

# Afscheid van de pedagogische antropologie?

J. D. IMELMAN

*Instituut voor algemene pedagogiek der Rijksuniversiteit Groningen*

## 1. Inleiding

Als een zekere vorm van disciplinair beschrijven en verklaren als afgedaan wordt beschouwd, heeft het zin de gewraakte disciplinaire benadering uit te luiden onder verantwoording van het 'waarom'. Zo is dat vaker gebeurd. Klafki en Dahmer c.s. (1968) meenden het bijvoorbeeld met de geesteswetenschappelijke pedagogiek te hebben gedaan; in *Pedagogische Studiën* 1974 (51) 7/8 tracht Spiecker (1974b) beargumenteerd afscheid te nemen van de pedagogische antropologie. Vandaar de titel boven dit betoog. Het loont de moeite Spiecker's verantwoording wat nader te bekijken. Immers: het is niet weinig wanneer een gehele discipline als idool wordt afgedaan. Wat Klafki c.s. presteerden, is heel wat minder ingrijpend: zij stelden een in hun ogen inmiddels minder relevant geworden *methode* van een discipline aan de kaak, niet een discipline zelf.

## 2. Prelabele opmerkingen

### 2.1. 'Naam' van een discipline

Men kan zich eenvoudig op het standpunt stellen dat een discipline onder een zekere naam als 'discipline' bekend is vanaf het ogenblik van haar 'optreden'. Daarmee vermijdt men verwarrende en vaak 'lege' discussies omtrent welke wel of niet 'wetenschap' genoemd zou mogen worden. Ook raakt men dan minder snel in de verleiding om definities van wetenschap op te stellen die als een soort *deus ex machina* fungeren. Daaronder vallen bij nader inzien soms de meest wonderlijke menselijke handelingen en produkten. Soltis (1968 p. 19 en 24) toont bijv. aan dat de door Walton en Kueth (1963 p. 5) gegeven omschrijving van wetenschap ook activiteiten als waterskiën omvat; en van Beekman (1972, stellingen) is het inmiddels gevleugelde woord dat het spoorboekje een voortreffelijke theorie is op grond van de (binnen de kwestie van wetenschapsdefinitie relevante) theorie-definitie van De Groot

(1970<sup>5</sup>). Men zou kunnen zeggen: het *functioneren* van een naam die verwijst naar disciplinaire uitspraken betreffende een zeker probleemgebied geeft die discipline identiteit. Zo bestaat er een biologie, psychologie, wiskunde, theologie, etc. Het bestaan van een zekere communis opinio omtrent wetenschap en onderscheidingen daarbinnen kan men ook veelal in maatschappelijke instituties (zoals leerstoelen) terugvinden. Dat sommige wetenschappers vanuit hun optiek op het hun bekende wetenschapsgebeuren de banvloek uitspreken over de wetenschappelijkheid van andere wetenschappers, laat vorenstaande overlet. In ieder geval blijkt er namelijk uit dat allerlei vormen van beschrijven en verklaren 'disciplinair' *genoemd* worden – anders zou die éne wetenschapper zich niet zo veel moeite hoeven te getroosten het in zijn ogen vermeend-wetenschappelijke van een andere discipline (maar toch: discipline) aan te tonen.

Het veelvuldig gebruik van het woord 'discipline' en het minder vaak hanteren van het woord 'wetenschap' in dit artikel geschiedt met opzet. 'Wetenschap' gebruikt men, afhankelijk van de eisen die men stelt aan de *methoden van onderzoek*, op inhoudelijk verschillende wijze. Het woord is daardoor te belast met verschillende betekenissen en m.i. binnen het kader van dit artikel betrekkelijk onbruikbaar.

### 2.2. Methoden binnen een discipline

'Methode' dient men te onderscheiden van 'discipline'. Methoden van onderzoek zijn in hun hantering vaak meer tijdgebonden dan disciplines. Nóg betrekkelijker zijn soms de methoden van één onderzoeker. Naarmate een discipline – veelal tengevolge van de gecompliceerdheid van haar onderwerp – meer ruimte biedt voor interpretatie zal er vaker methoden-pluralisme optreden. Met als gevolg: diversiteit in vraagstellingen en antwoorden. In naam van één en dezelfde discipline kunnen verschillende historisch-bepaalde beschrijvingen en verklaringen gegeven worden. Zolang de gebruikers van een zekere discours elkaar verstaan, is intersubjectieve

toetsing van dergelijke descriptieve en verklarende uitspraken mogelijk. Raakt – om welke reden of door welke oorzaak ook – een zekere verhandelings-taal in onbruik of discredit, dan zal het daarin verwoorde op steeds minder adhaesie dan wel bestrijding hebben te rekenen – en zal de desbetreffende ‘wijze van zeggen’ een zachte dood sterven. Soms een minder zachte dood, bijvoorbeeld wanneer één en ander gedurende korte of lange tijd ter discussie staat – zij het dat de discussianten dan wel op de hoogte moeten zijn van de eigenschappen van de ter discussie gestelde discours en van die van de (als meer ter zake zijnde) voorgestelde alternatieve discours. Tegenwoordig spreken we in dat geval van methodenstrijd. Wordt deze beslecht ten koste van een methode of geheel van gelijksoortige methoden, dan zou men dit literair en metaforisch kunnen uitdrukken in termen van ‘afscheid nemen’. Overigens dient men er op bedacht te zijn, dat binnen verschillende ‘scholen’ die kiezen voor deze of gene soort methoden een dergelijk ‘afscheid’ (of zelfs: het helemaal niet accepteren van een andere disciplinaire verklaringwijze) soms zeer absolutistisch gesteld wordt. Men kan bijvoorbeeld zó overtuigd zijn van het nut van een zekere fenomenologische methode, dat alles wat naar empirisch-analytische uitspraken zweemt, afgekeurd wordt. Dit zij zo. Zolang echter in de historie van het wetenschappelijke denken en handelen in de meest uitgebreide zin verschillend geaarde verhandelingen naast elkaar bestaan, is er in alle realiteit sprake van zinnigheid van zowel de ene als de andere verklaringwijze. En dat alleen maar omdat ze functioneren in hun intersubjectieve verstaanbaarheid – al is het slechts binnen ‘scholen’.

### 2.3. Geldigheid en discutabel-zijn

Wèl is uitdrukkelijk voorwaarde voor het bestaan van een verhandelingstaal: het discutabel zijn van de gedane uitspraken. Alleen dan immers is intersubjectief in positieve of negatieve zin iets te beweren omtrent de geldigheid van die uitspraken. In de strikt empirisch-positieve disciplinaire verhandelingen zal het om binnen de desbetreffende wetenschapstheoretisch aanvaarde wijzen van verificatie en falsificatie gaan, in anderssoortige discoursen om – op andere wetenschaps- en/of kennistheoretische gronden gebaseerde – anders be-noemde en geaarde vormen van intersubjectieve toetsing.

### 2.4. Uitspraak en oordeel

Op grond van de onder 2.1, 2.2 en 2.3 geëxpliciteerde opvattingen omtrent geldigheid van uitspraken, het

naast elkaar kunnen bestaan van verschillende verhandelingen over ogenschijnlijk dezelfde onderwerpen (‘ogenschijnlijk’: in werkelijkheid wordt het onderwerp natuurlijk mede bepaald door de aard van de discours), over het verschil tussen methoden en discipline, en over het reël bestaan van een discipline zolang er in haar naam nog uitspraken worden gedaan, kan nu geprobeerd worden iets te zeggen over het eventuele afscheid van de pedagogische antropologie, zoals er door Spiecker over gesproken is. Met dit doel voor ogen is het ook begrijpelijk, hoop ik, dat er niet dieper op allerlei wetenschapstheoretische problemen is ingegaan. Er is voldoende uitdrukkelijk gesteld om argumenten voor of tegen Spiecker’s uitspraken te kunnen aanvoeren. Dit alles onder aanvaarding van wat in 2.1 geïmpliceerd is, namelijk dat vooralsnog wordt aangenomen dat in een wetenschappelijk tijdschrift voor onderwijs en opvoeding ‘wetenschappelijke’ artikels staan – zoals men in een kookboek ‘kookbare’ recepten mag verwachten. Het koken moet te *doen* zijn, het desbetreffende gerecht te *maken*; de *juistheid* van het recept wordt er mee aangetoond. Zo moeten uitspraken binnen een disciplinaire discours *verwijzen*, en de verwijzing te *beoordelen* zijn; de *geldigheid* van de desbetreffende verhandeling kan zo ter discussie gesteld worden.

## 3. Pädagogische Anthropologie am Ausgang ihrer Epoche?

### 3.1 Het historische en discutabele van pedagogische antropologie

In het artikel van Spiecker (1974b) wordt geen onderscheid geëxpliciteerd tussen ‘antropologische pedagogiek’, ‘pedagogische antropologie’, ‘wijsgerige antropologie’, ‘fenomenologische antropologie’ (p. 352, 354/5). Of dit met opzet dan wel toevallig is nagelaten, hoeft niet ter discussie te staan. Eén en ander is al reden genoeg om iets dieper op de kwestie van de ‘naam’ in te gaan.

Historisch gesproken zijn de vragen omtrent de mens tot disciplinair gereguleerde vragen geworden vanaf de tijd dat de filosofen hun vak ‘ont-theologiseerden’. Zo kan Kant zowel zijn totale filosofische denken als een door hem gewenste empirische menskunde ‘antropologie’ noemen. In die zin worden sinds Kant in naam van de antropologie (vertaald: wetenschap of leer van de mens (Noordam 1970), menskunde, Menschenkunde, théorie de l’homme) uitspraken gedaan (zie o.a. Groothoff, 1964). Of er daarbij sprake is van een wetenschaps-

begrip 'met ca. ouchouachtige eigenschappen, als gevolg waarvan men het tot de taak van de 'wetenschap' kon rekenen, te komen tot z.g. wezens-uitspraken (over de mens)' (Spiecker 1974b, p. 350), is een opmerking die slechts in een bepaald opzicht van belang is. En wel alléén voorzover men 'wetenschap' zó definieert dat er ja dan wel nee 'rubber- of gummiachtige eigenschappen' onder begrepen kunnen worden. Wat deze metafoor precies inhoudt, is niet direct te zeggen. Vermoedelijk bedoelt Spiecker dat het concept 'wetenschap' qua omvang en inhoud gekenmerkt zou zijn door een beperkte 'elasticiteit'; en daarmee, dat 'antropologie', omschreven als 'leer of wetenschap', de grenzen van die elasticiteit zou overschrijden. Deze wetenschapsopvatting roept echter ogenblikkelijk de wezens-discussie op die aan die opvatting vooraf zou moeten zijn gegaan. Spiecker gaat dan immers *niet* uit van het praktische standpunt dat onder een zekere naam aangeboden, disciplinair gereguleerde uitspraken zonder meer 'wetenschap' genoemd zouden mogen worden (vgl. Imelman 1974 p. 18, 138). Het enige dat men m.i. echter veelal kan doen – en dat is al moeilijk genoeg – is het volgende:

1. constateren of er al dan niet onder een bepaalde naam een in alle relativiteit te herkennen voorwerp van studie bestaat – hier en nu, toen en daar; en
2. met behulp van zoveel mogelijk expliciet gemaakt criteria betreffende het hanteren van discipline-regels nagaan of de onder die naam gedane uitspraken omtrent het desbetreffende voorwerp van onderzoek geldig zijn.

Onder vermindering dus van de wezensvraag naar 'wetenschap' (en naar 'theorie', een vraag die daarmee annex is<sup>1</sup>) kan men dan uitspraken en systemen van uitspraken die door de desbetreffende onderzoeker dan wel door anderen gecategoriseerd worden als 'behorend tot discipline x' kritisch beoordelen. Een dergelijke beoordeling is, behalve afhankelijk van de te expliciteren regels, ook altijd intentiebepaald. Voorts is steeds zonder meer de onderlinge verstaanbaarheid van deze formuleringen, aangenomen.

Men behoeft moderne Amerikaanse wetenschaps-theoretici niet te lezen om binnen de traditionele Europese benaderingen iets te weten te komen omtrent de kwestie van het theorie-bepaald-zijn van uitspraken, bijvoorbeeld in de vorm van feiten (beter nog: het theorie-bepaald zijn van feiten). Het is misschien verontrustend dat bij monde van hedendaagse pedagogische wetenschappers omtrent reeds lang bekende problemen gesuggereerd wordt dat deze door bijna even moderne Amerikanen voor het eerst aan de orde gesteld zouden zijn (Spiecker,

1974a, p. 234). Strasser, een zeker door Nederlandse pedagogen niet te passeren publicist op het terrein van methodische en inhoudelijke problemen betreffende de antropologie, vermeldt de bekendheid van dit verschijnsel al bij Comte en Bernard (1962 p. 121, 1970<sup>3</sup> p. 126).

Laat ik de draad van de uiteenzetting betreffende het vóórkomen van een naam van een discipline weer opnemen. Men kan stellen dat uitspraken (w.i. nu eenmaal feiten in hun isoleerbaarheid, onveranderlijkheid, objectiteit, en methodische (= een vorm van intentionele) bepaaldheid verwoord worden) *geverifieerd* kunnen worden door hen 'die de desbetreffende methodische idee willen en kunnen toepassen' (Strasser 1970<sup>3</sup> p. 137). Dit is een praktisch en vooral ook een relativerend standpunt omtrent de aard van het wetenschappelijk bedrijf. Het relatieve en historische karakter van uitspraken binnen de z.g.  $\alpha$ - en sommige  $\gamma$ -wetenschappen is vermoedelijk het beste te herkennen in het proces-achtige van het verifiëren. Uitspraken blijven ter discussie, tot ze óf vrijwel geen weerwoord meer oproepen óf . . . hun historische relevantie hebben verloren. Sinds Kant staan uitdrukkelijk zo genoemde antropologische uitspraken, intenties daarvan, en binnen de antropologie gehanteerde methoden, ter discussie. Groot-hoff wijst er op dat binnen de pedagogiek ook vóór Kant al impliciet sprake is van pedagogische antropologie, en wel voorzover het in naam van de pedagogiek ging om iets meer en iets anders dan didactiek (met als object: de onderwijsleersituatie), namelijk: 'um eine dem Werden des Menschen im ganzen entsprechende Führungen. Solche Erziehung kann nur dort konzipiert werden, wo die Anthropogenese zum Problem geworden und wo Kindheit und Jugend als eigene, nicht ohne besonderes 'Studium' (Locke, Rousseau usw.) verständliche Modi des Menschseins verstanden worden sind' (Groot-hoff 1964 p. 227). In ieder geval is duidelijk, dat de pedagogiek zich eerst *uitgesproken* met antropologische problemen ging bezighouden, toen de (wijsgerige) antropologie zich reeds had ontwikkeld. 'Pedagogisch antropologisch' genoemde publicaties verschijnen dan ook pas in de eerste helft van onze eeuw. Wel kan men de Bildungstheoretici – zij het niet onder de naam 'pedagogische antropologen' – bezig zien met problemen betreffende de menswording (antropogenese) van het kind in wisselwerking met de traditie (cultuur).

Het is geen toeval dat het bildungstheoretisch denken voorafgaat aan het pedagogisch-antropologisch denken: dat wat *de* pedagogiek uitmaakt, is ontstaan in een voor Midden- en West-Europa typerende historische ontwikkeling van aldaar reeds

lang bestaande tradities van overigens zeer verschillende wijzen van denken over onderwijs en opvoeding. Men kan elders een dergelijke traditie niet aanwijzen. Deels door emigratie van onderwijs- en opvoedkundigen, deels door vertaling, is dit Europese pedagogische denken wel 'geëxporteerd' naar Noord-Amerika en Rusland – doch in zijn problematiek bleef het lange tijd in feite Duits-Frans-Nederlands georiënteerd. Als Rousseau e.a. oog gaan krijgen voor de eigen aard van het kind (zie o.a. Muuss 1962) – en mede daardoor het antropogenetisch denken in de pedagogiek introduceren – wordt de status van het pedagogisch denken langzamerhand van dien aard dat Kant kan zeggen: 'Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreissen, was die andere schon aufgebaut hätte' (Kant 1803) (het zou in onze tijd geschreven kunnen zijn!). De universiteitspedagogiek is inmiddels een feit geworden, eerst in Duitsland, later ook elders. En daarmee het pedagogisch antropologisch denken: eerst impliciet (m.n. bij de Bildungstheoretici), later expliciet.

Dit korte historische uitstapje lijkt me zinvol om aan te tonen dat het bij een eventueel afscheid van de pedagogische antropologie in ieder geval niet om afscheid van een eendagsvlieg gaat.

Is er nu sprake van een over haar hoogtepunt heen zijnde hausse in de literatuur over pedagogisch-antropologische zaken? (Spiecker 1974b p. 350). Tenzij iemand over profetische gaven beschikt, zijn er m.i. geen redenen aan te voeren die een dergelijke conclusie rechtvaardigen. Wel kan men zeggen dat in Nederland het pedagogisch-antropologisch denken nimmer wijd verbreid is geweest, zij het dat er tenminste twee pedagogen zijn te noemen die binnen de Europese traditie iets te zeggen hebben (Langeveld en Strasser). Daarbij wordt uiteraard afgezien van wat er binnen de al of niet in Nederland 'verzuilde' pedagogiek op 'provinciaal' niveau is gepubliceerd.

Op wijsgerig-antropologisch gebied lijkt me de Nederlandse bijdrage ook al niet zo rijk – kwantitatief gesproken. M.i. houdt het daar met Buytendijk en Huizinga ook op – al zijn er naast hun publicaties nog altijd belangrijkere studies dan in de Nederlandse pedagogiek verschenen van de hand van Bakker, Delfgaauw, Luypen, Strasser e.a. Het is in ieder geval moeilijk althans in de Nederlandstalige antropologie (vooral in de pedagogische) van een hausse te spreken. (De Zuidafrikaanse pedagogen publiceren meer op pedagogisch-antropologisch terrein. Gous (1969), Gunter (1969), Kilian en

Landman (1969, 1970) zijn echter bijzonder weinig gelezen auteurs in Nederland; men treft tenminste zelden verwijzingen naar hun publicaties aan.)

Grotere namen komt men in de Bondsrepubliek tegen. Men kent ze. De meest recente publicaties zijn o.a. van Berning (1970), Derbolav (1971), Behler (1971), Roth (1971), Höltershinken (1971), Aselmeier (1973), Gerner (1974) e.a. Bij de eerstgenoemde kan men een uitgebreid overzicht vinden. Overigens zie ik hier in niet zo zeer een hausse c.q. het afzakken daarvan, maar eerder het gestaag doorgaan van een sinds de Tweede Wereldoorlog op gang gekomen pedagogisch-antropologische informatiestroom.

In Frankrijk mag de pedagogische antropologie als zodanig het minst ontwikkeld zijn, het wijsgerig-antropologisch denken heeft recentelijk nog zeker twee publicaties opgeleverd, waarvan Fourastié één, namelijk de studie van Vendryès, nog 'une des grandes oeuvres du vingtième siècle' noemt (Vendryès 1973, p. 7).

Het lijkt er eerder op dat het pedagogisch-antropologisch denken op zijn minst nog *geregeld* voor publicaties zorgt. Bovendien zou men thesen betreffende de wenselijkheid van stimulering van dit denken kunnen verdedigen. Bijvoorbeeld omdat zowel de Nederlandse als de Duitse pedagogiek een deel van hun historische identiteit tengevolge van een eventueel 'afsterven' van de pedagogische antropologie zouden verliezen. Dat zou jammer zijn omdat juist in haar naam kanttekeningen zijn te vinden bij een toenemend technologisch en ideologisch 'opvoedingswetenschappelijk' benaderen van vooral onderwijsproblemen. Overigens kost het waarschijnlijk niet zo veel moeite publicaties, onder de noemer 'emancipatorische' of 'kritische' pedagogiek, te plaatsen in het verlengde van binnen de pedagogische antropologie aangeduide problemen. De uitwerking van deze gedachte zij hier echter voorlopig opgeschort.

### 3.2 *Kritiek op kritiek*

In dit punt wordt iets nader ingegaan op Spiecker's betoog anti het bestaansrecht van de antropologie. Samengevat komt zijn mening op het volgende neer:

1. de wijsgerige antropologie en de daarbinnen opererende antropologische pedagogiek of pedagogische antropologie (Spiecker onderscheidt daar niet tussen (sic)) – en ook Strasser's begrip van een fundamentele pedagogiek – kan niet 'fungeren als fundament van een (?Im) pedagogiek (opvoedingswetenschap)' c.q. heeft 'geen bestaansrecht' (Spiecker 1974b p. 352);
2. het in de pedagogische antropologie gangbare

woord 'mensbeeld' kan beter vervangen worden door 'mensontwerp' en behoort een stipulatieve assumptie te zijn welke als zodanig een noodzakelijke voorwaarde is voor sociale c.q. pedagogische-theorie-vorming; dergelijke stipulaties funderen dus wel en hebben daardoor bestaansrecht.

De op zich sympathieke idee dat sociaal-wetenschappelijke uitspraken een beperkte geldigheid bezitten, en dat de mogelijkheid van verschillende mensontwerpen binnen de sociale wetenschappen pleit voor theorieën-pluralisme, vormt in zijn betoog een conclusie op grond van argumenten die met zijn afwijzing van de pedagogische antropologie en aanvaarding van stipulatieve mens-ontwerpen te maken heeft. Deze argumentatie nu lijkt mij aanvechtbaar.

In de eerste plaats om de gehanteerde terminologie (*ad. 1.*). Men moet in een verhandeling over een onderwerp dit onderwerp steeds op dezelfde dan wel op equivalente wijze benoemen. Dat is een eis van disciplinair beschrijven en verklaren, omdat alleen zo een feit in zijn onveranderlijkheid, geïsoleerdheid en objectiviteit intersubjectief bespreekbaar is. Niet alleen echter wordt niet precies duidelijk wanneer Spiecker het over wijsgerige of pedagogische of fenomenologische antropologie dan wel antropologische pedagogiek heeft, ook wordt op ongeoorloofde wijze de in naam van de wijsgerige antropologie door Plessner en Scheler gedane uitspraken als synoniem beschouwd met *de* wijsgerige antropologie. Aangezien door Scheler en Plessner *een* fenomenologische benadering werd gehanteerd (welke? Im), en *het* fenomenologische program de Wesensschau behelst, kwalificeren genoemde filosofen hun antropologische speculatie als 'universele wezensleer van de mens'. Dit mensontwerp, aldus nog steeds Spiecker, werd 'wijsgerige antropologie' genoemd.

Ziedaar een eerste argumentatie die zijn conclusie omtrent de zinledigheid van antropologische uitspraken fundeert. Mijn bezwaar hiertegen is, dat het niet juist is een geheel van uitspraken 'x' welke in naam van een discipline wordt gedaan, te vereenzelvigen met de discipline in haar geheel. Men kan met reden Scheler's visie bijvoorbeeld becritisieren – zonder dat daarmee *de* wijsgerige antropologie tot object van kritiek wordt gemaakt.

Een tweede argumentatie die de conclusie moet rechtvaardigen dat de pedagogische antropologie nimmer fundament van de pedagogiek als praktische wetenschap kan zijn, ligt in het verlengde van de vorige. Spiecker stelt namelijk dat de pedagogische antropologie (inclusief de 'fundamentele pedagogiek' zoals Strasser (1963, 1967<sup>4</sup>) die opvat *deel* van de wijsgerige antropologie is. Pedagogisch-antropo-

logische uitspraken zouden dan ook wezensuitspraken van fenomenologische aard zijn. En aangezien op gezag van Seiffert wordt aangenomen dat fenomenologische uitspraken steeds op *persoonlijke levenservaring* van de auteur berusten, ook al pretenderen de fenomenologen dat ze een 'an sich 'unhistorische' Methode' hanteren, wordt de (door Spiecker zonder meer als 'fenomenologisch' gekwalificeerde) pedagogische antropologie bijgezet in het familiegraf van de (wijsgerige) antropologie. Mijn bezwaar tegen deze tweede argumentatie is de onzorgvuldigheid, betracht op het punt van de 'fenomenologische beweging'. Men kan, met Bochenski (1954, 1971<sup>5</sup>), De Boer (1972), Diemer (1956 en 1958), Strasser (1962, 1970<sup>3</sup>) e.v.a. in de hand niet domweg besluiten tot een soort solipsisme in fenomenologicis. Aan de andere kant is al tientallen jaren lang binnen de 'fenomenologische beweging' de pretentie van de vroege 'wezensfenomenologen' (de jonge Scheler, Von Hildebrandt, Conrad-Martius e.a.) opgegeven. Dit maakt op zijn minst het voortduren van de dialoog der behoeftige cogito's noodzakelijk, zoals Strasser het literair uitdrukt (1970<sup>3</sup> p. 251). In ieder geval is door fenomenologen het historische van hun methoden gezien – en wordt het besef daarvan ook tot regel betreffende het fenomenologisch kunnen kennen gemaakt (Linke).

Daarom is het m.i. ook niet aan een 'te kort' van de fenomenologische methode te danken dat zekere pedagogische-antropologische beschrijvingen in al hun historische beperktheid verhelderend hebben kunnen werken met betrekking tot bepaalde praktische problemen. Althans: niet aan een 'te kort' dat andere methoden (i.c. het stipuleren van een mensontwerp) minder zou aankleven. Met de be-paal-dheid van de gebruikte methodische idee is het 'te kort' principieel met elke discipline methode gegeven. Het al of niet aanvaarden van die idee maakt onderzoekers voor elkaar verstaanbaar of niet. Raakt een wijze van beschrijven en verklaren uit de tijd, dan kan dat soms te betreuren, soms positief te waarderen zijn. Zoals aan het slot van 3.1 ook al is gezegd, is voornamelijk op grond van wat er in antropologisch opzicht, al of niet op fenomenologische wijze (maar ook op taal- en filosofisch-analytische, zowel als op neo-marxistische, personalistische e.a. gronden) gepubliceerd wordt, niet te spreken van een (al of niet te betreuren) 'afscheid van de pedagogische antropologie'.

*Ad 2.* Een tweede rode draad in de verdediging van de these betreffende de zinloosheid van de pedagogische antropologie loopt door Spiecker's betoog in de vorm van een bespreking van de relatie 'mensbeeld – wetenschap'. Alvorens zijn argumentatie nagegaan wordt, moet jammer genoeg eerst

een wat perifere termen-kwestie aan de orde gesteld worden. Het gaat hierbij om de introductie van 'mensontwerp' onder de beargumentering dat deze term te verkiezen is boven 'mensbeeld' vanwege 1. de suggestie van 'afbeelding' en 'gestalt-achtigheid', verbonden aan de laatste term, en vanwege 2. het voordeel van, het gebruik van het woord 'mensontwerp' in dié zin dat daarin beter het karakter van constructie, stipulatie, *interpretatie* wordt aangegeven (Spiecker 1974b p. 355; curs. Im).

Afgezien van de overtuigingskracht van de argumenten is vooraf al te stellen dat Spiecker zich in dit geval niet onderscheidt van al die pedagogen die zo nodig nieuwe termen voor bekende begrippen moeten introduceren onder de suggestie dat die nieuwe term veelzeggender of wezenlijker zou zijn. Zo wordt hooguit stof geleverd voor allerlei proefschriften en andere studies met als onderwerp: uitzuivering en vergelijking van pedagogische begrippen. In het algemeen is het beter het invoeren van 'nieuwe' woorden in plaats van 'oude' die overigens verwijzen naar ongeveer hetzelfde, na te laten. En helemaal wanneer, zoals in het onderhavige geval, een term op dubieuze gronden wordt voorgesteld. Het dubieuze wordt met name veroorzaakt doordat 1. 'mensontwerp' het *interpretatieve*, en 'mensbeeld' het *afbeeldingsachtige* zou suggereren, en 2. 'mensbeeld' *gestaltachtig* zou zijn en 'mensontwerp' het *constructieve en stipulatieve* zou weergeven. In hoeverre nu, ad 1 gesproken, iets dat *afbeeldingsachtig* is niet een *interpretatie* zou kunnen zijn, is onbegrijpelijk; evenals het onzin is (ad 2 gesproken) m.b.t. *constructie of stipulatie* het kenmerk *gestalt* te ontkennen. En bovendien zijn de door Spiecker genoemde kenmerken van het woord 'mensontwerp' op zich tegenstrijdig: wanneer verondersteld wordt dat daarin beter het interpretatieve, constructieve en stipulatieve tot uiting komt, wordt kennelijk voorbijgegaan aan de betekenis van deze woorden. *Interpretatie* is namelijk een hermeneutische act, *constructie* en *stipulatie* het resultaat van puur definitieve handelingen. Dankzij deze opmerkingen over het overigens perifere probleem van termen-wijziging, is nu ook kritiek te leveren op een belangrijkere kwestie, namelijk die van de *zin* van de pedagogische antropologie en de *verwachtingen* die men ten opzichte van haar kan koesteren.

Globaal aangeduid zou de *zin* van pedagogisch-antropologische uitspraken kunnen liggen in het *interpretatief verhelderen* van kind- en jeugdige-zijn in een bepaalde tijd, op grond van empirische gegevens uit de sociale wetenschappen, daarnaast ook door zinverleningen en belevings-duidingen zoals bijvoorbeeld Beets en Langeveld van respectievelijk

de grote jongen en de geheime plaats hebben gegeven. Wil e.e.a. niet alleen bij uitspraken in de sfeer van een antropologie *van het kind* blijven, zullen deze betekenis-ontdekkingen van de kinderlijke modi van het mens-zijn *pedagogisch* gemaakt moeten worden. Dat zou niet alleen door doel-explicaties (zijnde slechts technologisch gearde stipulaties) en doel-middel-doordenkingen kunnen gebeuren, maar vooral door het geven van argumenten omtrent de aard van het opvoederschap en het *wat* en *waarom* van de zaak waarin een kind ingeleid zou moeten worden. Een *pedagogische* antropologie is zo in hoge mate een geheel van uitspraken met een *verantwoordend* karakter betreffende problemen van kind- en persoon-in-wording-zijn, inleiden in betekenissen, opvoeder-zijn (zie o.a. Imelman 1974 hk. III en IV).

Het kan zijn dat men vanuit bepaalde ideologische achtergronden het *belang* van de pedagogische antropologie niet zo hoog aanslaat (bijvoorbeeld binnen het neo-marxistisch denken, waar – vanuit bepaalde intenties terecht – met klem op het nut van analyse en verandering van pedagogisch relevante maatschappelijke factoren wordt gewezen); niet te ontkennen valt dat ook in die gevallen echter pedagogisch antropologisch denken onmisbaar is – zij het dat desbetreffende uitspraken in een context van een anders genaamd geheel van uitspraken worden gedaan. Met name denk ik hierbij aan de emancipatorische pedagogiek.

De *verwachtingen* die men ten aanzien van pedagogisch-antropologische uitspraken zou kunnen hebben, kunnen natuurlijk niet steeds het gehele terrein betreffen. Uitspraken betreffende deelproblemen zijn evenzeer pedagogisch-antropologisch als pedagogische leren ('pedagogieken') die het totale probleemveld in één visie trachten weer te geven. De kritiek van Spiecker komt nu hierop neer, dat pedagogisch-antropologische uitspraken nog nimmer hebben gefungeerd 'als voorwaarde voor theorie-vorming en onderzoek' (Spiecker 1974b p. 354). Nu is er al gezegd dat het identificeren van de antropologie (w.o. de pedagogische –) met studies van Scheler en Plessner (later wordt Bollnow nog genoemd) niet juist is. De vraag blijft echter of Spiecker wel gelijk heeft, en tevens of niet andere (pedagogisch-) antropologische uitspraken eventueel wel als zodanig hebben gefungeerd of dit zouden kunnen doen. Waaraan men in Nederland in dit geval kan denken, zijn twee studies: Langeveld's *Beknopte theoretische pedagogiek* (1971<sup>1</sup>, herz.) en Beets' *De grote jongen* (1954, 1961<sup>3</sup>). Laten deze hier als voorbeeld ter adstructie van mijn kritiek op Spiecker's opvattingen dienen.

Langeveld's studie mag, in de tijd gezien, vóór

zijn antropologische publicaties zijn ontstaan, duidelijk is dat in al haar beperkte historische waarde zijn 'theorie' een *fundering* heeft gekregen in die latere publicaties. Bij Beets is er sprake van 'onderzoek', *gebaseerd* op opvattingen van o.a. degenen die Spiecker wraakt als universalisten van de koude grond omdat hun uitspraken op persoonlijke levenservaring zouden berusten.

Nu dringt zich, vermoed ik, bij velen direct een aantal gedachten betreffende de begrippen 'theorie' en 'onderzoek' op. Is Langeveld's theorie wel 'theorie' en Beets' onderzoek wel 'onderzoek'? Ik kan hier niet anders mee uit de voeten dan door te verwijzen naar de prealabele opmerkingen in de aanvang van dit artikel. Dat houdt praktisch gesproken in, dat ik van mening ben dat welke disciplinair bezig zijnde pedagoog dan ook zich niet op stipulatieve gronden vooraf dient vast te leggen op één of enkele 'theorie'- en 'onderzoek'-concepten. Wel kan men zich natuurlijk distantiëren van dat soort uitspraken (en daartoe gehanteerde methoden) ter beoordeling waarvan men zich – op grond van een keuze voor een andere vorm van discours en onderzoeksmethodiek – niet bevoegd acht. Verkettering van zekere vormen van beschrijven en verklaren op grond van een eigen keuze voor deze of gene verhandelingsstaal (inclusief de desbetreffende methode van kennisvergaring en verklaring) houdt in dat men een absoluut karakter aan het eigen uitgangspunt verleent. Men kan dan bij voldoende macht – ten gevolge van de omvang van een gelijkgezinde Forschungsgemeinschaft dan wel ten gevolge van individuele autoriteit – misschien wel de banvloek over gewraakte disciplinaire beschrijvingen en verklaringen uitspreken, dat wel.

Dat Scheler's en Plessner's uitspraken *minder bruikbaar* zouden zijn voor *theorie-vorming die en onderzoek dat Spiecker voorstaat*, laat zich denken. *Men moet dat dan ook niet verwachten van hun verhandelingen – laat staan eisen.* De zin kan wel ergens anders liggen dan in het al of niet voorwaarde kunnen zijn voor een bepaald soort onderzoek – zoals boven is betoogd. Tot universele geldigheid van Langeveld's theorie en Beets' onderzoek zal men ook niet kunnen concluderen; zelfs fenomenologen voeren al jaren 'intentionaliteitsbegrenzing' en 'historiciteit' in hun vaandel. Wat Scheler en Plessner eventueel aan universele geldigheid van hun uitspraken claimden, kan dan ook binnen het (pedagogisch-) antropologisch denken aan de kaak gesteld worden. Verheldering van pedagogische problemen is echter niet alleen *methodisch* historisch gekleurd, zeker ook door de historiciteit van het *voorwerp* van studie: het lerende kind en de in be-

tekenissen inleidende volwassene (vgl. bijv. juist de 'grote jongen') (zie o.a. Linke 1966 p. 153, 166/7). Voor theorieën-pluralisme en verscheidenheid aan onderzoeksmethodiek hoeft men niet te pleiten in de pedagogiek: beide zijn al een feit.

#### 4. Moraal . . .

Beoordeling van uitspraken in termen van geldigheid, het kiezen voor verklaringsmodel  $x$  of  $y$ , het in gang zetten van of deelnemen aan een 'methodenstrijd': dat alles *gebeurt*. Het maakt deel uit van wetenschappelijke discussies, omdat het door wetenschappers in naam en met methoden van 'disciplinaire' vormen van denken en handelen plaats vindt. Men dreigt zichzelf af te sluiten van dit soort dialogiseren wanneer men opteert voor *stipulering* van 'mensontwerpen' als zijnde de enig toelaatbare wijze van antropologie bedrijven. (Terzijde: er is onderscheid tussen stipulatieve en ontologische postulaten; Spiecker suggereert synonymie (Spiecker 1974b p. 354)). Terwijl het lijkt alsof Spiecker cultuur- en psychologische antropologie aanvaardt, zou van de pedagogische antropologie slechts afscheid genomen kunnen worden. Die wetenschap (i.c. de pedagogiek) die zich bij uitstek met het theorie-praxisprobleem dient bezig te houden – zoals Spiecker overigens zelf herhaaldelijk heeft uiteengezet – en voor welke de menswording (antropogenese) het centrale probleem is, zou daarmee van een *bestaande* en belangrijke discours ontdaan worden. En wel op door Spiecker gekozen en gestipuleerde gronden. Alsof men, een avondje spelletjes voor de boeg hebbend, kiest voor halma (i.c. stipulering van 'mensontwerp' en de relatie 'ontwerp – theorie c.q. onderzoek') in plaats van ganzebord (i.c. mensbeeld en desbetreffende uiteenzetting). Op deze wijze kiezend voor dit of dat soort (wetenschaps-) spel en de daarbij behorende regels behoort m.i. de kwestie van het bestaansrecht van de pedagogische antropologie niet afgedaan te worden. Daarvoor zijn de problemen binnen de pedagogiek op het terrein van persoonwording te ernstig.

#### Noot

1. Spiecker geeft daar een voorbeeld van, refererend aan een recente publicatie van Nagel, echter zonder het stipulatieve karakter van diens theorie-indeling te vermelden. Iets wat hij wel doet met betrekking tot de pedagogische antropologie. Op welke arbitraire gronden in dit laatste geval wel, en met betrekking tot Nagel niet?

Literatuur

- Aselmeier, U., *Biologische Anthropologie und Pädagogik*, Weinheim 1973
- Beekman, A. J., *Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap* (stellingen bij de diss.), Groningen 1972.
- Beets, N., *De grote jongen. De psychologie van de jongen in de vlegeljaren*, Utrecht 1961<sup>3</sup>.
- Behler, W. (Hrsg), *Das Kind. Eine Anthropologie des Kindes*, Freiburg 1971.
- Berning, V., *Anthropologie* (in: Speck, J. und Wehle, G. (Hrsgs), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*), München 1970
- Bocheński, I. M., *Die zeitgenössischen Denkmethode*, München 1971<sup>5</sup>.
- Boer, Th. de, *Edmund Husserl* (in: Bertels, C. P. en Petersma, E., *Filosofen van de 20e eeuw*), Assen 1972.
- Dahmer, I. und Klafki, W., *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*, Weinheim etc. 1968.
- Derbolav, J., *Systematische Perspektiven der Pädagogik* (w.i. *Abhandlungen zur pädagogischen Anthropologie*), Heidelberg 1971.
- Diemer, A., *E. Husserl. Versuch einer systematischen Darstellung seiner Phänomenologie*, Frankfurt a.M. 1956.
- Diemer, A. und Frenzel, I., *Philosophie* (mit einer Einleitung von H. Plessner), Frankfurt a.M. 1958.
- Gerner, B., *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, Darmstadt 1974.
- Groot, A. D. de, *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*, Den Haag 1970<sup>5</sup>.
- Groothoff, H. H. (Hrsg), *Pädagogik*, Frankfurt a.M. 1964.
- Gunter, C. F. G., *Fenomenologie en fundamentele opvoedkunde*, Stellenbosch/Grahamstad 1969.
- Hofstee, W. K. B. e.a., *B. J. Kouwer – Existentiële psychologie. Grondslagen van het psychologisch gesprek*, Meppel 1973.
- Höltershinken, D., *Anthropologischer Grundlagen personalistischer Erziehungslehren*, Weinheim etc. 1971.
- Imelman, J. D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek. Een bijdrage tot begripsanalytisch en fenomenologisch denken*, Groningen 1974.
- Kant, I., *Ueber Paedagogik*, 1803 (tegenwoordig Bochum o.J.).
- Lacroix, J., *Le personalisme comme anti-idéologie*, Vendôme 1972.
- Landman, W. A., *Enkele aksiologies-ontologiese momente in die voor-volwassenheidsbeleving. 'n Studie in die wijsgerige antropologie*, Pretoria 1970.
- Landman, W. A. en Gous, S. J., *Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek*, Johannesburg 1969.
- Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen 1971<sup>1</sup> (herz.).
- Langeveld, M. J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen 1956, 1968<sup>2</sup>.
- Langeveld, M. J., *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, Eine Skizze, Heidelberg 1959, 1968<sup>3</sup>.
- Linke, W., *Aussage und Deutung in der Pädagogik. Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme*, Heidelberg 1966.
- Muuss, R., *Theories of Adolescence*, New York 1962.
- Noordam, N. F., *Het mensbeeld in de opvoeding* 1, 2 en 3, Groningen 1969/1973.
- Roth, H., *Pädagogische Anthropologie I, Bildungsamkeit und Bestimmung*, Hannover 1971<sup>3</sup> en *Pädagogische Anthropologie II, Entwicklung und Erziehung*, idem 1971.
- Soltis, J. F., *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, London 1968.
- Spiecker, B., *Enige impressies van ontwikkelingen binnen de hedendaagse Amerikaanse filosofie van opvoeding en onderwijs*, Pedagogische Studiën 1974a (51) pp. 232–237.
- Spiecker, B., *Idolen en idealen*, in Pedagogische Studiën 1974b (51) pp. 350–356.
- Strasser, S., *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid*, Den Bosch 1967.
- Strasser, S., *Fenomenologie en empirische menskunde. Bijdrage tot een nieuw ideaal van wetenschappelijkheid*, Deventer 1970.<sup>3</sup>
- Vendryès, P., *Vers la théorie de l'homme*, Vendôme 1973.
- Walton, J. and Kuethé, J. L., *The Discipline of Education*, Madison 1963.