

Zoekgeraakt: Petersens Jenaplan-pedagogiek

J. D. IMELMAN

Vakgroep Algemene Pedagogiek
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

'Een Nederlandse vertaling van de Führungslehre des Unterrichts (1937) in 1982: een anachronisme? Zeker zal de vertaling van het praktisch-pedagogische hoofdwerk van Peter Petersen in kringen van onderwijs en opvoeding hier en daar verbazing wekken. Men zal zich wellicht afvragen of de Jenaplan-beweging in Nederland de weg van de persoons- en historieverheerlijking is opgegaan.

Er is in de afgelopen jaren getracht de Führungslehre toegankelijk te maken, omdat de oorspronkelijke tekst niet gemakkelijk is te lezen. Zo zijn er al of niet fragmentarische vertalingen, bewerkingen en samenvattingen. Het resultaat bleef steeds onbevredigend. De vraag naar een goede vertaling, liefst voorzien van nieuwe voetnoten en literatuurverwijzingen, is dan ook vaak gesteld. Zo'n vertaling is er nu' (p. 9 uit A. Boes' voorwoord bij de Nederlandse vertaling van P. Petersens Führungslehre des Unterrichts, vertaald door S. Freudenthal en H. van der Zanden).

In dit artikel bestrijden we het oordeel van Boes: zo'n vertaling is er niet. De verdenking rijst dat de vertalers de weg van de persoons- en historieverheerlijking zijn opgegaan.

1 Inleiding

Onlangs verscheen er een Nederlandse vertaling van P. Petersens Führungslehre des Unterrichts. Het belang hiervan stijgt uit boven dat wat in de praktijk werkzame 'Jenaplanners' er aan zouden kunnen hechten. Natuurlijk zullen zij wel tot de eersten behoren die er in geïnteresseerd zijn. Het werk neemt immers binnen Petersens oeuvre een centrale plaats in. Maar naast hen zullen ook anderen nieuwsgierig zijn

naar deze vertaling van Petersens meest praktische publikatie. Het gaat immers om de auteur op wie één van de omvangrijkste 'traditionele' vernieuwingsbewegingen in Nederland zich beroept.

In de Duitse Bondsrepubliek treft men slechts enkele scholen aan die zich baseren op de Jenaplanconceptie (het aantal schijnt overigens te groeien). In de Duitse Democratische Republiek is Petersens gedachtengoed zelfs taboe. De universitaire wereld aldaar heeft zich, na een aantal kritische en in negatieve oordelen uitmondende proefschriften, afgekeerd van deze vorm van schoolpedagogiek. Was Petersen nu zo'n anti-marxist? Is het 'burgerlijke' karakter van zijn theorie en praktijk zo inferieur in marxistische ogen dat deze – anders dan die van tal van niet-marxistische pedagogen als Ratke, Comenius, Pestalozzi, Herbart, Dewey – maar beter als passé beschouwd kan worden? Of is er gewoon iets met Petersens theorie aan de hand?

Gedurende enkele jaren hebben wij ons bezig gehouden met Petersens filosofie en opvoedingstheorie. Dat onderzoek, neergelegd in Deel 1 van *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*, resulteerde in een aantal conclusies. Eén daarvan luidt: Petersen staat in een Duits-idealistische traditie waarbinnen de begrippen 'volk', 'bodem', 'bloed', 'leiderschap', 'gemeenschap', 'jeugd', 'opvoeding', 'pedagogische leiding' enz. hun betekenis ontleenen aan een omvattende idealistische wijsbegeerte waarin de geschiedenis wordt gezien als de neerslag, de veruiterlijking, van een Geestelijk Gebeuren.

Samenhangend met de manier waarop Petersen zijn opvoedingswetenschap (die zijns inziens een metafysica en een leer van de opvoeding méde omvat) verwoordt, luidt een tweede conclusie: het taalgebruik van deze wijsbegeerte annex pedagogiek is betrekkelijk leeg en gemakkelijk naar willekeur met verschillende betekenissen te vullen.

Een derde conclusie echter nuanceert de vorige: de betekenis van Petersens centrale begrippen en dus van zijn gehele systematiek is

niet zo leeg of ze toont dat irrationaliteit ten opzichte van rationaliteit superieur is.

Ten slotte concluderen we, dat de 'wolligheid' van Petersens idealistische terminologie kennelijk voldoende ruimte biedt om aan haar idealistische afkomst en vulling voorbij te kunnen gaan, hetgeen in principe twee keer in de geschiedenis gebeurde: toen Döpp-Vorwald, Maskus en anderen Petersen herinterpreteerden in existentialistische zin, en toen de Nederlandse Jenaplanbeweging deze herinterpretatie van "Petersen" voor waar aannam en op haar beurt daaraan allerlei vormen van 'denken vanuit het kind' toevoegde (zie de Pedomorfose-jaargangen).

Niet als al die pedagogen en onderwijzers die menen dat Petersens *grondmodel* voor de organisatie van de onderwijsleersituatie (zo men wil: de pedagogische situatie) een bruikbaar uitgangspunt bevat voor vernieuwing en verbetering van de praktijk van alledag, menen ook wij – zonder dit overigens nader onderzocht te hebben – dat deze formele structuur van stamgroepen, tafelgroepen, leiderschap, de-wereld-in-de-school-brengen, enz. voldoende basis kan vormen voor welke schoolvernieuwing dan ook. Men kan er Petersen dankbaar voor zijn dat vermoedelijk juist zijn *praktische* belangstelling hem mede op het spoor bracht van deze, de *frontale* onderwijsleersituatie doorbrekende, conceptie. De hierin aan te treffen pedagogische ideeën behoren zonder meer tot de meest praktische en bruikbare adviezen die de pedagogiek heeft gegeven.

Vanwege de toch betrekkelijk negatieve waardering die men voor Petersens filosoferen in volle omvang zou kunnen opbrengen – onder meer omdat, zoals uit de geschiedenis bleek, al even gemakkelijk 'besmetting' met existentialistische termen en begrippen kon plaatsvinden als met termen en begrippen uit de nazi-ideologie, met het lutheranisme en met het zogenaamde Noordduits realisme (een bepaalde vorm van op Jaspers geënt 'relatie-' en 'bindingsdenken)-, vanwege die negatieve waardering adviseerden we echter Petersens filosofisch-pedagogische systematiek te laten varen. Hoewel we over hem als persoon geen uitspraak deden – we schreven geen biografie – heeft onze analyse van de *juist ook in hun historische context, beschouwde* Petersen-teksten in feite geleid tot een oproep om de kern van de daarin verwoorde gedachtengang te

verlaten. Petersen, part noch deel hebbend aan kritische bewegingen in het Duitsland van de jaren twintig en dertig, vast en zeker geen Tucholsky-, Mann-, Höningswald- en Cassirer-lezer; Petersen, zich bezijdend de geesteswetenschappelijke pedagogiek (de Dilthey-Nohl-schule) bevindend, noch beïnvloed door pedagogische en psychologische ontwikkelingen die zich voordeden naast de door hem ingeslagen weg van een negentiende-eeuwse 'Gemeinschaftspädagogik'; die Petersen nu kan men onzes inziens maar beter vergeten.

Het spreekt dus vanzelf dat wij nogal nieuwsgierig waren naar een vertaling en 'actualisering' van één van Petersens belangrijkste boeken. Onze nieuwsgierigheid kent ook haar beloning. Om maar met de deur in huis te vallen: de vertalers schromen niet om geheel nieuwe en soms door hen zelf gecreëerde woorden te gebruiken om aan te geven wat Petersen zou hebben gezegd. Daarin gingen ze verder dan wie van de interpretatoren van Petersen dan ook! Vond de bovengenoemde, door Döpp-Vorwald c.s. gepleegde, existentialistische 'Umdeutung' nog plaats door, onder handhaving van de Petersen-termen, betekenissen toe te voegen en andere klemtonen te leggen, Freudenthal en Van der Zanden scheppen op cruciale momenten een terminologie en een begrippenkader waarin van 'Petersen' niets meer is terug te vinden. Ze negeren zowel de traditie en de historische context als de inhoud en strekking van zijn omvattende 'opvoedingswetenschap' (waarvan de 'Führungslehre' een onderdeel is). Dit oordeel baseren we niet alleen op de reeds aangeduide eigenzinnige manier van vertalen. Ze larderen namelijk hun vertaling bovendien met citaten die meestal niets te maken hebben met Petersens nationaal-idealistische uitgangspunten. Waarschijnlijk moeten we daaronder de 'actualisering' verstaan, met welk woord de uitgever en de schrijver van het Voorwoord het boek aanprijzen. Laten we in het vervolg ons oordeel trachten te onderbouwen.

2 Vertaling van de titel

Petersen geeft zijn boek als titel mee: *Führungslehre des Unterrichts*. Men vertaalt deze met: *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*, en geeft als ondertitel mee: *Dialogisch-coöperatief leidinggeven in de nieuwe school*. Nu

zullen wij de eersten zijn om te erkennen dat men in dit geval met een al te letterlijke vertaling geen genoegen hoeft te nemen. Aan de andere kant zal de titel in de vertaling echter zo dicht mogelijk bij de strekking van het boek moeten blijven, zoals ook het geval is bij de oorspronkelijke publikatie. Petersen gebruikt het woord 'Führung' niet zo neutraal als de woorden 'onderwijs-pedagogiek' en 'didactiek' doen vermoeden. Zijn begrippen 'Führung' en 'Führer' hebben namelijk alles te maken met het beeld dat hij zich van de pedagoog scheidt. Deze pedagoog is niet zozeer coöperatief-dialogisch in zijn leidinggeven, maar doordrongen van het besef waar de Geest van de gemeenschap (in zijn geval die van het Duitse volk, daaronder begrepen de 'Duitsers' in Zevenburgen, Polen en Tsjechische omstreken) naar op weg is. De Führer deelt met slechts enkelen het inzicht in wat de nieuwe generatie zichzelf nog niet bewust is. Juist dat inzicht kan hem ook tot een 'planner' maken van pedagogische situaties. Men zal dan ook in de vertaling terug moeten vinden wat Petersen heel uitdrukkelijk bedoelt als hij in de titel van 'Führung', 'Lehre' en 'Unterricht' spreekt.

(Terzijde: Petersens begrip 'leiding' is daarnaast in hoge mate formeel. Weliswaar krijgt 'leider' bij hem de betekenis van 'ziener', 'schouwer' van diepere impulsen van de geest der bloed- en bodemgemeenschap, maar tegelijkertijd is het *leeg* in die zin dat een nadere *inhoudelijke* bepaling van wat pedagogisch leiderschap zou moeten inhouden, ontbreekt. Petersens eigen handel en wandel in *theoretisch* opzicht toont op navrante wijze de gevolgen van zo'n formele begripsbepaling. Wat zegt zo'n opvatting immers meer dan dat dát wat de 'nieuwe tijd' bezielt je ware is? Deze opvatting getrouw, verheugt Petersen zich dan ook uitdrukkelijk in de institutionalisering van de Hitlerjugend; maar even consequent kan hij na de Tweede Wereldoorlog zijn hoop vestigen op nieuwe impulsen van menselijkheid: zijn gemeenschapsfilosofie zal, *door welke loop van de geschiedenis dan ook*, nimmer aangetast hoeven te worden).

Vermoedelijk hebben de vertalers zich bij het presenteren van hún titel laten verleiden tot het parafaseren van de titel van het laatste hoofdstuk in Petersens boek: Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts. Maar evenzeer lijkt het er op dat ze zich van de *inhoud* van dat hoofdstuk op essentiële momenten geen

juist beeld hebben gevormd. Wat zegt Petersen werkelijk als hij de geschiedenis van de methodiek en didactiek – uiteraard negatief, wie deed dat niet als reformpedagoog! – beoordeelt in het licht van zijn eigen *opvoedingsmetafysica*? Hij stelt onder meer dat 'alles wat is' *werkt*, in beweging is. De werkelijkheid (in haar volle omvang) is een voortdurend veranderend produkt van (G)geestelijke krachten. Het is immers de Geest, die willend en zich zelf ontwikkelend, de uiterlijke wereld oproept. Dat komt, aldus Petersen, ook in de Germaanse taal tot uitdrukking. Deze taal ontwikkelde immers, toen ze zich van het Indogermaans afsplitste, géén lijdende vorm. De Germanen hadden dóór wat ook Petersen begrepen heeft: de 'werkelijke' werkelijkheid is, in al haar levende en dode vormen, een zich voortdurend vernieuwend produkt van een actieve Geest. (Deze Geest vormt bijvoorbeeld de immigranten van Amerika om tot lieden die gaan lijken op de oorspronkelijk op die bodem thuishorende Indianen; vgl. *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, 1924).

Anders dan de vertalers is Petersen eerlijk in het vermelden van zijn bronnen. Wanneer hij in zijn betoog wijst op het bovengenoemde Germaanse inzicht in de ware aard van de werkelijkheid, beroept hij zich op H. Güntert, *Ursprung der Germanen*, 1933. Waarom vermelden de vertalers dit niet, terwijl zij andere noten van Petersen wel weergeven? (Overigens zijn in het notenapparaat zowel aantekeningen van Petersen als van de vertalers zelf opgenomen, echter zó dat vaak onduidelijk is welke van de hand van de een en welke van de andere twee zijn. We komen op dit euvel overigens zo nog terug.)

Het zal ook, binnen het kader van deze metafysica van de werkelijkheid, duidelijk zijn dat wat bij Petersen 'gegenwärtiges Geschehen' heet (curs. Im.) gelezen moet worden in de betekenis van wat ons mensen *overkomt* als gevolg van de 'werkzaamheid van de Geestkracht'. De vertaling spreekt in deze gevallen echter van 'actualiteit', alsof het om een begrip uit de dagelijkse taal van het nieuwsbericht zou gaan (zie bijvoorbeeld p. 248). (Hoe letterlijk we Petersens opvattingen moeten nemen over de aard van wat de Geest ons aandoet, kunnen we onder meer illustreren aan een conclusie die hij zélf trekt. Wanneer hij (in *Allgemeine Erziehungswissenschaft*) uitlegt dat de *in en door* de natuur en de menselijke gemeenschap *wer-*

kende geest zich veruiterlijkt als natuur en mens, dan concludeert hij ook heel consequent dat het uiterlijk naar het innerlijk verwijst. Een edel gelaat, *dus* een edele geest. Vgl. ook p. 47 uit *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*.)

3 Koek en krenten

Wat kan er zoal gebeuren wanneer men als vertaler (zoals we zojuist reeds signaleerden) Petersens eigen aantekeningen wenst aan te vullen? Bijvoorbeeld het volgende. In de context van Petersens filosofie aangaande de 'aan de werkelijkheid werkende' Geest, wijzen de vertalers in een eigen noot op andere *realisten* in de pedagogiek (naast Petersen *dus*). 'Werkelijkheid' moet iets te maken hebben met 'realisme' – zo moeten ze hebben gedacht. En 'realisme', dat vertellen hun de inleidende historische pedagogiekboekjes, 'is een stroming die zich tegen Scholastiek en Humanisme verzet'. *Dus*: Petersen wordt door hen in de omgeving van Ratke en Comenius geplaatst – impliciet nog, want de vertalers zeggen voorlopig niet meer dan dat realisten op de *res*, de dingwereld zijn gericht. In onze eeuw, zo lezen ze verder in een ander soort boek, namelijk bij H. Roth, is er sprake van een *realistische wending* in de *empirische pedagogiek*, die zich o.a. uit in een afkeer van geesteswetenschappelijk en filosofisch georiënteerd onderzoek. En dus plaatsen de vertalers de *nieuwe* (i.c. Petersens) opvoedingswetenschap bovendien in de omgeving van deze moderne empirische pedagogiek – overigens mede onder verwijzing naar Petersens ideeën over de zogenaamde *Tatsachenforschung*. (Zie aantekening 13 op p. 266/267.)

Nu steekt Petersen zelf echter nergens onder stoelen of banken dat zijn opvoedingswetenschap *metafysisch* is – nadrukkelijker kan hij niet zeggen dat het bij hem om filosofie gaat! De vertalers geven Petersen ook juist weer op p. 31 als ze hem over de opvoedingswetenschap laten zeggen: 'Ze heeft van meet af aan gebroken met de positivistische (lees: empirische; Im.) wetenschap, . . .'. Petersen vervolgt met te zeggen dat zijn opvoedingswetenschap 'mit aller in diesem Sinne "voraussetzungslosen" Wissenschaft' heeft gebroken. De vertalers spreken bij 'voraussetzungslosen' Wissenschaft van 'onvoorwaardelijke' wetenschap (niet al-

leen hier maar ook elders in het boek). Wat dat voor wetenschap is, mag Joost weten. Petersen zet zich hier in feite af tegen ieder die meent dat je slechts van een wetenschappelijke pedagogiek zou mogen spreken als ze empirisch is. En bovendien fulmineert hij hier tegen de naïeve wetenschapsopvatting volgens welke men zonder vooronderstellingen, theorieloos, wetenschap zou kunnen bedrijven. In ieder geval is de volstrekte tegenstrijdigheid tussen Petersens eigen visie in dezen en de mening van de vertalers dat Petersen tot de *realistische* stroming in empirische zin is te rekenen (hun bovengenoemde noot 13) duidelijk. *Overigens is dit lang niet de enige keer dat de vertalers op grond van 'Wortlaut' vergaande conclusies trekken uit, of via citaten van zichzelf en anderen niet ter zake doende uitweiden over hetgeen Petersen schreef.*

Petersens eigen optiek inzake de *Tatsachenforschung* is, opvallend genoeg, in strijd met zijn oordeel over de onaanvaardbaarheid van een naïeve empirische pedagogiek. We gaan hier op deze, waarschijnlijk één van de weinige inconsistenties die men in Petersens totaalvisie zou kunnen aantreffen, en die de verhouding tussen het pedagogisch feitenonderzoek enerzijds en Petersens gehele theoretische systeem anderzijds betreft, echter niet verder in. We verwijzen voor een oordeel daarover naar het al eerder genoemde *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek* p. 66 e.v.

We wezen boven reeds op de willekeur waarop men, ook in het 'verhaal' zelf, citaten van her en der bijeen raapt en in de Nederlandse uitgave opneemt. Het beeld van de Groninger koek, kwaliteitsklasse A, kan hier illustratief werken. Zoals deze kwaliteitskoek uitbundig voorzien is van krenten, waardoor de koek zelf nog nauwelijks herkenbaar is als zodanig, zo is de vertaling voorzien van soms zeer uitgebreide citaten, ontleend aan (we doen slechts een willekeurige greep): Langeveld, Buber, Van Kemenade, Peperzak, Freudenthal-Lutter, Claparède, Boeke, Steiner, Montessori. Met weinig gevoel voor de historische context worden auteurs met volstrekt uiteenlopende antropologische opvattingen, mens- en kindbeelden, pedagogische en wijsgerige vooronderstellingen, achteraf tot Petersens adepten gebombardeerd – alsof ze zijn pedagogiek delen! En omgekeerd gaat van deze werkwijze der vertalers de suggestie uit dat Petersens visie

zo onnipotent is dat alles wat andere 'groten' beweren, in feite (reeds) door Petersen voorzien was. Trouwens, het gaat om meer dan een suggestie – zoals blijkt uit het door Boes als voorzitter van de Stichting Jenaplan geschreven Voorwoord. Die zegt namelijk ronduit: 'Immers, de opvoedingsfilosofie' (die aan het Jenaplan ten grondslag ligt; Im.) 'wordt nu (door middel van dit soort citaten; Im.) vanuit diverse bronnen gevoed' (p. 17).

We besluiten met nog één voorbeeld uit het notenapparaat waaruit blijkt dat bijna alles en iedereen met Petersens visie in verband gebracht wordt. 'Petersens denkbeelden', aldus Freudenthal en Van der Zanden in noot 5 op p. 253, 'omtrent "volk" werden . . . zeer nadrukkelijk gedeeld door Rudolf Steiner in voordrachten uit 1919 . . .'. Het lijkt hierbij te gaan om in 1918 in druk verschenen voordrachten die Steiner in 1910 hield. De eerste artikelen van Petersen verschenen omstreeks 1913 – ze zijn deels terug te vinden in de verzamelbundel uit 1925 *Innere Schulreform und neue Erziehung* (Weimar). Het ligt dus meer voor de hand om te zeggen dat Petersen denkbeelden van Steiner deelt. Ten minste: als het al waar zou zijn dat hun beider denkbeelden met elkaar overeenstemmen! Dit nu is niet geheel het geval. Petersens begrip 'volk' past in een idealistische wijsbegeerte waarin de 'gemeenschap' als kenmerk van volk een produkt is van een als 'energie', als 'wil', als 'werking' te begrijpen volksgeest. Weliswaar verwerkelijkt deze geest zich *tegelijkertijd* ook in en door de natuurlijke omgeving (de 'bodem' voor het volk) – en in deze opvatting ligt enige verwantschap met Steiners ideeën – doch (anders dan Steiner) onthoudt Petersen zich van oordelen over een hiërarchische verhouding tussen volkeren en rassen. Steiners volkenkunde annex rassenleer kent echter uitdrukkelijk hogere kwaliteiten toe aan de Europese, lees germaanse, mens dan aan de aziatische en negroïde volkeren.

De behoefte van de beide vertalers om alles en iedereen met Petersen in verband te brengen, leidt in dit geval dus wel tot heel ongewenste associaties! In dezelfde noot waarin verband tussen Petersen en Steiner wordt gelegd, wordt in één en dezelfde zin ook nog eens . . . Buber in het geding gebracht! En dat omdat deze (nogal ver van de idealistische wijsbegeerte afstaande) filosoof 'voor de toekomst van Europa de hoogste verwachtingen had van het (Duitse) volk'. Wat voor zin heeft het om in

dit verband aan Buber te refereren en niet tevens – even willekeurig – aan Hitler (die hieromtrent even later ook zo zijn verwachtingen had)? *Menen de vertalers dat Petersens visie via dergelijke referenties meer gewicht zou kunnen krijgen?* (Voor Steiners opvattingen: zie literatuurlijst. Ter perse is onze analyse en ernstige kritiek op Steiners pedagogiek: *Hoe vrij is de Vrije School?* Nijkerk, september 1983).

Besteedden we hier aandacht aan enkele van de vele, niet van Petersen afkomstige, opmerkingen van de vertalers – opmerkingen die opgenomen lijken op grond van betrekkelijk willekeurige associaties hunnerzijds – éven opvallend is het uitblijven van een noot wanneer deze nu juist alleszins verhelderend of zelfs onthullend had kunnen zijn. We noemen één geval ter illustratie: ook in de drukken na de Tweede Wereldoorlog verwijst Petersen naar de obscure 'nazi'-typoloog en karakteroloog E. R. Jaensch. Dat doet hij wanneer hij zegt hoe belangrijk de Duitse psychologie wel is voor de in zijn eigen (Petersens) pedagogiek gestelde eis van 'echtheid' en 'Hochwertigkeit' van het individuele karakter en zijn ontwikkeling, enzovoorts. Men mist op zo'n moment node een aantekening over deze toch opmerkelijke verwijzing – die Petersen op z'n zachtst gezegd in de drukken van 1949 en 1951 en die Else Petersen in de druk van 1955 vergeét heeft te verwijderen. Zo komen we Jaensch in deze 'geactualiseerde' vertaling nog tegen als een de Petersen-pedagogiek *ondersteunende* karakteroloog.

4 *Het begrip 'pedagogische situatie'*

Was de vertaling van de titel en het leggen van ondeugdelijke verbanden via citaten en aantekeningen alleen al voldoende reden er zo uitgebreid aandacht aan te besteden, vertalingen van centrale begrippen zowel als talloze passages vragen ieder voor zich eigenlijk zeker zoveel aandacht. We leggen ons hierin echter beperkingen op om de omvang van een beknopt artikel niet te overschrijden.

Een centraal begrip binnen de Führungslehre is 'pedagogische situatie'. We geven hier eerst de woorden van Petersen, daarna de vertaling. 'Pädagogische Situation ist

a.	b.	c.
1. ein problemhaltiger <i>Lebenskreis</i> von Kindern oder Jugendlichen um einen <i>Führer</i> ,	Umweltgestaltung	Führung des Unterrichts
2. von diesem in <i>pädagogischer Absicht</i> derart geordnet,		
3. daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (ge- retzt, aus sich herausgetrieben) wird, <i>als ganze Person</i> zu handeln, <i>tätig</i> zu sein.	Übernahme	Führung im Unterricht

Een 'pedagogische situatie' is:

1. een van leven tintelende groep kinderen of jeugdigen rond een groepsleider. Deze groep zit met allerlei vragen.	vormgeving van de omgeving	leiding van het onderwijs
2. Door de groepsleider is deze groep met een <i>pedagogische bedoeling</i> zodanig geladen,		
3. dat elk lid van de groep gedwongen (geprikkel, gedreven) wordt ³⁵ om als <i>totale persoon</i> te handelen, <i>actief</i> te zijn.	overname	begeleiding in het onderwijs'.

Nu staat het woord 'leven' en de samenstellingen daarmee (bijvoorbeeld 'Lebenskreis') in Petersens opvattingen voor: de oppervlakkige, op zich onbetekenende (schijn)werkelijkheid, voor cultuur, voor organisatie, voor planning. Dit alles dient het (biotische) zelfbehoud; dit alles bestaat ook in *veelheid*, niet in één en dezelfde organische samenhang. *Eenheid* daarentegen behoort tot de eigenschappen van de (werkelijke) werkelijkheid: 'die van de Geest aan wiens Werkelijkheid alle dingen . . . deelhebben' (*Jenaplan*, blz. 78). 'Persoon' en 'persoonlijkheid' staan voor de aan deze (werkelijke) Geest deelhebbende (en dat ook beseffende) individu; 'individu' ('kind', 'jeugdige') daarentegen staat voor de deelnemer aan het 'leven', voor het lid van het 'Reich der Lebensnot'. In dit rijk verkerend, kan de 'leider' (pedagoog), die zijn leiderschap nu juist ontleent aan zijn inzicht in de Geest en de wegen die deze inslaat (bijvoorbeeld die naar de Hajot, of die naar wereldbroederschap – dat zal uit de geschiedenis wel blijken), een pedagogisch bedoelde ordening aanbrengen zodanig dat kinderen zich hun Geestelijke herkomst en hun deel zijn van de Geest (h)erkennen. Indien de pedagoog-leider daarin slaagt, verwerkelijkt zich méér dan Unterricht, namelijk: *opvoeding*. Opvoeding 'gebeurt'; ze overkomt hen die zich 'vrij' overgeven aan dat wat de Geest in

en door hen aan krachten laat werken. (Terzijde: 'vrij' is bij Petersen iemand die het werk van de Geest schouwt en zich onvoorwaardelijk overgeeft aan 'de krachten van (deze) in het volk belichaamde Geest' (*Jenaplan*, blz. 80).)

Tegen de achtergrond van de hierboven uiterst beknopt weergegeven, voor Petersens pedagogiek funderende, opvoedingsfilosofie, is het duidelijk dat 1. 'Lebenskreis' natuurlijk onmogelijk vertaald kan worden als 'een van leven tintelende groep'. In de eerste plaats heeft 'leven' in Petersens conceptie in het geheel niet die uitsluitend positieve betekenis welke de vertalers in hun tekst ongetwijfeld voor ogen staat. Bovendien, in de tweede plaats en opgemerkt vanuit het oogpunt van taalgebruik: wat voor merkwaardige poëzie schuilt er in een uitdrukking die zegt dat een groep 'tintelt', d.i. *flickert, glinstert* of een *prikkelend gevoel (van leven) ondervindt* (Van Dale)? En tenslotte: in het begrip 'Lebenskreis' is in Petersens betekenis op een volstrekt vanzelfsprekende manier *alles* begrepen wat bij het leven hoort, dus ook de culturele en materiële omgeving. Dit laatste is zonder meer niet begrepen in het begrip 'groep' dat 'de vertalers gebruiken. Petersen spreekt zelf ook heel nadrukkelijk in deze definitie *niet* van 'Gruppe', omdat het hem om de *totale* (menselijke zowel als culturele zowel als stoffelijke) omgeving gaat – zoals de

uitgebreide toelichting van hemzelf op deze omschrijving ook duidelijk maakt.

2. Ook is de keus van het woord 'groepsleider' dubieus. De vertalers drukken er vermoedelijk het dialogische karakter van dit leiderschap mee uit – en ze doen daarbij waarschijnlijk hun *eigen* opvattingen over wat vandaag de dag in Nederland het 'Jenaplan' zou moeten inhouden, recht – doch wij gaven al aan dat de leider nu juist zijn kwaliteit als zodanig bij Petersen *niet* zozeer aan zijn 'dialogische' kundigheden maar aan zijn door schouwing verkregen inzicht in de werking van de Geest ontleent.

3. Bovendien 'laadt' de leider de groep niet (hetgeen in het Nederlands dan toch ook nog voorzien had moeten worden van een aanduiding van iets waarmee die groep (op)geladen of (be)laden wordt), doch *ordent* de leider de 'Lebenkreis'. Waarom vertaalde men dit niet zo letterlijk mogelijk, wederom omdat Petersen dat ook inderdaad bedoelt? Deze zo letterlijk mogelijke vertaling was zelfs nog wel te geven nu inmiddels gebleken is dat de vertalers zich met hun 'tintelende groep' in de nesten hebben gewerkt: immers, niet alleen de *groep* dient met pedagogische bedoelingen geordend te worden, maar de *gehele* situatie (de(mede)menselijke inclusief de zakelijke en materiële omgeving) en wel zodanig dat daardoor *opvoeding* geschiedt. (En opvoeding is dan een *zijnsgeburen*: het actu worden van Geest, het door deze Geest 'aus sich herausgetrieben' worden van het *individu* (lid van de gemeenschap) zodat de *persoon* zich realiseert.) De 'pedagogische situatie' is voor Petersen een doelbewuste ordening van een omgeving waarin een opvoeder en kinderen zich bevinden (inclusief een ordening van de relaties daartussen) opdat opvoeding – die overigens op zich, ook al handelt een opvoeder niet pedagogisch of is hij zelfs afwezig, 'überhaupt' plaatsvindt omdat de Geest nu eenmaal 'überhaupt' *werkt* – mede door zijn (door de Geest gedreven) toedoen zich passender realiseert.

Deze opmerking voert ons naar de laatste kritiek op de vertaling van het centrale 'pedagogische situatie'-concept van Petersen: 4. De vertalers tekenen bij hun vertaling van het woord 'genötigt' (= gedwongen) in een noot (nr. 35 op blz. 255) het volgende aan. 'Petersen gebruikt in definities vaak de o.t.t. in de zin van "behoren". "Gedwongen wordt" heeft dus de betekenis van "gedwongen zou moeten worden". Het bedreigende van veel uitspraken van

Petersen voor de groepsleider wordt daarmee weggenomen'. Anders dan Freudenthal en Van der Zanden hier echter zomaar, zonder nadere bewijsvoering, stellen, gaat het bij Petersen in het geheel niet om zoiets als 'behoren'. Wat opvoeders/leiders *wél behoren* te doen is: zorgen dat opvoeding zich voltrekt. Dat doen ze pas als ze de 'pedagogische situatie' verwerklijken, in het aanschijn roepen. Op het moment nu dat deze situatie er is, *wordt* ('natuurnoodzakelijk', kan men zeggen!) ieder kind *gedwongen* als totale persoon (dat is: als een door de Geest ge-actieveerde) te handelen. *Het kind kan dan namelijk niet anders!* De in noot 35 op blz. 255 door de vertalers gedane opmerking die 'het bedreigende van veel uitspraken van Petersen voor de groepsleider' beoogde weg te nemen, berust op een onjuiste interpretatie van de Jenaplanpedagogiek van Petersen.

De omschrijving van het begrip 'pedagogische situatie' maakt ook duidelijk waarom Petersen de leider *constitutief* vindt: zonder hem geen *onderricht*. En dat is heel wat anders dan wat volgens de vertalers 'constitutief' zou betekenen: 'voorbeeld-ig' zijn (p. 253). Als zij hier verwantschap met Langeveld c.s. suggereren, dan zullen hij en de zijnen zich met recht en reden verontrust mogen voelen.

Met deze 'constitutieve kwaliteit' van de Lehrer hangt namelijk het volgende samen. Het deel hebben aan en inzicht hebben in de 'werking van de Geest' – dát is des onderwijzers (Lehrers) *Geistigkeit*. Dit laatste woord betekent dus niet: geestelijke vermogens (zoals men vertaalt). Men kan, binnen het kader van Petersens aanzienlijk doordachter en systematischer conceptie dan die welke ons uit de vertaling tegemoet treedt, de constituerende positie van de opvoeder/leerkracht slechts als een functie van zijn 'deelhebben aan de Geest' (*Geistigkeit*) begrijpen. De vertalers schrijven echter dat de leerkracht zijn 'geestelijk vermogen' gebruikt om de pedagogische situatie te ordenen. Hun vertaling zegt in feite natuurlijk niet meer dan dat de onderwijzer ordent – de woorden 'geestelijk vermogen' voegen niets toe aan de betekenis van deze zin. En dát nu doet onrecht aan wat Petersen beweert over 'Geistigkeit' en 'constitutief zijn' van de Lehrer/Führer – want daarmee bedoelt hij wel degelijk iets bijzonders, zoals we zojuist aangaven.

5 *De cirkel is rond: in de titel van dit artikel treft men onze conclusie aan*

Van Petersens pedagogiek is in de vertaling van Freudenthal en Van der Zanden nauwelijks nog sprake. Men raakt wel op de hoogte van, voor vele lezers ongetwijfeld sympathieke, pedagogische inzichten van de beide vertalers. Petersens antropologie, pedagogiek en kennis-theorie kan men beter maar vergeten – we wezen daar al vaker op. De (formele) structuur van de door hem gepropageerde pedagogisch-didactische situatie in het instituut school, is ongetwijfeld bruikbaar.

Boes eindigt de door ons in de *Samenvatting* aan het begin van dit artikel geciteerde alinea's met de conclusie dat hier een goede vertaling wordt geboden. Deze conclusie is dus niet juist.

Waarom schreven de vertalers eigenlijk niet hun eigen pedagogiek?

Literatuur

Imelman, J. D., J. M. P. Jeunhomme en W. A. J. Meijer, *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*. Nijkerk: 1981.

Imelman, J. D. en P. van Hoek, *Hoe vrij is de Vrije School?* Nijkerk: 1983 (ter perse).

Petersen, P., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Weimar: 1924.

Petersen, P., *Innere Schulreform und neue Erziehung*. Weimar: 1925.

Petersen, P., *Der Ursprung der Pädagogik*. Berlin: 1931.

Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*. Berlin: 1937.

Petersen, P., *Führungslehre des Unterrichts*, Langensalza/Thüringen: 1937 (Weinheim: 1949, 1951, vanaf 1955 verzorgd door E. Petersen-Müller); de hier besproken vertaling, getiteld *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*. Dialogisch coöperatief leidinggeven in de nieuwe school, is van de hand van S. Freudenthal en H. van der Zanden, en uitgegeven bij Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, prijs f 55,-.

Steiner, R., *Die Mission einzelner Volksseelen im Zusammenhang mit der germanisch-nordischen Mythologie*, Dornach: 1918, vertaald als *De Volkszielen*, Zeist: 1980 (!).

Curriculum vitae

Zie *Pedagogische Studiën* 1983, 60, p. 178.

Manuscript aanvaard 26-3-'83