

Een reactie op Huizinga

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

J. D. IMELMAN

*Instituut voor Algemene Pedagogiek R.U.
Groningen*

In het voorafgaande artikel probeert Huizinga de inhoud van mijn filosoferen over opvoeding en haar theorie onder de loupe te nemen. Daarbij stelt hij zich twee doelen: 1. aantonen dat *rationeel personalisme* en alles wat daarmee samenhangt, geen evidenties kent, en 2. aantonen dat het funderen van een pedagogiek op dit personalisme alleen via een denkfout mogelijk is – maak je die fout niet, dan blijft er niets anders over dan te erkennen dat zo'n pedagogiek een *leer* is. Zo althans begrijp ik de aan zijn artikel voorafgaande samenvatting.

Ad 1. Als de mogelijkheid van rationaliteit als antropologische constante (als met menselijkheid gegeven kenmerk) ontkend wordt en men deze reduceert tot een op grond van een levensbeschouwelijke stellingname aanvaard uitgangspunt, dan zal die ontkenning en relativisering toch slechts haar geldigheid kunnen ontlenen aan een met redenen gestoefde betoog. Het is niet-ongewoon dat men probeert een desbetreffende 'filosofie' (in dit geval vervat in mijn publikaties) te classificeren als levensbeschouwelijk. Gemeenlijk is de argumentatie daarvoor er één waarvan de 'classificeerder' aanneemt dat ze zelf niet levensbeschouwelijk is: hij meent dat zijn oordeel tot stand komt met behulp van *goede redenen*; redenen die gekenmerkt worden door datgene waaraan het juist ontbreekt in het betoog dat hij onder kritiek stelt. Zou de criticus immers zelf zijn kritiek baseren op levensbeschouwelijke uitgangspunten, dan zou het redelijk gehalte van zijn kritiek aanmerkelijk aan belang verliezen en niet veel meer zijn dan vanuit eigen optiek andermans optiek (dis)kwalificeren.

De goede redenen die men in het gesprek hanteert, zijn *goede* redenen als men daarvoor weer (goede) redenen kan geven, enz. Redeneringen en gesprekken over een bepaald onder-

werp zullen daarom in principe ook zelden of nooit 'af' zijn – al kennen ze een einde, meestal omdat er nu eenmaal gehandeld moet worden. Of omdat er, bij gebrek aan nog nader te geven redenen, een eind aan het gesprek moet komen, wil er geen sprake zijn van zinloze voortzetting. Treedt er zo'n gebrek aan nadere redenen op, dan doen sommigen een stap in het geloof – en daarbij houdt men voor waar wat noch te bevestigen noch te ontkennen is. Anderen doen soms een stap in het bijgeloof – ze sluiten de discussie af door voor waar te houden wat aantoonbaar onjuist is. In mijn publikaties spreek ik in beide gevallen wel van schijnkenis.

Huizinga tracht nu te bekijken in hoeverre rationaliteit evenzeer een willekeurige levensbeschouwelijke aanname is als elke andere (wil hij echter mijn publikaties recht doen, dan moet hij spreken van de *mogelijkheid* van rationaliteit). Het lijkt er op dat hij daarbij valt in wat ik nu maar noem 'de kuil van het criterium-denken'. Vermoedelijk meent hij namelijk dat rationaliteit – die hij zelf overigens met verve probeert te realiseren in zijn kritische betoog – een *criterium* is van dezelfde orde als normen, waarden, mensbeelden en andere levens- en wereldbeschouwelijke vooronderstellingen. Met andere woorden: dat rationaliteit een *maat* zou opleveren en dat men deze maat zou kunnen aanleggen op dezelfde manier als men maten van levens- en wereldbeschouwelijke uitgangspunten aanlegt. Als hij in die benauwde opvatting van rationaliteit gelijk zou hebben, zou zijn eigen kritiek ook nooit meer kunnen zijn dan meten met een maat die verschilt van die van het bekritiseerde betoog. Zoals boven reeds gezegd: een weinig interessante aangelegenheid, omdat het namelijk op niet meer dan welles-nietes zou neerkomen: 'Welles' zegt betoog 1 op grond van maat 1, 'nietes' zegt het zogenaamde kritische betoog 2 op grond van maat 2. Ik denk dan ook dat Huizinga in zijn kritiek die benauwde opvatting van rationaliteit niet wil praktiseren; zijn pretentie is waarschijnlijk dat hij met behulp van redenen die voor bespreking vatbaar zijn (dus: niet met behulp van geloofsargumenten of

schijnkennis) een kritische verhandeling wil opbouwen. Ik denk tevens dat zelfs uit zijn betogende handelwijze blijkt hoe *evident* het redengevende karakter van elk gesprek in potentie is – inclusief de daarin begrepen mogelijkheden van irrationaliteit, geloof en bijgeloof. We kunnen niet anders dan elkaar als deelnemers aan het gesprek ernstig nemen, op straffe van beëindiging van het gesprek en vervanging ervan door een andere omgangsvorm (macht, chantage, komedie, bekering op grond van openbaring, enz.).

Dat we opvoeding als een bijzondere vorm van gesprek kunnen zien, heb ik in mijn publicaties trachten aan te tonen. Huizinga's betoog slaagt er nergens in deze evidentie van het gesprek, inclusief de daarmee samenhangende kennistheoretische noties, te ontkennen. Dit oordeel zal ik in het onderstaande nog nader beargumenteren.

Hoewel het niet steeds mogelijk is, zal ik proberen voorbij te gaan aan die plaatsen in Huizinga's artikel die gevuld worden met handboekachtige 'interpretatieve samenvattingen' van gehele stromingen en filosofische stelsels, al of niet vergezeld van een beroep op autoriteit¹. Mijn aandacht zal dus gericht zijn op redeneringen die, naar ik meen te begrijpen, betrekking hebben op het door mij gepubliceerde.

Zo treffen we aan het slot van par. 2 het oordeel aan over de kennistheoretische noties die binnen mijn filosoferen over de opvoeding en haar theorie een rol spelen. Hij verwijt mij in dat verband in een logische cirkel terecht gekomen te zijn, en wel omdat 'conceptualisering' 'tot enig zinvolle werkelijkheid wordt verheven'. Welke logische cirkel is dat echter? Niet die welke Huizinga denkt. Conceptualisering vervangt, binnen de door mij verdedigde visie, nergens de werkelijkheid; integendeel, conceptualisering staat juist open voor kritiek omdat ze enerzijds *betrekking heeft op* een werkelijkheid en anderzijds subjectief is. Begrippen kunnen passend en minder passend blijken te zijn; we kunnen ze bekritisieren, wijzigen, geschikter voor gebruik maken. Het is (Huizinga geeft dat correct weer) redenerend, met gebruikmaking van begrippen (die dus niet met de werkelijkheid, noch met een subjectieve geest samenvallen), dat we zeden (levensbeschouwelijke of anderszins historisch 'gestolde' conventies, regels, enz.) onder kritiek kunnen stellen. Het 'bovenredelijke' (deze

term is van Huizinga) valt dan ook niet, zoals hij mijn tekst interpreteert, 'per definitie *onder de menselijke rede*', doch laat zich – dát althans beweer ik ter geciteerde plekke, maar ook elders – als *iets* (een metafysisch beeld of zo) beoordelen. Zodra echter iets bovenzinnelijks de kwaliteit wordt toegekend van fundament of veroorzaker of maat van onze redelijkheid hebben we m.i. met een gedachtenconstructie te maken die berust op een niet meer te beoordelen redenering. Welk argument zou immers voldoende hout kunnen snijden om aan redelijkheid een funderend en bepalend principe – dus: een via rede niet te vatten maat van rede – ten grondslag te leggen, indien datzelfde argument – als argument – redelijk moet zijn? De enige manier om een beginsel te kunnen aanvaarden dat ons inzicht (en komen tot inzicht) zogenaamd overstijgt, is op *irrationele* gronden er één creëren en er daarna in te gaan geloven.

Hozeer Huizinga 'besmet' is met het 'criteriumdenken' (thuishorend binnen de 'klassieke' normatieve filosofie en pedagogiek, maar ook inheems binnen (neo-)positivistisch, kritisch-rationalistisch en verwante wetenschapstheoretische denkvormen), blijkt wel als hij, direct na de constatering dat Imelman meent slechts via rede zeden onder kritiek te kunnen stellen, voorstelt om voor dergelijke gesprekken over zeden eerst *criteria* te gaan vaststellen. Kennelijk mogen we, als het aan hem ligt, alleen op grond van maatstaven maatstaven beoordelen. Het heeft er alle schijn van dat juist het 'criteriumdenken' – overigens wijd verbreid – een logische cirkel oplevert die Huizinga mij verwijt. Immers, wat moeten we aan met de idee dat regels en normen alleen via regels en normen zijn te bekritisieren? Dat zou wel eens slechts botsingen kunnen opleveren tussen verschillende vormen van levens- en wereldbeschouwelijk denken, tussen conventies enz., waarbij kennelijk op de een of andere manier via *macht* of via *bekering* consensus wordt bereikt. Dit nu is niet mijn standpunt. Ik zeg natuurlijk niet dat de geschiedenis ons een overvloed aan voorbeelden van redelijke gesprekken toont, integendeel. Ik meen echter wel dat de enige mogelijkheid om deze voorbeelden niet na te volgen slechts gelegen is in de erkenning van de 'antropologische constante', inhoudende dat mensen redelijk kunnen zijn, gevolgd door een houding om een dergelijke redelijkheid dan ook naar vermogen te realise-

ren. De verdediging van mijn gedachten hierover vindt ondertussen dus niet plaats – zoals Huizinga zegt – op grond van de aanname dat concepten de werkelijkheid zijn; de weerlegging van de geldigheid en werkbaarheid van bepaalde kennistheoretische uitgangspunten dienaangaande binnen mijn pedagogisch filosoferen, zal dus ergens anders moeten aangrijpen. Vermoedelijk had Huizinga Hegel beter thuis kunnen laten in plaats van hem zoveel aan het woord te laten dat Imelman nauwelijks meer gehoord wordt (trouwens, spreekt Hegel eigenlijk wel in dit verhaal?)

Ad 2. Onder par. 3 schetst Huizinga eerst een rationalistisch mensbeeld om met behulp daarvan de 'ontologische evidentie van rationaliteit' te kunnen ontkennen.

Ik teken hierbij eerst aan dat kenmerkend voor de ontoereikendheid van Huizinga's poging om mijn opvattingen – die zeker op cruciale plaatsen discutabel zijn – kritisch aan de orde te stellen, is dat hij nergens intreedt in wat tot de structuurkenmerken van de door mij verdedigde antropologie en pedagogiek behoort. Daarbij wordt namelijk voortdurend zo nauwkeurig mogelijk onderscheid gemaakt tussen potentie en actualiteit, tussen kunnen en doen/maken, tussen kunnen kennen en kennen, tussen kunnen leren en leren, enz.; daarmee hangt samen een verhandelingstaal waarin ik rekening houd met de manier waarop taak- en resultaat-(werk)woorden functioneren. Zo is de door Huizinga bij mij aangetroffen 'rationaliteit' een *vermogen* (ik neig er naar in die zin van een 'antropologische constante' te spreken²) en zeker niet steeds (ook) *actualiteit*. We zouden als opvoeder en als kind kunnen pogen rationaliteit te verwerkelijken.

In de tweede plaats wijs ik er op dat Huizinga met zoveel woorden zegt dat hij een maat gaat creëren om daarmee de rationaliteit zoals die door mij gehuldigd zou worden, te meten. Omdat hij suggereert dat mensen redelijk zijn, doet hij zonder meer al mijn opvatting onrecht. De crux wordt echter gevormd door zijn afrondende schets: 'de evidentie van het cogito wordt door Imelman (die in par. 2 Hegeliaan en nu dus Cartesiaan blijkt te zijn; Im.) gebruikt als basis voor heel het menselijk doen en laten' (let op het zijns-karakter van Huizinga's uitspraak!). Welnu, dat zeg ik nergens, integendeel. Op tal van plaatsen wordt binnen mijn publicaties aandacht besteed aan de niet-cog-

nitieve factoren. Pas wanneer ik over de leerstof kom te spreken, en *leren* en *doen leren* herken als opvoeding typerende zaken, wordt inderdaad uitdrukkelijk het geven en hebben van redenen geproblematiseerd. Dán ook komen 'handelen' en 'verantwoordelijkheid' in het vizier. Dat leren, handelen en verantwoordelijkheid noch 'heel het menselijk doen en laten' omvatten, noch 'noodzakelijk' volgen uit de 'evidentie van het cogito', spreekt vanzelf. Uitdrukkelijk wordt door mij dan ook aandacht besteed aan al het menselijke dat daarnaast nog een rol speelt. De door mij ondernomen pogingen om een begrip 'opvoeding' helder te onderscheiden naast allerlei andere vormen van beïnvloeding, hebben juist alles te maken met de erkenning dat 'menselijk doen en laten' veel meer inhoudt dat het menselijk doen en laten in de door mij als zodanig begrepen *pedagogische situaties*. Ook meen ik dat het theoretisch en praktisch zin heeft om in de pedagogie(k) zo helder mogelijk te onderscheiden tussen allerlei vormen van beïnvloeding die in de omgang tussen volwassenen en kinderen en tussen subjecten en 'het andere' voorkomen.

Aan het slot van par. 3 suggereert Huizinga dat pedagogische rechten en plichten door mij als evidenties worden gepresenteerd; hij stelt dan voor om deze rechten en plichten te waarderen als door mij wenselijk geachte prescripties. En dat terwijl ik zelf niet anders doe! Zo wordt door mij een onderscheid aangebracht tussen enerzijds dat wat mensen nooit afgenomen kan worden (hun 'kunnen leren' bijvoorbeeld) en anderzijds dat wat in een samenleving traditioneel, levensbeschouwelijk of anderszins als *historische* rechten wordt erkend. In het verlengde van dit laatste kom ik, onder inachtneming van het eerste uiteraard, tot een pedagogisch programma waarin ik probeer uiteen te zetten wat 'behoorlijk' opvoeden zou moeten inhouden. Dat presenteer ik letterlijk als *leer* (zie o.a. mijn dissertatie, de *Inleiding in de pedagogiek*, de artikelen over de pedagogische categorieën). En wat is een leer anders dan een prescriptief voorstel? Wat wil Huizinga nu eigenlijk aantonen als ik zelf hieromtrent juist expliciet ben en aangeef dat mijn opvatting over 'behoorlijk' opvoeden en leren het nastreven waard is?

Ook in paragraaf 4 stelt hij deze kwestie aan de orde. Daar betwist Huizinga de geldigheid van mijn gedachtengang over het recht op op-

voeding en deszelfs evidentie. Ik spreek echter veel genuanceerder: in het verlengde van het recht op leven bezit een kind een recht op leren. Herkenning daarvan toont – en daarbij wijs ik uitdrukkelijk op het ‘literaire’ karakter van mijn woorden – een ‘roep om opvoeding’. In alle publikaties, te beginnen met de dissertatie, wordt in dit verband slechts tot enkele evidenties beredeneerd geconcludeerd: leven en kunnen leren is contingent; en slechts dát is evident. Laten leven en doen leren (opvoeden, onderwijzen) zou ons te doen kunnen staan – en ik probeer aan te geven waarom wij het behoren te doen –, maar het is niet iets dat zich evident voordoet. Integendeel, de empirie toont in dezen natuurlijk niets van evidentie, wél andere klaarlijkheden: het valt knap tegen wat we zoal als ‘antwoord’ geven op die ‘roep om opvoeding’. Waar baseert Huizinga echter zijn oordeel op dat ik het tegendeel beweer?

Voorts ligt mijn opvatting over opvoeding (een vorm van praktijk waarin een opvoeder probeert een kind iets te leren en dit kind inderdaad leert wat er beoogd wordt) pas aan het begin van de problemen: wat moet een kind leren? Waarom? Hoe? Op al die vragen wordt door mij geen enkel voorschrijvend antwoord gegeven; door analyse van verschillende vormen van kennis en geloof, van leren, van menselijkheid en personaliteit, enz. probeer ik echter wel voedsel te geven aan normatieve discussies tussen practici en theoretici. Deze analyse geef ik, zoals ook eerder gezegd, als *leer*, en wel omdat ze tal van normatieve redeneringen bevat, benevens een oproep om in de opvoeding te proberen de triadische structuur te verwerken. In dat verband heb ik o.m. verschillende keren gewezen op het belang van het gesprek tussen vakdidactici en pedagogen – al jaren een tot weinig vrolijkheid stemmende aangelegenheid.

Tot één van de meest pretentieuze normatieve uitspraken waartoe ik in mijn filosoferen meen te kunnen komen behoort het oordeel dat de door mij verdedigde pedagogiek niet decreeteert wat men zou moeten doen, doch slechts praktijken kan laten herkennen die strijdig zijn met een ‘triadisch gestructureerde’ opvoeding (zoals door mij opgevat ter onderscheiding van allerlei andere vormen van relaties waarbinnen sprake is van beïnvloeding en invloed ondergaan)³. Het normatieve gehalte van deze uitspraak onderschat ik niet. Men zal

echter meer moeten lezen dan Huizinga’s artikel en deze reactie van mij, en vooral ook beter moeten lezen dan Huizinga deed, om de relationele betekenis van deze normativiteit te kunnen zien, geplaatst als ze is in het kader van een kennistheorie en antropologie die het leren (en bijvoorbeeld niet het indoctrineren, aanpassen, etc.) centraal stelt. Dat is m.i. nog steeds iets anders dan (op geloof, soms op bijgeloof of onkritisch aanvaarde conventies berustende) levensbeschouwelijke normativiteit op levensbeschouwelijke normativiteit te laten botsen.

De in de Inleiding van Huizinga’s artikel te vinden uitspraak dat Imelman pretendeert ‘op wetenschappelijk legitieme wijze een “behoorlijke” opvoeding voor te schrijven’ getuigt al met al van volstrekt onbegrip. Evenals de conclusie, getrokken in paragraaf 4, dat ik over normen in de opvoeding zou praten als zijnde ‘ontologisch evident’. Lees ik overigens goed dat voor Huizinga de begrippen ‘norm’ en ‘zin’ kennelijk dezelfde betekenis hebben?

De rest van deze reactie – ik zeg het misschien wat laat als ik nu eerst meld dat de redactie zo vriendelijk was mij uit te nodigen tot het schrijven ervan – kan ik niet goed meer onderbrengen in *ad 1* of *ad 2*. Ik moet over paragraaf 3 namelijk nog iets kwijt. Huizinga heeft het daarin over *denken* en over *bewustzijn* als aparte entiteit; in mijn publikaties wordt echter over *kennen*, *redenen* en *bewustzijn-van* gesproken. Dat heeft ongetwijfeld veel met denken te maken, maar niet alles! Ik sluit niet uit dat Huizinga’s associatieve redeneertrant debet is aan het volstrekt voorbijgaan aan dit soort nuances die in feite alles behalve nuances zijn. Het gebruik van de term ‘rationaliteit’ in mijn publikaties moet uiteraard in de context gelezen worden. Mijn gedachten hebben – zoals vaker gezegd – alles te maken met de evidentie dat mensen redenen kunnen geven, dat ze ‘rational beliefs’ en daarvan te onderscheiden andere vormen van ‘belief’ kunnen hebben, dat (in kennistheoretisch opzicht) de erkenning van de ongelijksoortigheid van enerzijds ‘weet hebben van iets’ en anderzijds ‘datgene waar ik weet van heb’ een vruchtbaar uitgangspunt voor pedagogisch denken en handelen kan zijn, etc. ‘Rationalisme’ heeft in mijn verhaal dus weinig met rationalisme à la Descartes of idealisme à la Hegel te maken. In hun nabijheid voel ik me dan ook nauwelijks op mijn gemak. (Zouden Descartes en Hegel

elkaar echter wel verstaan? Is Huizinga een goede tolk?) Het is in dit verband ook opvallend dat de referenties die het vertrekpunt van mijn denken vormen door Huizinga *in het geheel niet* in het geding worden gebracht (i.c. angelsaksische taal filosofisch georiënteerde opvoedingsfilosofen die zich *niet* in de lijn van 'Wittgenstein II' bevinden en continentale wijsgerige pedagogen (sommigen noemen zich fenomenologen) die zich *niet* in de lijn van het idealisme bevinden).

Het ernstige verwijt dat Huizinga mij maakt, namelijk dat ik me in de comfortabele positie gebracht heb die iedere kritiek onmogelijk maakt, is m.i. pas mogelijk als men Huizinga's verhaal over rationaliteit en denken voor geldig houdt en men tevens zijn mening deelt dat hij de opvattingen van Imelman passend etiketteert.

Het beeld van rationaliteit en idealisme dat Huizinga zich schiep, slaat in paragraaf 4 met zijn auteur op hol: mijn ideeën over opvoeding en onderwijs zouden slechts geschikt zijn voor een praktijk ten behoeve van een intellectuele minderheid. Hoe kan Huizinga dat zeggen terwijl ik uitgebreid in mijn publikaties aandacht besteed aan ontwikkelings- en leerpsychologische gegevens over het tot stand komen van begrip dat kinderen krijgen, over leren als verwerven van kennis naast allerlei andere vormen van leren en ervaringen opdoen, over het leren van het kind als het nog in de sfeer van de 'subjectiteit' leeft en het leren daarna, over het gegeven dat kinderen het ene schoolvak eerder aankunnen dan het andere, over de pedagogische atmosfeer, pedagogische verwaarlozing, enz.?

Ten slotte: nergens verwijt ik dat sociale wetenschappers die menen dat 'zijn' en 'behoren' *logisch* gescheiden zijn, de rol van de kennis niet achten. Ik meen echter wel dat de bedoelde kloof tot stand komt door het 'logisch' doorhakken van een filosofische (juist door de regels van de logica zelf gecreëerde) knoop ter zake van de verhouding tussen zijn en behoren. De erkenning van deze onherleidbaarheid op elkaar brengt zowel de 'technologische' als de 'levensbeschouwelijk-normatief denkende pedagogen' in de positie om bijvoorbeeld vormen van indoctrinatie uiteindelijk buiten kritiek te kunnen stellen. Dát is waar ik me tegen te weer wil stellen – terwille van het bereiken van verdraagzaamheid die met wetenschappelijke of levensbeschouwelijke zekerheden niet veel

meer te maken heeft. Mijn interpretatie van de Sein-Sollenproblematiek zou 'te eenvoudig' zijn – aldus Huizinga – omdat empirisch-analytische sociale wetenschappers 'geenszins blind (behoeven) te zijn voor de rol van de kennis bij het nemen van een verantwoorde beslissing'. Maar dat is toch geen argument dat mijn oordeel ontkracht? Natuurlijk zal men niet blind zijn voor kennis; de geschiedenis leert dat, op wat voor terrein dan ook, op een overtuigende manier. Zoals het éven historisch aantoonbaar is dat aanvaarding van de kloof tussen zijn en behoren tot volstrekte willekeur kan leiden in het met behulp van kennis nastreven van door normen bepaalde doelen. Hoe kan Huizinga zelfs Brezinka in dit verband als kroongetuige voor zijn gelijk aanvoeren, een auteur die er geen geheim van maakt dat de door hem voorgestane opvoedingswetenschap, juist dank zij de door hem bepleite rigoreuze scheiding tussen wetenschap (feitenbeschrijving en -verklaring) en praktijkleer (normatief-prescriptief), *elke* praktijk kan dienen (ook de meest verwerpelijke)?

De open deur intrappen die leidt tot het inzicht dat het bij mijn pedagogische opvattingen om een leer gaat, terwijl dit uitdrukkelijk met zoveel woorden op verschillende plaatsen in mijn publikaties te lezen is, mag – gezien de van heinde en verre gehaalde, als verhelderende illustratie bedoelde, argumentatie – een krachttoer genoemd worden. Het tweede doel dat Huizinga met zijn artikel wilde bereiken, blijkt daarmee geen doel te kunnen zijn. Voorlopig houd ik wel staande dat de door mij verdedigde pedagogiek door de manier waarop haar normatieve gehalte onlosmakelijk verbonden is met een realistische kennistheorie, van een andere aard is dan zij die uitdrukkelijk kiezen voor de onoverbrugbaarheid van zijns- en behorensvragen, voor mogelijk houden. Het vraagt echter een analyse van de desbetreffende redeneringen om een en ander onder kritiek te stellen. Een poging daartoe die dat nalaat en in plaats daarvan 'illustratieve' karakteriseringen van 'het' rationalisme en idealisme als argumentatie aanvoert, schiet te kort.

Wat zijn eerste doel aangaat: voorzover de door mij gehanteerde kennis-theoretische en antropologische uitgangspunten betrekking hebben op het kunnen leren, op het begrip kunnen krijgen van, op het karakter van kennis, en op het met redenen kunnen verantwoorden van inzicht, waardering, handel en

wandel, is door Huizinga naar mijn gevoelens niets weerlegd. Ook dat heb ik op verschillende plaatsen in het vorenstaande proberen aan te tonen.

Noten

1. Een *onvolledige* lijst van onder ernstige kritiek te stellen uitspraken, aangetroffen in Huizinga's artikel, zijn die betreffende: a) de mogelijkheid van universeel criticisme indien men de taalspeltheorie aanhangt; b) *de* fenomenologen; c) de opvatting dat door fenomenologen de kloof tussen bewustzijn en wereld niet wordt aanvaard; d) de fenomenologische methode die zou bestaan uit regels die worden voorgeschreven door de wereld; e) het transcendentiaal-realistische karakter van Imelmans theoretiseren, en wel omdat daaruit zou blijken dat kennen van de werkelijkheid onmiddellijk en zeker is; f) zijn mening dat voor Imelman 'het ondenkbare onbestaanbaar is'; g) het

gebruik van de term 'evidentie' en de wijze zoals hij deze soms gebruikt in zinnen (evidentie van, evident voor); h) *de* rationalistische mens- en wereldbeschouwing; i) de gelijkschakeling van het bij Imelman aangetroffen begrip 'ervaringskennis' met 'matters of fact' etc. en het eveneens bij Imelman aangetroffen begrip 'conceptuele kennis' met 'vérités de raison' enz.; j) 'het doel van de twijfel' (dat zou namelijk zijn: 'het vinden van evidente waarheid', ook bij Imelman); k) enz.

2. Dat doe ik voor het eerst in *Een optimistische pedagogiek. En de praktijk?*, een artikel in het onder redactie van A. J. Beekman en B. Spiecker nog te verschijnen boek over theoretische pedagogiek (Meppel/Amsterdam: 1982).
3. Zo'n strijdigheid hebben we aangetoond in het samen met J.M.P. Jeunhomme en W.A.J. Meijer geschreven boek *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*, Nijkerk: 1981.

Manuscript aanvaard 9-2-82