

ENIGE OPMERKINGEN OVER DE VERHOUDING VAN PEDAGOGIEK EN WIJSBEGEERTE

H. J. V.D. LINDEN

In het hiervolgende zal met wijsbegeerte voornamelijk filosofische antropologie bedoeld worden.

D) Allereerst zullen we te rade gaan bij die denkers die zich vooral hebben beziggehouden met het grondslagenonderzoek der sociale wetenschappen, n.l. Merleau-Ponty en Husserl.

Volgens Merleau-Ponty zijn wijsbegeerte en wetenschap noodzakelijk wederzijds op elkaar betrokken.

Dat betekent dat het wetenschappelijk denken wijsgerige consequenties heeft, ja zelfs bevat elk wetenschappelijk denken een impliciete filosofie. „Hij gaat zelfs zo ver, dat naar zijn mening de wijsbegeerte op latente wijze reeds in de wetenschappen aanwezig is en moet zijn. Dan heeft de wijsbegeerte tot taak de impliciete wijsgerige visies die zich voordoen in het wetenschappelijk leven te thematiseren.” (Kwant p. 271). Omgekeerd kan de wijsbegeerte zich laten inspireren door het wetenschappelijk denken en bevat het wijsgerig denken vaak een impliciet gebruik maken van wetenschapsresultaten. „De wetenschappen zijn altijd ook op een of andere manier aanwezig in de wijsbegeerte. Immers, de wijsbegeerte wil fenomenen aan het licht brengen, die ook reeds wetenschappelijk werden en worden besproken. Hoe kan de wijsbegeerte bij het belichten van dergelijke fenomenen zich dan niet interesseren voor het licht dat erop valt vanuit de wetenschappen?” (Kwant p. 281).

Waarop grondt M.P. nu de verstrengeling van wijsbegeerte en wetenschap? Daartoe verwijst hij naar het gemeenschappelijke van het veld van wetenschap en het veld van wijsbegeerte. Immers, beide vinden hun wortel, maar ook hun eindpunt in de concreet-existentiële leefwereld. De wereld waarin wij leven en waarin de wetenschappen beoefend worden, is ook de wereld waarbinnen de wijsgeer denkt.” (Kwant p. 282).

Dat te beseffen is vooral wijsgerig besef: „Maar de wijsgeer weet, dat aan elke wetenschap een oorspronkelijke ontmoeting met de wereld ten grondslag ligt, dat de wetenschappen als speciale vormen van ontmoeting teruggaan op de oorspronkelijke onreflecteerde ontmoeting van mens en leefwereld.” (Bakker p. 379).

II) Boven gebruikte ik de term leefwereld, een term die M.P. aan Husserl heeft ontleend (Lebenswelt). Zoals men weet heeft M.P. zich met de filosofie van Husserl uitvoerig beziggehouden en wellicht brengt diens opvatting verduidelijking t.a.v. wat ik onder I vermeldde. (Ik volg hierbij vooral de uiteenzettingen van Kockelmans).

Husserl wijst erop dat bij elke wetenschap een regionale ontologie behoort. Het totaal van voorwerpen dat een wetenschap op eigen wijze bestudeert, noemt H. een Region. De regionale ontologie heeft nu een tweevoudige functie: 1. De apriorische functie: zij richt zich op wezenlijke algemeenheden en noodzakelijkheden, zonder welke het object van de bijbehorende wetenschap ondenkbaar is. Daarmee belicht zij de mogelijkheidsvoorwaarden en postulaten die die wetenschap voorafgaan en die mede het kader van empirisch feitenonderzoek bepalen. 2. De expliciterende functie: zij thematiseert (meestal achteraf) de regionale categorieën of grondbegrippen van de betreffende wetenschap. (Wat aan alle voorwerpen van een Region gemeenschappelijk is en deze voorwerpen dus karakteriseert, wordt volgens H. vastgelegd in categorieën.)

De verschillende regionale ontologieën der wetenschappen komen samen in een fundamentele, algemene ontologie die men kan opvatten als een algemene grondslagenleer der wetenschap.

Met Delfgaauw (p. 79—81) kunnen we nu tot de volgende fasen van denken komen: 1. De ontologisch-athematische fase (=pre-ontologische), waar impliciet ontologische categorieën gebruikt worden. Deze fase is het wetenschappelijk denken. 2. De ontologisch-thematische fase, waar de ontologische categorieën geëxpliciteerd worden (regionale ontologie). 3. De ontologisch-kritische fase die de ontologische categorieën kritisch door-denkt (algemene ontologie).

In de sociale wetenschappen zijn de ontologische categorieën vooral antropologisch, zodat bovenstaand schema dan wordt: 1. wetenschap met impliciete, antropologische categorieën, 2. regionale antropologie, 3. algemene antropologie.

Opmerking: i.p.v. regionale ontologie kan men beter van dimensionale ontologie spreken. Immers wetenschappen onderscheiden zich niet van elkaar door een exclusief Region (als nauwkeurig af te grenzen ruimte), maar door de speciale dimensie van de werkelijkheid die een wetenschap belicht, een werkelijkheid die gemeenschappelijk is voor alle wetenschappen. Zo kan men ook beter van dimensionale antropologie spreken.

III) Om nu weer te geven hoe de pedagogiek zich verhoudt t.a.v. de antropologie, vinden we bij Loch waardevolle opmerkingen daaromtrent.

Evenals bij Merleau-Ponty vinden we bij Loch de verstrengeling van filosofie en wetenschap. „Indem die Philosophische Anthropologie das Wesen des Menschen aus dessen Lebenserscheinungen verstehen will, wird für sie das, was die empirischen Wissenschaften über diese Erscheinungen aussagen, notwendig bedeutungsvoll als ihre Bemühungen sichernder, leitender, ja unter Umständen sogar verifizierender Begleit.“ (Loch p. 17). „Ihre (nl. van de filosofie, Schr.) anthropologischen Aussagen zwingen die Einzelwissenschaftler zum Philosophieren. Und dabei bilden sich in den verschiedenen Einzelwissenschaften notwendig „regionale Anthropologien“ aus.“ (Loch p. 32).

Evenals Merleau-Ponty over de wijsgerige draagwijdte van het wetenschappelijk denken spreekt, duidt Loch dit aan als „anthropologische Produktivität in den Einzelwissenschaften“. (Loch p. 31).

Het betoog van Loch is gecentreerd rond de begrippen antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie. Op grond van bovenstaande citaten mogen we hieromtrent overeenkomsten verwachten met wat ik tot nu toe hier ter sprake heb gebracht.

Antropologische pedagogiek duidt op de antropologische dimensie, het geheel van antropologische categorieën binnen de pedagogiek. De pedagogische antropologie is ruimer dan de pedagogiek, is n.l. een antropologie onder pedagogisch gezichtspunt. „Wie die Anthropologische Pädagogik nimmt auch die Pädagogische Anthropologie den Menschen in der Erziehung wahr, nur beschränkt sie sich nicht auf die eigentlichen Erziehungsphänomene und die entsprechenden einheimischen Begriffe der Pädagogik, sondern geht über den Bereich der Erziehungsinstitutionen, der ausdrücklichen Erziehungsräume und Erziehungszeiten hinaus und betrachtet den ganzen Menschen in allen seinen Dimensionen sub specie educationis. Sie macht dabei die Voraussetzung, dass die Erziehung eine Kategorie des menschlichen Daseins sei, ohne die es nicht gedacht werden kann.“ (Loch p. 92).

Omtrent de verhouding antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie zegt Loch: „...zwar muss sich die Pädagogik zuerst selbst anthropologisch verstehen, um eine Pädagogische Anthropologie ausbilden zu können, zwar muss sie zuerst das Binnenland der Erziehung und seine einheimischen Phänomene auf die darin erscheinenden Wesensgestalten des Menschen betrachten, um die Erziehung im gesamten Menschsein wahrzunehmen: aber am Ende (d. h. auch: systema-

tisch gesehen) wird die Anthropologische Pädagogik als die Binnenanthropologie des institutionellen Erziehungsbereichs umgriffen von der Pädagogischen Anthropologie als der umfassenden Wissenschaft vom Menschen unter dem Aspekt der Erziehung. So gehen Anthropologische Pädagogik und Pädagogische Anthropologie wesensnotwendig ineinander über." (p. 103—104). Dat de verhouding van antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie een verschil van uitgangspunt impliceert, blijkt bij Loch als volgt: „Gehe ich als Pädagoge mit der anthropologischen Frage speziell von der Erziehung aus, dann komme ich zwangsläufig auf die Erziehungsbedingtheit des Menschen überhaupt; gehe ich als Anthropologe mit der pädagogischen Frage allgemein vom Menschen aus, dann komme ich zwangsläufig auf die Erziehung." (p. 104).

Zoals Loch het verschil formuleert tussen antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie, zo kan men op overeenkomstige wijze komen tot de formulering van de begrippen antropologische psychologie en psychologische antropologie, antropologische sociologie en sociologische antropologie.

IV) We zijn nu in staat het voorgaande samen te vatten en dan op diverse parallellen te wijzen:

1. Wat Loch antropologische pedagogiek noemt, correspondeert met wat M.P. noemt wetenschap met impliciete wijsbegeerte. Die impliciete wijsbegeerte is bij Loch uitgedrukt in het adjectief „antropologisch". Delfgaauw spreekt hier van impliciete, ontologische categorieën.

2. De pedagogische antropologie bij Loch duidt Husserl aan met regionale ontologie.

3. De verschillende regionale ontologieën komen bij Husserl samen in een algemene ontologie. Bij Loch komen de antropologieën der verschillende wetenschappen (regionale antropologieën) samen in een omvattende, algemene antropologie. (Cfr. p. 104—105). Die algemene ontologie (alg. antropologie) is bij M.P. de wijsbegeerte met wetenschappelijke implicaties en steunend op wetenschappelijk denken.

Schematisch weergegeven wordt dit alles aldus:

<i>Merleau-Ponty</i>	<i>Husserl</i>	<i>Loch</i>
1) wetenschap met impliciete wijsbeg.	1) empirische wetenschap.	1) antrop. pedag. („ psychol. sociol.)
2)	2) regionale ontologie (regionale antrop. dimensionale antrop.)	2) pedag. antrop. (psychol. antrop. sociol. antrop.)
3) wijsbeg. met wetensch. implicaties en steunend op wetensch. onderzoek.	„ sociol.) („ antrop.)	3) alg. antrop.

(N.B.: Uiteraard heeft elk der drie fasen van denken zijn dialektiek met de Lebenswelt. Omwille der duidelijkheid zijn die verbindingen met de Lebenswelt hier weggelaten. Aan het eind van dit artikel is echter een uitvoeriger overzicht toegevoegd, dat men voor een juist inzicht vergelijkte met het schema hier.)

De dialektiek tussen wetenschap (1) en wijsbegeerte (3) bij Merleau-Ponty verloopt bij Husserl via de regionale ontologie. Als expliciterend draagt de regionale ontologie bij tot de algemene ontologie en vloeit ze voort uit de empirische wetenschap. Als apriorisch (=funderend) is de beweging omgekeerd van algemene ontologie, via de regionale ontologie die de kaders van empirisch feitenonderzoek der wetenschap mede uiteenzet.

M.i. kan men zeggen dat Husserl vooral de funderende rol ziet van de regionale ontologie, Merleau-Ponty echter vooral de expliterende functie van de wijsbegeerte t.a.v. de wetenschap benadrukt.

Tenslotte moet nog opgemerkt worden dat de regionale ontologie (pedagogische antropologie) als bijzondere ontologie (bijzondere antropologie) wezenlijk wijsgerig is en als zodanig tot de wijsbegeerte gerekend moet worden. De wetenschapper die zich met regionale ontologie inlaat, is op dat moment wijsgeer: „ . . . de socioloog aan filosofie doet in de mate waarin hij niet alleen de feiten noteert, maar ze poogt te begrijpen en te interpreteren. Op het ogenblik waarop hij ze interpreteert, is hij reeds filosoof.” (Bakker p. 378).

V) Hoe moeten we nu in dit geheel de visie van Langeveld plaatsen? Geeft L. zelf daartoe aanknopingspunten? Inderdaad zijn er teksten te vinden die ons hierbij op weg helpen. Zo lezen we: „Wijsgerige overdenking en op onderzoek steunende doordenking van de empirische, pedagogische problematiek ontmoeten elkaar in de theoretische peda-

gogiek, die fenomenologisch te werk gaat." (p. 153). Wat bedoelt L. hier met theoretisch? Zelf zegt hij (p. 153) dat de theoretische pedagogiek géén filosofie is en wél pedagogiek.

Husserl noemt echter de fenomenologische psychologie een regionale ontologie en als L. uitdrukkelijk zegt dat de theoretische pedagogiek fenomenologisch te werk gaat, dan zou men met Husserl zijn theoretische pedagogiek een regionale ontologie kunnen gaan noemen. (Zover zijn wij nóg niet!)

L. zegt verderop (p. 153) dat het in de theoretische pedagogiek gaat „... om fenomenologische doorlichting van structurele grondverhoudingen, en daarmee tevens om de essentiële plaatsbepaling van de meest fundamentele verschijnselen (der opvoeding) in het geheel van het objectgebied (i.c. opvoeding). Aldus wordt vruchtbaar empirisch werk pas mogelijk, doordat het zo grond, kader en gerichtheid krijgt. Maar zo komen ook de grondigste kenmerken voor den dag, die het object in z'n Zijnswijze (!) bepalen, waardoor de filosofische implicaties zichtbaar worden, en die — voor zover strikt noodzakelijk — behandeld kunnen worden in directe samenhang met de gegevens, welke de fenomenologische analyse heeft opgeleverd.”

Beide functies der regionale ontologie als explicitering en apriorische fundering, worden hier treffend weergegeven. Daarom kan dit citaat een gegronde aanleiding zijn om zijn theoretische pedagogiek een regionale ontologie te noemen. Daarmee wordt ook het volgende citaat duidelijk: „Daarom is de theoretische pedagogiek zowel begin als einde der pedagogiek: enerzijds veronderstelt zij wijsbegeerte en empirie als bekend — en zo is zij einde, afsluiting —, anderzijds wijst zij de toegangswegen, de uitgangspunten der problematiek en de samenhangende behandeling dier problemen in grondtrekken aan — en zo is zij begin, voorbereiding, inleiding. Aan haar gaat vooraf en op haar volgt: wijsgerig denken. Aan haar gaat vooraf en op haar volgt: ervaring en empirisch onderzoek.” (p. 154). Hier beschrijft L. niets anders dan de dialectiek tussen empirische wetenschap (pedagogiek) en de algemene ontologie, welke dialectiek zijn centrum vindt in de theoretische pedagogiek (te verstaan als regionale ontologie).

Maar is dit te verenigen met het feit dat L. toch zelf zegt dat de theoretische pedagogiek géén filosofie is en wél pedagogiek? N.m.m. moet men dit zo verstaan: de theoretische pedagogiek is geen algemene ontologie (filosofie) en wel pedagogische antropologie (pedagogiek).

Blijft evenwel de kwestie waarom L. zich dan zo onduidelijk uitdrukt. Dat komt doordat hij de term pedagogiek dubbelzinnig gebruikt. Soms

bedoelt hij antropologische pedagogiek die empirisch is (vooral als hij spreekt over de middelenleer der pedagogiek), soms pedagogische antropologie (vooral als hij spreekt over de doelleer der pedagogiek) die een regionale ontologie is. L. had, zoals Loch uitstekend heeft gedaan, het begrip pedagogiek moeten differentiëren in pedagogische antropologie die wijsgerig is (zij het antropologisch en zij het regionaal, n.l. pedagogisch) en antropologische pedagogiek die empirisch is (en wel op antropologisch georiënteerde wijze).

Voorlopig kan ik nu concluderen dat de visie van L. voornamelijk moet worden opgevat als een regionale ontologie; nauwkeuriger gezegd: als een regionale antropologie.

In dit licht zijn een tweetal opmerkingen op hun plaats. Vooreerst dat de titel van zijn boek („Beknopte theoretische pedagogiek”) beter had kunnen luiden: beknopte pedagogische antropologie. Vervolgens kunnen we opmerken dat de titel boven hoofdstuk acht: „Het wijsgerig grondprobleem der pedagogiek: de mens als „animal” educandum” in wezen onjuist is. Immers de opvoedbaarheid is geen probleem, maar postulaat voor de wetenschap der pedagogiek; problematisch wordt dat postulaat pas in de pedagogische antropologie; in deze regionale antropologie is dit postulaat pas wijsgerig grondprobleém. De wetenschap start met de vanzelfsprekende gegevenheid en mogelijkheid der opvoeding en opvoedbaarheid, tenzij men aan de pedagogische wetenschap zèlf gaat twifelen.

Kan men onze voorlopige conclusie: de visie van L. op te vatten als een regionale antropologie, nog nader beargumenteren? Er staan ons nog een drietal te vermelden argumenten ter beschikking:

1. Het feit dat L. op pagina 100 spreekt over de pedagogiek als praktische (= erop gericht kennis in handelen om te zetten) antropologie van het kind. Volgens mij is zoiets hetzelfde als een bijzondere antropologie.

2. Het feit dat Loch in zijn bespreking van Langevelds visie (p. 52—57) eveneens de term regionale antropologie gebruikt. Hij doet dat in de volgende belangrijke kontekst: „Indem die Pädagogik diese ihre eigentümliche Auffassung des Menschen als eine Wesensaussage über den Menschen begreift, wird sie notwendig zur Anthropologie. Es entsteht damit in der Pädagogik — analog zu den bereits besprochenen anthropologisch produktiven Einzelwissenschaften — als philosophische Konsequenz dieses Anspruchs, ein eigentümliches menschliches Wesensmerkmal erfasst zu haben, eine „regionale Anthropologie”. Von

hier aus wird die innere Logik verständlich, nach der Langeveld von seinem Ansatz aus folgerichtig dazu kommen muss, die Pädagogik als „normative praktische Anthropologie” zu verstehen.” (p. 54)

3. Als de visie van L. een regionale antropologie is (nog steeds voorlopig geconcludeerd), dan moeten in die visie de beide functies van zo'n regionale antropologie aanwijsbaar zijn, n.l. apriorische funderingen voor de wetenschap der pedagogiek en antropologische expliciteringen. Daartoe gaan wij nu over.

VI) De funderende functie van een regionale antropologie vinden wij bij L. terug op diverse wijzen:

A) De apriorische structuur van „opvoeding” berust op de voorwaarden tot opvoedbaarheid (Cfr. p. 98—99) van het kind. De aanname van die voorwaarden tot opvoedbaarheid van het kind, fundeert het kunnen spreken over het kind als opvoeding. Die aan te nemen voorwaarden zijn:

— ontwikkelingsvatbaarheid (dit veronderstelt op zijn beurt weer de aanname van de mogelijkheid tot beïnvloeding (communicatie); tot plasticiteit (vormbaarheid) en tot exploratie (dynamiek) van het kind).

— natuurlijke hulpeloosheid (die het kind vatbaar maakt voor aanvulling en hulp).

— emancipatiedrang (= drang tot grootworden, tot zelfstandigheid, tot zelf iemand willen zijn).

B) De apriorische structuur van „opvoeder” (p. 32—33; 59—67; 74—77) berust op het impliciete, normerende mensbeeld dat de volwassene in zijn betrekking tot het op hem aangewezen kind gebruikt (o.a. als zelfkennis, verantwoordelijkheid, geweten). Dat mensbeeld moet aan bepaalde voorwaarden voldoen, zonder welke men hem niet meer als opvoeder kan aanmerken, doordat zonder die voorwaarden de opvoeder het mensbeeld misvormt en vervalst en dus niet meer conform de elementaire menswaardigheid „opvoeder” is. Deze „slechte opvoeder” is dan géén opvoeder meer; zijn opvoedersactiviteit is er een van een mindermisleider, een kindermenner, kinderbedrieger, een kinderverkrachter, etc. die de mogelijke menswaardigheid van het kind en daarmee de kindwaardigheid miskent.

Die voorwaarden die het opvoeder-zijn mogelijk en zinvol maken, zijn volgens L.:

- a) socialiteit (die de beïnvloedbaarheid van het kind waarborgt).
- b) personaal relevante verschillen (Collectivisme reduceert opvoeding tot conformisme; individualisme maakt opvoeding tot anarchisme. Het

collectivisme kent alleen gelijkheid tussen mensen; het absoluut individualisme alleen verschillen, alleen ongelijkheid tussen mensen. Opvoeding is alléén mogelijk bij het aannemen van gelijkwaardigheid, d.w.z. èn verschillen tussen mensen (= ieders te wekken eigenheid) èn solidariteit (= grond tot die eigenheid). Vandaar: *personaal relevante* verschillen.

c) personaliteit (de mógelijke zelfstandigheid van het kind die noodzakelijk uit de „verschillen” onder b vermeld, voortvloeit).

d) moraliteit (de mogelijke bepaling welke verschillen relevant zijn voor de eigen individualiteit zonder daarmee de socialiteit te schaden; welke mogelijkheid noodzakelijk uit b voortvloeit).

Ad d: De moraliteit als noodzakelijk kenmerk van het mensbeeld van de opvoeder vertoont de volgende apriorische structuur (zonder welke geen opvoeder-zijn meer mogelijk is):

- 1) Het bestáán van het verschil tussen goed en kwaad.
- 2) Het kúnnen kennen van goed en kwaad.
- 3) Het kúnnen handelen volgens dit zedelijk inzicht.

De verhouding van kennen en handelen (resp. 2 en 3) vertoont in zijn apriorische structuur de vrije wil. Als het zedelijk kennen causaal determinerend is voor het handelen, wordt opvoeding gereduceerd tot intellectuele uitlegger. Als het handelen volledig onafhankelijk is van het zedelijk kennen en het laatste volstrekt geen invloed heeft op het handelen, wordt opvoeding gereduceerd tot irrationele dwang. De opvoeder wordt dan tuchtmeester.

C) De apriorische structuur der „opvoeding” (p. 68—69) berust op de doelmatigheid die de opvoeding zinvol maakt. Die doelmatigheid is de volwassenheid (hier louter formeel bedoeld, afgezien van inhoudelijke kenmerken). Met de doelmatigheid wordt ook de zinvolheid van de opvoeding betwifelbaar als men aanneemt:

- a. óf dat het kind als volwassene geboren wordt;
- b. óf dat het kind automatisch volwassen wordt (naturalisme, biologisme);
- c. óf dat de volwassenheid geen waarde en geen zin heeft.

Erkent men echter de doelmatigheid en zinvolheid der opvoeding, dan is opvoeding ook noodzaak en dan wordt het moeilijk haar mogelijkheid te betwijfelen.

D) Opvoedeling (A), opvoeder (B), en de doelmatigheid der opvoeding (C), vormen één geheel in de opvoedingssituatie (opvoedingsgemeenschap) van welk geheel de apriorische structuur gelegen is in de

omgangssituatie (omgangsverhouding) als gepréformeed pedagogisch veld. Deze samenhang gaan wij nu nader bekijken (men vergelijk: pp. 34—37; 46—53; 105; 110; 112; 120—124).

Centraal in de opvoedingsverhouding is het gezag als spanningseenheid van de door de opvoeder van de opvoeding geëiste zelfstandigheid (vrijheid, onafhankelijkheid) én van de geëiste afhankelijkheid en gehoorzaamheid. Op grond van dat pedagogisch gezag (als constituerende noodzakelijkheid) vertoont de opvoedingssituatie de volgende structuur: 1) expliciete intentionaliteit door expliciete doelintentie der opvoeder en het gestelde concrete doel waaraan de opvoeding moet beantwoorden. 2) de expliciete opvoedersrol van de volwassene vanwege zijn expliciete gezagshandeling. 3) opzettelijk door de opvoeder gehanteerde middelen die de pedagogische gezagshandeling t.a.v. de opvoeding moeten effectueren.

Centraal in de omgangsverhouding is het expliciet vertrouwen, doordat de opvoeder het kind vrij laat in zelf te kiezen vrijheden en afhankelijkheden. Omdat de omgangssituatie de apriorische fundering is voor de opvoedingssituatie (zonder welke geen opvoedingssituatie geformeerd kan worden), is het vertrouwen apriorische fundering voor het gezag. Eveneens zullen de structuurmomenten van deze omgang op grond van dat vertrouwen (als constituerende noodzakelijkheid), corresponderen met die van de opvoedingssituatie. Die structuur der omgang is: 1) impliciete intentionaliteit (impliciete doelstructuur) vanwege de distantie tussen volwassene en kind. 2) impliciet gezag doordat de volwassene slechts impliciet de rol van opvoeder heeft (n.l. als mogelijkheid). 3) onopzettelijke factoren die de omgang met het kind mede beïnvloeden.

De dialectiek tussen omgangsverhouding en opvoedingsverhouding vertoont, in overeenstemming met de drie structuurmomenten van beide verhoudingen (zie terug), drie „scharnieren”:

a. De wisselwerking van gezag en vertrouwen, waarbij het vertrouwen de apriorische fundering is voor het gezag.

Het gezag moet apriorisch noodzakelijk voorondersteld worden, anders is geen opvoedingsverhouding mogelijk. Dat blijkt uit de volgende overweging, n.l.: wat er over zou blijven van een pedagogische verhouding zónder gezag: 1) óf louter slaafse navolging van bevelen e.d. uit persoonlijke gebondenheid aan de opvoeder. De opvoeding zou nooit zelfstandig worden. (Dit is het standpunt der overtrokken afhankelijkheid). 2) óf het kind wordt onmiddellijk als zelfstandig gedacht. Alles zou rationeel bewezen moeten worden en waar de bewijsvoering faalt,

rest slechts irrationele dwang. (Dit is het standpunt der overtrokken zelfstandigheid.

Uit deze overweging blijkt meteen de eerder genoemde spanningseenheid die het gezag in zich bergt. In het gezag eist de opvoeder van de opvoedeling. Daarbij veronderstelt hij enerzijds zelfstandigheid (vrijheid, onafhankelijkheid) bij het kind, (zij het dat die partiëel zijn, anders is het gezag niet meer zinvol), anderzijds eist hij vrijwillige opvolging, vrijwillige solidariteit en vrijwillige gehoorzaamheid (welke eis het kind op grond van zijn partiële zelfstandigheid al of niet kan affirmeren) van de opvoedeling, opdat diens partiële zelfstandigheid als groeiende zelfstandigheid toeneemt. Het gezag is eenheid van veronderstelde facticiteit (partiële zelfstandigheid van het kind) en geëiste mogelijkheid (groeiende zelfstandigheid); in het gezag wordt op grond van het verleden van het kind zijn toekomstgerichtheid vereist.

Het gezag is apriorisch gefundeerd door het wederzijds vertrouwen van volwassene en kind, hetgeen blijkt uit de beide aspecten van dat vertrouwen: 1) Kinderliefde: de opvoeder vertrouwt het kind in zijn zelfstandigheid (vrijwillige gehoorzaamheid). 2) Ouderliefde: het kind vertrouwt de opvoeder in zijn gezag (gehoorzaamheidseis) en zijn kunnen beantwoorden hieraan (zelfstandigheidsplicht als vrijwillige gehoorzaamheidsplicht).

b. De wisselwerking van middelen en factoren, waarbij de factoren de apriorische fundering vormen voor de middelen.

Die factoren vloeien voort uit de karakteristieke kenmerken van de omgang tussen volwassene en kind als gepreformeerde opvoedingsverhouding, nl.: 1. bescherming van het kind (vanwege zijn hulpeloosheid) door de volwassene; respect van de volwassene voor het kind in zijn zichzelf-willen-worden (groeiende zelfstandigheid).

2. verstandhouding: wederzijds contact tussen kind en volwassene.

3. saamhorigheid: wederzijds vertrouwen.

4. harmonie: de gelijkgerichtheid op een gemeenschappelijk impliciet doel, voor de volwassene de volwassenheid van het kind, voor het kind het grootworden.

c. De wisselwerking van het opvoeder-zijn en volwassene-zijn, waarbij het volwassene-zijn de apriorische fundering is voor het kunnen opvoeder-zijn.

Als het opvoeder-zijn een modus is van het volwassene-zijn, dan kan alleen de volwassene opvoeder in eigenlijke zin worden (Cfr. Langeveld p. 36). Dat dat inderdaad het geval is, blijkt ook hieruit dat de kenmerken van het volwassene-zijn (pp. 43—44) corresponderen met de

voorwaarden die het opvoeder-zijn pas mogelijk maken. Men vergelijk de volgende kenmerken van de volwassenheid met die voorwaarden (voor dat laatste zie: a t/m d onder B):

- constructief deelgenootschap
- zelfverantwoordelijke zelfbepaling
- relatieve zelfstandigheid en vrijwillig gekozen afhankelijkheden
- zelfkennis, zelfbeoordeling, geweten.

Alleen de volwassene met deze minimum-kenmerken (die identiek zijn met de voorwaarden tot opvoeder-zijn) kan opvoeder worden.

Wenden we ons vervolgens tot de expliciterende functie die aan een regionale antropologie eigen is.

Bij L. blijkt die functie allereerst uit het zeer veelvuldig en expliciet gebruik van een aantal antropologische categorieën. Ik noem:

persoon	volwassenheid	kindwaardig
menswaardig	geweten	vrijheid
verantwoordelijkheid	mensbeeld	waarde
humaniseren	zelfstandigheid	vertrouwen
schuld	lijden	straf
gezag	liefde	zedelijkheid
socialiteit	sympatheia	connaturaliteit

In de pedagogische wetenschap zouden deze begrippen (als interpretaties, als zinduidingen) impliciet aanwezig zijn, d.w.z. operationeel vertaald om zo bruikbaar te zijn voor empirische en objectieve registratie, meting en verificatie. Dit wijst erop dat we ons bij L. niet primair op wetenschappelijk vlak, maar op antropologisch vlak bevinden.

Ten tweede treffen we een aantal uitspraken aan waaruit blijkt dat de pedagogische wetenschap hier antropologische consequenties heeft. Deze uitspraken zijn bouwstenen die de empirische wetenschap aandraagt tot de eventuele opzet van een pedagogische antropologie, welke opzet evenwel niet aan de empirische wetenschap als wetenschap, maar juist is voorbehouden aan de expliciterende regionale antropologie.

In hoever deze uitspraken (als thematiseringen van antropologische consequenties der pedagogische wetenschap) bij L. voortvloeien uit empirisch wetenschappelijk onderzoek, is nog de vraag (zeker blijkt dat niet direct uit zijn „beknopte theoretische pedagogiek”); wél moet dit als eis gesteld worden om niet te snel in (bevooroordeeld) speculatief denken te vervallen t.a.v. de regionale antropologie, hetgeen omgekeerd (nl. vanuit de invloed der regionale antropologie) de bevooroordeeldheid in wetenschappelijk onderzoek zou kunnen bevorderen.

Als thematische uitspraken van een pedagogische antropologie vinden we bij L. bijvoorbeeld:

„De grens der opvoedbaarheid (hier formeel bedoeld als principiële opvoedbaarheid. Schr.) ligt dus daar, waar geen eigen — zij het nog zo elementair — moreel leven gewekt kan worden.” (p. 87). Weliswaar is dit in overeenstemming met de in het vorige vermelde apriorische structuren, maar de principiële grens der opvoedbaarheid blijkt pas uit het empirisch onderzoek van feitelijke grenzen van opvoedbaarheid van een aantal kinderen.

„Deze afhankelijkheid . . . bestaat in zoverre tussen iedere volwassene en ieder kind, dat in een bepaalde situatie inderdaad geheel of gedeeltelijk op hem is aangewezen, hetzij voor de instandhouding van zijn lichaam, hetzij voor de vorming van zijn persoon.” (p. 92). „Bovendien echter is de ontwikkelingspsychologie nog afhankelijk van het feit dat haar object (het zich psychisch ontwikkelende kind) niet anders bestaat dan als kind-dat-opgevoed wordt.” (p. 147).

In deze beide aanhalingen wijst L. een grondstelling aan van een antropologie van het kind: nl. dat het kind als kind steeds in een opvoedingssituatie, in een opvoedingsgemeenschap (hiertoe behoort in ruime zin genomen ook de omgang tussen volwassene en kind die kan worden tot opvoedingssituatie) verkeert. Omgekeerd betekent dat, dat het kind dat niet in een opvoedingsgemeenschap verkeert, slechts op deficiënte wijze kind is. De antropologisch eigen gestalte van het kind-zijn is in-opvoeding-te-verkeren.

In het volgende citaat blijkt dat L. ook het mens-zijn en niet slechts het kind-zijn onder het gezichtspunt der opvoeding brengt: „Volstrekt constitutief (voor de antropologie. Schr.) is echter de opvatting van de mens als „animal educandum”, als het „dier”, dat „opgevoed moet worden”, wijl het een „animal educabile”, een op opvoeding aangelegd en aangewezen „dier” is.” (p. 155). Eveneens wordt dit gezegd op p. 158: „Dat de mens een wezen is dat opvoedt, opgevoed wordt en op opvoeding is aangewezen, is zelf een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld.”

Wat het betekent dat het kind-zijn wezenlijk is in-opvoeding-verkeren, zegt L. als volgt: „Zelf iemand willen zijn, dat ligt in de mens. Een mens leren zelf behóórlijk een mens te zijn, dat ligt in de opvoeding. En daar ligt meteen het antwoord op de vraag, wat aan het kind niet kan worden overgelaten en wat wel. Het kind kan, aan zichzelf overgelaten, niet zichzelf zedelijke motieven bieden. Maar als ze hem geboden worden (door voorbeeld, door betrekken in de zaak, door redenering, etc.),

De wetenschappen steunen op funderende regionale ontologieën, maar zijn niet daaruit afgeleid, omdat ze tegelijkertijd zelfstandig uitgaan ván de Lebenswelt. Zo gaat de expliciterende regionale ontologie o.a. wel uit ván de wetenschap, maar is ze ook zelfstandig door eigenstandig mede van de Lebenswelt uit te gaan. Dat geldt overeenkomstig voor de funderende regionale ontologie. Zo kent de regionale ontologie een viervoudige dialektiek: met de wetenschap; met de Lebenswelt; met de algemene ontologie; tussen funderende en extrapolerende ontologie.

Geraadpleegde literatuur

- 1 R. BAKKER: De geschiedenis van het fenomenologisch denken. Utrecht—Antw. 1964.
- 2 B. DELFGAAUW: Geschiedenis en vooruitgang. Dl. 1. Het ontstaan van de mens. Baarn, 1962-2.
- 3 J. J. G. A. KOCKELMANS: De fenomenologische psychologie volgens Husserl. Tiel-Den Haag 1963.
- 4 R. C. KWANT: De wijsbegeerte van Merleau-Ponty. Utrecht—Antwerpen, 1968—2.
- 5 M. J. LANGEVELD: Beknopte theoretische pedagogiek. Groningen, 1965-10.
- 6 W. LOCH: Die anthropologische Immension der Pädagogik. Essen, 1963.
- 7 W. LUIJZEN: Existentiële fenomenologie. Utrecht—Antwerpen, 1964—5.