

Opvoedkundig-wetenschappelijke perspectieven

H. W. F. STELLWAG

Men kan zich op het ogenblik niet beklagen over een te geringe activiteit op het gebied van de 'theoretische pedagogiek', zoals dit bij ons heet, waarmede men zowel werk op het gebied der pedagogische systeemvorming als meer wetenschapstheoretische onderzoeken aanduidt. Nu geldt deze verheugende constatering alleen voor de buitenlandse literatuur, want in Nederland heeft men in het algemeen minder belangstelling voor zuiver theoretische studies.

Het werk op het gebied van de systeemvorming komt traditioneel uit Duitsland, de analytische benadering vinden we momenteel voornamelijk in Engeland en in de Verenigde Staten. In twee artikelen zal ik de aandacht vragen voor twee onder de stroom der publicaties belangrijke recente uitgaven: een van de systeemfilosoof J. Derbolav (Bonn), en een van een, althans de laatste jaren, meer kritisch-rationalistisch georiënteerd auteur, W. Brezinka (Konstanz). Hoewel de laatste in het Duitse taalgebied werkt, is zijn kennis van de Angelsaksische literatuur, met name van de analytische, zeer uitgebreid. Zijn laatste werk ligt op het gebied der wetenschapstheorie en opent inderdaad voor de beoefening van onze wetenschap en haar fundering veel-belovende vergezichten. Derbolav en Brezinka hebben gemeen dat ze van oorsprong Oostenrijker zijn.

Derbolav is, vermoed ik, geen vreemde voor de meeste lezers van *Pedagogische Studiën*, daarom ook al niet, omdat Th. Litt, wiens opvolger hij is, in Nederland, dank zij Langeveld, zeer goed is geïntroduceerd. Derbolav is behalve de ambtelijke ook de geestelijke opvolger van Litt, doordat hij de traditie der geestes-

wetenschappelijke pedagogiek met name de dialektische, consequent heeft voortgezet. Zijn gecombineerde leeropdracht: filosofie van Hegel en pedagogiek, maakt een Hegeliaanse inslag in zijn theoretisch pedagogisch werk vanzelfsprekend. Wel heeft hij zich van het Hegeliaanse systeemdenken ten dele vrijgemaakt; er zijn dan ook naast vele Hegeliaanse sporen vele andere als Platonische, Kantiaanse bij hem te vinden. Hij bevindt zich bovendien ook voortdurend in dialoog met het eigentijdse filosofische denken en de onderwijspraktijk.

Zijn pen is zeer vruchtbaar: reeds vroeg, d.w.z. nog tijdens zijn professoraat aan de Universiteit van het Saarland, verwierf hij zich naam door gedegen en principieel gerichte kleinere publicaties¹. Van zijn laatste werk *Systematische Perspektiven der Pädagogik*, Heidelberg, 1971 geef ik hieronder een uitvoerige bespreking. Het is een bundel van herdrukken en enkele nieuwe publicaties².

Het eerste artikel *Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Pädagogik*, de inleiding als het ware tot de gehele bundel, herinnert niet zozeer in opzet alswel in de titel aan een van de vroege publicaties van Derbolav: *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung*. Hierin gaf hij een uiterst nuttige zij het ook ietwat encyclopedische introductie in de wetenschapsgebieden der theorie en historie, gevolgd door pedagogische vraagstukken van fundamentele en actuele aard. Het onderhavige opstel is niet zozeer een survey alswel een karakterschets van de ontwikkeling der Duitse pedagogiek sinds de eerste wereldoorlog en daar deze duidelijk haar repercussies heeft op de Nederlandse gang van zaken, is de lectruur

ervan hoogst leerzaam en verhelderend. Vandaar dat ik er uitvoerig op in ga. Derbolav ziet de huidige toestand deels in contrast tot, deels als voortzetting van tendenzen uit de Weimarperiode. Voor hen die in de periode onmiddellijk na de eerste wereldoorlog reeds bewust de gebeurtenissen konden volgen is deze door Derbolav aangeduide chronologische relatie frappant. Immers, veel in de hedendaagse discussie toont opmerkelijke overeenkomst met tendenties uit de twintiger jaren.

De huidige situatie is op te vatten, deels als de radicalisering van toen in de 'Reformbeweging' overheersende grondmotieven, deels als een reactie erop. De politieke gebeurtenissen, de val van het Oude Keizerrijk, gaven de vernieuwingspedagogiek de kans om haar democratiserings- en emancipatiestreven, te ontwikkelen en ten dele te realiseren. De toenmalige moderne wetenschappelijke pedagogiek was in Duitsland in die jaren subjectivistisch georiënteerd, gekenmerkt door een vertrouwen in wetenschappelijke, resp. filosofische kennis en psychologische oriëntering, beïnvloed door Rousseau en het pragmatisme enerzijds, het neohumanistisch idealisme anderzijds met als vertegenwoordigers figuren als Kerschensteiner, Fischer, Nohl, Spranger, Litt. Nadat de pedagogische ontwikkeling volledig lamgelegd was gedurende het tijdperk 1933-1945, trachtte men na de Tweede Wereldoorlog weer naar 1920 terug te keren. Men ging echter niet meer met hetzelfde optimisme te werk, ook verloor de pedagogiek haar overwegend subjectivistische instelling, werd zich meer en meer bewust van de samenhang van mens en samenleving en onderging men de invloed van de totaal veranderde politieke en maatschappelijke situatie.

Opmerkelijk is de ontwikkeling sinds 1960. De materiële scheiding tussen Oost- en West-Duitsland, uiterlijk schijnbaar definitief en totaal na de oprichting der muur, heeft zich innerlijk niet doorgezet. Er heeft een soort dialektische beweging plaatsgevonden: het liberaal-democratische Westen laat hoe langer hoe meer zijn voorbehoud en reserve, en zeker zijn oorspronkelijk principieel afwijzend negatieve

houding tegenover de socialistische structuur uit het Oosten vallen, en distancieert zich merkbaar van de gevestigde Westelijke samenleving.

In het Oosten daarentegen zijn liberalisatietendenties merkbaar, die zich op de duur niet laten terugdringen. M.i. is dit een van de belangrijkste punten uit dit artikel, dat licht werpt niet alleen op de ontwikkeling der duitse pedagogiek, maar op tal van andere verschijnselen, vooral ook op recente pedagogische ontwikkelingen in ons land, met name universitaire.

De sociologie krijgt steeds meer invloed op de onderwijspolitiek, het geloof in de interdependentie der individuen komt in de plaats van het geloof in de betekenis der individualiteit voor verbetering der wereld, wat gepaard gaat met een toenemende 'zaakdwang'. De verwetenschappelijking van alle mogelijke levensgebieden heeft geleid tot een toenemend scientisme, met als reactie daarop de ook toenemende invloed van, zoals Derbolav het noemt, nieuwe mythologieën en 'Heilslehren'. De spanningen op het gebied der filosofie zijn de voortzetting van de bewegingen tussen 1850 en 1920. Aan de ene kant is er het neo-marxisme, pragmatisme en existentialisme, aan de andere kant de analytische en consequent-empiristische filosofie. Alle hebben zich als het ware vernieuwd en kruisen de degen.

Derbolav poneert als filosoof duidelijk zijn eigen standpunt. De pedagogiek kan volgens hem niet zonder het principe der 'idee' en het principe der 'vrijheid'. Het Humanisme, dat in de Rede (Idee) en de vrijheid was gefundeerd, was in 1920 nog invloedrijk. Het wordt echter thans door drie stromingen bedreigd, die zich tegen de 'idee' en de 'vrijheid' richten: de existentiële filosofie van de latere Heidegger, de analytische filosofie en het neo-marxisme.

Heidegger's ontologische conceptie - aldus Derbolav - in verzet tegen de Platonische idee, maakt deze tot derivaat van de subjectiviteit en ontnemt aan de geschiedenis het vrijheidsbegrip. De analytici en taalcritici kunnen zich weliswaar aan regulatieve principes van rationaliteit niet onttrekken; zij zetten echter de ethische categorieën als behorend tot de sub-

jectieve sfeer en daarmee tevens het vrijheidsbegrip buiten de deur³. Het neo-marxisme ziet in het filosofisch humanisme niet anders dan de ideologie van het geborneerd bewustzijn van het laat-kapitalisme, en de marxistische opvatting van de gedetermineerdheid van het historische proces geeft ook het vrijheidsbegrip de doodsteek. De kerken hebben hier niets aan kunnen doen, speciaal de evangelische niet, die in haar voornaamste vertegenwoordigers existentialistisch en theologisch-dialektisch georiënteerd is.

In de hedendaagse pedagogiek vindt men deze stromingen weerspiegeld. Er is die, waartoe Derbolav zich rekent, die de filosofisch-systematische basis terug wil winnen en in relatie tot de tijdsproblematiek hernieuwen. Zij ondervindt van drie zijden kritiek: van het positivistische behaviorisme, de 'bildungsskeptische' mythologie en theologie van rechts, en de emancipatie-pedagogiek van links.

Het pedagogisch positivisme treedt als een variant op van het pragmatisme (Th. Wilhelm) of als fenomenalisme, 'erfahrungsnah Wesenserhellung' (W. Loch); als fysieke variant kan men de cybernetische pedagogiek noemen.

Onder antihumanistische 'mythologen en theologen' verstaat Derbolav de pedagogen die onder invloed van Heidegger het 'zijn' zelf aan het woord willen laten (als Ballauff en Schaller). Ze hebben de steun van de radicale protestantse theologen, die idealisme als 'hybris' zien. De katholieke pedagogiek wordt onder hun invloed zelf kritischer. De 'emancipatorische pedagogiek' past de marxistische emancipatie-theorie toe op de structuur van het pedagogisch veld en stelt hierbij twee eisen: de vernietiging van alle machtsverhoudingen en hypostaseringen in de pedagogische praktijk en de opvoeding van de educandus niet alleen tot individuele 'Mündigkeit' maar ook tot een de maatschappij veranderende revolutionair.

De emancipatorische en de existentialistische pedagogiek geloven beide aan een herstel van een door de mens en maatschappij verdorven wereld: de een wil dit heil bereiken door de

'Verfügungswille', de wil tot macht van de mens, uit te schakelen, en de ander door ideologische voorlichting en politieke machtsgreep; de een grijpt terug naar een mythologisch oertijdperk, de ander vooruit naar een toekomstige volledig vermaatschappelijkte mensheid.

Het verdere artikel brengt een leerzaam overzicht van de ontwikkeling op de drie door Derbolav centraal gestelde pedagogische disciplines: de pedagogische anthropologie en ethiek; de algemene didaktiek en leerplantheorie; de opvoedingssociologie en theorie der onderwijspolitiek.

Uit deze drie centrale pedagogische disciplines levert Derbolav in deze bundel zeer vruchtbare bijdragen op het gebied van de pedagogische anthropologie, de didaktiek en de pedagogische ethiek.

Ik wil mij in dit artikel beperken tot een principiële weergave van Derbolav's didaktische theorie, en de andere door hem in deze bundel aangeroeerde gebieden slechts terloops releveren. Niet omdat zij minder belangrijk zouden zijn, maar omdat de individualiteit van Derbolav's denken in zijn didaktische theorie exemplarisch naar voren komt. Verdiepen we ons dus in zijn *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik* (1960), gevolgd door zijn *Kritik und Metakritik der kategorialen Didaktik*.

Nadrukkelijk wordt door Derbolav gesteld dat hij (zoals Willmann voor hem) didaktiek opvat als theorie van de onderwijshouden, 'Bildungsgehalte', wat dus een principe-uitspraak is, gericht tegen de opvattingen van didaktiek als leerpsychologie of informatietheorie.

Nu zijn 'Bildungsgehalte' bij Derbolav niet zo maar identiek met leerstof, ja zelfs niet met kennisinhouden⁴. Hij stelt zich nadrukkelijk op tegen een eenzijdige prioriteitstoekenning aan zaakkennis. De pedagogische functie der kennisinhoud is niet een intellectuele, maar een zedelijke; zij appelleert aan verantwoordelijkheidsbesef en geweten. Didaktiek is 'categoriale zinverlening'. Wat wil dit zeggen? Hoewel de

formulering de zaak iets ingewikkeld maakt is het denkbeeld eenvoudig. De wetenschappelijk-didaktische bezinning legt de, in de kennisinhouden geïmpliceerde principes hoe er mee te handelen, bloot. Zij herschept ze als het ware in motivatiestructuren met zedelijk-rationele strekking. Didaktiek is als wetenschapstheorie reflexief. Zij vraagt niet alleen naar het hoe, maar naar het waarom, niet naar het zo-zijn, maar naar de 'zin'. De didaktische vraag richt zich dus op het pedagogische 'waarom' van het vormingsmateriaal. Dit is de 'Bildungssinn' van het materiaal die door de didaktische reflectie categoriaal moet worden gestructureerd. 'Categoriaal' wil zeggen dat het grondslaglegend principe van de 'zin' normerend werkt, dus tot richtlijn wordt en ontwerp. Er is hier aan de ene kant 'Anspruch', aan de andere kant 'Entsprechung'. Volgens Derbolavs oorspronkelijke opvatting, in overeenstemming met Litt, heeft er een proces plaats in drie fasen: De naïeve kennis van de 'omgang' wordt in de theoretische reflectie der eerste fase geobjectiveerd en tot 'algemeen' weten, tot begripsmatige kennis. Dan echter wordt deze abstracte theoretische kennis door een hernieuwde omwenteling, en wel, nu naar het handelingsareaal, tot een persoonlijke opgave, tot zedelijk-individueel handelingsprincipe. Het 'weten' wordt 'geweten'. Naarmate de mens zich openstelt voor de verschillend genuanceerde redelijk-zedelijke eisen (ideeën) der cultuurgebieden, en er aan leert beantwoorden, naarmate hij zich uit zijn naïef-praktische verhouding tot wereld uitwerkt niet alleen tot een theoretisch weten van maar tot een praktisch 'verstaan' van haar onderscheiden zedelijke aanspraken, voltrekt zich in hem het vormingsproces, waardoor hij zich aan de inhoudelijke structuren zijn persoonlijk zelf, zijn individualiteit, verwerft. Dit is het proces dat Hegel als 'im-Andern-zu-sichselber-Kommen' aangeduid heeft, een formule die Derbolav herhaaldelijk toepast: Dit 'andere' is de totaliteit der ervaringswereld, opgevat als 'Natur und Geisteswelt' of als 'algemene geest' of als 'Sinnkreis seiner Welt'. Dit laatste – een *objectief* gegeven dus, is de instantie, zo kunnen we

Derbolav interpreteren, waarvoor de individualiteit zich openstelt, en waaraan hij zich moreel onderwerpt⁶. Hier wordt uitgesproken dat deze 'Sinnkreis seiner Welt' absoluut gezag toekomt, en dus – zo concluderen we – de relatie kind-potentieel bepaalt⁶.

Het opvoedingsproces bestaat in een toenemend zich ontsluiten voor en een verantwoordelijk beantwoorden aan de zinsgebieden der culturele werkelijkheid. Terwijl kennis en wetenschap, zo betoogt Derbolav, 'onder jurisdictie staan van de wet van het object' ('der Gesetz des Gegenstandes'), stelt de individualiteit, om werkelijk individualiteit te zijn, zich onder zijn persoonlijk 'geweten', dit gedefinieerd als de zedelijk-praktische maatstaven en motivaties ter beheersing van de wetenschappelijk ontsloten levensgebieden⁷.

De overgang van theoretische naar praktische rede, de individuele verwezenlijking van cultuurgoed als 'Bildungsgut', of, zoals wij dit fenomeen zouden willen formuleren, 'de actualisering van potentieel', wordt bemiddeld door de pedagogische categorie⁸. Historisch kunnen deze categorieën in verband gebracht worden met platonische ideeën⁹.

Derbolav maakt melding van het bezwaar dat men tegen zijn opvatting oppert, dat het begrip 'Bildung' als normbegrip is gedacht en dus met een ideologie, resp. wereldbeschouwing onherroepelijk zou zijn verbonden. Hij stelt daar tegenover dat hij de noodzaak van zuiver theoretische feitelijke kennisverwerving zeker niet zal ontkennen. Ze is voor het wetenschappelijk pedagogisch denken onontbeerlijk. Maar – en hier sluit hij zich bij Habermas aan (p. 99), het kan bij deze 'halve rationalisering' niet blijven, er moet een 'sintheoretische Voraussetzungs-reflexion' op volgen. Deze behoeft zeker niet ideologisch karakter te hebben: Hij werkt het probleem opvoedingswetenschap – normativiteit nader uit door het model van de structuurtheorie. Het wetenschappelijk pedagogisch denken heeft niet de taak de praktijk zelf te normeren, maar om de mogelijkheidsvoorwaarden voor de normering duidelijk te maken (p. 99). Haar functie is oriënterend. Zij kan deze oriën-

terende functie uitoefenen, omdat zij als structuurtheorie met begrippen werkt, die niet aan de pedagogische ervaring *ontleend* worden, maar die, onder de directie van de regulatieve idee die aan het systeemdenken zelf ten grondslag ligt, aan ervaring, Kantiaans gesproken, verworven worden¹⁰.

Ook tegenwerpingen tegen de dialektische denkvorm tracht Derbolav te ontzenuwen. Hij geeft grif toe dat zijn denken door Hegel beïnvloed is, hij grijpt bovendien voortdurend op Hegel terug, hij heeft zich echter uit het systeem-idealisme losgemaakt, zo meent hij, en zijn kategoriale didaktiek kan niet zo maar als 'Hegelianisme' gekenschetst worden. Evenmin echter zou hij een neo-kantiaanse dialektiek als die van Petzelt, of een marxistische (reale) dialektiek willen onderschrijven. Volgens Derbolav is didaktiek de wetenschap 'der zaak', dus een theorie van de opvoedings- en vormings-'wereld'. Deze pedagogische 'wereld' onderscheidt zich van wereld in het algemeen door haar pedagogische thematisering. Daardoor wordt de op zichzelf zijnde objectiviteit der wereld vertaald in de modus van 'een voor het kind zijn' en wordt haar indifferente gegevenheid in een specifiek taak- en vraagbewustzijn getransformeerd. Dit geschiedt door middel van de pedagogische verantwoordelijkheid, die dialektisch gericht is. Zij moet niet alleen zich verantwoordelijk inzetten voor de educandus en zijn pedagogisch welzijn (*Bildungswohl*) 'sondern auch für die Bildungswelt und ihre didaktische Integrität'. In de geesteswetenschappelijke pedagogiek heeft men op dit objectief relatiepunt der pedagogische verantwoordelijkheid tot nu weinig acht geslagen, en vanuit de huidige leertheoretische didaktiek wordt dit punt zelfs negatief beoordeeld. Men meent namelijk in de inhouden der cultuur de druk waar te nemen van de maatschappelijke machten die door hun stof en doelstellingen ideologische invloed op de jeugd uitoefenen.

Nu kan iemand in twijfel trekken dat historisch-maatschappelijke krachten op de structuur van de opvoedingswereld inwerken, maar dat is op zichzelf geen gevaar. De pedagogie

kan zich slechts in een institutionele omlijsting verwezenlijken, die niet alleen door pedagogische, maar ook door politieke voorstellingen en 'Leitbilder' gekarakteriseerd is. Doordat men dit feit over het hoofd ziet, komen politiek en pedagogie vaak vijandig tegenover elkaar te staan. Men verzuimt te erkennen dat de 'Bildungswelt' uit objectief-logische (sachlogische) structuren is opgebouwd, die historisch-maatschappelijk bepaald zijn en evolueren. Het vormingsbegrip dat Derbolav bij zijn theorie vooropstelt, stijgt uit boven dat van 'aanpassing'. Hij sluit zich aan bij Klafki, die het pedagogisch proces als 'Sinnerschliessung' aanduidt, — een dialectisch proces¹¹.

Met het zichtbaar worden van algemene (objectieve) inhouden aan de kant der wereld, correspondeert het verwerven van categorieën aan de kant van het subjekt. De categorieën impliceren affiniteit van subjekt en objekt. Tevens duidt 'categorie' op de te verwerven algemene grondprincipes der specifieke wetenschapsgebieden.

Welke structuur heeft de 'Bildungsrelatie'^{12?} Terwijl het kybernetisch model de relatie objectivistisch opvat, neemt de kategoriale didaktiek een dialektische verhouding aan: 'In het andere tot zichzelf komen'. De structuur der verhouding is die van de vraag¹³. In de vraagbeweging wordt het ondervraagde 'fraglich'. Zij bepaalt de richting, het 'waarnaar'. In de vraagbeweging treedt ons een eis tegemoet: wat 'fraglich' geworden is wordt 'iets dat nader bepaald moet worden'. De vraagbeweging leidt van vraag tot vraag. Zij is niet zuiver intellectueel omdat alle zinsgebieden door haar omvat worden, theoretische en praktische. Hoewel Derbolav in 1960 het woord 'geweten' gebruikt bij de 'periagoge', de omwending naar de ethisch bepaalde handelingsstructuur, wil hij thans — omdat het tot misverstand aanleiding heeft gegeven — het liever zo min mogelijk gebruiken. Het duidt, didaktisch gesproken, niets meer of minder aan dan de individuele resonantiebodem voor door de objectieve werkelijkheidsgebieden aan ons gestelde eisen. Het principe dat op elk der ervaringsvelden regu-

lerend optreedt, wat Derbolav oorspronkelijk als 'Bildungskategorie' aanduidde, wil hij ook liever niet meer als zodanig aanduiden. De 'Bildungskategorie' als het organiserend principe der gebiedsspecifiek gestructureerde ervaring komt in de beschrijvingswijze van Derbolav heel dicht in de buurt van de Platonische idee, mits men deze maar niet ontisch hypostaseert. Zo noemt hij het regulatieve principe der taal 'Sprachlichkeit'; deze is noch taalwetmatigheid, noch algemene taal, of metataal maar 'het telos der taal in relatie tot de mens': een regulatieve, systeemvormende idee, waaraan alle taalprestaties en-verschijnselen instinctief gemeten worden. Het is niet een ontologisering der taal, maar ook niet een abstractum dat overblijft na verwijdering van alle individuele trekken.

Habermas' 'Erkenntnisleitende Interessen', zo meent Derbolav, zou een passende benaming kunnen zijn voor de 'Bildungskategorien', de pedagogisch structurerende principes. Er past dan echter een ernstige gebruikswaarschuwing: deze interesseren per se niet subjectivistisch op te vatten. Zij ontspringen als regulatieve ideeën aan de eisen der werkelijkheid en krijgen pas in een dialektisch proces van vervreemding en weer zich eigen maken individuele realisering.

De volgende vraag die van uitermate groot belang is voor leerplanontwikkeling en leerplantheorie is dan die van het totale structuurplan der vormingswereld, zowel verticaal als horizontaal, niet als een ontologie van vormingsstoffen, maar als een systematische maatstaf voor een onderwijsprogramma. Derbolav verwijst naar Klafki die vijf didactische grondprincipes noemt: theoretisch, pragmatisch, ethisch, esthetisch, religieus. Zelf moge ik verwijzen naar Phenix' *Realms of Meaning*, die een logische opbouw der betekenisgebieden met meer of minder succes heeft beproefd. Derbolav zelf vindt een wetenschapssystematiek als zodanig, pedagogisch niet zo verwerpelijk als velen der hedendaagse pedagogen.

Het dialektisch karakter van het opvoedingsproces komt nogmaals nadrukkelijk tot uit-

drukking in het volgende opstel uit deze bundel, *Abriss einer pädagogischen Ethik*, p. 134, waarin nogmaals wordt uitgesproken dat opvoedingsverantwoordelijkheid niet is die voor de opvoeding alleen, maar dialektisch: voor de echtheid van de pedagogische relatie tussen 'Bildungsanspruch der Sache und Fragebewusstsein des Educandus, als Verantwortung sowohl für Bestand und Erneuerung des Objekts wie für Leistung und Forderung des Subjekts'. Sprekend over de controle van het succes van het opvoedkundig handelen stelt Derbolav dat deze ten enenmale onmogelijk is¹⁴. De leraar is bemiddelaar, zaakvertegenwoordiger. Maar ook op dit punt moet dialektisch zowel het ene als het andere extreem verzoend worden: het ene dat de zaak zo eigenzinnig zich opdringt dat de opvoeder zijn bemiddelaarsfunctie verliest, of het andere, de pedagogische autocratie, waarbij de opvoeding absolutistisch wordt gemanoeuvreed.

Het is belangrijk aan Derbolav's didactische opvattingen de meeste aandacht te besteden, omdat zijn didactiekopvatting voor leerplanontwikkeling belangrijk genoemd moet worden in verband met de twee andere stromingen: die op basis der informatietheorie, en op basis der leertheorie. De structurering der inhouden schijnt mij een typisch pedagogisch vraagstuk, terwijl de leertheoretische en informatisch-kybernetische theorie psychologisch en technologisch is. Ik moge hier er op wijzen, dat juist in de Verenigde Staten men de laatste jaren zich toegelegd heeft op uiterst zorgvuldig en minutieus onderzoek van de onderwijshouden, en de inhoudelijke kant van de onderwijsprocessen, speciaal ook dat men duidelijk onderscheidt tussen leertheorie en onderwijstheorie (learningtheory en teaching- resp. instruction-theory¹⁵.) Ook gaat het werk van Phenix in dezelfde richting. De verhouding tussen algemene en speciale didactiek laat zich alleen vanuit een structuurtheorie redelijk beschrijven.

Om dit artikel niet te lang te maken, wil ik hier niet verder aandacht besteden aan het belangrijke opstel: 'Problem und Aufgabe der pädagogischen Anthropologie', of aan de be-

langrijke herzieningen van de opvattingen van de auteur in zijn *'Entwurf einer pädagogischen Verfassungsgeschichte des Individuums'*.

Ik moge volstaan met enkele opmerkingen over hetgeen hier van Derbolav's pedagogiek naar voren is gekomen, die de overgang kunnen vormen naar een tweede artikel, over het laatste werk van Brezinka, dat als 'denken op de achtergrond' als 'metatheorie' moet worden gekenschetst.

Bij de weergave van Derbolav's gedachten in zo duidelijk mogelijke taal, waarbij veel onvertaald moest blijven, heb ik mij telkens afgevraagd, voor wie hij schrijft in en buiten het duitse publiek en door wie zijn visie als actueel en principieel kan worden begrepen, en wie uiteindelijk zich met zijn standpunt zal vereenzelvigen. Het lijkt mij toe dat de kans op positieve reacties op deze vragen, met name de laatste, uiterst miniem is. Ligt dit in de aard der zaak of aan een mogelijk te kort in onze (nederlandse) wetenschappelijke opleiding, met name in de filosofische oriëntatie der studenten in de opvoedkunde?

Deze vragen moet ik bij gebrek aan empirisch materiaal onbeantwoord laten. Maar wel is duidelijk dat ontwikkeling van de theorievorming der pedagogiek in hoge mate van de filosofie afhankelijk is. Dit is door mij in *'Situatie' en 'Relatie'* nog weer eens ten overvloede aangetoond en het geldt bij uitstek voor de hedendaagse ontwikkeling, waarbij het neomarxisme sterke invloed gaat krijgen op de pedagogiek. Dus allereerst is voor ieder van ons nodig dat hij precies weet wat elke filosofische positie name wereldbeschouwelijk en ideologisch impliceert en dat hij zijn eigen positie name bepaalt en expliciteert.

Zal men de positie name van Derbolav aanvaarden? Zal men zich uitspreken voor de traditie der geesteswetenschappelijke pedagogiek, wat met zich meebrengt de dialektische verhouding mens en wereld, het primaat van de idee en de zedelijke vrijheid van de persoon, de verwevenheid van 'Sein' en 'Sollen' en de normatieve inslag der pedagogiek? Het is denkbaar

dat hoewel het dialektisch-idealistisch denken in de pedagogiek meer en meer voor het dialoogisch-existentialistische terugwijkt, voor de mens als 'ontwerp' en de pedagogiek der 'beslissing', men op verschillende punten zich tot Derbolav's pedagogiek zal aangetrokken voelen en men hem in vertaling, – zonder de Hegeliaanse oriëntatie – zal overnemen, uit hem plukken wat men pedagogisch aanvaardbaar vindt. In formulering wijkt de dialektische pedagogiek ook heel weinig van de dialogische af. Dus: de ethische oriëntatie en de nadruk op de verantwoordelijkheid van de opvoeder voor mens en wereld, de bemiddelaarsrol van de opvoeder, maar vooral ook het principieel normatieve karakter der pedagogiek, d.w.z. het primaat van de 'praktische Vernunft'.

Men zal vermoedelijk niet met hem meegaan in de fundering van al zijn denken in het rationalistisch idealisme, dat evenveel aan Aristoteles als aan Plato, aan Kant als aan Hegel ontleent. Want hoewel in de eerste plaats filosofisch-dogmatisch georiënteerd, is Derbolav te veelzijdig, te belezen, om een verouderd Hegelianisme klakkeloos verder te propageren. Maar zijn positie name is principieel idealistisch en zijn pedagogiek borduurt voort op het Hegeliaanse model. Als hij de verhouding mens – wereld en de opvoedingstaak voor de bemiddeling tussen beide en wereld, kenschetst, gebruikt hij gaarne de Hegeliaanse terminologie.

Nu heeft onze wereld met de Hegeliaanse filosofie slechte ervaringen. Het marxisme is Hegel op de kop gezet, en het nationaal-socialisme ontleende tal van iustificatiemotieven aan de Hegeliaanse staatsfilosofie. In tegenstelling tot het pedocentrische rousseau-aans georiënteerde denken, het stellen van het primaat van de ontwikkeling der individualiteit, kan het primaat van de objectiviteit, het principe der zakelijkheid, het primaat van de cultuurgooderen, de rechtvaardiging van de bestaande cultuur of culturele ontwikkeling per se met zich mee brengen. De op Hegel teruggaande geschiedenisfilosofie kan men zowel in haar linkse als haar rechtse uitwerking funest vinden. Rechts of links, het gaat tenslotte alles terug op een

Hegeliaanse dogmatiek. Vandaar dat ondanks alle wederzijdse verguizing men op Hegeliaanse basis elkaar 'ergens' toch wel weer vindt. Een typisch voorbeeld geeft Derbolav zelf, die na de emancipatorische (marxistisch georiënteerde) pedagogiek als bedreiging en als antagonistisch aan zijn idealistisch georiënteerde pedagogiek te hebben gekenschetst, met instemming Habermas citeert, die in zijn wetenschapstheorie zich óók principieel tegen een rationalistisch-empiristische wetenschapsbeoefening keert (*Erkenntnis und Interesse*).

Het is natuurlijk juist dat de systeemvormende idee vóór alle ervaring, of wil men, meta-empirisch is, en er is alles voor, om regulerende structuurideeën als hypothesen of 'constructen' te beschouwen; de zaak gaat m.i. hopeloos mis, als men ze ontologisch, als grondslag van wereld opvat. Ik geloof dat hiermee het fundamenteel onderscheid tussen kritisch en dogmatisch, Platonisch en Aristotelisch, Kantiaans en Hegeliaans denken is aangegeven. En wat geldt voor de manifestatie van de 'idee' in de geschiedenis, geldt evenzeer voor het 'mensbeeld' als grondslag van een pedagogische anthropologie. Het verschil tussen alle dogmatisch en kritisch denken is dat het dogmatisch denken vanuit grondslagen start, die, hoewel empirisch niet te benaderen, toch wetenschapskarakter pretenderen – althans de aanhangers doen alles om het wetenschapskarakter te 'funderen' van – Thomisme, rationalistisch idealisme en marxisme. Het kritisch denken fundeert zulk een grondslag als zodanig principieel niet, maar kent er hypothetische of methodologische betekenis aan toe.

Dit nu brengt ons in medias res ten aanzien van de pedagogiek. Wanneer de 'grondslagen' tot het pedagogisch denken zelf behoren, meent men in deze grondslagen *de normen* van het pedagogisch handelen te kunnen vinden. Dit vinden we bij Derbolav genoegzaam gesteld: van theoretisch naar praktisch denken is een kwestie van periagoge, van omwending.

Het dialectisch individuele denkproces is analoge aan de dialectische beweging der objectieve culturele werkelijkheid. Theoretisch denken

en praktisch denken ontspruiten gelijkelijk uit 'Vernunft', berusten beide op ideële principes. Nu kan niet betwijfeld worden dat, wanneer de ideële grondprincipes gegeven zijn, de praktische principes, als regulatieve ideeën zich mogelijkerwijs laten afleiden. We hebben op dit punt tweeërlei soort denken: het technische doel - middel denken en de oriëntatie van het handelen onder de zedelijk-redelijke normen, teneinde het gestelde zedelijk-redelijk doel te bereiken. Om dit laatste gaat het in de discussies. Wiè echter bepaalt de uiteindelijke redelijkheid der gestelde doelen? We hebben hier een derde rationaliteit nodig, naast de theoretische en praktische, n.l. de desideratieve. Het is gans onmogelijk tot nu toe, daarvoor algemeen acceptabele redelijke criteria te vinden. Vandaar dat het normdenken in de pedagogiek tot nu toe, en mogelijk permanent, onlosmakelijk verbonden is met fundamentele filosofische en ideologische vooropstellingen¹⁶.

Hoe dan ten aanzien van haar waarheidskarakter, of haar universeel wetenschapskarakter?

De bespreking van een tweede boek, dat van Brezinka, dat juist op het punt van de fundering van de grondslagen der wetenschappelijke pedagogiek m.i. enorm verhelderend is en ons ten aanzien van het wetenschapskarakter genoegzaam oriënteert, zal in een volgend artikel behandeld worden.

Opmerkingen

1. Zoals bv. 'Pädagogik als Wissenschaft und als philosophische Disziplin', *Annales Saaravienses*, 1952, nr. 3; 'Die gegenwärtige Situation des Wissens vom Menschen'. *Int. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, IV, 1947/48 en 1948/49. Voorts: 'Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung', oorspronkelijk uitgegeven 1955, *Annales Universitatis Saaravienses*, daarna in Bonn (1956) herdrukt. Van zijn grotere werken noem ik slechts, 'Erkenntnis und Entscheidung', *Eine Platon-Interpretation*, Wien, 1954. Verder de 'Festgabe' voor Theodor Litt, door hem als bundel uitgegeven: 'Geist und Erziehung', 1955; 'Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymna-

- siums', Düsseldorf, 1957; 'Frage und Anspruch', Pädagogische Studien und Analysen, Ratingen, 1970.
2. De herdrukken zijn: 'Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie', verscheenen in Psychologie und Pädagogik, herausg. J. Derbolav en A. Roth, Heidelberg, 1959; het beroemde artikel 'Versuch einer theoretischen Grundlegung der Didaktik', Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960. Dan biedt de bundel nog: 'Planung und Freiheit im Spannungsfeld der Bildungspolitik' (1966). Een nieuwe publicatie is: 'Abriss einer pädagogischen Ethik' en de inleiding: 'Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Pädagogik'.
 3. Op dit punt lijkt mij Derbolav's critiek niet helemaal adequaat ten aanzien van de jongste ontwikkeling in het z.g. kritisch rationalisme.
 4. 'Denn Wissen ist nicht schon Bildung und Bildung mehr als wissend werden. Bildung konkretisiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens, aus den Normgehalten (Ideen) die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind. Die Bildungsbewegung transzendiert also den Bereich des theoretischen Sinnes und zielt auf seine praktische Dimension'. Op. cit. p. 67.
 5. 'Bildungsdialektisch gesehen, handelt es sich dabei um einen Auseinandersetzungsprozess, in dem sich der Einzelgeist, aus seiner Natürlichkeit aufsteigend, den ihm vorgegebenen und vorgeschaffenen allgemeinen Geist – den Sinnkreis seiner Welt – verstehend aufschliesst und begreifend zu eigen macht und das heisst sogleich sich ihm verpflichtend zu eigen gibt'. Op. cit. p. 71.
 6. Met potentieel duid ik aan alle potentiële opvoedingsstof. Zie mijn 'Situatie' en 'Relatie', Groningen, Wolters 1970.
 7. 'D.h. der Erwerb der sittlich-praktischen Massstäbe und Beweggründe zur Bewältigung der ihm wissensmässig aufgeschlossenen Lebenssituationen'.
 8. 'Pädagogische Kategorien erfüllen die Aufgabe der Norm- und Gewissenkonstitution'. Op. cit. p. 77.
 9. Derbolav meent dat in het humanistische vormingsideaal en de realistische pedagogiek van Basedow de tweeënheid der idee als theoretische en praktische rede uiteengevallen zou zijn als 'humaniteit' enerzijds en 'Utilität' anderzijds.
 10. 'und zwar unter dem Anspruch der regulativen Idee als dem Einheitsprinzip ihrer Systembildung und als ihrem verborgenen Erkenntnisinteresse'.
De pedagogische structuurbegrippen 'autoriteit' – 'verantwoordelijkheid', 'pädagogischer Bezug' etc.) zijn meta-empirisch, zijn een synthese van ervaring en idee.
 11. W. Klafki, 'Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung', Weinheim, 1964, p. 298.
 12. Door mij in 'Situatie' en 'Relatie' de 'pedagogische relatie' genoemd, die tussen kind en potentieel, waarbij 'meaning' zich actualiseert.
 13. Bij de ontwikkeling van de structuur van de vraagt als dialektisch pedagogisch proces zoekt Derbolav aansluiting bij Heidegger en de katholieke metaphysicus E. Coreth. Metaphysik, Innsbruck, 1961.
 14. 'So kann man ohne Risiko behaupten, dass der Erzieher mit all seiner pädagogischen Kunst beim Zögling ganz und gar nicht mit jener Sicherheit 'Sein Gleich zu machen' vermag, die Sokrates als 'die Chance jeder technischen Kunstfertigkeit beschreibt'. Zo hangt de autoriteit van de opvoeder ook niet af van de uitstralingskracht zijner persoon, maar is zij een 'sachbestimmte Autorität'.
 15. Men zie de binnenkort te publiceren dissertatie van E. A. van Trotsenburg: 'Van lesanalyse naar didaxometrisch onderzoek'.
 16. Men zie over de 'desideratieve' redelijkheid J. J. A. Mooy, Aspecten van Redelijkheid, Groningen, 1971.