

Het probleem van een praktische wetenschap en de opvoedkunde

Poging tot constructieve kritiek naar aanleiding van W. Brezinka's 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft'.

S. STRASSER

Psychologisch Laboratorium der Katholieke Universiteit, afdeling Wijsgerige Antropologie, Nijmegen

Twee historische feiten hebben geleid tot het concipiëren van dit artikel. Het eerste is het afscheid van M. J. Langeveld als hoogleraar in de opvoedkunde. – Iedereen, die de verhoudingen in de Nederlandse pedagogiek kent, weet wat dit afscheid betekent, al is het moeilijk de belangrijkheid van deze gebeurtenis onder woorden te brengen. – De historicus der opvoedkunde kan misschien pogen het als volgt te stellen.

Met Langeveld treedt de meest vooraanstaande vertegenwoordiger in Nederland van de *geesteswetenschappelijke pedagogiek* af. Op het ogenblik waarop deze regels geschreven worden, is het niet zeker of de lijn die loopt van Wilhelm Dilthey naar Theodor Litt en van Theodor Litt naar Martinus Langeveld, voortgezet zal worden. – Anders en beter staat het met de *fenomenologische traditie* – wat men ook daaronder moge verstaan. Maar ook zij heeft door het aftreden van Langeveld een vooraanstaande representant op het gebied der universitaire pedagogiek ingeboet. – Denken we tenslotte aan de idee van een 'pedagogische antropologie', een idee die de scheidende hoogleraar dierbaar was. Zij ook kan in het licht van een bepaalde traditie gezien worden. Misschien is het mogelijk deze traditie te karakteriseren als *humanistisch* (in de ruimste en beste zin van het woord). Maar ook zij stuit in Nederland en daarbuiten op toenemend verzet. Een generatie van nuchtere empirische onderzoekers kan met de idee van een pedagogische antropologie niets beginnen en wijst ze af.

Het tweede historische feit is, dat in het jaar, waarop Langeveld als hoogleraar aftreedt, het werk van Wolfgang Brezinka verschijnt. Aan de voorbereiding ervan heeft hij jarenlang gewerkt. Het draagt de kenmerkende titel 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung'¹. Het samenval van deze beide feiten komt mij niet toevallig voor. Immers de Brezinka van 1971 verwerpt op de meest nadrukkelijke wijze alles wat aanhangers van de drie bovengenoemde tradities op opvoedkundig gebied tot stand hebben gebracht. Hij trekt ten strijde tegen de meest beroemde vertegenwoordigers van de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Hij beschouwt de fenomenologie in al haar verschijningsvormen als een dwaalleer. In de idee van een pedagogische antropologie ziet hij slechts een uitvlucht, die het mogelijk moet maken, zich aan de strenge eisen van de wetenschappelijke denktucht te onttrekken. Brezinka vertrouwt op het prestige van de science – dit blijkt reeds uit de titel van zijn publicatie. Hij bedient zich voorts van argumenten ontleend aan de Analytische Wijsbegeerte. Bovendien verschilt Brezinka's visie op de opvoedkunde grondig van die van Langeveld: hij beschouwt haar als een sociale wetenschap temidden van andere sociale wetenschappen; de realisering van haar doeleinden is een technologisch probleem – en niets anders.

Deze laatste zinssnede slaat op het antitraditionele pathos van Brezinka. Grote delen van zijn betoog zijn aan een kritische destructie gewijd. De nieuwe 'Erziehungswissenschaft' moet – in tegenstelling tot bijna alles, wat tot nu toe op het gebied van de systematische pedagogiek werd gepresteerd – vrij zijn van ideologie, vrij zijn van godsdienstige en zedelijke waardebeoordelingen, vrij vooral van alles wat naar metaphysica zweemt. Kortom de kritische, antitraditionele, antimetaphysische sentimenten en ressentimenten van onze tijd worden door Brezinka op handige wijze

bespeeld.

Desondanks maakt de schrijver Brezinka geen geborneerde indruk. Hij is niet het type van de naargeestige positivist. Hij denkt er niet aan alle veranderingen in het gedrag van kinderen en jeugdige mensen tot de formule $S \rightarrow R$ te herleiden. Hij wil geen opvoedkunde in de physicalistische eenheidstaal schrijven. Evenmin verwacht hij het heil uitsluitend van een analyse van de pedagogische taal. – Ja, nog meer: het historische element moet bij Brezinka tot zijn recht komen evengoed als het filosofische. Alle elementen moeten echter in een nieuwe synthese verenigd worden. De synthese is in zover nieuw als ze op een nieuwe logische structuur berust.

Willen we ons een oordeel vormen over dit 'manifest' van de opvoedkunde nieuwe stijl, dan zullen we eerst de logische opbouw er van nader moeten bezien.

* * *

Het belangrijkste deel van Brezinka's werk is de 'Einleitung'². Hier vallen de grote beslissingen. Al het overige is slechts de nadere uitwerking van een fundamentele optie. De gedachtengang van deze Inleiding is tamelijk eenvoudig. Het valt Brezinka niet moeilijk te bewijzen dat de pedagogiek historisch ontstaan is uit de praktische filosofie; en dit heeft, volgens hem, funeste gevolgen gehad. Met name de logische structuur van het pedagogisch betoog is daardoor onduidelijk geworden. Wanneer men de geschriften van beroemde pedagogen van dit standpunt onder de loep neemt, dan constateert men dat ze een bont en ordeloos mengelmoes bevatten van zeer uiteenlopende soorten oordelen. Wij vinden daarin beweringen aangaande opvoedingsdoeleinden, voorschriften en normen voor het opvoedende handelen, organisatorische voorstellen, waarde-bepalingen voortvloeiend uit normen en tenslotte beschrijvende en verklarende oordelen die de pedagogische realiteit tot voorwerp hebben. Dit was vroeger geoorloofd, toen men nog veel beweringen heeft laten passeren die niet beantwoorden aan de eisen van 'de' nieuwe kenleer. Aan deze toestand moet definitief een eind worden ge-

maakt.

Onze pedagogische Herkules aarzelt dan ook niet orde te scheppen in de tweeduizendjarige Augiasstal. De methode die hij daarbij toepast is zeer eenvoudig: zij kan door het slagwoord 'specialisering' gekenmerkt worden. Wat vroeger 'opvoedkunde' heette, moet verdeeld worden in drie homogene 'Aussagesysteme', Enerzijds is empirisch onderzoek vereist dat de opvoedings-werkelijkheid tot voorwerp heeft. Het geheel van daarop betrekking hebbende oordelen is dan ook het enige dat aanspraak kan maken op de eretitel 'Erziehungswissenschaft'³. Deze wetenschap dient echter aangevuld te worden door twee totaal anders gestructureerde systemen van oordelen: enerzijds door een filosofie der opvoeding en anderzijds door een praktische pedagogiek. Dit is, zoals Brezinka beklemtoont, een eis van logische zindelijkheid. Oneerlijk is het daarentegen, wanneer filosofie en praktische pedagogiek langs sluipwegen 'das Prestige der Wissenschaft' willen verkrijgen⁴.

Het hoofdstuk over de Opvoedingswetenschap is onderverdeeld in twee delen: 'Theoretische Erziehungswissenschaft'⁵ en 'Historiographie der Erziehung'⁶. Het eerstgenoemde biedt geen grote verrassingen. Degene die de wetenschapstheorie van Karl Popper kent alsmede de recente discussies rondom deze theorie in het Duitse taalgebied⁷ kan reeds in grote lijnen vermoeden wat dit deel zal bevatten. – Interessant is een historische schets waarin Brezinka de voorlopers van de beschrijvende opvoedingswetenschap in hun onderlinge samenhang typeert⁸. Het is opmerkenwaardig dat Brezinka doorgaans de voorkeur geeft aan de meer gematigde, minder pretentieuze formuleringen van de analytische wetenschapstheorie. Dit neemt niet weg dat zijn critiek sectarisch van aard is. Iedere zienswijze omtrent het wezen der wetenschap, die niet innerlijk verwant is met die van de analytische theoretici wordt als essentialisme, dogmatisme, irrationalisme of mysticisme afgedaan. Nergens vinden we een poging om 'van binnenuit' tot een kritisch oordeel te komen.

Met opzet speelt Brezinka van een 'Historiographie der Erziehung'⁹ en niet van een 'Geschie-

denis der Opvoeding'. Die historiographie immers is in zijn geest een 'factfinding science', die niet essentieel verschilt van de natuurwetenschappen. Met instemming citeert Brezinka een zekere F. G. Maier die beklemtoont: '[Es] besteht zunächst durchaus eine grundsätzliche Einheit naturwissenschaftlicher und historischer Methoden'¹⁰. Uitdrukkelijk verworpen wordt het procédé o.a. van Otto Willmann en Wilhelm Flitner dat uit de grote lijnen van de ontwikkeling der opvoeding en der opvoedkunde conclusies trekt met betrekking tot het heden. Deze methode beschouwt Brezinka als onwetenschappelijk. Wat hem voor de geest staat is blijkbaar een soort pedagogische chroniek: een opsomming van feiten, namen, titels van publicaties, statistische gegevens betreffende opvoedingstoestanden, zonder enige interpretatie.

Brezinka's betoogtrant blinkt over 't algemeen uit door openhartigheid en duidelijkheid. Dit laatste kan, helaas, niet gezegd worden van het hoofdstuk '*Philosophie der Erziehung*'¹¹. Hier heeft men veeleer de indruk dat Brezinka niet precies weet wat hij wil. Enerzijds verzekert hij, 'dass es das Aussagesystem der Philosophie von anderer Art ist als das Aussagesystem der Realwissenschaften'¹². Weinige bladzijden verder lezen we echter: 'Es gibt weder eine spezifische Erkenntnisweise der Wissenschaft noch der Philosophie'¹³. De filosofie moet, volgens Brezinka ieder theoretisch oordeel als een tentatieve vooronderstelling beschouwen die slechts in zover waar is, als ze door andere hypothesen wordt ondersteund en pogingen tot falsificering kan doorstaan¹⁴. M.a.w. de 'Logik der Forschung', die Popper in 1935 voor het natuurwetenschappelijk onderzoek heeft ontworpen, is, volgens Brezinka, ook de norm voor het wijsgerig denken. Moet men dit zo verstaan dat er een filosofie der opvoeding mag zijn – op voorwaarde dat ze niet essentieel verschilt van de empirie? Tengevolge van de logische tegenstrijdigheden, waarop men in dit hoofdstuk – en dus in het kader van één en hetzelfde 'Aussagesystem' – stoot, wordt dit niet duidelijk.

Dat Brezinka een duidelijke scheiding eist tussen de *kennistheorie der pedagogische oordelen*¹⁵ en de *moraal filosofie der opvoeding*¹⁶, zal

na het voorafgaande niemand verbazen. Hij pleit ook op dit gebied voor duidelijkheid en eerlijkheid. Wie normen vaststelt of doeleinden ontwerpt, moet daar openlijk voor uitkomen en ze niet onder de mom van een of ander hoogdravende titel tersluiks introduceren. – Een andere vraag is, hoe Brezinka zelf zich de oplossing van de normatieve problemen voorstelt. In dit opzicht bieden zijn eigen moraal filosofische beschouwingen niet erg veel. Als hoofdregel geldt: '*Normative Sätze sollen durch vernünftige Argumente (oder gute Gründe) und nicht durch Berufung auf irgendwelche Autoritäten zu rechtfertigen versucht werden*'¹⁷. Dat het beroep op een 'auctoritas' een in filosofisch opzicht zwak argument is wist reeds Thomas van Aquino 600 jaar geleden. Wat echter de rest betreft, vraagt men zich af, of de moraal filosoof der opvoeding, die op zoek is naar enig normatief houvast, aan Brezinka's hoofdregel zo veel heeft. Zouden we hier te maken hebben met wat Brezinka zelf noemt 'eine pseudonormative Leerformel'¹⁸?

Wij komen nu tot het derde deel van Brezinka's werk: de *praktische pedagogiek*. Zeer treffend noemt hij ze een 'praktische Kunstlehre', waarbij hij via Herbart en Schleiermacher aansluiting vindt bij de aloude traditie van de 'technè' en van de 'ars'. Een dergelijke 'kunst' heeft weliswaar niet de waardigheid van een wetenschap. Ze levert echter voor de beoefenaar der opvoedkunde een horizon van verwachtingen en tevens het onmisbaar conceptueel kader¹⁹. Zeer uitdrukkelijk keert Brezinka zich tegen het 'schema van de twee trappen', volgens hetwelk de praktische pedagogiek niets anders zou zijn dan een onvolgroeide wetenschap. De praktische pedagogiek is niet vergelijkbaar met de alchemie, die zich nog niet tot chemie heeft ontwikkeld. Zij mag evenmin uitsluitend fungeren als een bron van mogelijke hypothesen voor de beoefenaar van de opvoedingswetenschap. 'Die wertende Interpretation der konkreten historischen Situationen, in denen erzogen werden muss, und die Formulierung von Normen und Handlungsanweisungen für Erzieher werden auch künftig notwendig bleiben'²⁰.

Dit enigszins conservatieve geluid steekt af

tegen het overigens zo antitraditioneel betoog. De lezer van dit derde deel stoot trouwens op nog meer verrassende elementen. – Blijven we, om te beginnen, even bij het feit staan, dat er ondanks alles een uitvoerige verhandeling over praktische pedagogiek geschreven moest worden. De titel 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' dekt dus de lading niet. Praktische pedagogiek is en blijft noodzakelijk.

Voorts onderkent Brezinka vier verschillende taken van de praktische pedagogiek: zij moet de opvoedingssituatie van het standpunt van het pedagogisch handelen analyseren; in teleologisch opzicht moet ze de doeleinden der opvoeding vaststellen; zij moet naar mogelijke methoden voor de opvoedingspraktijk uitzien; tenslotte moet ze ook voor de toekomstige opvoeder of motieven leveren²¹.

Deze opsomming van de meest uiteenlopende taken van de praktische pedagogiek werkt bevreemdend. De bevreemding neemt nog toe wanneer we het tweede, het teleologisch aspect van de praktische pedagogiek van dichterbij bezien. Brezinka maakt zich geen illusies aangaande de moeilijkheid waarmee de praktische pedagoog op dit gebied te kampen heeft. De moeilijkheid wordt volgens Brezinka nog vergroot door de in onze tijd modern geworden ideologiekritiek. Zij ondermijnt de natuurlijke zekerheid die de opvoeder voor het vervullen van zijn taak niet kan missen. In de plaats van innerlijke rust treedt tegenwoordig het jachtige zoeken naar steeds nieuwe doelstellingen; ja, onrust en discontinuïteit worden als intellectuele idealen geprezen²².

Brezinka betreurt deze moderne ontwikkeling. Ook in onze tijd van crises en omwentelingen zou men niet mogen vergeten dat een minimum aan gemeenschappelijke geloofsovertuigingen, tradities en symbolen onmisbaar is. Ook al komt de sociale consensus in onze moderne maatschappij niet meer op grond van een beroep op de goddelijke openbaring tot stand, maar meestal dank zij een beroep op de kritische rede, dan nog gaat het 'um die (zumindest zeitweilige) *Dogmatisierung bestimmter weltanschaulicher und moralischer Postulate*'²³. En dit is goed ook; want in ieder geval is 'eine Erziehungslehre unter teleologi-

schem Aspekt dogmatisch und soll es auch sein. Ohne inhaltliche, d.h. weltanschauliche Entscheidungen zu treffen, sind weder erzieherisches Handeln noch normative Theorien für dieses Handeln möglich'²⁴.

De lezer, die dit verneemt, weet niet meer hoe hij het heeft. Nog op p. 197 kon hij het volgende lezen: 'Geht man von der normativen Überzeugungen des kritischen Rationalismus aus, dann liegt es nahe, idealtypisch zwei Formen der Praktischen Pädagogik zu unterscheiden: auf der einen Seite naive, dogmatische oder apodiktische Erziehungslehren und auf der anderen kritisch-'aufgeklärte' und hypothetische Erziehungslehren'. Op de bladzijden 200 en 201 verneemt hij echter dat voortdurende kritiek van zijn zienswijze de opvoeder zijn natuurlijke zekerheid ontnemt; dat het niet gaat zonder een minimum aan traditie en 'Glaubensüberzeugungen'; dat het onvermijdelijk is wereldbeschouwelijke en ethische postulaten tot dogmata te verheffen: dat het onmogelijk is op te voeden zonder inhoudelijke beslissingen te nemen. – *Hoe is deze tegenstrijdigheid te verklaren?*

Het antwoord ligt voor de hand: *Brezinka gelooft niet in de mogelijkheid van een praktische wetenschap*. Volgens hem is, wat wetenschappelijk is, niet praktisch, en wat praktisch is, niet wetenschappelijk. Vandaar dat de bezinning op de doeleinden van opvoeding, onderwijs en vorming van de wetenschappelijke en filosofische oordelen gescheiden moet worden. Vandaar ook dat in dit derde gedeelte bijeengebracht wordt, wat in de eerste twee delen niet past. – Het doet overigens een beetje komisch aan vast te stellen dat zodoende de duivel langs een achterdeur weer binnen wordt gelaten, nadat men hem in het eerste deel plechtig door de voordeur eruit had gezet: de duivel van de normatieve doeleinden, van de traditie, van de geloofsovertuigingen en de existentiële beslissingen.

Stellen we tenslotte de belangrijke vraag, hoe het in het kader van de nieuwe metatheorie met de eenheid van de opvoedkunde staat. Welnu, *deze eenheid bestaat niet*; ja, nog meer: *ze kan niet bestaan*. In zijn slotwoord²⁵ zegt Brezinka dit volkomen openhartig: 'Wenn man vom Wissenschafts-

begriff de Analytischen Philosophie ausgeht, erscheint eine 'pädagogische Gesamtheorie', welche die Aussagesysteme, die hier unterschieden worden sind, übergreifend vereint, als undurchführbar²⁶. De grote synthese blijkt een onhaalbare kaart te zijn. Het slotakkoord van het boek is dan ook eerder 'skeptisch' (p. 200) van aard. Met Arnold Gehlen gelooft Brezinka dat, wanneer men zich objectief tot de goden en de instituties van de maatschappij verhoudt, men ze reeds als 'passé' beschouwt; en 'objectief' betekent hier: 'ohne ideologische Stütze'²⁷. – Met andere woorden: de eenheid van de pedagogische theorie was een illusie van een oncritisch verleden. Dank zij 'de' nieuwe kennistheorie geloven wij daar niet meer aan. Wij geloven slechts in drie onafhankelijke 'Aussagesysteme', waarvan het een ontkent wat het ander affirmeert; waarvan het een afbreekt wat het ander opbouwt; waarvan het een als heilzaam beschouwt wat het ander veracht.

Kan men dan zeggen dat van de drie systemen van oordelen, die Brezinka onderkent, slechts het eerste, het in strikte zin wetenschappelijke, overeind blijft? Helaas, neen; ook de 'Erziehungswissenschaft' wordt aangetast door de zonet aangeduide fundamentele tegenstrijdigheid. Immers, Brezinka definieert het formele object der opvoedingswetenschap als 'die erzieherisch relevanten Ausschnitte der Wirklichkeit'²⁸. Hoe weet echter de wetenschapsbeoefenaar welke sectoren van de realiteit in pedagogisch opzicht relevant zijn? Het antwoord van Langeveld en van andere fenomenologisch georiënteerde theoretici is bekend: dit weet de wetenschapsbeoefenaar dank zij zijn vóórwetenschappelijke vertrouwheid met het pedagogische handelen; en ook Brezinka wijst terloops op het feit dat de gestroomlijnde 'science of education' haar begripkader dankt aan de 'Pädagogik als praktischer Kunstlehre'²⁹. *Dan moet echter een band bestaan* – let wel, een logische, niet slechts een psychologische band – *tussen de pedagogische praktijk en de wetenschappelijke opvoedkunde*; dan veronderstelt de wetenschap van de opvoeding als uitgangspunt een zekere vertrouwheid met het opvoedende handelen; en dan is de formulering van Wilhelm Flitner, die

het pedagogische denken als een 'réflexion engagée' typeert, gerechtvaardigd. Juist daartegen polemiseert echter Brezinka hartstochtelijk. Men vraagt zich af, wat hij in de plaats daarvan te bieden heeft behalve – brokken.

* * *

Er valt ongetwijfeld veel te prijzen in het boek 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft'. Brezinka worstelt met fundamentele problemen; hij wil tot een nieuwe aanpak komen. En ook zijn agressiviteit is gedeeltelijk verklaarbaar. Iedereen kent opvoedkundige werken, waarin met behulp van suggestieve beschrijvingen gedurfde stellingen verdedigd worden; er worden feiten gepresenteerd, die geen feiten zijn; de aanvaarding van normen wordt impliciet voorondersteld zonder dat men openlijk voor een normatief mensbeeld uitkomt; filosofische stellingen worden geponeerd, die niet door middel van enige filosofische methode gerechtvaardigd zijn. Laten we bovendien niet vergeten dat Brezinka toestanden aan bepaalde Duitse en Oostenrijkse universiteiten voor de geest staan, waar – om ons tot één kenmerkend detail te beperken – nog niet zo lang geleden de lerarenopleiding hoofdzakelijk bestond in de bestudering van enige klassieke pedagogische teksten. Van het feit dat de opvoedkunde iets met sociale wetenschappen te maken heeft, wilde men in deze academische kringen niets weten. Misschien zal de scherpe aanval van Brezinka tegen deze misvattingen de werking hebben van een zuiverend onweer.

Dit neemt niet weg dat de bestudering van Brezinka's werk talrijke vragen oproept. Men zou zich in het probleem kunnen verdiepen wat nu eigenlijk onder 'essentialisme' verstaan moet worden. De waardevrijheid van de opvoedkunde zou eens te meer ter discussie gesteld kunnen worden. Het begrip 'technologie' is misschien meer problematisch dan Brezinka vermoedt³⁰.

Belangrijker dan dit alles is echter één vraag: hoe komt Brezinka ertoe alle inspanningen, om het geheel der pedagogische kennis in één synthese te verenigen, als nutteloos te bestempelen?

Het antwoord ligt in zijn eigen woorden besloten: 'Indien men van het wetenschapsbegrip van de Analytische Wijsbegeerte uitgaat . . .'. Analytische Wijsbegeerte is echter een wijdse titel. In feite voelt Brezinka zich tot een bepaalde vleugel van de analytische beweging aangetrokken: tot Karl Popper en diens volgelingen. De wetenschapstheorie van Popper, zoals deze neergelegd is in zijn 'Logik der Forschung'³¹ en andere geschriften is niet zonder meer bruikbaar voor het denken in het kader der sociale wetenschappen³². Het probleem van een praktische wetenschap werd door Popper niet eens gesteld. – Brezinka daarentegen heeft daar wel belangstelling voor. Hij spreekt van 'Handlungswissenschaften'³³. Tot de 'Handlungswissenschaften' rekent hij behalve de theorie van de opvoeding, de psychotherapie, het maatschappelijke werk, de leer van de massacommunicatie en van de propaganda. Misschien zou men hieraan toe moeten voegen dat ook de socioloog, de psycholoog, de econoom de politicus, de zielzorger handelend kunnen optreden. – Verdiept men zich in de problematiek van de praktische wetenschappen, dan komt men spoedig tot de bevinding dat de begripkaders van Popper daarvoor niet erg bruikbaar zijn. Brezinka evenwel is zich hiervan niet bewust. Hij wil zijn inzichten in een categorieën- en begrippensysteem onderbrengen, dat voor totaal andere doeleinden ontworpen is.

Hierin zou een *eerste verklaring* gezocht kunnen worden voor Brezinka's voorbarige resignatie. – Toch mogen we de zaak niet al te eenvoudig voorstellen. Zodra we de vraag stellen: 'Hoe is een praktische wetenschap mogelijk?' worden we inderdaad geconfronteerd met moeilijkheden van fundamentele aard.

* * *

Schrijver had kort geleden gelegenheid een lezing van de Amerikaanse hoogleraar Max Black over 'The Factual and the Normative' bij te wonen. In de mondelinge toelichting tot zijn 'paper' gaf Black het volgende voorbeeld. Veronderstellen we dat het in een collegezaal ondraaglijk warm is. Wij kunnen dan een aantal

strikt wetenschappelijke oordelen formuleren, die ongeveer als volgt zullen luiden:

'De temperatuur van de lucht in de zaal bedraagt . . .'

De polsslag van de in de zaal aanwezige personen bedraagt . . .'

'De bloeddruk van de de zaal aanwezige personen bedraagt . . .', enz.

Welnu, wanneer we deze oordelen als premissen beschouwen, dan kunnen we daaruit niet formeel logisch de conclusie afleiden:

'Dus moet een raam worden opengezet.'

Tot zover het voorbeeld van Black. Meer in het algemeen zal men moeten stellen: *Indien men zich tot een analyse van het bestaande beperkt, dan blijkt daaruit niet op een logische dwingende wijze dat iets, dat niet bestaat, zou moeten bestaan*. Dit inzicht is zo oud als de filosofie van David Hume. In de 19e eeuw werd door de neokantianen het verschil beklemtoond tussen de zuivere rede en de praktische rede en dienovereenkomstig de tegenstelling tussen 'Scin' en 'Sollen'. Bij de logische positivisten en de taalanalytici spelen analoge distincties een rol. Het volstaat in dit verband aan de analyses van Victor Kraft³⁴ en van Richard M. Hare te herinneren³⁵.

Het is echter leerzaam zich ervan te overtuigen dat in verleden en heden grote filosofen naar voren zijn getreden die met het transcenderend – d.w.z. het geheel van het bestaande transcenderend – karakter van de menselijke daad zeer wel raad wisten; en die, negatief uitgedrukt, de tegenstelling tussen 'zijn' en 'behoren te zijn' niet tot een onoverbrugbare kloof hebben verwijfd. Enige voorbeelden moeten hier volstaan.

In de filosofie van Platoon speelt de 'idee' de rol van oerbeeld en tevens die van voorbeeld. Wanneer Platoon na lang onderzoek tot het resultaat komt dat de staat op de idee der rechtvaardigheid berust, dan betekent dit, dat iedere empirische aanwijsbare staat slechts in zoverre staat is als hij een réchtvaardig gemeenschapsleven verzekert. – In de kosmos van Aristoteles is de beminnenswaardige God de oorzaak en tevens het doel van het vervolmakingsstreven van alle mundane wezens. De kosmische wezens 'zijn', maar hun zijn sluit tevens een dynamisme in

zich dat naar de voltooiing toe tendeert. – De onpersoonlijke God van Aristoteles werd in het kader van de Scholastieke Wijsbegeerte vervangen door een persoonlijke Schepper. De aard van de door God gewilde scheppingsorde blijkt, volgens de scholastieke denkers, uit de 'natuur' der geschapen wezens. Deze stelling heeft een dubbele betekenis: enerzijds heeft ieder schepsel 'een bepaalde natuur' – d.w.z. een plaats en een functie binnen de scheppingsorde; anderzijds is het geroepen zich 'overeenkomstig zijn natuur' te ontplooiën. Doet het dit, dan is zijn activiteit 'geordend' en 'goed'. – Hier hoeft wel niet uitvoerig bewezen te worden dat de bovenvermelde transcendentie, 'das Übergehen', het centrale thema is van Hegels denken. Zijn categorieën van 'wording', van 'geschiedenis' en van het zich rusteloos ontwikkelend 'begrip' getuigen hiervan. Bekend is ook de wijze waarop Marx het Hegelse idealisme in een filosofie van de praxis heeft veranderd. Bij hem staat één vorm van 'Übergehen' centraal: de overgang die tot stand wordt gebracht door de menselijke arbeid. – Uitdrukkelijk moet er op gewezen worden dat ook de fenomenologische notie van 'zinverlening' de tegenstelling tussen 'zijn' en 'behoren' overbrugt. Die zin is er, maar hij is verborgen; hij wordt niet uitgevonden, maar gevonden. Als 'lumen naturale' is de mens bij machte verborgen zin openbaar te maken. Dit geldt evengoed voor ethische, politieke, sociale en pedagogische akten van zinverlening. Zij hebben tot gevolg dat een tot nu toe onzichtbaar goedheidsaspect in verschijning treedt³⁶.

Het is niet de bedoeling voor één van de bovengenoemde filosofieën een lans te breken. Door middel van een – uiteraard ontoereikende – reeks van historische voorbeelden willen we slechts aantonen dat de Analytische Wijsbegeerte niet de enig mogelijke optie is voor de kritische denkende moderne mens. Integendeel. Bij alle erkenning van de historische verdienste die de Analytische Beweging in de loop van de laatste decennia heeft verworven, moet men constateren dat het starre vasthouden aan een ontledende kenhouding de blik versluiert voor bepaalde, zeer elementaire inzichten.

Om dit te begrijpen is het nuttig nog een keer het voorbeeld van Black in herinnering te roepen. Vragen wij ons af wat onze studenten zouden zeggen, indien wij hen met veel scherpzinnigheid bewezen dat we, uitgaande van de hitte in een collegezaal en de slechte psychofysische toestand van de daarin aanwezige personen, geen logische conclusie mogen trekken aangaande de wenselijkheid een raam open te zetten. Deze studenten, die door geen enkele filosofische traditie misvormd zijn, zouden ons met luide stem vragen: 'Ja, maar, wat hebben we eigenlijk aan deze logica?'; en het zou kunnen zijn dat ze met hun op zichzelf beschouwd naïeve opmerking meer gelijk hebben dan zijzelf vermoeden.

De bewering, dat onze louter formele logica ontoereikend is, dateert niet van vandaag. Men zou in dit verband aan Hegel, Marx, Sartre, de neo-marxisten en de vertegenwoordigers van de Critische Theorie moeten denken. Toch kunnen we met hun critiek weinig beginnen. Immers zij is onlosmakelijk verweven met argumenten die voor een absoluut idealisme, voor een dialectisch materialisme, voor een emancipatorische vrijheidsbeweging pleiten. Dit zou ons doen afdwalen van onze eigenlijke vraag: de vraag naar het wezen van een praktische wetenschap.

Wij beperken ons derhalve tot één enkel probleem. Wij vragen ons af *wat logisch vereist is, om een wetenschappelijke theorie aangaande een gewenste wijze van menselijk handelen te kunnen ontwerpen.*

* * *

Logica is geen psychologie. Wanneer wij vragen: 'Wat is logisch vereist?', dan denken we niet aan psychische processen, die zich in mensen moeten afspelen, die een praktische theorie ontwerpen. Wij denken evenmin aan de procédés, die deze theoretici moeten toepassen, om een bepaald publiek van de juistheid van hun zienswijze te overtuigen. Wat wij zoeken is een grondbeginsel dat het uitgangspunt kan vormen voor het doordenken zonder tegenstrijdigheden van een praktische theorie. Een dergelijk 'primum principium' kan op zich zelf beschouwd inhoudloos

zijn en toch de grondslag vormen voor een bepaalde konsekvent volgehouden stijl van denken.

Het is in dit verband leerzaam na te gaan hoe een fundamenteel beginsel binnen het kader van een analytisch georiënteerde wetenschapsfilosofie functioneert. Hoe rechtvaardigt b.v. Ernst Nagel in zijn bekend werk 'The Structure of Science' de uiteindelijke geldigheid van het oorzakelijkheidsbeginsel in de natuurwetenschappen? – Uitdrukkelijk beklemtoont Nagel dat het daarbij gaat om een *maxime*, d.w.z. een *algemene stelregel*. Een dergelijke stelregel berust niet op de veralgemening van een empirische ontdekking, noch op een aprioristische wet en evenmin op een conventie. De genoemde *maxime* 'expresses the general objective of theoretical science to achieve *deterministic* explanations...'³⁷. Het oorzakelijkheidsbeginsel, dat in de geest van Nagel coincideert met het beginsel van universeel determinisme beantwoordt dus aan een bepaalde *doelstelling*; het doel dat beoogd wordt is een fysisch systeem te construeren zodat, gegeven de toestand van dat systeem op een bepaald tijdstip, volgens deze theorie de toestand ervan op elk later tijdstip logisch strikt bepaald is.

Nagel, die op zijn manier zeer grondig te werk gaat, vraagt zich aan het eind van het hoofdstuk over 'Causality and Indeterminism in Physical Theory' nog eens af, wat nu de portée is van een dergelijke *maxime*. Is ze een regel die men bevolgen kan, maar evengoed negeren? Is het een kwestie van vrije keuze vast te stellen welke algemene doeleinden door de theoretische wetenschappen in een bepaalde fase van hun ontwikkeling nagestreefd moeten worden? Is het een axioma waaruit theoremata afgeleid kunnen worden? Het antwoord op deze belangrijke vraag dient letterlijk geciteerd te worden: 'It is undoubtedly only a contingent historical fact that the enterprise known as 'Science' does aim at achieving the type of explanations prescribed by the principle; for it is logically possible that in their effort at mastering their environments men might have aimed at something quite different. Accordingly the goals men adopt in the pursuit of knowledge are *logically arbitrary*'³⁸; en verderop verzekert Nagel: 'It is at least plausible to claim, therefore,

that the acceptance of the principle of causality as a maxim of inquiry (...) is an *analytical consequence* of what is commonly meant by 'theoretical science'³⁹.

Uit deze belangrijke gedachtengang trekken we drie conclusies:

1. Het principe van oorzakelijk determinisme beantwoordt aan een bepaalde historische doelstelling van het mensdom;
2. deze doelstelling is die van de theoretische 'science', d.w.z. van de natuurwetenschappen en van die disciplines die, zonder afbreuk te doen aan hun eigen aard, de stijl van de 'sciences' kunnen nabootsen;
3. *het is logisch zeer wel denkbaar dat bij een essentieel afwijkende wetenschappelijke doelstelling andere maximen geformuleerd moeten worden*⁴⁰.

Vragen wij ons af wat de logische grondstelling van een praktische wetenschap zou moeten bevatten. Het antwoord werd door onze critiek op Brezinka en onze voorafgaande analyses voorbereid. Een dergelijke fundamentele *maxime* zou het moment van 'Übergehen' op de een of andere manier tot uitdrukking moeten brengen; voorts het feit, dat de overgang een gevolg is van de menselijke praxis, en tenslotte dat hij in een bepaalde wenselijke richting moet verlopen. Dit laatste betekent uiteraard dat de logische ruimte verzekerd zou moeten worden voor impliciete dan wel expliciete evaluaties.

De vraag, hoe de individuele mens of groepen van mensen tot deze waardebeoordelingen komen, laten we in eerste instantie onbeantwoord. Wij maken ons *provisorisch* het standpunt van de logicus eigen. Van logisch standpunt zijn de processen, die tot de ontdekking van een stelling leiden irrelevant. Het is dus in deze context onbelangrijk of men bij een innerlijke gerichtheid op 'het betere' aan de onpersoonlijke God van Aristoteles denkt dan wel aan de 'inclinaciones naturales' der Scholastieken; of men daarin de uitdrukking ziet van een kategorisch imperatief dan wel die van een noodzakelijke menselijke zinverlening. De genoemde alternatieven zijn uitermate belangrijk – in een ander verband. Op het ogenblik zijn we uitsluitend geïnteresseerd in

logische structuren.

Wanneer we ons nu meer in het bijzonder bepalen tot de praktische sociale wetenschappen – want daartoe behoort o.i. de opvoedkunde – dan zou men de logisch vereiste maxime kunnen formuleren als volgt. *Gegeven de toestand van een sociaal systeem op een bepaald tijdstip is het mogelijk door middel van de menselijke praxis op een bepaald later tijdstip een betere toestand te realiseren.* Een denkende reflectie op deze mogelijkheid noemen we een *praktische theorie*. Een logisch-systematisch geheel van praktische theorieën, hypothesen en probleemstellingen, dat wordt begeleid en voortgestuurd door immanente critiek beschouwen we als een *praktische wetenschap*.

Bezien we nu de zojuist geformuleerde maxime nader; zij behoeft in menig opzicht nadere toelichting.

a. Het staat vast dat een 'sociaal systeem' niet zonder meer vergelijkbaar is met een 'fysisch systeem', resp. dat de 'toestand' ervan niet analoog gedacht kan worden aan een 'fysische toestand'. Een sociaal systeem beantwoordt altijd aan een bepaald boven-individueel betekenisverband: het is b.v. juridisch of economisch, politiek of opvoedkundig van aard. De 'toestand', waarvan hier sprake is, staat evenmin los van het zinvol karakter van het desbetreffende sociale systeem. Wanneer b.v. een collegezaal in het kader van een opvoedingssysteem zo moet functioneren dat daarin onderwijs gegeven wordt, dan kan een toestand in de collegezaal, die het geven van onderwijs volkomen uitsluit, op legitieme wijze als 'ondraaglijk' gekwalificeerd worden. Op analoge wijze kan de beoefenaar van een praktische wetenschap van een rechtssysteem zeggen dat het 'frustrerend' werkt, of van een sociaal systeem dat het 'conformistisch' is. Dergelijke oordelen hebben inderdaad een ander karakter dan die, welke een beschrijving inhouden van een fysische, scheikundige, fysiologische toestand.

Voor twee misvattingen moet in dit verband gewaarschuwd worden. Men kan onze maxi-

me zo opvatten alsof een praktische theorie in twee fasen ontworpen zou worden: de bepaling van de initiale toestand van een sociaal systeem zou zuiver analytisch, zonder enige evaluatie in haar werk moeten gaan. Pas in een tweede fase, bij het ontwerpen der doeleinden, zou deze neutrale houding moeten worden prijsgegeven. Dit is evenwel een vergissing. Immers de daad, die de 'overgang' moet bewerkstelligen, is slechts dan praktisch gerechtvaardigd, wanneer de initiale toestand op grond van argumenten als 'minder goed' bestempeld kan worden. Er moet dus metterdaad bewezen worden dat de begrippen 'ondraaglijk', 'frustrerend', 'conformistisch' terecht werden gebruikt.

De tegenovergestelde vergissing zou daarin bestaan dat men vermoedt, dat bij de karakterisering van de initiale toestand van een sociaal systeem geen empirisch onderzoek te pas komt. In plaats daarvan zouden suggestieve, tendentieuze 'beschrijvingen' treden. Dergelijke pseudodescripties hebben met wetenschap uiteraard niets te maken. Een praktische theorie kan slechts dan aanspraak maken op wetenschappelijke waardigheid, wanneer ze vergezeld gaat van gedegen empirisch onderzoek, dat de sociale realiteit tot voorwerp heeft. De resultaten van dit onderzoek zullen evenwel geëvalueerd moeten worden. Nogmaals op het aan Black ontleende voorbeeld terugkomend, zouden we willen stellen: in het kader van een handelingswetenschap is het geoorloofd om, na bepaalde fysische en fysiologische metingen verricht te hebben het oordeel te vellen: 'Een dergelijke temperatuur is ondragelijk.'

b. De term *sociaal systeem* moet niet noodzakelijk de voorstelling oproepen van een groot aantal sociale partners. Indien het b.v. mogelijk was dat zich een opvoedingsproces uitsluitend in de vorm van een interactie zou afspelen tussen één gouverneur en diens pupil, zoals Rousseau dit bij wijze van fictie voorstelt, dan nog zouden gouverneur en pupil als een sociaal systeem functioneren.

c. De term *betere toestand* sluit enerzijds een

evaluatie in van de minder goede initiale toestand, (zoals onder *a* werd getoond), anderszids het ontwerpen van praktische doelstellingen. Deze laatste worden echter niet los gezien van de aanvankelijke toestand. Daardoor verschilt een praktisch doel van een 'utopie'. Deze laatste heeft weliswaar grote waarde, maar zij is niet een wetenschappelijk denkinstrument.

- d. Onder *mogelijkheid* wordt niet een denkmo-
lijkheid, maar een praktische mogelijkheid
verstaan. M.a.w. er is slechts dan sprake van
een praktische theorie, wanneer voor de
menselijke praxis een bepaalde weg wordt
uitgestippeld, middelen aangegeven, metho-
den gevonden, moeilijkheden voorzien en
middelen aangeduid om deze moeilijkheden
te voorkomen.
- e. Daarmee is reeds gezegd dat 'de betere toe-
stand' niet – niet uitsluitend – in het 'Rijk der
Ideeën' aanschouwd kan worden. Waarin de
betere toekomst van een sociaal systeem kan
bestaan blijkt ook – maar niet alleen – uit de
minder goede initiale toestand.

* * *

Tegen de door ons geformuleerde maxime zal men natuurlijk opwerpen dat ze 'banaal' is, 'een waarheid als een koe', 'informationsarm'. Wij zouden geneigd zijn ze niet slechts 'informationsarm', maar zelfs 'informationsleer' te noemen. In inhoudelijk opzicht zegt ze niets. Zij bevat even weinig informatie als het oorzakelijksheidsbeginsel zoals het door Nagel werd geformuleerd. Een dergelijke maxime bevat geen informatie; er kunnen daaruit ook geen theoremata afgeleid worden. Toch hebben de theoretische 'sciences' steunend op dergelijke stelregels hun imponerende systemen opgebouwd. Waar het hier om gaat is het openen van een nieuwe logische dimensie, die het mogelijk maakt het probleem van een praktische sociaalwetenschap logisch coherent te denken.

Het meest voor de hand liggende bezwaar heeft uiteraard betrekking op het begrip 'de betere toestand'. 'Waarin bestaat de betere toestand?', zal

men vragen; 'Wat is in concreto het criterium voor zijn beter-zijn?'; 'Wat moet men zich daarbij voorstellen?' – *Zodra wij het over concrete criteria en voorstellingen hebben, discussiëren wij niet meer over logische grondbeginselen, maar over hun toepassing.* Wij moeten dan, uitgaande van zeer abstracte, algemene principes komen tot verbijzonderingen en concretisering. Deze weg kunnen wij niet bewandelen zonder een beroep te doen op de enige zeer elementaire wijsgerig-antropologische inzichten.

De volgende overwegingen lijken ons in dit verband belangrijk. – De mens is een eindig wezen; en deze eindigheid heeft invloed op zijn wijze van kennen en handelen. Of hij nu als enkeling actief is dan wel als lid van een groep, in ieder geval bevindt hij zich als een zijnde temidden van andere zijnden. Hij komt dan noodzakelijk er toe de andere zijnden als een geheel op te vatten en ze te bezien vanuit het standpunt van zijn doelgerichte activiteit. Een dergelijk geheel noemen we in de wandeling een *situatie*. Het is bekend dat het situatie-begrip in het denken van Langeveld en van de Utrechtse School een belangrijke rol heeft gespeeld. 'Een situatie is wat wij aantreffen in een verhouding tot ons eigen bestaan en een betekenis verkregen heeft door de akt, die het aangetroffene tot zijn situatie constitueert', merkt J. J. J. Buytendijk op⁴¹. In het kader van onze problematiek zouden we hieraan willen toevoegen: de akt die het geheel van de aangetroffenzijnden tot 'onze situatie' constitueert, is onze praktische intentie. Dank zij onze verschillende handelings-intenties bestaan er voor ons doeleinden en middelen, wegen en hinderpalen, aanlokkelijke en gevaarlijke dingen, veilige en onveilige plaatsen, medestanders en tegenstanders.

Het menselijke leven van alle dag speelt zich niet af in een tête-à-tête met het objekt, zoals sommige al te abstract denkende wijsgeren hebben gemeend; het verloopt als een min of meer voorzienbare opeenvolging van typische situaties. Er bestaat voor ons een situatie van opstaan, van zich naar het werk spoeden, van een maaltijd gebruiken, enz. In het dagelijkse leven bepalen we ons praktisch gedrag in verband met een typische situatie.

Ten gevolge van de culturele ontwikkeling van het mensdom wordt de betekenis van een handeling enigszins losgemaakt van de concrete situatie. Er ontstaan meer omvattende en meer ingewikkelde betekenisverbanden, die ook in het voorwetenschappelijke leven een rol spelen. Ook in het dagelijkse leven kennen we b.v. aan het luisteren naar muziek of aan het ondertekenen van een verdrag een bepaalde zin toe, die niet rechtstreeks afhankelijk is van tijd, plaats, omstandigheden en het aantal van de bij de handeling betrokken personen. De wetenschappelijke reflectie komt er toe – op een wijze die voor ieder gebied afzonderlijk bepaald wordt – stelselmatig een economisch betekenisverband van een juridisch te onderscheiden, een politiek van een religieus, een klinisch van een opvoedkundig verband, enz. Tevens onderzoekt de wetenschapsbeoefenaar de historische concretisering van deze wijzen van relatief continuë zinverlening in de vorm van sociale systemen.

Daarmee komen we terug tot de door ons geformuleerde grondstelling van een praktische wetenschap. *Wat is haar betekenis voor de concrete wetenschapsbeoefening?* – Ze zou volstrekt nutteloos zijn, indien ze op expliciete dan wel impliciete wijze de vraag bevatte: 'Wat is het goede?' Immers *het goede* is een absolutum. Tengevolge daarvan heeft de vraag naar 'het goede' een ontologisch, volgens anderen tevens een metafysisch, volgens weer anderen een religieus karakter. In onze maxime is echter geen sprake van dit tijdeloos absolute. *Het gaat hier om het vaststellen enerzijds van een feitelijke minder goede, anderzijds van een mogelijke betere toestand van een bepaald sociaal systeem op een bepaald tijdpunt; en daartoe kan de wetenschapsbeoefenaar als zodanig een bijdrage leveren.*

De wetenschappelijke reflectie kan op de handelende mens verhelderend werken. Op vijf verschillende manieren draagt zij er toe bij de vraag naar de minder goede en de betere toestand te beantwoorden. Zij doet dit

1. doordat ze meer nauwkeurig en meer systematisch dan in het dagelijkse leven de verder rijkende betekenisverbanden van de concrete situaties onderscheidt;

2. doordat ze de verschillende betekenisverbanden niet slechts als materieel, maar ook als formeel object beschouwt;
3. doordat ze, uitgaande van haar formeel standpunt, tot een systematische analyse en vergelijking van verschillende situaties overgaat. Er is b.v. een economische of een juridische doorlichting van een bedrijf, een medische of een opvoedkundige analyse van de toestand van een groep verwaarloosde kinderen denkbaar;
4. doordat ze op grond van deze analyse en vergelijking bepaalt, wat in praktisch opzicht mogelijk en wat onmogelijk is;
5. doordat ze voorspelt welke 'prijs' betaald zal moeten worden, wanneer men een bepaalde mogelijkheid wil realiseren. Immers het offer, dat daarvoor gebracht moet worden, kan zo zwaar zijn, dat de vermeende betere toestand ophoudt beter te zijn dan de initiale toestand.

Wat kan men van een dergelijke praktisch-wetenschappelijke reflectie verwachten? Men kan verwachten dat *door haar een veld wordt afgebakend, waarbinnen redelijke argumenten tegen elkaar afgewogen kunnen worden.* Ja, men zou deze stelling ook negatief kunnen formuleren en vaststellen dat argumenten, die buiten dit veld vallen, niet redelijk zijn. Het is b.v. onredelijk iets als een feit voor te stellen wat volkomen onbevoegd is; of de realisering van een bepaalde toestand te eisen, wanneer duidelijk is dat deze realisering niet tot de concrete mogelijkheden behoort.

* * *

Wat kan men van een dergelijke praktisch-wetenschappelijke argumentatie *niet* verwachten? *Men mag niet verwachten dat een praktisch-wetenschappelijke argumentatie, ook al is ze redelijk, even dwingend is als een formeel-logische bewijsvoering.* Dit hebben Ch. Perelman en L. Olbrechts-Tyteca in hun 'Traité de l'Argumentation' op overtuigende wijze aangetoond. 'La nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'évidence', betogen beide schrijvers,

'car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence'⁴². In positief opzicht dient er op gewezen te worden dat de argumentatie overal daar in haar rechten treedt, waar de zekerheid van de formele calculus niet bereikt kan worden.

Welke factoren sluiten een volkomen dwingend bewijsvoering binnen het kader van een praktische wetenschap uit?

Wij hebben boven vijf verschillende wijzen onderkend waarop de wetenschappelijke reflectie de handelende mens bij zijn oriëntering in de werkelijkheid kan bijstaan. Nu is het ogenblik gekomen de nodige restricties aan te brengen.

In verband met punt 2. Een en dezelfde concrete situatie kan deel uitmaken van verschillende betekenisverbanden. De situatie van 'boodschappen doen' b.v. heeft een sociale, een economische en een juridische betekenis. Juist daarom kan verschil van mening ontstaan aangaande de aard van de betere toestand, die gerealiseerd dient te worden. Hetgeen in economisch opzicht goed is, kan in politiek opzicht minder goed zijn; hetgeen van medisch standpunt het meest voor de hand ligt, kan van opvoedkundig standpunt uit bezien zich als funest voordoen; hetgeen juridisch geoorloofd is kan een sociale wantoestand tot gevolg hebben, enz. Dergelijke verschillen van mening kunnen zich bij iedere beslissing van enige importantie voordoen.

In verband met punt 3. Wij mogen ons niet verhelen dat *empirische analyses nooit zo stringent kunnen zijn als logisch-mathematische analyses*. Laastgenoemde gaan uit van een reeks ondubbelzinnige axiomata. De beoefenaar van een empirische wetenschap steunt op gesystematiseerde, kritisch getoetste ervaringen. Iedereen, die de praktijk van her imperisch onderzoek kent, weet dat ds resultaten ervan niet altijd en niet in ieder opzicht ondubbelzinnig zijn. Tengevolge daarvan is het in het kader van de argumentatie denkbaar dat de één iets als bewezen beschouwt, terwijl de ander, zonder onredelijk te zijn, twijfels koestert aangaande het dwingend karakter van de bewijsvoering.

In verband met punt 4. Er kan niet altijd met volstrekte zekerheid voorspeld worden wat mo-

gelijk en wat mogelijk zal zijn. Meestal is hier sprake van een grote mate van waarschijnlijkheid. Bij de argumentatie zal dienovereenkomstig de vraag een rol spelen, of men bereid is het risico van een falen te nemen.

In verband met punt 5. De vraag, welke offers men zich moet getroosten, om een in bepaald opzicht betere toestand te verwezenlijken, kan niet exakt beantwoord worden.

Gezien deze talrijke onzekere factoren schijnt het onmogelijk te zijn door middel van argumentatie overeenstemming van alle partners te bereiken. De meningsvorming wordt echter vereenvoudigd en vergemakkelijkt door het feit dat, *ook al gaat het om een beslissing van verstrekkende betekenis, altijd in een bepaalde situatie beraadslaagd wordt*. Dit houdt in dat er gekozen moet worden tussen een beperkt aantal concrete mogelijkheden. M.a.w. de beslissing, die in de loop van een dergelijk overleg genomen wordt, heeft altijd de *keuze van een alternatief* tot voorwerp. De praktische wetenschappen dragen nu door een systematische, kritische doorlichting van de situatie en door een voorzichtige evaluatie der verschillende concrete mogelijkheden bij tot een verantwoorde keuze.

Wat wordt dus bereikt dankzij de inbreng van de praktische wetenschapsbeoefenaar? Nogmaals zouden we willen antwoorden: er wordt een veld afgebakend waarop zinvol gediscussieerd kan worden; er wordt de mogelijkheid geschapen redelijke argumenten tegen elkaar af te wegen; er is een vaste bodem verzekerd waarop zij, die de praktische rede willen beoefenen, elkaar kunnen ontmoeten.

Een dergelijke verantwoorde argumentatie en deliberatie stond schrijver voor de geest toen hij vele jaren geleden – enigszins in aansluiting aan Wilhelm Flitner – gewag maakte van een *'gesprek der opvoeders'*⁴³. Van dit gesprek, ook al neemt het de vorm aan van een samenspraak van wetenschappelijk gevormde opvoedkundigen, mag niet te veel en niet te weinig worden verwacht. Nooit ofte nimmer zal een dergelijke dialoog tot resultaat hebben dat aan een van de deelnemers de richtlijn voor zijn pedagogisch handelen wetenschappelijk wordt voorgeschoteld. In het kader

van een deliberatie kunnen echter de elementen verzameld worden voor een verantwoorde pedagogische beslissing.

Het is waar dat men in de kringen van opvoedkundigen soms gewag maakt van een *wetenschappelijke pedagogische beslissingskunde*. Daarbij moet evenwel erkend worden dat, gezien de stand van de pedagogiek als praktische wetenschap, aan iets dergelijks voorlopig slechts bij wijze van ideaaldoel gedacht kan worden. De politicologen, die er zich van begin af aan terdege van bewust waren dat staatslieden steeds in een concrete situatie beslissingen – en soms de meest moeilijke beslissingen – moeten nemen, zijn in dit opzicht meer gevorderd. Ik moge terloops op het werk van R. C. Snijder, H. W. Bruck en B. Sapin wijzen: 'Foreign Policy Decision-making'⁴⁴.

Het is in ons kontekst interessant even na te gaan wat een dergelijke politicologische studie biedt. Zij bevat o.a. een analyse van de voor de beslissing vermoedelijk relevante factoren; een schatting van de stuwkracht der verschillende relatief autonome – bureaucratische, politieke, militaire – mechanismen; hypothesen aangaande de mogelijkheid om vooruit te zien en te plannen; analyses van de invloed die de factor tijd op de beslissingssituatie heeft, enz. Het behoeft geen uitvoerig betoog om in te zien dat binnen dit net van politicologische ideeën ruimte blijft voor het meest belangrijke: de evenwichtige en omzichtige wijze, waarop de staatslieden, na alle factoren geanalyseerd en geëvalueerd te hebben, de verschillende concrete alternatieven tegen elkaar afwegen.

Hetzelfde is mutatis mutandis van toepassing op pedagogische beslissingen. Op dit gebied moet eveneens met kennis van zaken, pedagogische takt, maar ook met moreel verantwoordelijkheidsbewustzijn één van de mogelijke alternatieven gekozen worden. Men zou in dit verband misschien van *opvoedkundige 'prudentie'* kunnen spreken. Men zou daarbij kunnen denken aan de omschrijving die L. G. A. Schlichting van 'prudentie' gegeven heeft: zij maakt iemand vaardig 'om even prompt als verstandig te handelen in zaken van wisselvallige aard, waarbij ieder geval

op zichzelf staat, de omstandigheden veranderlijk zijn en het effect onzeker in de toekomst ligt.' De uit de praktische wetenschappen voortvloeiende inzichten kunnen een kader bieden, waarbinnen de prudente beslissing gezocht moet worden. In laatste instantie is echter het moreel verantwoordelijkheidsbewustzijn van de opvoeder of van de groep van opvoedende personen het doorslaggevend element. Op dit punt is schrijver het eens met Langeveld, die reeds lang geleden gesteld heeft: '... in deze [de opvoedkundige] theorie gaat het behalve om rationele, ook om morele verantwoordelijkheid, daar de theorie betrekking heeft op ons handelen met mensen, ons beïnvloeden en geestelijk leiden van jongeren'⁴⁵.

Noten

1. Uitgeverij J. Beltz, Weinheim – Berlin – Basel 1971, XIII + 245 p. – In het vervolg hebben voetnoten, waarin slechts de pagina is aangegeven, betrekking op deze uitgave.
2. p. 1–46.
3. p. 14, 15.
4. p. 19
5. p. 47–90.
6. p. 91–100.
7. Vgl. o.a. B. Julos: 'Über die empirische Induktion' in 'Studium generale' 19 (1966) p. 259–272; A. Welmer: 'Methodologie als Erkenntnistheorie', Frankfurt 1967; W. Stegmüller: 'Die Ergebnisse der Erkenntnistheorie in L. Reinitsch (ed.): 'Grenzen der Erkenntnis', Freiburg 1969, p. 11–30.
8. p. 73–76, vgl. ook p. 166–190.
9. p. 91–11.
10. p. 101.
11. p. 112–162.
12. p. 112.
13. p. 116.
14. p. 115.
15. p. 112–140.
16. p. 151–162.
17. p. 159, onderlijning door Brezinka.
18. p. 154.
19. p. 170.
20. p. 171.
21. p. 198.

22. p. 200.
23. p. 201, onderlijning door Brezinka.
24. *ibid.*
25. p. 209-213.
26. p. 209.
27. *ibid.*
28. p. 34, onderlijning door Brezinka.
29. p. 170.
30. Schrijver stelt zich voor het laatstgenoemde probleem in een artikel getiteld 'Opvoeding en Cultuur' te behandelen.
31. Tübingen 1966².
32. Schrijver heeft dit aangetoond in zijn artikel 'Was ist eine Sozialwissenschaft?' in 'Zeitschrift für Sozialpsychologie' 2 (1971 p. 150-167.
33. p. 36.
34. 'Die Grundlagen einer Wissenschaftlichen Wertlehre' Wien 1951².
35. 'The Language of Morals' Oxford 1952.
36. Schrijver heeft dit nader uitgewerkt in 'Fenomenologie en empirische menskunde', Deventer 1970³, p. 203-223.
37. 'The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation' New York 1963, p. 323.
38. *Loc. cit.*, p. 324.
39. *ibid.*
40. Het zou uiteraard belachelijk zijn te beweren dat in het kader van een praktische wetenschap het causaliteitsbeginsel buiten beschouwing gelaten kan worden. Het zou echter kunnen zijn dat de oorzakelijkheid ten gevolge van het introduceren van een andere maxime anders geïnterpreteerd moet worden; dat met name het causaliteitsprincipe niet meer met het beginsel van universeel determinisme vereenzelvigd wordt. In het kader van dit artikel is het onmogelijk op de ontologische en wijsgerig-antropologische problematiek in te gaan die met deze herinterpretatie van het oorzakelijkheidsprincipe verband houdt.
41. 'De Vrouw', Utrecht 1961¹⁰, p. 94.
42. Parijs 1958, deel I, p. 1. - Toen deze tekst reeds gereed was verscheen de oratie van A. D. de Groot: 'Een minimale methodologie' (Den Haag-Parijs 1971). De Groot wijst hierin op het toenemend belang van de forum-functie voor het moderne wetenschappelijke leven.
43. 'Opvoedingswetenschap - Opvoedingswijsheid', 's Hertogenbosch 1971³, p. 86 en 117.
44. New York 1962.
45. 'Beknopte Theoretische Paedagogiek', Groningen - Batavia 1946², p. 15.