

DE VERHOUDING VAN DE WETENSCHAP DER OPVOEDING TOT DE PRAKTIJK¹

H. W. F. STELLWAG

Ik ben gevraagd om vanmorgen voor U te spreken over de verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk.

Ik heb gezien dat ik op de agenda aangekondigd ben als hoogleraar in de pedagogiek. Dit is een kleine onjuistheid. Sinds enkele jaren luidt mijn opdracht niet meer pedagogiek maar opvoedkunde.

Wat de inhoud van mijn taak betreft is hier geen wijziging in het spel. Het betreft een zuiver formele zaak, om nl. de in het Statuut aangeduide wetenschap ook in de opdracht tot uitdrukking te brengen. Maar toen ik even bij deze kleine vergissing stilstond werd ik mij de ironie der situatie bewust. Want zoals ik op het ogenblik de zaak zie zou het mij niet mogelijk zijn een leeropdracht in pedagogiek zonder nadere aanduiding te vervullen. Ik geloof niet meer dat men pedagogiek zonder meer als wetenschap kan aanduiden, of dat iemand onder deze benaming aan zijn universitaire opdracht zin kan geven.

Dit ter inleiding van het vraagstuk dat ik met U vanmorgen ga behandelen.

Ons probleem is hoe de wetenschap der opvoeding, die ik verder als *opvoedkunde* zou willen aanduiden, zich verhoudt tot de praktijk der opvoeding.

Deze vraag is van centraal belang voor de ontwikkeling der opvoedkunde. Vooral op het ogenblik, omdat wij onder invloed van maatschappelijke, economische en technische veranderingen onze wereld in een razend tempo zien veranderen. De vraag is dus: in hoeverre het wetenschappelijk onderzoek op het gebied van onderwijs en opvoeding op deze veranderingen invloed kan hebben, eventueel de ontwikkeling in gunstige zin zou kunnen beïnvloeden, en in hoeverre de wetenschap hiervoor verantwoordelijkheid draagt.

Tengevolge van de veranderde wereld zijn tal van gebieden der opvoeding onderwerp van wetenschappelijke bestudering geworden en roept de opvoeder in de praktijk bij tal van aanleidingen de hulp van een deskundige in. Ik wijs in dit verband er op dat verschillende takken in de

¹ Lezing gehouden voor de Vereniging van Opvoedkundigen, 20 november '65, in Amersfoort.

opvoedkunde zich sinds meer recente datum ontwikkeld hebben zoals bijv. de orthopedagogiek, de sociale pedagogiek, en de jongste tak, de vergelijkende opvoedkunde. Maar wat voor deze specifieke terreinen geldt, geldt ook voor dat deel van de opvoeding, dat oorspronkelijk in letterlijke zin in huis kon worden gedaan, nl. de opvoeding van het normale kind, en wat door deskundigen in de school, onder verantwoordelijkheid van de ouders werd verricht, het onderwijs. Ook op deze gebieden hebben grote veranderingen plaatsgevonden, en men kan op basis van zijn alledaagse ervaring als ouders en zijn beroepskennis en zijn beroepservaring als onderwijzer of als leraar niet meer voldoende gefundeerd handelen.

De vraag hoe men wel gefundeerd handelen zal, is een vraag die naar het algemene oordeel luidt, door de wetenschapsbeoefenaar kan worden beantwoord.

De vraag die U mij dus voorlegt is eigenlijk deze: in hoeverre de opvoeder in de praktijk zijn handelen kan richten of moet richten naar de adviezen van de wetenschapsbeoefenaar, en in hoeverre de wetenschapsbeoefenaar verantwoordelijkheid kan dragen of moet dragen voor het doen en laten van de opvoeder in het dagelijks leven.

Dit is niet een vraag die alleen de opvoedkunde raakt, maar tal van andere wetenschappen die men als gedragswetenschappen, sociale wetenschappen of wetenschappen van de mens aanduidt, zoals de psychologie, de sociologie, de economie e.d. Het is een aangelegenheid die ook andere wetenschappen als bijv. de physica zeer bezighoudt (ik herinner U aan: „De zaak van Oppenheimer”).¹

Haast mèer nog dan van deze bovengenoemde wetenschappen geldt voor de opvoedkunde dat zij enerzijds zelf zeer dicht staat bij de praktijk waar ze uit is voortgekomen, en dat anderzijds tal van wetenschappelijke opvoedkundigen op praktisch opvoedkundige terreinen bezig zijn of tengevolge van hun praktisch werk tot de studie werden aangetrokken. Voor hen zijn de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek van direct belang. Het zijn dan ook vooral de uitkomsten die de praktijkman interesseren en niet zozeer de methodologische of wetenschappelijk-theoretische beschouwingen die in het kader van de zuivere wetenschap liggen.

Voor de ontwikkeling van de opvoedkunde echter is nog steeds een handicap dat ten aanzien van de termen grote onduidelijkheid heerst. Dit bezwaar treedt bijv. bij internationale samenkomsten aan de dag, waar, als

1 „De zaak J. Robert Oppenheimer”, Toneelstuk naar authentieke documenten, van H. Kipphardt. (Toneelgroep „Ensemble”).

men over „education” praat, zowel de wetenschap zelf, als de praktijk, met name het onderwijs, wordt aangeduid.

Terecht kan Israël Scheffler dan ook schrijven in zijn: „The Language of Education” p. 5, dat specifiek pedagogische begrippen en termen als bijv. geestelijke discipline, leerplan, rijpheid, karakterontwikkeling, voortdurend onderwerp zijn van discussie. Dit maakt ons bewust dat „education” niet een abstracte zaak is, zegt hij, maar een veld van praktisch doen en laten. Pedagogische termen doen niet alleen dienst als wetenschappelijke begrippen, maar worden ook gebruikt in de bepaling van het onderwijsbeleid. Zo kan men dus zeggen dat vragen over opvoeding in een aantal verschillende contexten kunnen worden geplaatst en dat de term opvoeding zelf dwars heen snijdt door zuiver wetenschappelijke, opvoedkundig-praktische en ethische sferen, waardoor algemeen gebruikte begrippen een verscheidenheid van kleur en accent verkrijgen. Men zou dus een vèrgaande analyse moeten doorvoeren om de verschillende contexten te ontwarren, waarin een term op een bepaald ogenblik is geplaatst, om klaarheid te hebben ten aanzien van de er zich omheen afspelende vragen en discussies.

Waar de zaken nog zo verward liggen is het geen wonder dat de opvoedkunde in het algemeen niet opgevat wordt als een zuiver theoretische, descriptieve wetenschap, maar dat men juist van haar iets anders verwacht dan het ontwerpen van een samenhangend geheel van categoriale begrippen of het experimenteel onderzoek van voor de praktijk geen direct nut opleverende vooronderstellingen. Men verwacht van haar directieven voor de praktijk.

Zou de opvoedkunde, zo vraagt de praktijkman, anders reden van bestaan hebben? Men drukt dit op deze wijze uit: dat opvoedkunde, c.q. didaktiek, een normatieve wetenschap is, dat ze niet beschrijft alleen maar „hoe de dingen zijn, maar hoe gehandeld dient te worden” (Langeveld). Het is een problematiek waarmee *Kohnstamm* in zijn: *Persoonlijkheid in Wording* zeer hevig heeft geworsteld; *Kohnstamm*, die nadrukkelijk het normatieve karakter van de pedagogiek vaststelt. *Langeveld* heeft in de Inleiding tot zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* dit onderwerp diepgaand behandeld, en komt dan eigenlijk tot de boven geciteerde uitspraak, dat de pedagogiek niet slechts wil weten hoe de dingen zijn, maar hoe gehandeld moet worden. Dit woord *slechts* is in dit geval opmerkelijk. Het lijkt alsof de pedagogiek uit twee delen bestaat: een theoretisch en een normatief deel.

Nu wil ik op dit punt niet verder ingaan, omdat ik dit al verscheidene jaren geleden gedaan heb in *Pedagogische Studiën*, in een artikel getiteld

Positief of Negatief, of zoals ik het gesteld heb in het eerste Jaarboek van de Vereniging van Opvoedkundigen, en in 1964, in een lezing voor de Universiteit van Nijmegen, waartegenover Collega Strasser in Quedio positie heeft genomen.

Ik wil in deze lezing beginnen met mijn stelling te formuleren en die tegenover anderen te stellen: Dat de opvoedkunde als *wetenschap* niet anders kan zijn dan theoretisch, dat is beschrijvend en verklarend, of in ouderwetse termen objectiverend en generaliserend.

Maar ik stel daarnaast dat er iets bestaat, – dat is dan datgene waarover meestal de discussies lopen – dat men „pedagogiek” kan noemen. Dit bestaat in velerlei gedaanten en vormen, en men kan stellen dat inderdaad een normatief karakter er aan eigen is. Vanzelfsprekend is „pedagogiek” meer dan alleen maar een conglomeraat van de praktijk regulerende uitspraken en sententies. Ze berust op systematiek en reflectie. Men moet pedagogiek dan ook als een systematisch geheel beschouwen, en zeker niet als een willekeurig samenraapsel van ongefundeerde uitspraken. Maar dat systematisch geheel heeft duidelijk een de praktijk regulerende strekking.

Ik ben tot de conclusie gekomen dat een stuk begripsverwarring als volgt kan worden verhelderd: dat „pedagogiek” ingebed ligt in een veld tussen de praktijk en tussen de zuivere wetenschap en dat men haar moet aanduiden als een *leer*.

Een leer heeft duidelijk stellend karakter. In het Nederlands zijn van het woord leer in deze betekenis zeer veel voorbeelden te geven: de „leer der Kerk”, didactiek als: „onderwijsleer”. Het is Rudolf Lochner die dit op zeer duidelijke wijze betoogt in zijn *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Ik zou hier aan toe willen voegen, dat ik reeds langer dit onderscheid tussen opvoedkunde als leer en opvoedkunde als wetenschap heb aangegeven (zie mijn artikel in Wolters' Jubileumboek (1961) en mijn artikel in *Scientia pedagogica Experimentalis* I, 2, Didactics and Didaxology).

Maar juist dit boek van Lochner heeft bepalend gewerkt in de richting van het gebruik van de term pedagogiek als *leer* en opvoedkunde als *wetenschap*. Ik wil niet zeggen dat ik mijn standpunt aan Lochner ontleen, evenmin bijv. als aan dat van Krieck(!), maar wel dat op dit punt mijn opvatting parallel loopt aan de zijne.

Nadenkend over de verschillende wijzen waarop in het Nederlands het woord *theorie* gebruikt kan worden, kan men tot de conclusie komen dat dit ongeveer hetzelfde aangeeft als *leer*. Zo kan men ook in de pedagogiek spreken over *theorie*, waarbij men dan niet *theorie* gebruikt in de zin der natuurwetenschappen – d.w.z. als: nog te toetsen hypothese – maar

in de zin van het woord leer. Vóór Lochner is dit standpunt al wel meer ingenomen, en in zekere zin noemt Kohnstamm zelf het in, als hij uiteenzet, dat pedagogiek altijd terug te leiden is, tot algemene inzichten over mens en leven en werkelijkheid, die divergeren, maar dat het mogelijk is op basis van divergerende uitgangspunten verschillende pedagogieken te ontwikkelen. Hij geeft onomwonden te kennen dat hij het Christelijk personalistische standpunt aanhangt en dat zijn pedagogiek een bijbels-personalistische is. Dit stelt het probleem m.i. zeer duidelijk, en ik ben het dus eens met Waterink die vóór pedagogiek steeds een adjectief noodzakelijk acht. Op andere wijze kan het woord pedagogiek m.i. niet gebruikt worden. In zekere zin is mijn opvatting de dóórtrekking van een bepaalde zienswijze van Kohnstamm, al wijk ik in andere opzichten sterk af.

Voortdurend worden er dus door verschillende pedagogen pogingen aangewend om pedagogiek zowel een regulerend, prescriptief, voor de praktijk toepasbaar karakter te geven, echter tegelijkertijd het zuiver wetenschappelijk, d.w.z. algemeen karakter ervan te behouden.

Deze positie waarin de pedagogiek c.q. de opvoedkunde verkeert, vind ik zeer verklaarbaar. Men zal analoge situaties vrijwel voor alle in de moderne tijd zich ontwikkeld hebbende wetenschappen kunnen vinden, zo bijv. voor alle sociale wetenschappen. Deze zijn in hun huidige vorm ontstaan uit reflectie over de praktijk, als reflectie van practici over hun eigen doen en laten – en in eerste aanloop ondernomen om dit doen en laten door systematische bezinning een wetenschappelijk fundament te geven. Pas in een latere fase ontstaat de behoefte aan een gedistancieerde beschouwing. Pas dan kan men van wetenschap in eigenlijke zin spreken. Voor alle sociale wetenschappen kan men parallele ontwikkelingen aanwijzen. Lochner heeft gewezen op de staathuishoudkunde, dichter bij huis vinden we de politiek, die bij Aristoteles onderdeel is der ethiek, en dan niet anders is dan een systeem van richtsnoeren en principes voor de bewindsman, staatsmanskunst. Dit is pas in onze tijd tot politicologie geworden.

De sociologie laat zeer duidelijk zien haar ontwikkeling van een maatschappelijk-ethische vraagstelling: hoe moet een goede maatschappij er uitzien, via een evaluatiesysteem tot een descriptieve wetenschap.

De psychologie als wetenschap van de determinanten van menselijk gedrag heeft zich, met verloochening van haar filosofische herkomst, nog tijdens ons leven tot een zuiver beschrijvende empirische wetenschap ontwikkeld.

Wanneer ik de zaken taalkundig bekijk, dan is er alle aanleiding op te

merken, dat elk woord dat op -iek uitgaat, (het Griekse bijvoeglijk naamwoord waarachter het woord: kunst moet worden gedacht) een voorbeeld is van een leer, een systematisch geheel van praktische regels: de didactiek als onderwijsleer, de rhetoriek, de kunst en de leer van goed en overtuigend spreken, de stilistiek, de grammatica, de politiek, (als geheel van regels die aangewend worden in het staatsbeleid).

Al deze vormen van „leer” vormen als gezegd een tussengebied. Men kan ze niet beschouwen als zuivere praktijk, want ze zijn juist uit de reflectie op de praktijk ontstaan en bedoeld als richtsnoer voor de praktijk, maar ze zijn ook niet zuivere wetenschap, noch toegepaste wetenschap, maar een systematisch geheel van niët aan directe ervaring, en niët aan het betreffende werkelijkheidsgebied ontleende, normen en principes met behulp waarvan dit kan worden gehanteerd. Deze normen liggen als normen voor handelen en beoordelen op ethisch of esthetisch, of politiek terrein, en gaan aan alle empirische opvoedkundige ervaring vooraf, c.q. liggen aan alle opvoeding ten grondslag.

Het cruciale punt in dit alles is de opvatting over wetenschap. Ik zou hierbij met nadruk willen stellen dat ik niet scepticus ben, nòch logisch positivist. Strasser verwijt mij ten onrechte dat ik Wittgenstein geciteerd zou hebben, implicerend daarmee dat ik mij bij hem zou aansluiten¹. Ik heb generlei affiniteit tot Wittgenstein, een onleesbare, en ongrijpbare denker – die ik zeker niet als uitgangspunt zou willen nemen.

Evenmin ben ik sceptisch ten aanzien van onze kennis van leven en werkelijkheid. Ik behoud mij bovendien het recht voor een levensbeschouwing die ik met een erkend kerkgenootschap deel, er op na te houden. Dit is wel eens nodig te zeggen, omdat wanneer men zich terughoudend op een bepaáld punt uitlaat, dat anderen er vaak toe verleid worden die terughouding of skepsis uit te strekken tot andere gebieden, dan ten aanzien waarvan zij werd uitgesproken.

Mijn uitgangspunt is dat er twee zeer verschillende gebieden zijn, die duidelijk uit elkaar moeten worden gehouden. Dit is enerzijds het gebied van de wetenschap, en anderzijds het gebied van het geloof. Beide verschaffen *weten*, en in het ene geval is het weten evenzeer weten als in het andere, maar men verkrijgt beide langs verschillende wegen, en de zekerheid in het ene en in het andere geval berust op een totaal verschillend

1 Zo ik mijzelf een filosofisch visitekaartje zou moeten geven, dan zou ik het liefst toch een jaar of veertig teruggaan: toen was ik critisch idealist. Hoewel deze sekte met mijn vereerde leermeester Ovink gestorven schijnt, blijven vragen als gesteld in zijn: *De zekerheid der menselijke kennis*, maar vooral ook in zijn boek over Meno en Hippias Minor, 1931, mij nog steeds bezighouden, zoals uit deze lezing blijkt.

fundament. De *sferen* van geloof en wetenschap, om zo te zeggen hun functies, zijn totaal niet identiek.

Wat de verhouding wetenschap en praktijk betreft, daarover is men het niet eens: Er zijn filosofen, die menen dat er tussen beide geen discontinuïteit is, maar dat ze geleidelijk in elkaar overgaan, en dat in de dagelijkse werkelijkheid reeds een aanzienlijke hoeveelheid weten aanwezig is, dat gesystematiseerd tot wetenschap wordt. Deze levensbeschouwelijke vooropstelling is ontleend aan een opvatting over mens en werkelijkheid waarin men een organische verbinding aanneemt tussen stof en geest, naar Aristotelische denkwijze eventueel. Er is (op basis van Plato) een andere opvatting mogelijk, nl. van een scherpe tegenstelling, een discontinuïteit tussen empirische kennis en wetenschappelijke kennis of wezenlijke kennis.

Strasser benadert in zijn boek *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid* overeenkomstig het eerste gezichtspunt op zeer elegante wijze niet alleen het probleem van wetenschap en werkelijkheid, maar ook het wetenschappelijk probleem der normering, door ook deze normering in het dagelijks leven natuurlijkerwijze te laten beginnen en in wetenschap te laten uitmonden. Er is daarbij geen ander probleem dan dat van innerlijke consistentie.

Nu ben ik het met Strasser's opvatting eens, dat de wetenschappelijke kennis uit de ervaring stamt, voor zover het het *zo* zijn der dingen betreft. Dit geldt voor alle empirische wetenschappen. We hebben uitdagelijkse ervaring reeds oneindig veel kennis, die de *physica* bijv., tenslotte in een systematische objectieve vorm heeft gebracht.

De overgang is – hoe zeer wetenschap en dagelijkse ervaring uit elkaar komen te liggen – in het dagelijks leven krijgen we geen atomen onder ogen – zeer geleidelijk.

Wanneer het er echter om gaat om de nagestreefde doelen en waarden, waarvan Strasser de overgang vanuit het dagelijks leven naar gefundeerd wetenschappelijk inzicht *even* organisch¹ ziet, ligt m.i. de zaak anders: De waarden en normen kan men nooit in de dagelijkse werkelijkheid verder herleiden dan tot de constatering van hun factisch gelden of niet gelden. Methodisch is er geen weg, die van de constatering van feitelijk geldende normen rechtstreeks voert naar de fundering van de geldingsaanspraken dezer normen. Het *vaststaan*, de fundering van normen als gedragsregels stamt niet uit de empirie, – ik bedoel hier niet technisch-

1 Om misverstand te voorkomen: Ik bedoel geenszins dat Strasser beweert dat de zedelijke kennis *uit* de empirische voortvloeit, maar wel dat zij natuurlijkerwijze in het dagelijks leven als zodanig gegeven is.

methodische regels, maar principes, normen, van goed of kwaad, van zedelijk of onzedelijk. Ook de fundering van onze kennis in de empirie als zodanig heeft al voeten genoeg in de aard, en ook daarover heersen controversen. Ik behoef niet in de gehele filosofie te duiken om dit duidelijk te maken. Het is een vraag die zelfs de natuurwetenschap raakt, of ons weten een weten van werkelijkheid is. Maar ik zou hier buiten willen blijven.

Op het gebied van de sociale wetenschappen is er echter behalve de algemeen-philosophische vraag naar de geldigheid van de empirische kennis, ook nog de vraag naar de geldigheid van de principes van handelen die we in de maatschappelijke wereld aantreffen.

Ik zou op dit punt niet te ingewikkeld willen worden maar toch op een paar dingen willen wijzen.

Het gewone taalgebruik kent, of kende het woord wetenschap in veel wijdere betekenis dan wij er aan hechten als wij over wetenschap spreken, of als de wetenschapsbeoefenaar het over zijn wetenschap heeft. Ja zelfs is in moderne tijd het woord wetenschap zo zeer vernauwd, dat men het is gaan beperken tot de aanduiding der exacte wetenschappen en de methoden waarop deze zich kennis van de werkelijkheid verwerven. Dit is een begripsverenging. Het object van weten wordt verarmd tot dat wat grijpbaar, en zichtbaar is. Het woord wetenschap heeft oorspronkelijk een veel wijdere denotatie en is met „weten” synoniem.

Een novelle uit Victoriaanse tijd zou een zinsnede kunnen behelzen als: „de wetenschap dat hij mij bemint maakt mij zielsgelukkig”. De heldin zal die zekerheid niet langs experimentele weg gezocht hebben, tenzij misschien dat zij een madelief ontbladerde en de blaadjes natelde.

Naast de zekerheid die men langs empirische, eventueel experimentele weg verkrijgt (hetzij door de studie van de vlucht der vogels, hetzij in het laboratorium) is er een andere, veel meer onmiddellijke zekerheid, nl. die der intuïtie. Intuïtie geldt in het dagelijks leven als kennisgrond. In de wetenschap speelt ze een rol als stimulerende factor, doch voor de opbouw der wetenschap wordt uitsluitend betekenis gehecht aan de ratio.

Er is in het leven van de gewone mens een meer gevarieerde en directe verbinding met de werkelijkheid dan waarover de wetenschap (in engere zin) beschikt, en wel door intuïtie, gevoel en geloof.

Het geloof vermag zekerheid te schenken in een *weten* dat in diepte en omvang langs rationele weg verkregen zekerheden ver overtreft, en dat ook de feitelijkheid en de evidentie der feitelijkheid ver transcendeert. Het geloof, als *weten*, staat in relatie tot werkelijkheid en waarheid, zoals ook onze wetenschappelijke kennis tot werkelijkheid en waarheid in re-

latie staat. Als het geloof zegt „het is zo” en het *is* zo, en de wetenschap zegt: „het is zo”, dan is er tussen deze twee uitspraken in hun relatie tot de werkelijkheid geen verschil. Maar de *zin* van geloof, de geloofskennis en de grond waarop deze berust is een andere dan die van de wetenschap, zelfs een principiëel andere. „Het geloof is niet: dit of dit als waar beschouwen, maar daartoe besluit ik, een „darauf stelle ich meine Existenz”.¹ Ik ken er als zodanig waarde aan toe.

Er is veel filosofische literatuur over het verschil tussen geloven en weten, waarnaar ik moge verwijzen². Voor ons betoog is belangrijk te stellen dat de overgang van ons weten uit het dagelijks leven naar dat der wetenschap in engere zin, geleidelijk is en in zekere zin continu, en dat dus uit de dagelijkse werkelijkheid de wetenschap tevoorschijn komt. Zo de taalkunde als reflectie over de gesproken taal, de rechtswetenschap als bezinning op de geldende rechtspraak, en zo ook de opvoedkunde als bezinning op de heersende opvoeding.

De wetenschap constateert, maar evalueert als zodanig niet. Ik sluit mij volledig aan bij hetgeen door de z.g. Philosophical Analysis, wordt gesteld: dat wetenschappelijke oordelen cognitieve oordelen zijn en dus onze kennis der werkelijkheid uitbreiden, maar dat waardeoordelen aan onze kennis niets toevoegen, niet cognitief zijn, maar een totaal andere functie hebben. Ze hebben niet betrekking op het zo-zijnde, maar op de menselijke instelling ten opzichte van dit zo-zijnde. Ik meen dat het van groot belang is dit te onderscheiden. Er staan nl. twee belangrijke dingen op het spel.

In de eerste plaats de ontwikkeling van de opvoedkunde als een systeem van objectief en universeel geldende uitspraken, althans van voorlopig algemeen aanvaardbare uitspraken. Maar in de tweede plaats: de werkingsstraal, de rol van de opvoedkunde als wetenschap in het dagelijks leven en het menselijk bestaan. Wij moeten er voor oppassen dat niet uitspraken waaraan met recht het sociaal prestige van wetenschap kan worden toegekend verward worden met andere die principiëel nooit dit algemeen geldend karakter als uitspraken over werkelijkheid hebben en kunnen hebben.

Het is m.i. noodzakelijk om in de constatering die op het gebied der opvoedkunde gedaan worden met de filosofische analyse onderscheid

¹ W. Heisenberg, *Das Naturbild der heutigen Physik*, Rowolts deutsche Enzyklopädie, p. 45.

² Zie bijv. H. R. Price, *Some Considerations about Belief in Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. xxv, opgenomen in John W. Yolton, *Theory of Knowledge*, Mac Millan, 1965.

te maken tussen constatering van feitelijke aard, en die, die niet van feitelijke aard zijn, maar wel dezelfde taalkundige vorm hebben doch wezenlijk emotief of expressief karakter hebben.

Dientengevolge moet in de vragen waarmee de opvoedkunde zich bezighoudt, duidelijk onderscheiden worden, of de vraag gesteld wordt met de bedoeling iets van de werkelijkheid op het spoor te komen: is het zo? of: is het zó? – of dat we te maken hebben met vragen naar de geldingswaarde of geldingsrecht van het zo-zijnde: moet het zo of zo, is het zo of zo beter of slechter? Vragen dus van „sollen”, van „oughtness”.

Door de filosofen, en meen ik, in de moderne tijd als eerste door David Hume is er herhaaldelijk op gewezen, dat vragen uit de eerste groep geen antwoord kunnen geven op vragen uit de tweede groep¹, dat een zijns-oordeel, een cognitief oordeel, niets zegt over een „oughtness” een handelingsprincipe, of wel dat er van „Sein” geen logische verbinding loopt naar „Sollen”. Dit is de problematiek van oudsher als de pedagogiek zich als een *wetenschap* van het *Sollen* opwerpt. Dit is destijds door *Dilthey* gesteld in een geschrift: *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. *Litt* is in zijn beroemd geworden geschrift: „*Das Wesen des pädagogischen Denkens*” dit probleem dialectisch te lijf gegaan. Meer en meer, en dit is bijv. in de verzameling opstellen die Röhrs bij elkaar gebracht heeft duidelijk te zien, wordt door jongere pedagogen ingezien, dat cognitieve oordelen een totaal andere fundering hebben dan normatieve uitspraken, ook al wil men voor deze laatste evenzeer algemene geldigheid of een beperkte geldigheid opeisen. Hun fundering en hun functie ligt in een andere sfeer dan die der cognitieve, empirisch gefundeerde uitspraken. Vragen van zedelijk „moeten” en „behoren” liggen in de ethische sfeer, en kunnen niet met empirische methoden beantwoord worden. Ze passen in een totaal ander, ook samenhangend geheel, dat ook gefundeerd is, nu niet in grondhypothesen over werkelijkheidstoestanden, maar in postulaten, d.w.z. in laatste en algemeenste stellingen of grondprincipes voor handelen en waarderen. Een voorbeeld van een postulaat is: „*Gemeinnütz geht vor Eigennütz*”, het belang van de gemeenschap gaat boven dat van het individu, of omgekeerd zo men wil.

Het zou te ver voeren dieper in te gaan op de bijdragen die de filosofische ook wel linguïstische analyse genoemd, heeft geleverd tot verheldering van deze vragen, een richting gekenmerkt door namen als Ayer

¹ De bekende passage uit Hume, *Treatise on Human Nature* III, 1, by D. J. O'Connor, *The Philosophy of Education*, p. 58.

en Hospers. Op het gebied der opvoeding kan Israel Scheffler genoemd worden en D. J. O'Connor, hoewel deze dit probleem nog te zeer fragmentarisch en nog niet voldoende systematisch behandeld hebben, terwijl het toch van het grootste belang zou zijn tot klaarheid te komen op het gebied van deze ingewikkelde probleemstelling. Slechts dit zij over dit belangwekkend onderwerp gezegd: het heeft reeds lang de aandacht der filosofen gehad dat de taal in zekere zin tussen ons en de werkelijkheid in staat. Het zou de aandacht verdienen na te gaan in hoeverre de formuleringen waarin we onze gedachten uitspreken, als het ware ons vanzelf tot een bepaalde opvatting over een stuk werkelijkheid dwingen. Het beeld dat dan over de werkelijkheid ontstaat is dan niet van de werkelijkheid zelf, maar we zien haar in de spiegel van een bepaalde definiëring, frasering, beeldspraak of analogie. In de opvatting der logische analisten zijn de woorden etiketten van de dingen, maar niet identiek met de dingen, en hun verbindingen waarborgen niet de werkelijkheid of de geldigheid ervan.

Wat nu voor ons probleem van belang is, is het volgende: Dat uitspraken over feitelijke toestanden, dezelfde syntaktische vorm hebben als waarde-oordelen: Een onderwerp en een gezegde.

De eerste, de feitelijke oordelen zeggen iets over werkelijkheid, de andere iets over het subject dat de uitspraak doet: nl. dat het subject aan een bepaalde zaak een waarde toekent.

Als ik zeg: goud is *geel* is dit een aan de werkelijkheid ontleende, maar ook empirisch te controleren uitspraak: maar zeg ik goud is *goed*: dan betekent dit dat ik er waarde aan toeken, bijv. om het te bezitten, of aan het feit dat het in de wereld is.

Het is niet te ontkennen dat in het waarde-oordeel ook cognitieve momenten schuilen, maar een waarde-oordeel staat functioneel niet gelijk met een ken-oordeel: De ene uitspraak is cognitief, is waar of onwaar, de tweede, zoals men zegt: emotief of expressief, en valt dus niet binnen het gebied van waarheid of onwaarheid. Het voorbeeld dat Hospers geeft is: „die jurk is groen”, en „die jurk is geweldig”. Hoewel de samenhang van een groene jurk en geweldig niet helemaal duidelijk is, is wèl duidelijk, wat de persoon in kwestie met de laatste uitdrukking bedoelt. Hij wil die dame, die de groene jurk draagt een prettig gevoel bezorgen, of zijn bewondering er over te kennen geven. In elk geval, de zin drukt uit dat hij de jurk goedkeurt, haar positief waardeert. Cognitief is de zin ondoorzichtig (wat *is* een geweldige jurk! en *is* die jurk werkelijk „geweldig”) maar emotief zeer duidelijk. Men zal niet direkt het verband zien tussen wat met dit voorbeeld geïllustreerd wordt en het onderwerp waar wij het

over hebben. Maar bij het lezen van pedagogische literatuur, zowel de wetenschappelijke als de voorwetenschappelijke, wordt men, als men er eenmaal op attent is gemaakt, getroffen door het feit dat de schrijvers door elkaar van constaterende en emotieve uitspraken gebruik maken.

Deze laatste geven aan dat men zelf aan iets waarde toekent of zou willen dat anderen er waarde aan toekennen, kortom men zou willen dat het zó was als men het zegt: men wekt anderen op zo te denken. Deze uitingen hebben dus vaak een aansporend of programmatisch karakter in tegenstelling tot uitspraken in constaterende of beschrijvende vorm. Zij sporen anderen aan een bepaalde, wenselijk geachte situatie te realiseren.

Brubacher geeft een zeer goed voorbeeld in zijn: *Modern Philosophies of Education*: Er is een uitspraak van de bekende Amerikaanse pedagoog Horace Mann: „Ik geloof in het bestaan van één groot onveranderlijk natuurwetmatig principe, (principle of natural law) dat het absolute recht bewijst van elk menselijk wezen op onderwijs.”

Wat bedoelde Horace Mann, zegt Brubacher. Beschreef hij een feit of bekent hij zich als aanhanger van het principe dat hij stelde? En wil hij anderen tot dit geloof opwekken? Wil hij de toenmalige bewindslieden overtuigen van de noodzaak onderwijs voor elk kind mogelijk te maken? In deze uitspraak van een eeuw geleden, waarmee wij het qua principe heden allen eens zijn, is echter niet een natuurwet vervat, als bijv. het principe van de zwaartekracht, maar de overtuiging van een voor ons allen geldende verplichting aan de verwezenlijking ervan mee te werken.

Uit meer recente tijd kan ik noemen een uitspraak uit de theoretische pedagogiek van Langeveld: „Slechts voor zover de opvoeder de waarden die hij in de opvoeding nastreeft zelf heeft geïntegreerd, kan hij de verwezenlijking ervan verwachten”.

Deze uitspraak is zeer moeilijk te verifiëren en zou een zeer uitgebreid onderzoek vereisen, in hoeverre de attitudes van ouders in positieve of negatieve zin van invloed zijn op de karaktervorming van hun kinderen. Hebben alle dominé's wier kinderen notorisch mislukken, zichzelf op de preekstoel voor de gek gehouden? Dat zou men inderdaad op de geijkte manier moeten onderzoeken, alvorens dit als een feitelijkheid te kunnen constateren. Maar de uitspraak zoals hij er staat, is ook geen feitelijke constatering, maar doet dienst als adhortatief. Ouders, zo roept de pedagoog als het ware uit, uw primaire taak is de waarden die U in Uw kinderen wilt realiseren, U eigen te maken, en volgens deze waarden te leven. Dit is een zeer positieve uitspraak, die waard is gedaan te worden. Maar wat hier aangeduid wordt met het woord „waarden” heeft al uit een levensbeschouwelijke achtergrond reliëf gekregen. Met „waarden” zijn

niet bedoeld, die soort strevingen die gangsters in hun leven en hun opvoeding vertonen, maar die die de toets van het „menswaardige” kunnen doorstaan. In die uitdrukking menswaardig ligt dan al een hele filosofie geïmpliceerd. In de z.g. theoretische pedagogiek, vindt men in het algemeen slechts enkele uitspraken, die feitelijk zijn, of empirisch verifieerbaar. Vele daarentegen hebben emotief karakter. Als zodanig zijn ze geen wetenschappelijke oordelen, maar of geloofsovertuigingen of zedelijke beslissingen: (zoals Heisenberg zegt: Ik grond er mijn bestaan op („darauf stelle ich meine Existenz”).

Ik zou dit nu verder even willen laten rusten om met U eens te gaan denken over wat het object is van de opvoedkunde. Het enige ondubbelzinnige antwoord is: De opvoedkunde houdt zich bezig met de opvoeding. Maar deze uitspraak is voor tweeërlei interpretatie vatbaar. Men kan, zoals dit bij zoveel woorden het geval is, het opvatten als proces of product. Zo ook het woord „constructie”, het woord „wetenschap” (nl. als het handelen: het construeren, en het product: de tekening of het bouwwerk zelf, constructie van een cirkel): wetenschap. Zo is het streven naar weten, en het resultaat van het streven: het geheel van wat op dit gebied geweten wordt.

Zeër veel verbreid is de opvatting dat de opvoedkunde het *proces* van het opvoeden bestudeert. Uit deze opvatting volgt vanzelf dat doeleinden en waarden tot het object van haar studie behoren, en dat ze deze doeleinden en waarden beschouwt niet uit nieuwsgierigheid, maar om ze als het ware wetenschappelijk te sorteren, te beoordelen, dus te evalueren. Hoe moet de opvoeding zijn, willen de opvoeders verantwoord handelen, welke pedagogische doeleinden moeten zij zich stellen, welke waarden moeten zij nastreven? Waar zijn de maatstaven voor goede of verkeerde opvoedkundige handelingen te vinden?

De opvoedkunde of liever de pedagogiek geeft hier een tweeledig antwoord. De confessionele pedagogiek zegt dat ze dit niet zelf bepaalt, maar dat het ergens anders bijv. in de theologie, de filosofie, bepaald wordt.

De andere opvatting, zoals die van Langeveld, is dat de pedagogiek weliswaar zeer sterk gebonden is aan een anthropologische filosofie, maar toch in eigen huis bepaalt welke waarden met de anthropologische structuur van het kind al of niet in overeenstemming zijn. „De pedagogiek bepaalt in eigen huis, welke waarden of vermeende waarden pedagogisch aanvaardbaar zijn”. Het normatieve karakter van deze uitspraak komt zeer duidelijk uit. Een dergelijk op logische discipline berustend consistent systeem, als hier boven door Langeveld bedoeld, kan men een theorie

of leer noemen. Theorie heeft hier dan niet de betekenis van een hypothese of voorlopige verklaring, maar van een samenhangend geheel van principes en stellingen, die aan een levensbeschouwelijk uitgangspunt hun consistentie ontleen¹. Op deze wijze opgevat, zowel wanneer men de pedagogiek haar eigen principes autonoom laat ontwikkelen in eigen huis, maar op basis van een aangehangen mens- of wereldbeeld, als wanneer men uit een aangehangen levensbeschouwing, de pedagogische gedragsnormen deduceert – is pedagogiek in velerlei vormen en gedaanten mogelijk al naar gelang er verschillende wereld- en levensbeschouwingen in deze wereld bestaan.

Kohnstamm heeft in dit opzicht volkomen gelijk wanneer hij van pluraliteit spreekt, al zou ik dit niet als hij deed verklaren uit een „meer-dimensionaliteit der waarheid”. Ook bij Waterink kan ik mij op dit punt aansluiten die het eens heeft uitgesproken dat pedagogiek door een adjectief moet worden voorafgegaan.

Dit niet te ontkennen feit van een pluraliteit van pedagogieken roept om systematische ordening en kritische beschouwing. Deze functies nu worden m.i. vervuld door een wetenschap, die zichzelf wetenschap der opvoeding, of huiselijker, opvoedkunde noemt. De opvoedkunde heeft deze pedagogieken als object van onderzoek en wijst ze elk haar specifieke plaats in een door haar tot stand gebrachte inventarisatie van stelsels en stromingen hetzij in het verleden, als historische, hetzij is het heden als vergelijkende opvoedkunde. Haar taak is deze stelsels te beschrijven, te classificeren, kritisch-analytisch of fenomenologisch te interpreteren.

Het wetenschappelijk karakter der opvoedkunde ligt in haar overkoepelend karakter, niet in het ontwerpen van een pedagogiek, een normstelsel, maar in de systematische c.q. analytisch-critische beschrijving der pedagogieken, of pedagogische stromingen of stelsels.

Nu ga ik verder tot de tweede betekenis van *opvoeding*. Hierbij zie ik de opvoeding niet als een handelen, het opvoeden, (met de gehele problematiek van doel en middelen), maar ik zie de opvoeding als een sociale instelling, een orgaan der samenleving. In zekere zin zoals E. Durkheim het uitdrukte: een functie van de samenleving.

In elke maatschappij en in elke cultuur treft men opvoeding aan: een instelling die de tratering van het culturele patroon, de daarin tot uiting komende normen en waarden, mogelijk maakt, of liever nog: het de opgroeiende jeugd mogelijk maakt dit alles te transcenderen en nieuwe gestalten te geven.

1 Zeer duidelijk wordt dit uitgedrukt door Kohnstamm in zijn *Persoonlijkheid in Wording*, p. 102.

We zien reeds bij oppervlakkige beschouwing dat deze opvoeding, naar gelang van plaats en tijd, vormen van samenleving, sociale structuur, sociale klasse, aanmerkelijk verschilt. Deze verschillende vormen kunnen we empirisch bestuderen, omdat de concrete opvoeding een verschijnsel is dat kan worden waargenomen in zijn velerlei sociale manifestaties: zoals bijv. het onderwijs en in zijn organische, inhoudelijke en methodische gevarieerdheid, de zorg voor de bedreigde, onaangepaste of gehandicapte jeugd, de opvoeding in het gezin. Een werkelijkheid zo gevarieerd in vorm en verschijning als de mens en het mensenleven zelf, verschillend al naar gelang van leeftijd, zakelijke omgeving of sociale groepering.

Dit rijk geschakeerde werkelijkheidsgebied systematisch te onderzoeken, haar morfologie te ontwerpen, haar op verschillende effecten en inhouden te vergelijken, is de taak van een ervaringswetenschap die we opvoedkunde noemen en die zuiver theoretisch descriptief of experimenteel te werk gaat, structuren beschrijft, samenhangen verklaart, uitkomsten vergelijkt, hypothesen opstelt en deze empirisch verifiëert. Tot de inventaris van elke pedagogische situatie en dit leert de meest eenvoudige observatie, behoren doelstellingen en waarden.

De intentionaliteit, d.w.z. het gericht zijn op de verwezenlijking van doeleinden en waarden, is voor alle pedagogische processen in tegenstelling tot zuiver psychologische processen wezenlijk. Vandaar dat doelstellingen en waarden, als determinanten voor opvoedkundig gedrag, uit geen enkele pedagogische situatie-beschrijving gemist kunnen worden. Voorwaarde is echter dat de onderzoeker deze doelstellingen en waarden, de inhouden der opvoeding, zuiver *kennisnemend* benadert, en niet evaluerend en normerend vanuit zijn eigen waarde-systeem.

Kohnstamm heeft in zijn Persoonlijkheid in Wording het verschil tussen waardebetrekking en waardering genoemd. Zijn overtuiging was dat het niet mogelijk is consequent dit verschil te blijven aanhouden, maar dat men vroeg of laat tot evalueren komt. Ik geloof – vooruitlopend op mijn betoog – dat als dit zo is, men op dat moment dat men evalueert, buiten de relatie treedt, die de onderzoeker wetenschappelijk met zijn object verbindt.

Helaas is, en dit is in zekere zin de ironie der situatie, het boven gestelde, dat de onderzoeker de door hem aangetroffen waarde-systemen in de opvoeding, niet vanuit een eigen waarde-systeem evalueert, meer een postulaat, dan een „statement of fact”.

De analytische filosoof zou het bovenstaande een emotieve uitspraak noemen: „laten wij trachten in eerste instantie niet de betreffende waarden, het door anderen nagestreefde, te meten met onze normen, maar ze

te nemen in hun zo-zijn." Men begrijpt dat ik en anderen aan deze wijze van wetenschap bedrijven waarde toekennen, en dat voor mij dit de on-eindige taak der opvoedkunde uitmaakt: de verschijnselen in hun zo-zijn, hun geïnterrelateerdheid te verstaan. Er zijn mensen, die dit standpunt duidelijk hebben uitgesproken: dat alleen vanuit dit uitgangspunt, vanuit de empirische bestudering der in de concrete opvoeding aangetroffen waarden, de wetenschappelijke opbouw der opvoedkunde mogelijk is. Men kan alleen op deze wijze onze kennis van de realiteit vermeerderen. En ook op deze wijze alleen kan het wetenschappelijk onderzoek op het gebied der opvoeding een sociale functie hebben, die gelijkwaardig is aan het onderzoek in andere takken der sociale wetenschappen. Maar in de werkelijkheid wordt dit standpunt niet algemeen aangehangen.

Onze opvatting op dit punt is, dat de opvoedkunde, zowel genomen in de eerste zin als wetenschap der pedagogieken, en in de tweede zin als beschrijving der pedagogische realiteit, een theoretisch-descriptieve wetenschap is, en als wetenschap niet anders kan zijn.

Ons volgend punt is dan de relatie van de opvoeding als werkelijkheidsgebied tot de opvoedkunde als wetenschap. Is er een afhankelijkheidsrelatie? Zo ja, in welke richting? Is de opvoedkundige werkelijkheid bepalend voor de wetenschap, of de wetenschap bepalend voor de werkelijkheid? Of is er een wisselwerking?

Die is er altijd, men zie slechts: Wagenscheins werk over de didactiek der natuurkunde, of Heisenberg's: *Das Naturbild der heutigen Physik*. Wij stellen het probleem eerst naïef realistisch.

Primair is wetenschap van werkelijkheid afhankelijk. Maar aangezien de wetenschap systematiserend te werk gaat, is de kennis die ons via de wetenschap over de werkelijkheid bereikt in zekere zin gefiltreerd of gezeefd, door middel van een netwerk dat de wetenschappelijke bewerking over het ruwe materiaal heen legt. Wat we in de wetenschap te zien krijgen is geselecteerde en gezifte ervaringskennis, inzichtelijke, of doorzichtelijke kennis. Van deze situatie geeft Wagenschein in zijn reeds eerder genoemde boek: *Die pädagogische Dimension der Physik* een zeer duidelijk beeld. Primair komen de vragen uit de praktijk, en wordt de wetenschap door de praktijk ingeschakeld om voor een bepaald dilemma een oplossing te vinden. Zo ook voor de opvoedkunde. Ik meen dat de opvoedkunde zich in dit stadium bevindt, een zeer gelukkig stadium, omdat aldus de wetenschap van de grond kan komen. Maar de fase waarin de werkelijkheid aan de wetenschap vragen stelt is een eerste stadium: er wordt gevraagd aan de wetenschap hoe moeten we doen, hoe liggen deze samenhangen? Wat is hiervan algemeen geldig? Het volgende stadium is dan echter dat

de wetenschap zich van de praktische vraagstellingen distancieert omdat uit het eerste probleem een tweede is ontsproten, dat de praktijkmens niet in eerste instantie raakt, maar de wetenschap wel. En die wetenschap, als ze een keer op gang is gekomen, gaat vanaf een bepaald punt haar eigen gang, stelt zich haar eigen taak, als een trein die over een bepaalde wissel is gegaan. De wetenschap kan dan voor problemen staan die primair om oplossing vragen, oplossingen die er eerst moeten zijn voor de wetenschap verder kan gaan. Dit zijn allereerst bijv. vragen van methode. Zo in de opvoedkunde: alvorens onderwijsmethoden te kunnen vergelijken en wel methoden en niet hun effecten, moet een methode zijn gevonden waarop onderwijssituaties zelf descriptief, d.w.z. aanschouwelijk kunnen worden gemaakt. Dit is een vraagstuk van wetenschappelijk-theoretische en methodologische aard. Op dezelfde wijze is het vraagstuk der prestatie-, metingen", een filosofisch, psychologisch, sociologisch en pedagogisch probleem, en eerst moet klaarheid zijn op dit punt, vóór de opvoedkunde het als háár regarderend probleem ter hand kan nemen. De kennis van een bepaald gegeven kan eventueel te fragmentarisch zijn en moet dan eerst worden aangevuld. Die aanvulling is noodzakelijk, ook al zou niemand in de praktijk er in geïnteresseerd zijn, puur en alleen omdat de wetenschap als zodanig die kennis nodig heeft om verder te kunnen gaan. Zo werkt vanaf een zeker punt in haar ontwikkeling de wetenschap autonoom.

Kan men zeggen dat het de wetenschap alleen om het weten te doen is, dat zij uit verbazing, nieuwsgierigheid is ontstaan, en geleid wordt door pure kennisdrang?

Uit methodologisch of systematisch gezichtspunt zijn bepaalde onderzoeken ongetwijfeld noodzakelijk en niet direct uit praktisch gezichtspunt. Het is dan de fase waarin het streven naar kennis gedragen wordt door het streven naar steeds meer omvattende, dieper doordringende en gefundeerde kennis. Zo krijgt onderzoek en weten een waarde op zichzelf en heeft de wetenschap zichzelf gevonden.

Maar wat is de verhouding van een wetenschap die zich aldus opvat tot de praktijk? Staan zij dan nog in enige relatie tot elkaar als we er van uitgaan dat de wetenschap vanaf een zeker moment een autonoom verloop heeft?

Natuurlijk hebben zij altijd met elkaar te maken omdat een empirische wetenschap nooit volkomen abstract kan zijn.

De opvoedkunde is (principiëel) minder abstract dan physica, omdat haar empirisch veld de menselijke samenleving is, die zich – tot nu toe – wetenschappelijk minder goed abstract laat hanteren dan de stoffelijke

natuur. De opvoedkunde en de andere sociale wetenschappen ontwikkelen zich in sterke mate in interactie met het door hen bestudeerde veld. Toch geldt dit in principe òòk voor de natuurwetenschap.

Heeft de wetenschap, behalve dat zij verschijnsels signaleert en beschrijft er ook invloed op, eventueel door middel van haar onderzoek en de methode van haar beschrijvingen. Kan zij veranderingen teweeg brengen? Zoals Langeveld heeft gezegd: „Ze wil niet alleen *weten* hoe de dingen zijn maar òòk „het feitelijke verbeteren”. Of is het zo dat die veranderingen alleen maar object van bestudering en niet *doel* van het wetenschappelijk streven zijn? Deze vraag is vermoedelijk niet juist gesteld. Een analogie zal dit duidelijk maken.

Beïnvloedt de physica het fysisch heelal? De vraag is niet of de physica de opvattingen van de gewone mens over het heelal beïnvloedt, of dat de techniek invloed heeft op het dagelijks leven, maar of de *methode van onderzoek* der physica de substantie zèlf verandert. Het antwoord is *ja*. De onderzoekingen op het gebied van het onvoorstelbaar kleine als het atoom interfereren met de microcosmische structuur.¹

Op het gebied van de opvoedkunde behoeft men niet tot in de microcosmos af te dalen, om de onmiddellijke beïnvloeding van een situatie vanuit het wetenschappelijk onderzoek te kunnen constateren (schoolklas-observatie).

Maar wetenschappelijk gesproken is het doel niet van de physicus deze veranderingen te doen optreden, evenmin als die in de macrocosmos die het gevolg zijn van de techniek, *zolang* hij met wetenschap bezig is en niet òòk zedelijk verantwoordelijkheid gevoelt ten opzichte van het wereldgebeuren en de totaliteit van het universum. Dit laatste, de toepassing van de fysische kennis in dienst der politiek zijn geen vragen van physica (Het conflict van Oppenheimer).

In de opvoedkunde geldt hetzelfde ook al brengt men traditiegetrouw pedagogiek en politiek gaarne met elkaar samen (Kohnstamm noemde ze beide: de leer van de regeling van menselijk gedrag).

Vat men de opvoedkunde op als een wetenschap die *principes opstelt* voor opvoedkundig gedrag en opvoedkundige planning, dan betekent dit dat in de openbare sector zij de politieke verantwoordelijkheid van de politici, de bewindslieden, over zou nemen en in de particuliere sector de ethische verantwoordelijkheid van de individuele ouder en opvoeder. M.i. kan zij dat niet; want hier heeft zij geen bevoegdheid.

¹ Heisenberg, op. cit., p.12: *Bei den kleinsten Bausteinen der Materie aber bewirkt jeder Beobachtungsvorgang eine grobe Störung; man kann gar nicht mehr vom Verhalten des Teilchens losgelöst vom Beobachtungsvorgang sprechen.*

Wat de wetenschap wel kan doen, is een situatie te verhelderen door een analyse van de achtergronden. Er is niemand die dit kan dan de wetenschapsbeoefenaar die van deze achtergronden afstand neemt, en dan de situatie analyseert. Dus bijv. een onderzoeker die de achterstand van outillage op de traditionele scholen signaleert en terwille van het wetenschappelijk onderzoek aandringt op in alle opzichten vergelijkbare situaties en dan beide systemen op hun effecten analyseert. Heeft men situatie x , zo zal hij laten zien, dan tref ik aan effect x^1, x^2, x^3, x^4 , en bij situatie y heb ik y^1, y^2, y^3, y^4 . Welke effecten wenst men? Evenwel, om deze effecten voor zover ze in het politieke vlak liggen te waarderen, dat is niet meer de taak van *deze* onderzoeker.

Laten we aannemen dat een vader zijn zoontje naar de middelbare school wil zenden. Hij is voorstander van systeem x , op grond van zijn politieke opvattingen en verheugd over effect x^1, x^2, x^3, x^4 . Hij besluit tot school x . Hij kan nog beslissen, want er zijn ook nog y -scholen.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt wat ouders die x kiezen, en wat ouders die y kiezen, daarmee tevens ook kiezen. Zij kunnen dus nu welbewust hun keuze maken, wat voordien niet mogelijk was.

Verandert er nu van dit onderzoek niets in de werkelijkheid behalve dat alle aanhangers van x x kiezen, en alle aanhangers van y y ? Er verandert zeer veel.

Er kan dit gebeuren, dat mensen die op hun politieke grondslag y zouden kiezen, maar zich zouden hebben laten verlokken door bijkomstigheden als nieuwe gebouwen, nieuwe snuffes van eventueel x , dit niet doen omdat ze effect y^1, y^2, y^3 , etc. toch wel heel belangrijk vinden en omdat school y de nieuwe snuffes en enthousiaste docenten nu ook heeft.

Maar zal men vragen, wanneer de wetenschapsbeoefenaar als aanhanger van een bepaald politiek ideaal X (bijv. sociale integratie) werkelijk van mening is dat dit politieke ideaal beter is dan Y (élite-vorming), en x het ene en y het andere bevordert, kan hij dan terwille van de z.g. objectiviteit alles maar blauw blauw laten en een systeem dat hij verfoeit, nl., Y helpen voortbestaan?

Mijn antwoord zou zijn dat als hij werkelijk die overtuiging heeft, hij dan op een ander vlak, het politieke vlak, voor dit geloof in sociale integratie zal uitkomen en met degenen die dit zelfde geloof hebben een politieke partij vormen; hij zal de overwinning behalen als velen van de waarde van het ene systeem boven het andere overtuigd raken, op politieke en ideologische gronden. Maar de formulering van deze waarde: „de goede staatsvorm is X en niet Y ”, is geen pedagogische aangelegenheid. De zuiver opvoedkundige vraag is: gegeven idee X en gegeven idee

Y, hoe moet de opvoeding zijn opdat X gerealiseerd worde, of hoe *is* de opvoeding waarin X gerealiseerd wordt. Dit is een vraag naar de inhoud en de methode der opvoeding in relatie tot haar doelstelling, een vraag die voor empirisch onderzoek vatbaar is.

De wetenschappelijke opvoedkunde heeft evenmin als inzake het onderwijsbeleid, dat een zaak der gemeenschap is, het laatste woord op het gebied der individuele opvoeding. Normaliter zijn ouders en kinderen in een wederzijds opvoedingsproces betrokken en is het verloop daarvan geleidelijk, regelmatig (Strasser). Maar dan ineens gebeurt er iets en de ouders komen er niet meer uit. Dan raadpleegt men een pedagogische deskundige, en tengevolge van het geobjectiveerde inzicht dat deze man of vrouw van zeer variërende opvoedingssituaties heeft, vermag hij de eigengeaardheid van deze opvoedkundige situatie te onderkennen en te expliceren, zo iets als de knopen te ontwarren, de persoon inzicht te geven in zijn zelfperceptie en zijn perceptie der situatie. Hij kan uitleggen waaraan het hapert, hij kan inzicht geven zowel in de zelfperceptie van de personen, als in de perceptie van hun kinderen, enz.

Daarnaast kan hij nog de wegen aangeven die de ouders kunnen bewandelen en die er al zo mogelijk zijn. De beslissing, het kiezen van de gedragslijnen, het aanvaarden van een gedragsnorm is de zaak der ouders zelf, eventueel zelfs van de kinderen. De keuze van de norm der gedragingen, impliceert een keuze tussen waarden, een geloof en een beslissing tot een bepaalde wijze van existentie.

Wij hebben gezien dat de uiteindelijke keuze tussen waarden een persoonlijke keuze is, omdat het goed zijn van de waarde qua waarde, geen empirische aangelegenheid is, en niet met wetenschappelijke middelen kan worden bepaald. Evenmin als voor een concreet geval logisch uit het uitgangspunt, de premisse, de beslissing gededuceerd kan worden.

Er is opgemerkt door Nederlandse en Duitse pedagogen, o.a. Flitner, dat de pedagogiek veel weg heeft van de medische wetenschap, de jurisprudentie, de pastorale theologie. Flitner gebruikt de term hermeneutisch – pragmatisch. Hij schijnt zo iets te bedoelen als dit: dat op basis van een diagnose der situatie, bijv. in het geval van de arts, deze een beslissing neemt, die praktisch aangewezen lijkt. En zo de rechter, en zo ook de geestelijke. Ik wil niet ontkennen dat de situatie van de klinische pedagoog of de counselor, hiermee overeenkomst vertoont, maar dan slechts in zoverre dat de beslissing in de gevallen die voor vergelijking in aanmerking komen, zoals bij de rechter, de priester, de arts, deze hun beslissingen niet nemen qua wetenschapsbeoefenaren – zij het ook dat ze een wijder, een meer gefundeerd referentie-kader hebben dan de niet-

wetenschapsbeoefenaar, waaruit zij putten – maar qua mens, op basis van een persoonlijk waardensysteem en een persoonlijke gewetensbeslissing. Op grond van de wetenschappelijke diagnose weet de arts dat dit bepaald proces zo lang zal duren, zoveel pijn zal meebrengen, zoveel verdriet aan de nabestaanden zal opleveren. Hier is de kwestie van de euthanasie. De arts besluit tot een bepaalde wijze van ingrijpen of tot niet-ingrijpen. Komt hij tot deze beslissing op grond van zijn interpretatie der medische situatie? Of hoogstens met behulp ervan? Nooit op grond ervan. Hij beslist op basis van zijn eigen geweten, en zijn persoonlijk waardesysteem, c.q. levensbeschouwing.

Een gebied waar pedagoog en arts elkaar kunnen aantreffen is de veel besproken anti-conceptie-pil en het hele complexe sexuele probleem dat daarmee samenhangt. Dat dit een niet zuiver medische maar ook pedagogische aangelegenheid is, ervaren wij allen, die weten dat onder jonge mensen andere omgangsvormen acceptabel geacht worden, dan sommigen van ons ouderen uit ons ouderlijk huis hebben meegekregen. Wat moeten ouders dienaangaande aan hun kinderen zeggen? Wat moet de opvoedkundige zeggen, wat moet de arts zeggen, wat moet de geestelijke zeggen?

De opvoedkundige kan slechts constateren dat maatschappelijke opvattingen verschuiven en dat er jonge mensen zijn, die tengevolge van veranderde opvattingen en sociale repercussies daarmee verbonden, in omstandigheden kunnen komen, die onoverzichtelijk zijn. Wat de arts zal adviseren, is niet een medische aangelegenheid, het is evenmin een psychologische of pedagogische, al spelen al deze aspecten mee, maar het is zuiver een ethische vraag. De beslissing is een volmaakt persoonlijke, afhankelijk van de door de arts of pedagoog aangehangen waarden en opvattingen over leven en werkelijkheid, samenleving en tussenmenselijke verantwoordelijkheid.

Zuiver medisch is de vraag, welke lichamelijke gevolgen ressorteren uit het gebruik? Psychologisch: welke psychische uitwerking heeft het? Zuiver opvoedkundig is de vraag: welke middelen staan de pedagoog ten dienste om de uit de situatie verkregen inzichten, in levensopbouwende zin aan te wenden? De beslissing immers: dat is goed, dat is kwaad, is een ethische aangelegenheid, afhankelijk van de inzichten over leven en werkelijkheid die de betrokkene(n) aanhangen.

Wat nu de zaak gecompliceerd maakt is, dat een wetenschappelijk gevormd mens in het dagelijks leven allerlei uitspraken doet en handelingen verricht, waarvan slechts *enkele* op basis van wetenschappelijke kennis en inzicht. Dat betekent niet dat alleen deze laatste *waar* zijn of objec-

tieve gelding hebben. Integendeel. Een geloofsovertuiging is in zoverre al geen subjectieve overtuiging dat men die met zeer vele anderen deelt, zij het misschien niet met de gehele mensheid. Maar de zekerheid van het geloof is echter nu eenmaal die van het geloof en per definitionem verschillend van de zekerheid op basis van empirische of logische evidentie.

Ook zijn de waarde-systemen, niet de uitdrukking van persoonlijke voorkeur, – een relativistische, nihilistische opvatting. Maar het zijn objectieve vormsels, die uitdrukking zijn van de wil van een bepaalde gemeenschap of groep om aldus haar existentie op te vatten en vorm te geven.

Dat verschillende culturen en tijden verschillende waarde-systemen laten zien maakt daarom deze niet tot ephemer, individualistische bedenksels. Hun fundering is anders dan die der wetenschappelijke uitspraken en hun functie is anders. Het zijn geen cognitieve uitspraken (over natuur en mens) maar ze hebben de functie om de werkelijkheid van de mens die we als cultuur aanduiden, gestalte te geven, voort te zetten en te transcenderen.

De wetenschap van de mens, de sociale wetenschappen waaronder de opvoedkunde, houden zich met deze vormsels als zo-zijnden bezig. Dus zal de opvoedkunde zich bezig houden met de waarden die nagestreefd worden. Tegelijkertijd echter, en dit mag men nooit over deze problematiek nadenkend vergeten, is deze zelfde wetenschap-beoefenende mens een die van een sociale groepering deel uitmaakt en een bepaalde levensbeschouwing aanhangt. In vele omstandigheden zal hij zich niet kunnen distanciëren, dit zag Kohnstamm terecht, zich niet in zijn wetenschap kunnen terugtrekken, maar moet hij beslissingen nemen, ethische beslissingen, of is hij er getuige van dat anderen voor een ethische beslissing staan. Hij zal in de situatie geïnvolveerd zijn, mijnentwege geëngageerd, en aandringen op het een, en het andere moreel verwerpen. Vanzelfsprekend, hij is een mens van vlees en bloed, hij heeft zijn persoonlijke verantwoordelijkheid en zijn morele overtuiging.

Wellicht doet hij een uitspraak, maar als hij wetenschappelijk, d.w.z. *critisch* genoeg onderlegd is, zal hij niet onder valse vlag varen, maar de gronden van zijn opvatting – als zijnde van hem persoonlijk – duidelijk stellen, en niet als van de physicus, bioloog, medicus of pedagoog, kortom als van de wetenschap. Heeft hij in de betreffende situatie te maken met geloofsgenoten, dan kan hij terugvallen op het gemeenschappelijk geloofsbezit, en is de communicatie gemakkelijk. Is hij met anderen, dan zal hij duidelijk moeten maken dat hij zèlf *dèze* opvatting is toegedaan. Hij spreekt a.h.w. voor eigen rekening en niet voor de wetenschap.

Heeft hij dan niets vóór op de gewone mens? Op 'dit punt niets.

Tussen onszelf en ons geweten, ons geloof in ethische waarden, kunnen we ons op niets, op geen empirische evidentie en op geen enkel syllogisme, op niets maar dan ook niets, terugtrekken. Op alle andere punten, waar het om een explicatie, een ontvouwing der situatie, een verheldering van het inzicht der betrokkenen in hun problemen te doen is – en om mogelijke oplossingen voor te stellen – zeer veel.

Literatuur

1. R. LOCHNER, *Deutsche Erziehungswissenschaft*, Meisenheim 1963.
2. H. RÖHRS, *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Akademische Reihe, Frankfurt 1964.
3. I. SCHEFFLER, *The Language of Education*, Springfield 1960.
4. D. J. O'CONNOR, *An Introduction to the Philosophy of Education*, London 1957, 3e druk 1961.
5. J. HOSPERS, *An Introduction to Philosophical Analysis*, London 1956, 5e druk 1963.
6. A. J. AYER, *The Problem of Knowledge*, Pelican 1956, 1964.
7. W. HEISENBERG, *Das Naturbild der heutigen Physik*, Rowolts deutsche Enzyklopädie, 1955, 1965.
8. E. GELLNER, *The Crisis in Humanities and the Mainstream of Philosophy*, in J. H. Plumb, *Crisis in the Humanities*, p. 45, A Pelican Original.