

# De betekenis van Langeveld

*Buitenlanders over Langeveld*

A. J. BEEKMAN

*Paedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht*

## 1. Inleiding: verantwoording van de procedure

Wie over de betekenis van een wetenschapper als Langeveld wil gaan schrijven, kan dat op veel manieren doen. Hij kan b.v. antwoord gaan geven op de vraag: hoe versta ik de wetenschappelijke ideeën van Langeveld? Wat is er naar mijn mening de kern van? En wat is het blijvende belang ervan voor de wetenschapsbeoefening? Het gevaar is niet denkbeeldig dat de schrijver van zo'n artikel te gemakkelijk vanuit eigen perspectief gaat schrijven. Is dan de figuur waarover hij schrijft overstreden, dan is het gevaar van partijdigheid haast onvermijdelijk. Dat gevaar wordt groter als de schrijver een leerling is van de betrokken wetenschapper. In ons geval zou het artikel – en dat zou het – een uiteenzetting zijn van de gronden waarom men van mening moet zijn dat er in de geschiedenis van de Nederlandse pedagogiek, twee pedagogen zijn die met kop en schouders boven hun tijdgenoten-vakgenoten uisteken. Die twee pedagogen zijn: Kohnstamm en Langeveld. Nu zal precies deze 'sterke' positie de interpretatie van de betekenis van Langevelds werk extra moeilijk maken. Uitgesproken originele denkers plegen nogal eens weerstand op te roepen. In een traditie-beladen gebied als de opvoeding kan dat nog eerder optreden dan elders. Langeveld riep en roept nog in elk geval veel weerstanden op. In een niet eens zo ver verleden werd hij zelfs verketterd als onchristelijk door gelovigen van een orthodoxe generatie, die in ons vakgebied niet meer vertegenwoordigd lijkt (men denke b.v. aan prof. J. Waterink van de V.U. en frater Rombouts van *Ons Eigen Blad*). De ironie van het lot wil dat de studenten van nu nogal eens kritiek hebben op het 'christelijk'

karakter van Langevelds *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Maar genoeg op deze wijze, deze eerste manier lijkt niet de beste.

Een heel andere, haast tegengestelde manier waarop zo'n artikel geschreven zou kunnen worden, is zo objectiverend mogelijk: vraag naar de cijfers! De betekenis van Langeveld, zo die er is, is te meten. Als deze procedure zelden gebruikt wordt 'dan is dit veeleer een gevolg van een eenzijdige methodologische vorming van de wetenschapsbeoefenaars, dan van de ongeschiktheid van de problemen daarvoor' (De Groot, p. 366). Langeveld zelf moge er van gruwen, dat kan de empirist niet verhinderen deze weg te gaan. Langeveld zou overigens geen gek figuur slaan. Met een produktiviteit van meer dan vijfhonderd nummers plaatst men zich vermoedelijk onder de nederlandse top-tien. Wat die vijfhonderd dan waard zijn? Ook dat kunnen we weer gaan meten en in cijfers uitdrukken. We kunnen tot een soort effect-skore komen. Een eerste effect-maat kan zijn: het aantal drukken van een boek. Wanneer met de regelmaat van een klok nieuwe drukken nodig blijken is er een blijvende invloed, mag men aannemen. Zo verscheen er van de *Beknopte Theoretische Pedagogiek* in 1971 een volledig herziene druk. Dertien drukken gingen daaraan vooraf. De duitse bewerking telt al een zesde druk nadat in 1951 de eerste verscheen. Er verscheen een japanse vertaling. Met enig vernuft zijn in deze effect-skore dan best ook de oplage-aantallen van elke uitgave te verwerken.

Een tweede maat van effect-omvang kan de doorwerking van zijn teksten in het werk van anderen leveren. We zouden dat kunnen operationaliseren door het skoren van citaten en het voorkomen in literatuuropgaven. We zouden

daarbij ook weer dit moeten koppelen aan het wetenschappelijk taal-bereik van de betrokken taal. Geciteerd worden in het engels weegt dan zwaarder dan in het Duits, dat weer zwaarder dan in het Nederlands. We krijgen dan konstateringen van het type: in de 'Pädagogische Psychologie' (1959) wordt Langeveld op 10 plaatsen geciteerd door 6 verschillende auteurs en komt voor in de daaraan toegevoegde 6 literatuurlijsten met 10 verschillende nummers, waarvan 2 tweemaal. Daarna kan men nog verhoudingsgetallen gaan berekenen ten opzichte van andere Nederlandse auteurs b.v. Buytendijk, Strasser of Perquin. Een en ander dient dan vervolgens in tabellen overzichtelijk weergegeven te worden. Ook zonder die tabellen uit te werken, kan men met grote waarschijnlijkheid voorspellen, dus weten, dat er geen andere Nederlandse pedagoog is met een vergelijkbare effect-skore, met een vergelijkbare invloed dus. Maar dat zei de eerste mogelijke manier van expliceren van Langevelds invloed ook al. En . . . ook deze weg, veelbelovend voor de empirist in de wetenschapper lijkt voor de kritische denker in de wetenschapper toch wel heel beperkt in antwoordmogelijkheid. Immers het zegt iets over de *omvang* van de *huidige* invloed. Maar zulk telwerk kan ons slechts weinig behulpzaam zijn om ons inzicht te geven in de *aard* van de invloed. *Pas na begrip* van Langevelds bedoeling, *kan het effect* daarvan redelijk geschat c.q. *gemeten worden*. Nog minder kan dit tellen ons helpen waar het gaat om een evaluatie van die invloed. Het tellen geeft inlichtingen over actuele 'forum' acceptatie (de Groot, 28). En die zou wel eens minder wetenschappelijk kunnen zijn, dan sommigen dromen. Misschien meet ik vooral 'mode', of – en dat zeker – ik meet o.a. een stuk 'machtsstructuur'. Immers verspreidings-mogelijkheid en wetenschapswaarde hoeven niet altijd samen te gaan, zoals tegenwoordig een eerstejaars al weet.

Wat nu? Het lijkt misschien toch zinvol een meer 'hermeneutische' benadering te zoeken. Op zoek dus naar begrip maar daarbij wegen zoekend om het al te subjectieve te vermijden. We meenden dat te doen, door bij anderen die over Langeveld schrijven te rade gaan en het zo ge-

wonnen, gezuiverde begrip kan dan mogelijkheid geven tot een verantwoorde evaluatie poging. De hermeneutische aanpak begint uiteraard eerst met een verheldering en explicatie van 'het eigen al aanwezige begrip'. Een 'Vorverständnis' dat beruiste op lezing van vele (niet alle) teksten van Langeveld en vele persoonlijke gesprekken over vakproblemen. Het was een voordeel dat we voor deze verheldering een gesprek konden voeren met een van de beste Langeveldkenners dr. J. Bijl. Uiteraard is de uitkomst van dat gesprek zoals onder 2. weergegeven geheel voor rekening van de schrijver van dit artikel. Er wordt daar getracht weer te geven wat naar onze mening centraal staat bij Langeveld. Achteraf bleek, dat alles wat daar genoemd werd, te vinden was in de Beknopte Theoretische Pedagogiek. Daarna is deze mening over Langevelds betekenis gekonfronteerd met de feitelijke uitspraken van een aantal andere auteurs die Langevelds' teksten aanhalen. De vraag is dan: wat zien zij in die teksten, wat lezen ze er in en wat doen ze ermee? Bij deze analyse betrekken we in principe alle uitspraken waarbij Langeveld door de auteur aangehaald wordt. We kozen voor die andere auteurs buitenlanders. De discussies in Nederland rond Langeveld zijn zo talrijk en door zovelen gevoerd dat het nu nog moeilijk is daar overzicht over te krijgen. Bovendien leek ons deze discussie nog al eens door sterke 'hartstochten' mede beïnvloed. Men mag verwachten dat buitenlanders daardoor minder beïnvloed worden. We kozen relatief recente publikaties. Voor het Engelse taalgebied was de keuze niet moeilijk. We vonden maar twee recente publikaties die duidelijke informatie over Langeveld gaven. Voor het Duitse taalgebied was de keuze niet eenvoudig. Gezien de overvloed aan literatuur waarin Langeveld besproken wordt (Hohmann, p. 104, noot 23) of waarop hij invloed uitoefende (vgl. b.v. een reader als *Pädagogische Psychologie* of in dezelfde serie: *Entwicklungspsychologie*) was de keuze niet zo eenvoudig, en heeft elke beperking iets willekeurigs. Om niet al te eenzijdig op eigen keuze af te gaan vroegen we Langeveld zelf twee Duitse auteurs te noemen waarvan hij vond dat zij hem redelijk weergaven. Hij noemde een tekst van Derbalov en van Roth.

We voegden daar zelf aan toe: *Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung*, een werk 'Bestimmt zum Gebrauch an pädagogischen Hochschulen und Universitäten' (p. 4). Verder: H. Röhrs, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, een breed georiënteerde 'Einführung' waarvan we wel verwachtten dat het sympathiek tegenover Langeveld zou staan. We vulden de lijst daarna aan met W. Brezinka's recente werk *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, waarvan we uit de eraan voorafgaande artikelen in het *Zeitschrift für Pädagogik* mochten vermoeden dat hij eerder afwijzend zou kunnen staan. Toen een eerste voorlopige schets van dit artikel af was, verscheen in september 1971, M. Hohmann, *Die Pädagogik M. J. Langevelts*. Het leek ons absurd om dit werk, alhoewel niet in de opzet opgenomen, niet alsnog er aan toe te voegen.

We hadden aanvankelijk na 3.-: *buitenlanders over Langeveld* een uitvoeriger slot-evaluatie opgenomen. Na verwerking van Hohmann kon dit deel 4.- van het artikel aanzienlijk ingekort worden.

In het franse taalgebied is er geen theoretische pedagogiek systematisch ontwikkeld. Er is geen auteur bekend die onder invloed van Langeveld staat (Langeveld, *Einführung*, 1964, p. 4).

Wat de invloed van de japanse bewerking van de Beknopte Theoretische Pedagogiek is konden we niet nagaan.

## 2. Kort begrip van de betekenis van Langevelts theorie

Vernieuwend lijkt in Langevelts' theorie niet een bepaald inhoudelijke thema, tenminste niet op de eerste plaats. Nieuw ten opzichte van zijn voorgangers lijkt het dynamisch karakter van zijn probleem-aanpak; daar ligt zijn originaliteit. Misschien is het juister te zeggen: het dynamiserend karakter van zijn probleem-aanpak. 'Langeveld heeft het stabiele denken in de pedagogiek vernietigd' (Bijl, mondeling).

Langeveld dynamiseert op velerlei wijze. Het fundamenteelst door bij zijn fenomenologische deskriptie uit te gaan van de situatie (p. 13, p. 29

en p. 159 e.v.) (in dit nummer 2. verwijzen de tussen haakjes geplaatste pagina's steeds naar Beknopte Theoretische Pedagogiek 1971).

Deze wordt aangewezen als object van de practische wetenschap die de pedagogiek is. Daarbinnen wordt het opvoeden als een handelen centraal gesteld (p. 39). De situatie is steeds betekenisvol voor het subjeet als uitgangspunt van zelfinterpreterende zelfrealisering: het kind is 'zelf-creatief' (p. 25). Langevelts theorie over het geweten, (p. 65 e.v.) en over de betekenis van de individuele verschillen, (p. 66 e.v.) sluit daar consistent op aan.

Het is duidelijk dat van hier uit deduktieve dogmatieken afgewezen worden (p. 19) maar evenzeer naïef 'probleemloos' technisch empirisme (p. 164). Het verantwoordelijkheidsbewustzijn kenmerkt én het opvoeden én, anders maar evenzeer, het beoefenen van de wetenschap (p. 26). Daardoor is de opvoedkunde normatief-praktisch, zonder toepassing van zedelijke wetten te worden en nog minder toepassing van empirische wetten. 'Natuurlijk zal het altijd en overal een grondfout zijn om de normatieve, de praktische overweging en handelingsuitvoering los te maken van de zelfstandige verzameling van feiten' (p. 27). Van hieruit wordt het vanzelfsprekend dat de psychologie van de kinderlijke ontwikkeling een anthropologische pedagogische psychologie wordt (p. 152). De betekenissen die in de personagenese verleend (kunnen) worden, worden dan tot thema van reflexe overwegingen in een pedagogische anthropologie. In zo'n reflexie kunnen fundamentele relaties b.v. de relatie met de toekomst (p. 158, 159) verhelderd worden en basis worden van (beter) opvoedend handelen.

We kunnen nu afkortend gaan samenvatten. Daarbij plaatsen we bij elk te onderscheiden thema een codeteken dat we als afkorting kunnen gebruiken in nr. 3 waar we de verschillende auteurs op deze thema's nagaan.

Code I: Langevelts' theorie is dynamiserend. Alle volgende thema's hebben zoals Langeveld ze hanteert ook dynamiserende werking. Het meest de thema's onder II en III. Maar de auteur die dat thema vanuit Langeveld behandelt hoeft dat niet altijd te onderkennen. We korten af: I

dynam.

Code II: Langevelds theorie is dynamiserend door zijn methodologisch uitgangspunt: fenomenologische situatie-analyse. We korten af: *II situatie.*

Code III: Langevelds theorie is dynamiserend door de anthropologische visie: de mens is zelf-interpretatie. Afgekort: *III anthr.*

Code IV: Langevelds theorie heeft een dynamische praktisch-normatieve dimensie. Afgekort *IV prakt.-norm.*

Code V: Onderzoek en informatie (o.a. psychologie) moeten pedagogisch gestructureerd zijn of worden. Afgekort: *V ped. ps.*

### 3. Buitenlanders over Langeveld

#### 3.1. Langeveld in twee engelse publikaties

- a. A. Gobar, *Philosophical Foundations of Genetic Psychology and Gestalt Psychology*. Zoals de titel aangeeft, gaat het boek over psychologie. Van de nederlandse auteurs is dan ook Buytendijk de meest geciteerde. Langeveld en Strasser worden 'ex aequo' geciteerd, resp. op 3 bladzijden en met 4 studies, en op 4 bladzijden en met drie studies. Langeveld wordt daar gezien als medestander van Buytendijk. Volgens Gobar versterkt hij het gezichtspunt van Buytendijk door zijn 'genetic anthropology' (Gobar p. 8) (III anthr. en IV) (ped. ps.). In relatie met de theorie van Piaget wordt later (Gobar p. 223 en 224) uitvoerig gewezen op het belang van de zelfinterpretatie in de psychische ontwikkeling (III anthr.) en de ermee samenhangende eenheid van emotionele ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling (V ped. ps.). Gobar heeft – en dat kon in zijn opzet moeilijk anders – van Langeveld vooral zijn ontwikkelingspsychologie gezien. Daarin heeft hij het wezenlijk pedagogische en anthropologische moment dat Langeveld er in ziet, herkent.
- b. D. Vandenberg, *Being and Education*. In zijn Preface zegt Vandenberg dat hij 'seeking the basis of education in human existence' 'existential phenomenology' gebruikt om de 'major educational problems' te onderzoeken (Vandenberg, p. IX). Later formuleert hij het

anders en zegt dat er in de wereld van de mensen erg veel 'oblivion of being' is. Er is, zegt hij gebrek aan 'existential analysis of the child's and youth's life situation' (Vandenberg p. 8 en p. 9). Bij dit laatste wordt Langeveld geciteerd: II situatie. Dat citeren van Langeveld zal nog veel vaker gebeuren. Immers de auteur meent de existentielle basis te kunnen geven o.a. door de 'educational thought of Romano Guardini, Martinus Langeveld and Otto Bolnow' 'substantively available' (Vandenberg p. 9) te maken in het engels. Langevelds gedachten komen dan uitvoerig aan de orde in hoofdstuk 5. Hij geeft daar een heldere samenvatting van Langevelds analyse-resultaten. Hij spreekt over 'the child in the primary world' 'the lived world' (Vandenberg p. 60 e.v.); (III anthr.), de aard van de relaties met de volwassenen, de ontwikkeling in die wereld (Vandenberg p. 61 e.v.); (IV prakt.-norm. en V paed. ps.) Het dynamiserende karakter van de theorie komt hier in dit hoofdstuk minder aan de orde. Mogelijk omdat Vandenberg die dynamiek al poneert in zijn eerste hoofdstuk (waar in die samenhang ook over situatie analyse Langeveld geciteerd werd, Vandenberg p. 9). Alleen de daar geponeerde taak van de 'philosophy of education' is zeker niet die taak zoals die door Langeveld gezien wordt. Het hele hoofdstuk 1 'The Role of Philosophy of Education in a research orienteden vironment' is vaak meer emotioneel dan helder (vgl. b.v. Vandenberg p. 3 wat er staat over 'awakeness'): vele goed klinkende zinnen, maar de aaneenschakeling blijkt bij analyse weinig stand te houden. Ter verontschuldiging van de auteur moet zeker gezegd worden dat het 'overbrengen' van zulk sterk continentaal-talige theorie in het engels uiterst moeilijk is. Pas nadat er meer zulke pogingen als de zijne zullen komen, kan men verwachten dat er beter geslaagde pogingen zullen komen.

Een bijdrage tot deze ontwikkeling zou ook uit kunnen gaan van de te verwachten engelse bewerking van de Beknopte Theoretische Pedagogiek.

Zolang dat niet gebeurt, mag de toch wel wat

magere engels-talige oogst ons niet bevreemden. Beide auteurs lezen Duits en citeren vooral de *Einführung* en de *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Maar de meeste Engelstalige lezers zullen vooralsnog Langevelds teksten niet zelf kunnen lezen, en dus alleen indirect van zijn ideeën kennis kunnen nemen. Beide auteurs noteren met waardering wat – volgens ons – typische Langeveld-themata zijn. Het dynamiserende moment is het minst waargenomen door Gobar, maar ook bij Vandenberg wordt het niet als zodanig, laat staan als centraal, opgemerkt.

### 3.2. Langeveld in het Duitse taalgebied

De bibliografie van Langeveld in *Erziehungskunde und Wirklichkeit* (Langeveld, p. 323 en 324) vermeldt 32 boeken en artikelen 'in deutscher Sprache'.

a. H. Roth is in zijn *Pädagogische Anthropologie* I en II goed geïnformeerd over de Nederlandse fenomenologen. Behalve Langeveld kent hij: Buytendijk, Strasser, Perquin en Van der Leeuw. Duidelijk is dat Langeveld de auteur is die door hem het meest, het uitvoerigst en instemmend aangehaald wordt. In deel I (Roth, I p. 92, vgl. ook 85 e.v.; deel II p. 52 in dezelfde zin) heet het 'Der Begriff der pädagogischen Situation, der heute mit Recht in der Mittelpunkt der Forschungsdiskussion gestellt wird (so etwa von Langeveld)' en 'die phänomenologische Durchleuchtung Struktureller Grundverhältnisse' 'in der pädagogischen Situation wie sie Langeveld fordert, ergibt das es um ein Tun geht' (II situatie); de nadruk op 'Tun' is indicatie van I dynam. Later wordt Langeveld aangehaald wanneer er gesproken wordt dat men moet weten wat is zodat men weten kan wat geldt en wat geldend dient te worden (Roth, I, p. 102) (IV prakt.-norm.). Daarmee samenhangend wordt herhaaldelijk de verbondenheid van filosofische en empirische dimensies in de pedagogiek genoemd (Roth I, p. 32 en 101). In de fenomenologische analyse wordt uit de ervaring afgeleid dat de mens fundamenteel 'homo educandus' is

(Roth I, p. 149; ook I, p. 42 en p. 345 e.v.). Gezien Roths opzet haalt hij vanzelfsprekend dit anthropologische bij Langeveld sterk naar voren (ook Roth II, p. 52 en p. 90). Vanzelfsprekend wordt dan voor Roth evenals voor Langeveld het ingebed zijn van de ontwikkeling van het kind in het opvoedingsgebeuren (Roth I p. 143 en p. 227: II p. 90) (V ped. ps.). Als Roth dan ook (Roth II p. 261) de geleerden noemt die door hun onderzoek zijn *Pädagogische Anthropologie* mogelijk maakten dan noemt hij Langeveld als gelijke in de rij van Stern, Piaget, Brunner, Erikson e.d.

b. Het Repertorium *Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung* geeft teksten van alle belangrijke Duits-talige auteurs. Ook van Strasser is er een tekst. Van Langeveld wordt een ongetwijfeld centrale tekst opgenomen (*Erziehungswissenschaft*, p. 100 en 101) n.l. uit par. 5a en par. 5b van de *Einführung* (1966, p. 26 en p. 27)<sup>1</sup>, in de Nederlandse editie par. 5 en par. 5a (1971 p. 29 en p. 30) delen uit de beroemde paragrafen waar gesproken wordt over de huis-, tuin- en keukenervaring, hier 'Feld-, Wald- und Wiesenerfahrung'. De inleiding stelt dat M. J. Langeveld 'das pädagogische Denken der Nachkriegszeit stark beeinflusst (hat)' naast W. Flitners 'Allgemeinen Pädagogiek' behoort het tot de meest gebruikte systematische werken bij de studie van de opvoedingswetenschap. Genoemd worden dan zijn anthropologische werken (III anthr.) en zijn fenomenologische 'Ansatz' (II situatie). Dat met dit laatste ook een dynamiek aan de studie meegegeven wordt, wordt dan gezegd door te wijzen op de samenhang met de door A. Fischer verdedigde noodzakelijkheid om de 'pädagogischer Tatbestand' als zodanig te kunnen beschrijven. Er moet in de opvoeding een bepaalde intentionaliteit herkend worden (vgl. de opmerking onder a. waar door Roth gesteld wordt: situatie-analyse leidt tot herkenning van een 'Tun'). Naast II situatie en III anthr. lijkt er wederom een indicatie te zijn dat Langevelds dynamiserende invloed ervaren wordt, maar zonder dat het uitdrukkelijk

- als zodanig gesteld wordt.
- c. H. Röhrs herkent in zijn *Allgemeine Erziehungswissenschaft* wel die dynamiserende invloed van Langeveld. Als er gesproken wordt over de ontmoeting van volwassene en kind, die in de opvoeding plaats vindt, wordt er gezegd dat de grondstructuren van de opvoeding helder worden door de fenomenologische methode. 'Vor allem ist es das Verdienst von Langeveld dass er die Diskussion um die phänomenologische Methode nach langer Zeit der geistigen Isolation in Deutschland wider lebhaft in Gang brachte, – ein Verdienst das ebenso sehr in seiner anregenden Gastvorlesungen wie in seinen Schriften begründet ist' (Röhrs, p. 93 en 94). In dezelfde kontekst stelt Röhrs aan de hand van Langeveld-citaten de zinvraag: wat betekent het een kind te hebben? enz. (Röhrs p. 95). We vinden hier de drie eerste themata bijeen. I dynam., II situatie, III anthr. (vgl. ook Röhrs p. 192). In dit samenhangende geheel wordt het door Langeveld herkende appèl-karakter van de aanwezigheid van het kind door Röhrs overgenomen, dus IV prakt.-norm. (Röhr p. 94). Als Röhrs dan later spreekt over het pedagogische karakter van de hier vereiste psychologie wordt weer Langeveld genoemd: V ped. ps. (Röhrs p. 198). Röhrs bevestigt hierdoor onze interpretatie van Langevelds betekenis. Hij voegt eraan toe: deze invloed is mede tot stand gekomen door zijn vele persoonlijke kontakten met duitse pedagogen.
- d. Ook Derbolav geeft in één zin de drie eerste themata aan. In *Frage und Anspruch* zegt hij: 'Deshalb bemüht sich die pädagogische Anthropologie, ihr Objekt möglichst in pädagogischen Vollzug, in der Erziehungssituation selber zu erforschen, um an das Eigentliche seiner Menschwerdung, an die 'Persona genese' des Zöglings, heranzukommen (M. J. Langeveld)' (Derbolav p. 55). Een uitwerking van het hier door hem zelf samengevatte geeft Derbolav in het opstel: *Kritische Reflexionen zum Thema 'Pädagogische Anthropologie'* (Derbolav p. 64–80). Langevelds uitspraken zijn daarbij het uitgangspunt (Derbolav p. 65–67). 'Wollen wir nun Sinn und Möglichkeiten einer pädagogischen Anthropologie auf dem Boden dieser Voransetzungen näher bestimmen, dann tun wir gut daran, von M. J. Langeveld auszugehen, jenem holländischen Erziehungswissenschaftler, der den pädagogisch-anthropologischen Bestrebungen in Deutschland entscheidende Anstöße gegeben hat' (Derbolav p. 65, ook p. 232). In de pedagogische situatie-analyse blijft de praktisch-normatieve horizon behouden heet het dan later (Derbolav p. 66 vgl. ook p. 78 en p. 354 aantekening 10) IV prakt.-norm. Vanuit deze theoretische konseptie kan Langeveld die ontwikkelings-psychologische modellen corrigeren, die het ingebed zijn van die ontwikkeling in de opvoeding, ontkennen. (Derbolav p. 66) V ped. ps. Bij Derbolav vinden we haast integraal terug wat we onder 2. als kort begrip van Langeveld meenden te moeten geven. Zoals men kan inzien, is in een onderzoek als het hier bedoelde de afwezigheid van onze interpretatie geen probleem. Als iemand iets niet ziet, is dat geen bewijs dat het er niet is maar wel zou het kunnen betekenen: de bedoelde betekenis van Langeveld is niet of weinig effectief. Maar vonden wij bij de eerste vier auteurs steeds delen van onze interpretatie terug, bij Röhrs en nog meer bij Derbolav ervaren we tevens dat zij wat in 2. centraal gesteld werd, óók gezien hebben en het als waardevol gebruiken in hun betoog. Deze confirmatie vinden we niet bij Brezinka.
- e. In zijn *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* verzet W. Brezinka zich tegen de traditionele geesteswetenschappelijke opvatting van de pedagogiek in Duitsland. Hij is sterk beïnvloed door het kritisch rationalisme van Popper, Albert e.d. en door de taalanalytici. Brezinka noemt Langeveld slechts tweemaal. Hij discussieert veel uitvoeriger met S. Strasser (Brezinka p. 127 en p. 130 e.v.). Misschien omdat vanuit zijn standpunt de discussie dan eenvoudiger verloopt? Strasser heeft een duidelijke echt filosofische standpuntbepaling. Of, omdat Brezinka Langeveld niet goed kent? In ieder geval zijn die twee

gevallen waarin Brezinka Langeveld aanhaalt, voor Brezinka zelf wat ongelukkig uitgevallen. Hij schrijft 'aus den wenigen systematischen Darstellungen neueren Datums (Langeveld, Perquin, ...) sind kaum Fortschritte gegenüber Systematisierungsversuchen zu erkennen, die 40 bis 20 Jahre zurückliegen (Lochner, W. Flittner, ...)' (Brezinka p. 5). Jammer voor Brezinka, maar Langeveld hoort echt in het tweede rijtje thuis. De eerste druk van de *Beknopte Theoretische Pädagogik* is van 1945, het voorwoord van de eerste druk van de *Einführung* is van 1949. Deze duitse tekst komt uit op aandringen van Th. Litt (Hohmann p. 7 en p. 104). Er moge een grote afstand zijn tussen de tekst van 1945 en de tekst van 1971, de grondintentie is in 1945 (b.v. par. 5) al duidelijk aanwezig (Langeveld, 1945 p. 20). Een bewijs dat ook geleverd kan worden uit het zeer uitvoerige register van 1945 (Langeveld, 1945 p. 178-183). In de tweede tekst waar Langeveld aangehaald wordt (Brezinka p. 95) zegt Brezinka dat als men de pedagogiek ziet als een 'philosophische Disziplin oder eine normative Wissenschaft' dat men dan de geschiedenis anders ziet als wanneer men de geschiedenis vanuit een 'Realwissenschaft' beziet. Juist is hieraan dat Langeveld de geschiedenis wat anders ziet dan Brezinka. Misleitend is de suggestie dat Langeveld de pedagogiek zonder meer rekent tot de filosofische of normatieve wetenschappen, en niet tot de empirische wetenschappen. Hij wil zeer uitdrukkelijk voor de pedagogiek deze tegenstelling overwinnen in zijn begrip van 'praktische wetenschap' als derde mogelijkheid.

De *Einführung* (1966 p. 165) spreekt in par. 64 van de 'Einheit des Normativen und des Empirischen' en deze paragraaf gaat precies vooraf aan de par. 65 die Brezinka aanhaalt. Brezinka had dan bovendien in par. 66 (1966 p. 169) kunnen lezen over 'die Pädagogik in der üblichen Systematik der Wissenschaften'. Langeveld zegt daar ongeveer: als men het dan wil indelen 'in einer derartigen Klassifizierung' dan 'ist sie eine Erfahrungswissenschaft'.

Konklusie: zo Brezinka Langevelds bedoeling al kent, dan laat hij dat niet blijken.

#### 4. Een aanzet tot evaluatie

Dat Langeveld een Nederlander is die in het buitenland naam heeft was wel bekend. Toch werden we bij de lektuur nog verrast door het feit dat zijn invloed met name in Duitsland zo groot is: begonnen eind veertiger jaren duurt zij nog steeds voort. Uitdrukkelijk wordt dit nog eens bevestigd door het verschijnen van een geheel aan Langeveld gewijde studie: M. Hohmann, *Die Pädagogik M. J. Langevelds*. Het lijkt ons een belangrijke bijdrage tot het begrip van Langevelds posities.

Gezien de gekompliceerdheid van de problemen waarin Langeveld stelling neemt en het niet zo heel gangbare van zijn stellingname een heel nuttige gids, die Langeveld tevens situeert in de huidige duitse discussie over de wetenschapstheorie. Geen geringe verdienste. Overigens zijn we het met Hohmann niet altijd eens. Hij zegt b.v. dat 'nur eine thematisch sehr begrenzte Auswahl aus den Gesamtwerk des Niederländers zur Kenntnis genommen wurde' (Hohmann p. 9). Dat is uiteraard waar voor zover er slechts ong. 10% van de 500 titels in de duitse taal beschikbaar zijn (Hohmann p. 8). In die 90% andere titels staat vermoedelijk niet precies hetzelfde. Toch menen we dat door de *Einführung* en de *Studien zur Anthropologie des Kindes*, en zeker na *Erziehungskunde und Wirklichkeit* de meest belangrijke themata van Langeveld in het duitse taalgebied beschikbaar zijn, al is daarin niet elk thema even uitgebreid behandeld. Wij zelf menen in 2. aangegeven te hebben dat het meest wezenlijke in de *Beknopte Theoretische Pädagogik*, dus in de *Einführung* te vinden is. Hohmann kan dan ook niet zoveel duidelijke voorbeelden geven. Hij noemt 'sein Beitrag zu den breit angelegten soziologisch-pädagogischen Erhebungen über die Situation der Jugend in den Niederlanden'. Dat is inderdaad een studie die de Duitsers niet kennen. Maar 'Andere Aspekte', en dan komt alleen 'wie seine Auffassung von Didaktik, werden erst in jüngster Zeit in der Bundesrepublik bekannt.'

(Hohmann p. 9). Dit laatste nu (en andere voorbeelden geeft Hohmann niet) is in zijn algemeenheid in ieder geval onjuist. De *Einführung* (1966, par. 59, p. 149–151; par. 60, p. 151–156 'Pädagogik und Didaktik') geeft een principiële plaatsbepaling, zelfs heel wat uitvoeriger dan het nederlandse equivalent (Beknopte Theoretische Pädagogiek, 1971 par. 59 p. 151–153). Bovendien geldt voor Langeveld inderdaad, en dus ook voor zijn didaktiek, de opvatting dat 'jede pädagogische Theorie immer auch Anthropologie' is (Hohmann p. 10). Vandaar dat *Die Schule als Weg des Kindes* wel degelijk een funderend deel is van Langevelds' didaktische theorie. In een andere passage lijkt Hohmann ook wel in te zien dat Langeveld vooral vanuit zijn methodische aanpak te interpreteren is. 'Die für Langevelts Verständnis von Pädagogik charakteristischen Grundzüge' zijn te vinden vanuit zijn 'Begriff der Situation'. Daarin 'sind die Aspekte menschlicher Genese in der Welt konzentriert (Hohmann p. 9).

Als men dan Hohmann's inhoudsopgave beziet<sup>2</sup>, kan men vermoeden dat inderdaad dezelfde themata in zijn tekst een centrale rol spelen als die wij onder 2. in kort begrip aangaven. Hohmann bestudeert vooral Langevelds metatheoretisch standpunt: zijn methodische uitgangspositie en de verantwoording daarvan. Als daarin 'Ungereimtheiten' optreden verklaart hij die enerzijds door de defensieve verwerking van de stellingname van tegenstanders, maar ook vanuit het 'dynamischen Charakter seines Gesamtwerks her' (Hohmann p. 9). Ook wie het eerste deel van deze stelling niet onderschrijft, herkent in het laatste deel onze I dynam. Hohmann (o.a. p. 11, p.21 e.v.) geeft deze dynamiserende werking van Langevelds aanpak herhaaldelijk aan. En vult de beschrijving onder nr. 2 wezenlijk aan.

Een aanvulling die, lijkt het, bij een evaluatieve plaatsbepaling van Langevelds betekenis en invloed niet gemist kan worden:

Ten eerste: 'Man muss Langevelts Pädagogik als eine *engagierte Theorie* (curs. A. J. B.) lezen, die primär praktische Intentionen verfolgt, aber gerade deshalb nicht dogmatisch sein, sondern

zur *Diskussion auffordern* will'. (Hohmann, p. 10; ook p. 112 aant. 164).

Ten tweede: In de discussie rond 'Trennung von Werten und Erkennen, nach Habermas, weniger ein Resultat, als ein Problem' (Hohmann p. 93), neemt Langeveld een geheel eigen plaats in, – onverwacht misschien voor sommigen – door de grote rol die hij aan de praktijk toekent in zijn wetenschapsopvatting: 'Eine Rolle der Praxis, die seine Konzeption von dem neopositivistischen Ansatz unterscheidet, jedoch in der kritischen Theorie der Frankfurter Schule gewisse Parallelen findet. Allerdings wird in keinen der 'gegenwärtig zur Diskussion stehende Entwürfe von Erziehungswissenschaft die Bedeutung der Praxis und des Lebenszusammenhanges für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogischen Theorie so deutlich hervorgehoben wie von Langeveld' (Hohmann p. 94).

Deze laatste punten verklaren waarom Langeveld op het Pedagogisch Instituut het klinisch werk, de omgang met kinderen, steeds een noodzakelijk deel van het wetenschappelijk werk vond. Dit soort werk is nu wel eens bedreigd: het zou niet wetenschappelijk genoeg zijn; het zou niet efficiënt zijn. Degenen die zo denken mogen er eens over nadenken waarom de ontmoeting van volwassene en kind voor Langeveld een zo belangrijk thema<sup>3</sup> is.

Zonder deze ontmoeting moge er wetenschap zijn en efficiënt onderwijs gegeven worden, pedagogiek lijkt het niet meer te zijn.

Hoezeer ook de pedagogiek uiteen mag lijken te gaan in velerlei specialisering, zij is in de anthropologische en methodologische reflexie één, voor wie met Langeveld handelt vanuit de vervulling van een wezenlijk opdracht van de mens: het aanvaarden van de verantwoordelijkheid voor de volgende generatie. Dat is de ene kant van Langeveld's dynamiserende kracht: het engagement. De andere en meer exclusief wetenschappelijke kant van Langevelds' dynamiserende kracht lijkt nog steeds: de situatie-analyse. De eenheid van beide kan de opvoedingswetenschap ook in de toekomst niet missen.

Noten.

1. Ten onrechte neemt het Repertorium, misleid door Langevelds' voorwoord, aan dat de eerste uitgave van de *Einführung* in 1949 was.
2. Ten aanzien van onze andere themata geven wij niet de plaatsen waar Hohmann deze themata behandelt. Dit zou neerkomen enerzijds op een excerpt van zijn boek, en anderzijds in de evaluatie, op een recensie van zijn boek. Wel merken wij met genoegen dat zijn analyse van het situatie-begrip bij Langeveld uiterst grondig is en meer verantwoord lijkt dan wat er tot nu toe hierover geschreven werd.
3. Het is voor ons wat raadselachtig dat Hohmann op p. 105 aant. 31 zegt 'der Begriff der Begegnung taucht in Langevelds Schriften zwar auf, wird aber nicht explizit verwendet'. Immers hij geeft dan onmiddellijk zelf twee studies aan waarin dat begrip een belangrijke rol speelt. Te merkwaardiger als er op volgt 'Dennoch kann man sein Werk der Begegnungsphilosophie zu ordnen'. Daarbij is dan ook nog op te merken dat het artikel *die Begegnung des Erwachsenen mit dem Kinde* (vgl. Hohmann p. 99 nr. 76) in een enigszins gewijzigde versie een belangrijk hoofdstuk is uit *die Schule als Weg des Kindes* n.l. hoofdstuk I (1960, p. 24 e.v.). Bovendien: al komt het begrip nog niet in het register van de *Beknopte Theoretische Paedagogiek* van 1945 voor, het wordt wel gebruikt (p. 32) en wel recursieerd. Dat lijkt minstens verdacht veel op expliciet gebruiken. De uitgave van 1971 vermeldt het dan ook in het register. De registers van dit werk leiden overigens een interessant leven en veranderen steeds. 'Ontmoeting' b.v. wordt in de 6e druk wel vermeld, in de 8e en 10e druk weer niet.

Literatuur.

- Brezinka, W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim-Berlin-Basel, 1970.
- Derbolav, J., *Frage um Anspruch*, Pädagogische Studien und Analysen, Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf, 1970.
- Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung*, Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik. (herausg. von K. Schaller) Hamburg, 1968.
- Gobar, A., *Philosophical Foundations of Genetic Psychology and Gestalt Psychology*, A comparative

- study of the empirical basis, theoretical structure and epistemological groundwork of european biological psychology, The Hague, 1968.
- Groot, A. D., *Methodologie*, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen, 's-Gravenhage, 1968<sup>4</sup>.
- Hohmann, M., *Die Pädagogik M. J. Langevelds*, Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis, Neue Folge der Ergänzungsshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft. 14, Bochum, 1971.
- Langeveld, M. J., *Erziehungskunde und Wirklichkeit* Studien und Gedanken zur Theorie und Praxis der Erziehung, Braunschweig, 1971.
- Langeveld, M. J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, Groningen-Batavia, 1945.  
1957, 6e herziene druk,  
Groningen, 1961, 8e druk.  
*Beknopte Theoretische Paedagogiek*, 1965, 10e druk  
1971, herziene editie 1e druk.  
*Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart, 1951.  
*Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart, 1966.
- Langeveld, M. J., *Die Schule als Weg des Kindes*, Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960.  
Braunschweig 1966<sup>3</sup>.
- Langeveld, M. J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen, 1956.  
Tübingen, 1968, 3 erweiterte Auflage.
- Pädagogische Psychologie*, Handboek der Psychologie Band 10 (herausg. von H. Hetzer), Göttingen 1959<sup>2</sup>.
- Röhrs, H., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden, Weinheim-Berlin-Basel, 1969.
- Roth, H., *Pädagogische Anthropologie*, Band I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover, 1968; Band II, Entwicklung und Erziehung, Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover, 1971.
- Vandenberg, D., *Being and Education*, An Essay in existential Phenomenology, Engelwood Cliffs, New Jersey, 1971.
- Curriculum vitae.*
- A. J. Beekman, geb. 1926, na gymnasium, filosofie en theologie studie in het kader van opleiding tot r.k.

priester, studie opvoedkunde in Utrecht (1964 doktoraal). Werkzaam geweest als godsdienstleraar, in clubhuizen en op het Hoogveldinstituut.

Sinds 1965 medewerker Universiteit van Utrecht, sinds 1967 docent theoretische pedagogiek. Schreef enkele artikelen, en samen met dr. J. Bijl, Opvoe-

dingswetenschap als sociale planwetenschap.

Over hetzelfde thema hoopt hij in februari 1972 te promoveren met als promotor prof. dr. M. J. Langeveld.

adres: Amstel 137 f – Amsterdam 1004