

Analyse en evaluatie van enige grondstellingen uit pedagogische opvattingen van J. D. Imelman

D. HUIZINGA

Samenvatting

De meeste pedagogen en onderwijskundigen in Nederland aanvaarden de legitimiteit van het bestaan van een logische kloof tussen 'Sein' en 'Sollen' bij hun pedagogische overwegingen, wat leidt tot een onderscheid tussen empirische uitspraken en normatieve oordelen bij het nemen van beslissingen. Daarbij blijft er een grote vrijheid van denken mogelijk op het gebied van mens- en maatschappijvisie. In de fundamentele pedagogiek van Imelman wordt een dergelijke benadering afgewezen en wordt een transcendentiaal ontologisch denken ontwikkeld in samenhang met een rationeel personalisme, dat een 'conditio sine qua non' zou zijn van iedere 'behoorlijke' pedagogie(k).

Deze door Imelman gepretendeerde evidentie berust mijns inziens echter op een fundamentele denkfout, zodat volgens mij deze pedagogiek niet meer, maar ook niet minder, is dan een rationalistische opvoedingsleer naast de vele andere levensbeschouwelijke pedagogische theorieën.

1 Inleiding en probleemstelling

Na de traditie van normatieve pedagogieken uit de eerste helft van deze eeuw, waarbij pedagogen op grond van hun geloof of wereldbeschouwing een antwoord wisten te geven op vrijwel ieder probleem, ontstond in Duitsland en Nederland een euforie rond de fenomenologische benadering van het verschijnsel opvoeding. De pedagogiek kon zich emanciperen tot een relatief autonoom discipline en het was slechts 'jammer' dat het Nederlandse taalgebied niet groter is, anders zou er volgens Perquin (1961, p. 143) vanuit Utrecht een 'heilzame revolutie' ontketend zijn, die nu echter is uitgebleven.

Een soortgelijke euforie viel internationaal

de empirische onderwijskunde ten deel, maar ook daar lijkt het heilig vuur na ongeveer 25 jaar uit te doven (Clifford, 1973). Op dit moment is er in Duitsland zelfs sprake van een (aarzelende) herwaardering van het geesteswetenschappelijke pedagogisch denken (Scheuerl, 1981).

In die context lijkt het mij relevant op deze plaats aandacht te besteden aan het pedagogisch denken van J. D. Imelman. Hij pretendeert immers als geesteswetenschapper in staat te zijn een normatieve pedagogiek rationeel te funderen, zodat het mogelijk wordt op wetenschappelijk legitieme wijze een 'behoorlijke' opvoeding voor te schrijven. Nu behoort het tot de taak van de filosofie te zoeken naar antwoorden op de vraag naar de geldigheid van de grondbegrippen waarop de diverse uitspraken-systemen gebaseerd zijn. We hebben hier een antwoord nodig, willen we niet overgeleverd zijn aan willekeur en dogmatiek. Dogmatisch noemen we een pedagogiek, die de eigen grondbegrippen niet kan of wil funderen. Een dergelijke pedagogiek berust dan op voor de ander willekeurige vooronderstellingen, ook al is haar systeem nog zo consistent opgebouwd. Imelman pleegt daarom veel aandacht te besteden aan de filosofische fundering van zijn pedagogisch denken. De relatie tussen filosofie en pedagogiek is bij hem zodanig, dat zijn opvoedingsbegrip ten nauwste samenhangt met zijn overtuigingen betreffende de kennis en de functie van de kennis in de pedagogie(k). Er lijkt hier van een analoge relatie sprake te zijn als bij de traditionele wijsgerige pedagogiek. De deductieve pretenties van deze pedagogen waren immers niet uitvoerbaar (Rehfus, 1980; Meyer, 1975). In feite was er bij hen sprake van interpretatie of concretisering in plaats van logische afleiding. Bij de filosofische pedagogiek van Imelman gaat het niet om een inhoudelijke wereldbeschouwing, maar om kennistheoretische overtuigingen, die hij toepast op de pedagogie(k), na op dialectisch-fenomenologische wijze tot het inzicht te zijn gekomen, dat zijn overtuigingen evident zijn voor het opvoeden.

Ondanks de filosofische rechtvaardiging die

Imelman zelf geeft, kan er binnen het kader van de kritische analyse steeds gevraagd worden of de voorgestelde fundering legitiem is. Daarbij verwacht ik niet, dat er definitieve grondstellingen gevonden kunnen worden. Ik stel slechts, dat het steeds mogelijk blijft 'waarom' te vragen. Binnen ieder taalspel is het mogelijk ook dit referentiekader zelf ter discussie te brengen (Spiecker, 1975, p. 45), zodat er sprake is van de mogelijkheid van een universeel criticisme, dat op zijn beurt weer eigen (voorlopige) spelregels in acht moet nemen. Op grond van dergelijke regels kan de wijsgerig pedagooog vanuit de diverse pedagogische leefwerelden op dialectische wijze kritisch vragen stellen en uitspraken analyseren (Huizinga, 1981^b). Het doel van dergelijke analyses is niet het vaststellen van essentiële waarheden, maar het bepalen van de legitimiteit ervan.

In dit opstel zullen we de pedagogiek van Imelman analyseren ten aanzien van drie voor zijn denken fundamentele aspecten: de fundamentele kennistheorie, het mensbeeld en het pedagogiebegrip. Als materiaal voor deze analyse maak ik voornamelijk gebruik van de gepubliceerde tekst van de inaugurele rede die Imelman (1980) te Groningen heeft uitgesproken. Deze rede bevat een bondig overzicht van de essentie van zijn visie op het opvoedingsgebeuren en is vanwege een minder duistere wijze van formuleren bovendien beter toegankelijk dan veel van Imelmans eerdere publicaties.

Het is mijn bedoeling hiermee een uitwerking te geven van het door mij uitgesproken vermoeden (Huizinga, 1981^a, p. 169), dat de filosofische pedagogiek van Imelman een normatief systeem is, dat berust op willekeurige uitgangspunten, die niet voor iedereen aanvaardbaar hoeven te zijn. Dit te onderzoeken is om die reden relevant, dat Imelman expliciet van mening is, dat zijn pedagogiek de enig mogelijke kan zijn, die zakelijk te verantwoorden is.

2 Een realistische kennistheorie

Voor Imelman speelt 'kennis' een essentiële rol bij het opvoeden en denken over opvoeding. Om deze mening te kunnen beoordelen, is het nodig te weten wat Imelman onder 'kennis' verstaat. Hij zegt: 'We nemen aan dat tot de kennis behoort: het geheel van eigen ervaringen

met de wereld en elk begrip van dan wel elke bewering over de wereld, inclusief de oordelen betreffende die beweringen' (Imelman, 1980, p. 6). Er kan volgens Imelman echter ook sprake zijn van *schijnkennis*. 'We kunnen deze misschien het beste omschrijven als: een geheel van begrippen betreffende een stand van zaken zonder dat daarop kritiek toegestaan wordt. Zoiets als: niet *willen* weten wat men zou *kunnen* weten' (Imelman, 1980, p. 6). Hoewel men bij 'kennis' steeds aanspraken omtrent een zekere mate van waarheid kan maken, zal kennis echter vanwege het beperkte kenvermogen van de mens noodzakelijk een onvolledig en historisch karakter dragen. Kennis is 'een benadering van het door mensen kenbare' (Imelman, 1980, p. 7), ze kan slechts tot op zekere hoogte waar zijn. Voor zover er dan sprake is van ware kennis, zal die kennis overeenstemmen met een stand van zaken in de werkelijkheid, voorzover wij die kunnen ontdekken. In die zin spreekt Imelman in de ondertitel van zijn rede daarom over 'opvoeding en pedagogiek in het licht van een *realistische epistemologie*' (curs. D.H.). Voor waar gehouden kennis proberen we op 'waarheid' te toetsen (Imelman, 1980, p. 7). Hoe een stand van zaken *is*, kan Imelman echter slechts beoordelen op grond van hoe de zaken *behoren te zijn*¹. Althans, als het over opvoeden gaat, zegt hij: 'Wat opvoeden *is*, weet ik eerst als ik weet heb van wat opvoeding behoort te zijn' (Imelman, 1980, p. 11). Deze voor een 'realistisch epistemoloog' toch wel verrassende wending moet dienen om de logische kloof tussen uitspraken over 'zijn' en over 'behoren' te kunnen ontwijken. Imelman wenst op dit punt daarom iedere gelijkenis met de klassiek normatieve pedagogiek af te wijzen. Het gaat hem niet om simpele afleidingen uit willekeurig vooronderstelde dogmata, want zijn overtuiging omtrent hoe een zaak behoort te zijn berust op kennis, die per definitie rationeel ter discussie kan staan en betreft verder een ontologische evidentie. Ook de 'in normatief opzicht betrekkelijk lege, empirische pedagogiek' wijst hij af, omdat ook deze zou leiden tot indoctrinatie (Imelman, 1980, p. 12). Het blijft bij Imelman gaan om kennis van een stand van zaken, gemeen naar hoe de zaak behoort te zijn. De toetsing van het realiteitsgehalte van vermeende kennis komt nu echter wel in een dubieus licht te staan. Hoe weet Imelman hoe een zaak behoort te zijn? Door thetisch-antithetisch te ar-

gumenteren, wat de methode van de dialectische fenomenologie zou zijn? (Imelman, 1975^a; Strasser, 1962, p. 250, 263). Deze variatietechniek moet leiden tot het invariante, wezenlijke van een verschijnsel, en openbaart daarmee tevens het normatieve. Fenomenologen geloven immers, dat de essentie te ontdekken is in de verschijnselen zelf, in de ervaring, waarbij we moeten opmerken, dat fenomenologen geen kloof zien tussen bewustzijn en wereld. De norm is voor hen geen regel van het denken, maar voor het denken, want deze wordt voorgeschreven door de wereld. De zin van de dingen is voor hen gegeven. De eidetische variatietechniek lijdt echter aan enige tekortkomingen. Ze vooronderstelt kennis van de 'eidos', zodat de onderzoeker hiermee niet dwars kan worden dan hij reeds was. De gezochte norm moet eerst voorondersteld worden, voordat hij ontdekt kan worden. Waarschijnlijk spreekt Imelman om deze reden van tekortschietende kennis en niet van wezenschouw, maar de methode van het thetisch-antithetisch argumenteren blijft hiermee even zwak. Het blijft daarom de vraag, waar Imelman zijn normen vandaan haalt om het behoorlijke van de zaak vast te stellen. De toetsing van de geldigheid van kennis gebeurt bij Imelman aan de hand van normen die tot de zaak zelf zouden behoren. De normen vallen dus niet onder de methode, zoals dat bij empirisch onderzoek het geval is. De mening, dat normen ontologisch gefundeerd kunnen worden, staat bekend als de 'naturalistische drogreden'. Men schrijft de werkelijkheid dan kwaliteiten toe, die ondertussen gebaseerd zijn op levensbeschouwelijke normen, die (onbewust) geprojecteerd worden op deze werkelijkheid. Dit soort projectie wordt door Imelman (1980, p. 6) ten stelligste verworpen. Zonder rationale kritiek kan dat slechts leiden tot schijnkennis. Hoe Imelman de normen dan wel wil funderen blijft echter onduidelijk.

Ter verheldering zal ik daarom wijzen op een filosoof, die op overeenkomstige wijze als Imelman heeft gedacht. Imelman gebruikt een nogal ruim kennisbegrip, dat vrijwel identiek is met 'bewustzijn'. Zijn kennistheorie gaat vrijwel voorbij aan de gangbare beperkingen die in de traditionele kennistheorie worden opgelegd aan het gebruik van dergelijke termen. (Eisler, 1925; Rickert, 1928). Zeker ook gezien de nog te bespreken wijsgerige antropologie, lijkt het er echter op, dat dit 'realisme' geplaatst moet

worden in de kennistheoretische traditie van het rationalisme en het daaruit voortgevloeide idealisme. Imelmans omvattende kenleer wordt gepresenteerd als 'realistisch', maar komt in feite in grote lijnen overeen met het hegeliaanse idealisme. Immers, ook Hegel baseerde zijn inzicht op een thetisch-antithetisch redeneren² over van alles en nog wat, en ook bij hem zijn de normen ontologisch gefundeerd (Popper, 1974, Vol. II, p. 205). Evenals Imelman verwerpt Hegel de subjectivistische ethiek, waarbij iemand vrij denkt te kunnen ontwerpen hoe de werkelijkheid er uit zou moeten zien. Een dergelijke willekeur kan slechts leiden tot lege abstracties zonder zeggingskracht (Hegel, 1952, p. 454). Filosoferen is voor Hegel (en Imelman) geen ontwerpen van utopieën, maar een poging om inzicht te krijgen in de bestaande werkelijkheid en deze zo voor de rede te rechtvaardigen. Filosofie betekent 'das *Ergründen des Vernünftigen* (. . .), eben damit das *Erfassen des Gegenwärtigen und Wirklichen*' (en niet) 'das *Aufstellen eines Jenseitigen* (. . .), das Gott weiss wo sein sollte' (Hegel, 1976, p. 24). Hegel verdedigt daarom een *speculatief* denken, dat *empirisch* van aard is.³ Daarmee wijst hij de werkwijze af van die wetenschappers, die menen de werkelijkheid zonder meer te kunnen beschrijven. Hegel ziet hen als tegenhangers van de abstracte moralisten. Het beschrijven van de verschijnselen enerzijds en het poneren van een ideale situatie anderzijds (Sein/Sollen) schiet tekort, want zodoende miskent men volgens Hegel (en Imelman) zowel de aard van de werkelijkheid als van het behoorlijke. De descriptie blijft zo steken in het toevallige, niet-wezenlijke, terwijl de moralist zijn blanke ziel slechts kan verkrijgen door af te zien van de werkelijkheid van de zaak zelf. Slechts de speculatieve filosofie kan leiden tot inzicht in de realiteit 'die zo is zoals ze moet zijn' (curs. D.H.), waarvan de noodzakelijkheid ingezien kan worden door een grondige rede en die dus noodzakelijkerwijs goed is' (Peperzak, 1981, p. 99).

De filosoof stelt zich daarom tot doel om op reflexieve wijze de redelijke structuur en inhoud van de ervaren werkelijkheid te doorzien (Imelman: betekenis geven) om zodoende een tijdelijke verzoening van denken en zijn tot stand te kunnen brengen. De synthese die Hegel verdedigt geeft aan, dat het redelijke en het werkelijke elkaar impliceren in het specula-

tieve denken (Hegel, 1975, I, p. 130). Het wezen van de zaak wordt gevormd door de eenheid van Sein en Sollen, waarbij sprake is van 'erstens das Allgemeine, was es sein soll, zweitens seine Beschaffenheit' (Hegel, 1975, II, p. 306). Aan een apodictisch oordeel als 'die handeling op deze wijze uitgevoerd is goed' ligt daarom een *Sollen* ten grondslag, terwijl het tegelijkertijd correspondeert met de werkelijkheid.

We zien, dat de formulering van Imelman, dat hij pas weet wat opvoeden is, als hij weet heeft van wat opvoeding behoort te zijn, vrijwel letterlijk bij Hegel is terug te vinden, evenals de hieraan ten grondslag liggende bezwaren tegen de kloof tussen Sein en Sollen. Hegel is echter in zoverre duidelijker, dat hij aangeeft, dat zijn methode bestaat uit speculatief denken. We zouden de benadering van Hegel en Imelman in navolging van Rickert (1928, p. 22) *transcendentiaal realistisch* kunnen noemen, omdat zij beweren, dat het kennen van een buiten het bewustzijn liggende werkelijkheid even onmiddellijk zeker is als het bewustzijn zelf. Toch wreekt zich hier de vaagheid waarmee Imelman de grenzen van het kenbare en de criteria van de geldigheid van kennis aangeeft. We moeten m.i. kennis duidelijk onderscheiden van bewustzijn. Weliswaar denkt men bij bewustzijn aan weten, maar we kunnen ons ook bewust zijn van zaken waar we niets over weten. Het gaat dan niet eens over 'schijnkennis', maar om belevingen, gevoelens of strevingen, die te onderscheiden zijn van het denken. Voor Imelman is het ondenkbare echter onbestaanbaar. Voor hem is de rede de autoriteit die bepaalt of iets mogelijk is of niet. Weliswaar is de zin van mens en wereld voor Imelman in beginsel onverklaarbaar, maar 'het inzicht dat de menselijke rede zich van deze onverklaarbaarheid bewust kan worden, maakt die rede onschendbaar' (Imelman, 1980, p. 8). 'Er is geen criterium van hoger orde aanwijsbaar dan (*potentiële*) *rationaliteit*. (...) Wanneer men wel een criterium van hoger orde zou aanvaarden, en daaraan *dus* de kwaliteit zou toekennen van: grond of oorzaak van menselijke rationaliteit, dan impliceerde dit tegelijkertijd dat men een *beeld* had van wat boven menselijkheid en menselijke rede zou uitgaan. En dus: *van wat de maat van menselijkheid en menselijke rede zou bepalen*' (Imelman, 1980, p. 9). Een bovenredelijk criterium blijft willekeurig en onbespreekbaar. Zodra het ter sprake komt, valt

het echter per definitie onder de menselijke rede, zodat de rede de maat van alle dingen blijft.

De fout die Imelman daarbij maakt, betreft de logische cirkel die ontstaat als de 'conceptualisering' tot enig zinvolle werkelijkheid wordt verheven. De overeenkomst met Hegel blijft daarbij frappant. Om precies dezelfde reden als dat Imelman in de opvoeding de rede boven de zede plaatst, dacht Hegel (1952, p. 556) de filosofie een plaats toe boven de kunst en de religie, want de filosoof kan de religie wel ter discussie stellen, terwijl het omgekeerde niet mogelijk is. De hegeliaanse contouren van Imelmans kennistheorie gaan ondertussen gepaard met een uitgebreidheid, die de vraag oproept of het niet vruchtbaar zou zijn criteria af te spreken, waarbinnen er *zinnol* over wetenschappelijk verantwoorde kennis kan worden gesproken. Dit laatste hebben logisch-positivisten op onkritische- en popperianen op kritische wijze geprobeerd.

3 Een rationalistisch mensbeeld

De kennistheoretische overtuigingen van Imelman hangen volgens hem (1980, p. 7) samen met het begrip 'persoon'. Een persoon is 'iemand die kennis heeft van 1e de fysische wereld, 2e de sociale wereld als geheel van samenlevingen van individuen die (kunnen) kennen, waarden en handelen, en 3e van zichzelf (en dus ook van zijn eigen vermogen om te handelen en te waarden op grond van onder 1e en 2e genoemde kennis); een definitie waarin uitdrukkelijk ook over *handelen* wordt gesproken' (Imelman, 1980, p. 7). Het handelen is 'een op kennis (soms op schijnkennis) gebaseerde doelgerichte bezigheid waarvoor verantwoordelijkheid gedragen wordt en aansprakelijkheid mogelijk is' (Imelman, 1980, p. 7).

Niet alle mensen kunnen echter 'persoon' worden genoemd. Imelman meent dat de mens te onderscheiden is van andere schepselen op grond van zijn vermogen 'om conceptueel greep op de wereld te krijgen, om zich bewustte-zijn-van, en op grond daarvan te kunnen waarden en handelen. Anders gezegd: *mensen kunnen persoon worden*' (Imelman, 1980, p. 8; curs. D.H.). Slechts die mensen worden persoon, die willen en kunnen conceptualiseren. De persoon is bij Imelman een wezen, dat

zich door middel van rationele bezinning bevrijdt van zijn *gedetermineerd mens-zijn*. Niet zonder reden spreek ik hier daarom van een rationalistisch mensbeeld. Zoals Descartes zich in de 17e eeuw afzette tegen het thomisme, zo gaat Imelman te keer tegen het 'neo-katholicisme' (Imelman, 1980, p. 4). Maar evenals Descartes verstrikt raakte in logische cirkelredeneringen, zo zal het ook voor Imelman lastig worden de evidentie van zijn personalisme algemeen geldigheid te geven. Het zal bij de meeste pedagogen niet op bezwaren stuiten, dat Imelman er een rationalistische mens- en wereldbeschouwing op nahoudt, maar Imelman is van mening, dat er hier geen sprake is van een arbitraire wereldbeschouwing, maar van een noodzakelijk te aanvaarden aspect van het menselijk bestaan zelf⁴. De fenomenoloog Husserl (1976, p. 272, 273) koos nog expliciet voor de rationalistische traditie, maar bij Imelman gaat het daarbij om ontologische evidenties. (Imelman, 1975^a, p. 284-287). Deze evidentie denk ik te kunnen ontkennen. Daartoe zal ik eerst een beeld schetsen van de rationalistische mens- en wereldbeschouwing.

Rationalistisch noem ik het streven de leiding aan het leven toe te vertrouwen aan het eigen verstand. De rationalist moet zich daartoe bevrijden van de overheersing door allerlei hem vreemde, uiterlijke machten, die tot dusverre zijn leven bepaalden. Het ethos van de Verlichting vormt de bevrijding der mensheid van de ketenen van traditie en autoriteit. In grote lijnen heeft zich daarbij een onderscheid ontwikkeld van enerzijds filosofen die het accent leggen op de vrijheid van denken en handelen, zoals bij Descartes, Kant en ook Popper het geval is, en anderzijds filosofen die de gewenste rationaliteit relateren aan maatschappelijke ontwikkelingen, wat Hegel, Marx en Habermas deden. Gemeenschappelijk blijft echter het streven op grond van alleen de menselijke rede tot normen te komen voor het denken en handelen. Deze doelstelling heeft geleid tot de epistemologische discussies over de bronnen van onze kennis, waarbij het onderscheid werd gemaakt tussen 'verités de fait' en 'verités de raison' (Leibniz) of 'matters of fact' en 'relations of ideas' (Hume) of, wat Imelman zegt: ervaringskennis en conceptuele kennis. Radicale rationalisten als Leibniz en Spinoza en ook de neospinozist Hegel geloofden, dat het uiteindelijk slechts om één soort kennis gaat. Aangezien het menselijk kenvermogen

echter beperkt bleek te zijn, moest aanvankelijk dit onderscheid worden gemaakt. Voor het volmaakte, absolute, 'behoorlijke' kennen zou dit overbodig zijn.

Wat heeft dit rationalisme nu te maken met het personalisme van Imelman? Het rationalisme is een kentheorie, waarbij het kennende subject een centrale rol krijgt toebedacht. Het uitgangspunt van het denken is de twijfel van een subject aan de waarheid van het heersende normenstelsel (thomisme, 'neo-katholicisme' etc.). Het doel van de twijfel is evidente waarheid te vinden. Om tot zekerheid te komen twijfelt de rationalist tot hij aan het punt komt, waar twijfel onmogelijk wordt, omdat deze zichzelf opheft. Ik mag namelijk twijfelen waaraan ik wil, maar ik kan niet betwijfelen dat ik twijfel. Hier is sprake van een volkomen evidentie. De zekerheid dat we denken laat zich niet ontkennen, want daartoe moeten we denken. Deze rationalistische evidentie vormt ook bij Imelman de basis voor zijn verdere filosoferen. Op grond van deze evidentie zijn in de filosofie echter onjuiste beslissingen genomen, waar ook Imelman niet aan ontkomt. De *mogelijkheid* van te denken is evident, zonder dat we daarbij woorden hoeven te gebruiken. Deze zekerheid van de rationalist is een evidentie, die intuïtief ontstaat bij de *innerlijke waarneming*. De innerlijke waarneming kan wel leiden tot subjectieve zekerheid, maar kan onmogelijk zonder meer algemene betekenis krijgen. Het blijft een tegenspraak op grond van innerlijke waarneming algemene beweringen te willen rechtvaardigen. Imelmans mening, dat je de zekerheid van het denken moet aanvaarden om te kunnen denken, leidt tot de comfortabele positie, van waaruit hij iedere kritiek op dit rationalisme per definitie op grond van innerlijke tegenspraak kan afwimpelen. Het is immers niet mogelijk te denken zonder te denken! De mogelijkheid van het denken laat zich onmogelijk wegdenken. Maar deze zekerheid is daarom nog niet logisch of rationeel gefundeerd. Ze berust op niet meer dan subjectieve zekerheid. Om het cogito een algemeen belang te geven, had Descartes de godsbewijzen nodig, die voor de mogelijkheid van volmaakte kennis moesten zorgen op grond waarvan de beperkte kennis van het cogito ook betekenis kon krijgen. Imelman formuleert dit, door te zeggen dat hij de dingen kent vanuit het behoorlijke. Dat een dergelijke redenering op een logische cirkel berust, waar-

bij de volmaaktheid bewezen wordt op grond van evidenties die mogelijk worden dank zij de te bewijzen volmaaktheid, is genoegzaam bekend (Van de Hoeven, 1972, p. 94; Nelson, 1962; Schopenhauer, 1977, p. 23). Descartes (1959) stijgt boven zijn cogito uit door een begrip te bedenken, waarbij behalve de volmaaktheid tevens het predicaat van de realiteit voorkomt. Op grond van deze postulaten zijn er logische waarheden af te leiden, die echter een willekeurig karakter behouden. Maar de evidentie van het denken kan toch niet ontkennd worden? Inderdaad niet, want het 'ik denk' is een zekerheid, die onafhankelijk blijft van welke redenering dan ook. Het niet-denken laat zich niet denken en daarmee evenmin meedelen. Omgekeerd komt de rationalist met zijn evidentie ook niet verder dan uitspraken in de trant van: 'als ik denk, dan denk ik'⁵.

Welke denkfout maken rationalisten als Imelman nu? Zij gaan de evidentie van het cogito gebruiken als basis voor heel het menselijk doen en laten. Maar dat volgt helemaal niet noodzakelijk uit de gevonden evidentie! Is het tegendeel dan te rechtvaardigen? Nee, want de ontkenning van het denken is logisch even contingent, want de innerlijke waarneming onttrekt zich aan de reflectie. De ontkenning leidt impliciet wel tot de bevestiging van het denken. Als we de rationalistische benadering van de opvoeding daarom willen relativiseren, kunnen we *niet* gebruik maken van de methode van de rationalist. Wel kunnen we *wijzen op* een alternatief. De rationalist had immers helemaal niet hoeven te besluiten het 'denken' evident te noemen! Hij had even goed 'ik leef' of 'ik adem' of 'ik geloof' kunnen zeggen. Alleen maar even evident voor de innerlijke waarneming. De uitspraak 'ik denk' is daarom een willekeurige daad. Uit deze evidentie volgt zeker niet, dat de ander ook denkt, laat staan, dat de menselijkheid in de rationaliteit ligt. Hoe kunnen we dit op een correcte manier meedelen? Het gaat om de juiste formulering van wat we bedoelen (Nelson, 1962, p. 61). *Als we zeggen* dat we aan alles twijfelen, dan volgt daaruit, dat we weten, dat we niets weten, hetgeen een contradictie is. *Als we echter wijzen op het feit* dat we aan alles twijfelen, zullen we niet kunnen zeggen, dat we weten dat we aan alles twijfelen. We moeten daarom een onderscheid maken tussen zinnen als: 'Imelman twijfelt aan alles' (dus hij weet niets) en zinnen als: 'Imelman zegt, dat hij aan alles twijfelt' (dus hij

weet, dat hij niets weet). Alleen de laatste zinnelijkheid heft zichzelf op. Bij de stelling 'ik denk, daarom ben ik' gaat het om een identiek geval. Ik kan niet denken dat ik niet denk, maar *feitelijk is dat geenszins uitgesloten*. De keuze van de rationalist om zich te baseren op een *bepaalde* innerlijke waarneming leidt daarom geenszins tot een voor iedereen noodzakelijk te aanvaarden mens- en wereldbeschouwing. De quasi-conclusie dat al ons handelen en waarden door onze kennis geleid moet worden, is een normatieve uitspraak die onmogelijk evident kan zijn. De rationalist Imelman baseert zijn theorie daarom op een geloof en hij vergeet, dat zijn norm berust op een wilsdaad. De plicht om de rede als hoogste goed te aanvaarden is een regel, die past binnen de ideologie van het rationalisme, maar die iedere evidentie moet ontberen (Nelson, 1962, p. 64; Popper, 1974, Vol. II, p. 230-234).

In de praxis van onderwijs en opvoeding worden overigens ook heel andere regels gehanteerd dan 'rationalistische'. Juist gezien deze gegeven pluriformiteit is er alle reden Imelmans ontologische evidenties te herwaarderen. De door Imelman voorgestelde pedagogische normen zijn m.i. niet evident, maar speculatief van aard, wat natuurlijk niet betekent, dat ze slechts 'subjectieve projectie' (Imelman, 1980, p. 6) zouden zijn. *Juist terwille van de nagestreefde rationaliteit* lijkt het mij beter de pedagogische beginselen, rechten en plichten die Imelman voorstelt te waarderen als door Imelman wenselijk geachte prescripties, waar discussie over mogelijk moet kunnen blijven. Iets wat bij evidenties onmogelijk is.

4 Een filosofische pedagogie(k)

Tot slot zal ik nog een moment stilstaan bij de opvoeding zoals Imelman die denkt te kunnen rechtvaardigen op grond van zijn filosoferen. Hij zegt: 'De principiële onverklaarbaarheid van menselijk leven en de daarin begrepen rechten op personaal leven (. . .) roept de eigen waarde van voeding en leren op: het is beter gevoed te zijn dan (levenbedreigend) hongerig; het is beter geleerd te hebben de wereld te conceptualiseren dan uitsluitend 'stoffelijk gedetermineerd' te reageren (Imelman, 1980, p. 8). Dit is de basis voor het verplichtende driedovoudige karakter van de opvoeding. De jonge mens moet leren zelfstandig betekenis te geven

aan de wereld, slechts dan kan hij persoon zijn. Er kan daarom slechts daar sprake zijn van opvoeding, waar op authentieke wijze ingeleid wordt in betekenissen. Daarbij kan de opvoeding geen middel zijn om persoon te worden, want opvoeden betekent, dat het kind zelf leert betekenis geven aan de wereld en dat heeft een zin in zichzelf. De opvoeding mag niet gericht worden op doelen die buiten deze context vallen, want dan zou de opvoeding een technologie zijn om iets anders te bereiken, wat pedagogisch indoctrineren moet worden genoemd (Imelman, 1980, p. 14, 15).

Mijn vraag is nu, wat voor zin een dergelijke filosofische pedagogiek nog kan hebben en wat de maatschappelijke consequenties hiervan kunnen zijn. De metafysicus Descartes kon nog vol enthousiasme dromen van een betere wereld, maar na de metafysische reiniging door de scepticus Imelman blijft er van het rationalisme slechts een humorloos geargumenteer over, dat bovendien slechts de enige zin van het bestaan zou kunnen zijn. Deze opvoeding, die zelf niet ter discussie kan staan, omdat ze uit zichzelf zinvol is op een wijze, zoals destijds de klassieke vorming werd voorgesteld als zelfgenoegzame waarde, zou de mens moeten verheffen uit zijn gedetermineerd bestaan. Deze persoon-wording is geen ideaal, geen na te streven doel, maar wordt geïmpliceerd met het opvoeden zelf. In de praktijk zal deze doelloze (zinloze?) opvoeding slechts weggelegd kunnen zijn voor een intellectuele minderheid, want de realiteit gebiedt te zeggen, dat de meeste schepselen gekluisterd zullen blijven aan hun aards bestaan. Slechts enkelen zullen in staat zijn een glimpje van het ware licht te verdragen (Plato, 1969, grotmetafoor, p. 248). De meesten zullen tevreden moeten zijn met een leven in de schijn en zelfs voor de intellectuele elite kan er 'slechts sprake zijn van opvoeding "tot op zekere hoogte", omdat de kennis slechts "tot op zekere hoogte" waar kan zijn' (Imelman, 1980, p. 13).

Deze opvoeding als filosoof op grond van het in potentie aanwezige 'rationeel personalisme' heeft volgens mij echter vooral zeggingskracht binnen de leefwereld van 'het rationalisme'. Ook de bedenking dat het bij Imelman gaat om *potentiële* rationaliteit lost dit probleem niet op. 'De eventueel te formuleren tegenstelling tussen vermogens en regels zal daarbij een schijn-tegenstelling blijken te zijn, omdat vermogens en regels elkaar wederzijds impliceren' (Steu-

tel, 1981, p. 165). Het geloof dat de mens filosofeert om persoon te worden (Imelman, 1980; Jaspers, 1971, p. 133) leidt in de praktijk maar al te gemakkelijk tot een elitaire mensbeschouwing, waarbij de denkende persoon zich verheven weet boven al die door stof gedetermineerde wezens (Imelman, 1980, p. 8; Heidegger, 1972, p. 126-130), die tevreden lijken te zijn met hun oneigenlijke existentiemodus.

Ondertussen is de mening van Imelman, dat opvoeden geen middel mag zijn om buiten de opvoeding gelegen doelen te bereiken door het betoog van Imelman zelf onwaarschijnlijk geworden. Indien de zin van het opvoeden en menszijn ontologisch evident zou zijn, dan had Imelman zich daar helemaal geen zorgen over hoeven te maken. Het heeft geen zin op grond van transcendentale noodzaak te komen tot prescriptieve uitspraken. 'Waar normen dienen om gedrag te richten, verliezen ze bij noodzakelijkheid hun zin' (Soeteman, 1981, p. 173). Maar Imelman spreekt zelf tevens over *potentiële* rationaliteit. Welnu, in de logica heeft de term 'mogelijk' een andere betekenis dan de term 'noodzakelijk'. Ook Imelmans voorstel al opvoedende de mens persoon te laten worden, geeft vooral aan, dat persoon-zijn niet vanzelfsprekend is. Het 'persoon-zijn' is zonder veel moeite ook binnen Imelmans eigen 'taalspel' te interpreteren als wenselijk geacht doel, dat buiten de context van het opvoeden valt, niet in het minst, omdat Imelman het *persoon-woorden* scherp onderscheidt van het *persoon-zijn*.

Of de door Imelman beoogde opvoeding een *evident* recht is *op grond van* de gestelde evidentie van het rationeel personalisme (Imelman, 1975^a, p. 284, 285, 287) is al even discutabel. Ontologisch gezien is het niet gebruikelijk evidenties op elkaar te funderen. Een evidente waarheid is zelfgenoegzaam en kan niet nader gefundeerd worden, zodat het op elkaar funderen van evidenties het vanzelfsprekend karakter ervan aantast. Gebruikelijker was het andere uitspraken logisch af te leiden uit evidente premissen. Kritische epistemologen geloven echter niet meer in de mogelijkheid van evidente kennis (Popper, 1972, de moerasmetafoor, p. 111; Brezinka, 1978, p. 136). De door Imelman gestelde ontologische evidentie van zijn pedagogische opvattingen zorgt m.i. daarom voor een onnodige onverdraagzaamheid t.a.v. andersdenkenden. Hij verwijt de 'technologische' pedagogen, die denken in termen van middel-doel, dat zij 'indoctrineren',

vanwege de levensbeschouwelijke zelfgenoegzaamheid die Imelman hen toedenkt, maar dat verwijt berust op een te eenvoudige interpretatie van de Sein-Sollenproblematiek. Sociale wetenschappers die bij het nemen van beslissingen wel het accent leggen op de logische kloof tussen uitspraken over 'zijn' en over 'behoren' behoeven nl. geenszins blind te zijn voor de rol van de kennis bij het nemen van een verantwoorde beslissing. (Zie: Langeveld, 1974; Brezinka, 1978, p. 224 en vooral Popper, 1974, Vol. II, p. 224-234; Brecht, 1976, p. 441-463). Als we de rationeel-personalistische pedagogiek van Imelman ontdoen van de transcendentiaal ontologische evidenties en interpreteren als pedagogisch denken gericht op de realisering van een wenselijk geacht doel, doen we zeker geen afbreuk aan de waarde van deze opvattingen. Weliswaar gaat het karakter van noodzakelijkheid van deze pedagogiek in dat geval verloren, maar dat berust toch slechts op schijnkennis. Daarvoor in de plaats komt nu de mogelijkheid deze pedagogiek van een toekomstperspectief te voorzien en daarmee tevens in principe toetsbaar te maken. Op langere termijn zou dit kunnen leiden tot een wetenschappelijk verantwoord oordeel over de waarde van deze personalistische pedagogie(k) met behulp van een empirisch onderzoek naar de feitelijke resultaten van een dergelijk opvoeden in het licht van de beoogde doelstelling.

Noten

1. Dit onder verwijzing naar Litt (1964). Zie ook Litt (1980). Vos (1976, p. 282) wijst m.i. terecht op de relatie Litt-Hegel als verklaring voor het hegelianisme in de vaderlandse pedagogiek.
2. De mening dat Hegel onder dialectiek iets anders zou verstaan dan de bekende driestap methode, wat Vos (1976) wil verdedigen, lijkt mij onhoudbaar. Zie Huizinga (1978, p. 36) en Hegel (1969, p. 102, 103).
3. We zien hierbij even af van de historicistische speculatie, die Hegel de realiteit ook nog toedacht.
4. Bij een dergelijke funderingsgedachte van een 'causa sui' wees Schopenhauer (1977, p. 29) in het jaar 1813 op de fantastische Baron Münchhausen, die zichzelf aan zijn pruik uit het moeras omhoog kon trekken. Popper (1975, p. 93, 94) spreekt bij de fundering van empirische uitspraken over een 'trilemma', dat Fries reeds had opgemerkt, en dat uitloopt op dogmatisme, oneindige regressie of psychologisme. Albert (1975, p. 13) rondt deze

kwestie af door het de naam 'Münchhausentri-lemma' te geven.

5. Descartes verstond onder 'denken' iets meer, dan men tegenwoordig meestal doet. Hij zegt: 'Wat ben ik? Een denkend wezen! (Res cogitans). Wat betekent dat? Een wezen dat twijfelt, inziet, bevestigt, ontkent, wil, niet wil, zich iets voorstelt en voelt' (Descartes, 1959, p. 51). Een dergelijk holistisch denkbegrip is zelfs nog ruimer dan het 'conceptualiseren' van Imelman, maar kan nog minder bijdragen tot verheldering van de vraag in hoeverre de rede fungeert als onaantastbare leidraad bij al ons handelen en waarden.

Literatuur

- Albert, H., *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: 1975.
- Beekman, A., *Dienstbaar inzicht*. Groningen: 1975.
- Brecht, A., *Politische Theorie*. Tübingen: 1976.
- Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung*. Basel: 1978.
- Clifford, G. J., A history of the impact of research on teaching. In: R. M. W. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: 1973, p. 1-47.
- Descartes, R., *Meditationes de prima philosophia*. Hamburg: 1959.
- Descartes, R., *Discours de la methode*. Hamburg: 1960.
- Descartes, R., *Over de methode*. Meppel: 1977.
- Eisler, R., *Erkenntnistheorie*. Leipzig: 1925.
- Hegel, G. W. F., *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: 1952.
- Hegel, G. W. F., *Enzyklopedie der philosophischen Wissenschaften*. Hamburg: 1969.
- Hegel, G. W. F., *Wissenschaft der Logik*, I und II. Hamburg: 1975.
- Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt a.M.: 1976.
- Heidegger, M., *Sein und Zeit*. Tübingen: 1972.
- Hoeven, P. v.d., *Descartes*. Baarn: 1972.
- Huizinga, D., Wetenschapstheoretische perikelen in onderwijskunde en pedagogiek. *Info*, 1978, 10, 29-42.
- Huizinga, D., Hoe funderen we onze curricula. *Info*, 1979, 10, 187-211.
- Huizinga, D., Geloof en weten in de opvoeding. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1981^a, 6, 164-170.
- Huizinga, D., Sociologie van de kennis als bindmiddel in de pedagogiek. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1981^b, 6, 222-228.
- Hume, D., *A treatise of human nature*. Oxford: 1972.
- Husserl, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: 1976.
- Imelman, J. D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*. Groningen: 1973.

- Imelman, J. D., Pedagogische categorieën van de onderwijsleersituatie, I t/m IV. *Pedagogisch Forum*, 1975^a, 9, nrs. 3, 4, 6 en 8.
- Imelman, J. D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: 1977^a.
- Imelman, J. D., Over de rol van kennis in opvoeding en pedagogiek, I en II. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1977^b, 2, nrs. 5, 6.
- Imelman, J. D., (red.), *De uniciteit van het kind*. Groningen: 1978.
- Imelman, J. D., (red.), *Filosofie van opvoeding en onderwijs*. Groningen: 1979.
- Imelman, J. D., *Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie*. Montfoort: 1980.
- Jaspers, K., *Die geistige Situation der Zeit*. Berlin: 1971.
- Langeveld, M. J., *Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap*. Groningen: 1972.
- Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: 1974.
- Leibniz, G. W., *Monadologie*. Hamburg: 1956.
- Litt, Th., *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart: 1964.
- Litt, Th., *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*. Hamburg: 1980.
- Meyer, H. L., Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: F. Achtenhagen und H. L. Meyer, *Curriculumrevision*. München: 1975, 106-132.
- Nelson, L., *Fortschritte und Rückschritte der Philosophie*. Frankfurt a.M.: 1962.
- Peperzak, A., *Filosofie en politiek*. Baarn: 1981.
- Perelman, Ch., *Rhetorica en argumentatie*. Baarn: 1979.
- Perquin, N., *Concrete opvoeding*. Hilversum: 1961.
- Plato, Der Staat. In: Platon, *Sämliche Werke*, Bd. II, 1-410, Köln: 1969.
- Popper, K., *The open society and its enemies*. Vol. II, London: 1974.
- Popper, K., *The logic of scientific discovery*. London: 1975.
- Rehfus, W. D., Das sogenannte 'Deduktionsproblem' in der Lernzieltheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 1980, 26, nr. 4, 615-627.
- Rickert, H., *Der Gegenstand der Erkenntnis*. Tübingen: 1928.
- Scheuerl, H., Über die 'geisteswissenschaftliche' Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1981, 27, nr. 1, 1-6.
- Schopenhauer, A., *Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde*. Zürich: 1977.
- Soeteman, A., *Norm en Logica*. Zwolle: 1981.
- Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: 1975.
- Spinoza, B. de, *Ethica*. Amsterdam: 1969.
- Steutel, J. W., 'Vrijheid' als groundbegrip van de pedagogiek (I). *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 155-173.
- Strasser, S., *Fenomenologie en empirische menskunde*. Deventer: 1973.
- Vos, J. F., *Onderwijswetenschap en marxisme*. Groningen: 1976.

Curriculum vitae

D. Huizinga (1944) is vanaf 1965 werkzaam als onderwijzer in het lager onderwijs. Hij studeerde pedagogiek m.o.-A te Groningen van 1973-1976 en voltooide in 1979 cum laude de doctoraalstudie Algemene Pedagogiek aan de R.U.G. Hij houdt zich theoretisch vooral bezig met de relatie filosofie, wetenschap en werkelijkheid in onderwijs en opvoeding.

Adres: Ropta 92, 9202 KL Drachten, telefoon: 05120-17091.

Manuscript aanvaard 6-10-'81