is de rijkdom van de theorie, waarbij vooralsnog elk goed bedoeld en vanzelfsprekend didactischer alternatief een armoedige indruk maakt. Dat boek op die boekenlijst ontlokte aan een psycholoog tijdens de onderwijsvoorbereidingen voor dit jaar de uitspraak dat een vak dat zijn stichters *niet* vergeet nooit volwassen worden kan. De naam van de psycholoog zijn we vergeten.

Literatuur

A. Aangehaalde literatuur van M. J. Langeveld

Langeveld, M. J., *Taal en Denken*. Groningen: 1934

Langeveld, M. J., *Educatio despecta* (The disdain of education). In: *Verkenning en Verdieping*. Een bundel herdrukken en nieuwe studien op

- pedagogisch en psychologisch gebied. Purmerend: 1950, p.301-313.
- Langeveld, M. J., *Phaenomenologie van het leren. Pedagogische Studiën*, 1952, 29, p.265-273.
- Langeveld, M. J., De 'verborgen plaats' in het leven van het kind. In: J. H. van den Berg en J. Linschoten (red.), *Persoon en Wereld*. Utrecht: 1953, p.11-32.
- Langeveld, M. J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: 1956.
- Langeveld, M. J., 'Humanisering' mede in verband met 'opvoeding' - 'Kultuur'. In: *Gedenboek voor Prof. Dr. Ph. Kohnstamm*. Groningen: 1957, p.153-162 (later, niet in de door ons aangehaalde passages gewijzigd opgenomen in T. Tak (red.) *Moed tot zelfstandigheid. Inleidende opstellen over emancipatie en opvoeding*, Meppel: 1975, p.36-52).
- Langeveld, M. J., *Columbus. Analyse der Entwicklung zum Erwachsensein durch Bilddeutung*. Basel/New York: 1969.
- Langeveld, M. J., *Ontwikkelingspsychologie*. (1953) Groningen: 1969.
- Langeveld, M. J., *Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap*. (1959) Groningen: 1972.
- Langeveld, M. J., De grenzen der vruchtbaarheid van Husserls fenomenologie voor de opvoedingswetenschap. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1973/1974, 19, nr. 2., p.151-154.
- Langeveld, M. J., *Elk kind is er één*. Meedenken en meehelpen bij groot worden en opvoeden. Nijkerk: 1974.
- Langeveld, M. J., Martinus Jan Langeveld. In: L. J. Pongratz, *Pädagogik in Selbstdarstellungen III*. Hamburg: 1978, p.109-149.
- Langeveld, M. J., *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Groningen: 1945¹, 1955⁵, 1971^{1herz.}, 1979^{2herz.}.
- Langeveld, M. J., *Fenomenologie en Pedagogiek*. In: A. J. Smit (red.), *Die Agein Perenne*. Studiedies in die Pedagogiek en die Wijsbegeerte opgedra aan Prof. dr. C. K. Oberholzer as Gedenkskrif b.g.v. sy 75ste verjaardag 17 dec. 1979. Pretoria: 1979b, p.46-56.
- B. *Literatuur over M. J. Langeveld* (Het voortreffelijke boek van Hohmann bevat een uitgebreide Langeveldbibliografie tot 1971)
- Hohmann, M., *Die Pädagogik M. J. Langevelts: Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. In: *Neue Folge der Erziehungshefte zur Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 14. Bochum: 1971.
- Süssmuth, R. S., *Zur Anthropologie des Kindes; Untersuchungen und Interpretationen*. München: 1968, (p.31-96). (Erster Teil. Martinus J. Langevelts Beitrag zur Anthropologie des Kindes).
- Vries, C. G. de, *Die Theoretische Pedagogiek van M. J. Langeveld*. Stellenbosch/Grahamstad: 1977.
- Warszewa, E., *Die Welt des Kindes als menschliche Lebensform. Eine Einführung in Langevelts anthropologisches Denken*. Tübingen: 1971.

Manuscript aanvaard 24-9-'85

Summary

Klinkers, A. A. & B. Levering. 'On the Unity of Thought in the Scientific Work of M. J. Langeveld; On the occasion of his 80th birthday'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 449-458.

Without any doubt Prof. dr. M. J. Langeveld is the most important and most influential post-war Dutch pedagogue. The significance of his work is not restricted to his home country. He did his educational research all over the world. There are translations of his books and articles in many foreign languages. When he founded the 'Pedagogisch Instituut' at the State University of Utrecht in 1946 it started as a one-man business. When he resigned in 1972 the institute was a big university department with five pedagogical sub-disciplines.

Following up a biographical sketch the authors introduce the pedagogical theory of Langeveld in relation to his philosophical anthropology and his developmental psychology. After that they pay attention to his use of phenomenology as a research method and his opinion on situation analysis. To conclude they trace out the 'lebensphilosophische' root of his scientific work.