

# Brezinka als exponent der wereldvervreemding\*

M. J. LANGEVELD

'Weltentfremdung, und nicht Selbstentfremdung, wie Marx meinte, ist das Kennzeichen der Neuzeit'.

Hannah Ahrendt.<sup>1</sup>

## Samenvatting

*Het wetenschapsbegrip, dat o.a. bij Brezinka in zijn pedagogisch denken mede betrekking heeft op onderzoek op het gebied der opvoeding, stamt uit een idealistisch-filosofische, Kantiaanse denktrant. Het is vreemd aan iedere onmiddellijk pedagogische relatie en situatie. Zijn methodologische grondhouding maakt empirische onderzoeken niet reëel mogelijk door de afwezigheid van de grondveronderstellingen van een op handelen en dus situationeel gerichte wetenschap.*

Als Brezinka in 1971 zijn 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' uitgeeft<sup>2</sup>, meent hij minder ver af te staan van wat hij de 'hermeneutici' noemt (Spranger, Litt, Nohl, Wilhelm Flitner, Bollnow e.d.). Hij heeft de pedagogiek nu ingedeeld in drie werkrichtingen 'opvoedingswetenschap', 'filosofie van de opvoeding' en 'praktische pedagogiek'. Ergens moet die wetenschap beginnen en, meent hij, zij is 'auf das vorwissenschaftliche Wissen angewiesen'. Men zou haast denken, dat de fenomenologie een kans kreeg. Maar hij ziet deze voorwetenschappelijke fase als een verzameling van nu eenmaal onontkoombare leken-oordelen. D.w.z.: als wij eenmaal de wetenschap hebben gemaakt zal van onze uitgangsideeën niets meer over zijn, hoewel zij het beginpunt van ons denken op dit gebied – i.c. dat van de opvoedingswetenschap – waren. Bij Brezinka gaat het zeer duidelijk om 'voor-oordelen' in een historisch vroegere periode. Het gaat niet om de empirisch blijvende 'Lebenswelt' van de fenomenologen<sup>3</sup>. Hij staat dan ook in de houding der 'Kritik', niet in die van de analyse. Uiteraard gaat de kritiek eeuwig ook op meer wetenschappelijke en nog meer wetenschappelijke niveau's door. En wij moeten Brezinka's kennistheorie dus als idealistisch en voor-

fenomenologisch beschrijven. Het is niet een analyse van een gebeuren in een voor-theoretische leefwereld; het is een analyse van theorieën: vroegere, naïeve, zwakke en meer moderne, 'dus' kritischere en 'dus' betere. Popper zou dan die vroege beelden 'mythen' noemen. Brezinka blijft de leefwereld als een primitief soort ervaringswereld zien, waaruit 'vooroordelen' ontstaan en meer niet en anders niet. We bedenken ze – zegt hij – op grond van een theoretische constructie die weer op grond van een stel 'uitgekozen aspecten van de werkelijkheid berusten' en die aspecten zijn 'erdacht auf Grund unseres vorläufigen Wissens'.

Hoe en waarom juist die aspecten 'uitgekozen' of 'uitgedacht' zijn, blijft duister. En wij moeten vooral niet denken, dat de empirische methode bestaat in het 'Fortschreiten von Beobachtung und Experiment zur Theorie', want vóór de waarneming moeten verwachtingen, theoretische veronderstellingen, hypothesen liggen. Klaarblijkelijk moeten wij dus vooroordelen hebben die niet op 'waarneming' berusten, want anders berusten die óók weer op vooroordelen, enz. 'Waarneming' wordt nu, gelijk in de experimentele natuurwetenschappen en hun afstammelingen alleen beschouwd als 'Hilfsmittel zur Prüfung von Hypothesen'. En wéér zijn wij niet in de empirie van de leefwereld, waarin een moeder haar kind of waarin een kind zijn moeder zeer wel met dat doel maar evenzeer met geheel andere doelstellingen kan 'waarnemen'.

De bewering van Brezinka, dat de theorie aan 'jeglichen Beobachtungsdaten logisch vorgeordnet ist', aarzel ik dan ook niet, als geheel onhoudbaar te kwalificeren. De theorie volgt wel degelijk in vele gevallen pas na velerlei waarnemingen resp. leefervaring. Brezinka is heel duidelijk a priori buiten de leefwereld en meent, dat de waarneming voorbereid moet worden door een zorgvuldig uitgewerkte vraagstelling. Evenwel . . . : waarop moet die uitwerking berusten? Hebben wij die zonder waarneming bedacht? Bovendien perkt hij het begrip 'ervaring' ook nog te gemakkelijk in tot 'waarneming'. – Dit is om met Scheler te spreken 'eine

\* Dit artikel stemt volgens de auteur op wezenlijke punten overeen met de kritiek van Bollnow op Brezinka in Zeitschrift für Pädagogik (1971).

mythologische Vorannahme'.

Op deze punten zou ook Bollnow's kritische opmerking aan het adres van Brezinka van toepassing zijn, dat Brezinka, die zo hartstochtelijk het 'empirisch' onderzoek bepleit, 'die empirische Forschung nicht ernst genug nimmt' (Zts.f.Pk. 17 (1971), 5). Een, helaas, juiste en ernstige kritiek. Onder anderen: omdat wie buiten de leefwereld zijn wetenschap begint a priori geen menswetenschap en eerst recht geen menswetenschap van handelingskarakter kan benaderen, betreden, en – laat staan – beoefenen. Bij Brezinka blijft 'empirisch' betekenen, wat het bij Kant en in diens ide-alisme betekende: het tegengestelde van 'rein' ('*reine*' Vernunft) en dat 'rein' is door apriorische, idee-kategorieën bepaald in een 'von der Erfahrung gereinigte(m) Denken'. De vraag, *hoe* die 'reiniging' enerzijds en de 'ervaring' anderzijds bepaald zijn, blijft bekend verondersteld: de processen der 'Idealisierung' worden vergeten, heeft Gerd Brand al gezegd (§3 van zijn hierna in noot 3 genoemde boek).

Zo zijn wij dan weer niet alleen terug tot vóór Husserl maar zelfs tot bij het idealisme van Kant. En met de kritiek op 'naïef' empirisme heeft een dergelijke verzameling van kennistheoretische misvattingen niets te maken. Wil immers een – die benaming verdienende – 'hypothese' mogelijk zijn, dan is er niet in de leegte gedacht van een abstract-logische constructie maar van een op de *zaak* betrokken, in voorafgaande ervaring reeds voorlopig bekende en waargenomen gestalte. En in de leefwereld laat de mens de voor-kennis niet tot wetenschap maar hoogstens tot 'mijn' of 'onze' ervaring worden. Wellicht ontstaan er beelden van traditionele of bijvoorbeeld gelovende aard. Aan de constructies of hypothesen die op een of andere manier 'wetenschap' genoemd worden, heeft dit alles geen deel. Zo is Brezinka een leef-wereld-vreemd denker en daarmee in de menswetenschappen zeker geen empirisch gegrond denker. Hij ziet bovendien geheel over het hoofd, dat de relaties van het wetenschappelijke kennen tot deze zeer diverse leefwereldervaringen zeer verscheiden zijn. Uit de 'vorwissenschaftliche Aussagen' – als het belangrijkste inderdaad uit '*Aussagen*' bestaat – loopt waarlijk niet één vaste baan naar de afdeling 'Bauelemente für die Erziehungswissenschaft'. Er *lopen* niet alleen diverse banen, maar de 'begaanbaarheid' is ook nog zeer verschillend. Daarom spraken wij zoëven al van bijvoorbeeld 'traditionele' beelden en van beelden van 'gelovende' aard. Wij zouden aan de sociaal-historische en cultuur-historische beelden en aan hun diepe en veelzijdige verankering in vele en verschillende richtingen kunnen herinneren. Wij kun-

nen niet dan met hoogst uiteenlopende documentatie en analyse tot zeer diverse 'hypothesen' komen. Zeker is, dat zonder fenomenologische vooranalyse van de leefwereld geen hypothese zelf zijn volle betekenis verstaan kan. Dat er nog meer nodig is dan deze vooranalyse, spreekt dan vanzelf. Men kan op een analyse van het taalgebruik, op een hermeneutische analyse van taal- en andere semantische gehelen wijzen. Men kan de term 'hermeneutiek', als eenmaal de leefwereld ontdekt is, niet meer beperken tot 'de interpretatie-leer van handschriften', evenmin als tot het 'kunstzinnig' taalgeheel in de literatuur.

Ook dit is niets nieuws – o.a. dankzij Linke's werk –, maar hoe dan de wegen naar de pedagogisch relevante handeling of handelingsplanning (enz.) leiden zouden zonder een fenomenologische analyse van mens-zijn in een leefwereld en zonder een interpretatie, een hermeneuse, van die leefwereld waar die opvoedingsrelatie ontstaat en bestaat, is onvoorstelbaar.

Nogmaals dus: Brezinka is een leefwereld-vreemde en daarmee een 'empirie'-vreemdeling in de opvoedingswetenschap. Weer zouden wij naar diverse plaatsen kunnen wijzen in het werk van bijvoorbeeld de filosoof Bollnow, die empirisch heel wat beter gefundeerd blijken, omdat zij van de leef-reëteit uit hun empirische analyse zinvol weten op te zetten en uit te voeren in het handelingsgebeuren.

Bij dat al zal dan juist dat verloop van 'opgroeien', 'opgevoed-worden' en 'opvoeden' in die naïeve leefwereld onze aandacht hebben. Bijvoorbeeld omdat wij weten, hoe onzeker een te vroege, te formele bewustheid tot inhoudsarme maar ook tot zeer rampzalige ervaringen in het volwassen leven of in dat van het kind leidt. Ofwel omdat wij de defekten, die argeloos ontstonden, moeten helpen overwinnen zonder nieuwe schaden te veroorzaken met irreëel of voor de hulpzoekende onverwerkbaar geredeneer. Ook het vertalen van onderzoeksbevindingen in leefbare reëteit is deel van de deskundig pedagogische bemoeienis.

Nu wordt dit alles bij Brezinka alleen nog maar onmogelijker, omdat hij de menswetenschappen niet kent. Hij kent alleen 'wetenschappen' die gaan over a, b, of c, maar die als wetenschappen identiek zijn. Door zijn idealistische kennistheorie is er 'het' objekt en 'de' kennis met 'de' methode. Deze oude en argeloze traditie liep goed zolang alles wat de mens betrof in de theologie of de filosofie zijn oordeel vond . . . al was er dan wel al ook een Rechtsleer . . . en een Biechtleer. Maar een taalkunde was lange eeuwen weinig meer dan een taal kunnen lezen of spreken, en daarmee zaten we dan nog goeddeels met de taal in de leefwereld. En geschiedwetenschap

was ook nog slechts incidenteel en partieel bewust. Voor andere menswetenschappen geldt met name hetzelfde. Maar in de late 18e en de 19e eeuw namen deze wetenschappen geleidelijkaan hun eigen gestalten aan en gingen filosofen als Herder of Dilthey over hun methodologieën nadenken. En: het begrip 'leefwereld' ontstaat pas bij Husserl. Er ontstond een *verscheidenheid* van menswetenschappen en het was bijvoorbeeld heelwat begrijpelijker, dat een econoom als Marx zich *menswetenschappelijk* redden moest in een maatschappijleer en dat hij economie en maatschappijleer identificeerde dan dat een goede honderd jaar later bijvoorbeeld de Amerikaanse psychologen zo verschrikkelijk lang nodig hadden voor zij uit de natuurkunde beginnen te klauteren<sup>4</sup>. De verwarring van de wetenschappelijke, i.c. natuurwetenschaps-methodologisch gedachte wereld met de leefwereld betekent niet alleen, dat de wereld zin-loos wordt maar ook dat in deze kausaal-gedetermineerde wereld-zonder-zin gehandeld moet worden<sup>5</sup>. Voor de opvoedingswetenschappen blijft niets anders over dan slecht lukkende wetenschappen te zijn, omdat ze zo slecht in het uniforme eenheidsbeeld passen. Probeer dus maar niet ze volgens dat vereiste beeld te ontwerpen want dat lukt toch niet<sup>6</sup>. En zo redeneren we dan in en uit. Nu worden we dan bescheiden: we moeten de mislukking aanvaarden maar het geluk nastreven. Het klinkt nogal stichtelijk, maar het wordt geheel onzin, wanneer Brezinka ons predikt vooral liever ingewikkelde relaties onvolledig te verklaren (maar dan dus wel exakt . . .) dan onbenulligheden volledig te verklaren (t.a.p. blz. 81).

Evenwel: als wij nu eens antwoordden, dat wij het niet zo primair belangrijk vinden om in zijn museum-model der wetenschap te passen maar veel belangrijker om in het pedagogische veld dat zonder de leefwereld bestaanbaar noch denkbaar is doeltreffend te handelen? Eventueel 'intuïtief' of 'op grond van onze ervaring'. Heel onnozel maar wel zeer realistisch: 'Goed. Dan zijn we géén wetenschap maar een on-schap.'

Nog erger: zou het in vele wetenschappen anders zijn en zou het daar altijd allemaal zo kloppen? Het 'hardste' feit kan niet irrationeler: kinderen kunnen noch om hun leven vragen noch het weigeren. Niets is zo autoritair als de natuur en de liefde. En nu moeten die geleerden in de 'opvoedingswetenschappen' dat met *exakte* middelen democratischer inrichten? Laten wij het middelmatige gedoe der wetenschap maar niet op onze faillissementsrekening zetten en liever proberen de mensen en hun kinderen in de leefwereld verder te helpen. En, o arme Brezinka, dan zullen we wel zien wat voor 'schap' dat

wordt. Brezinka, die bepaald wordt door het in de natuurwetenschap reëel geworden ideaalbeeld, legt zich erbij neer, dat de opvoedingswetenschap amper voldoende halen kan en zich tevreden moet stellen met 'Theorien mittlerer Reichweite', met generalisaties van regionale en voor een beperkte periode geldende empirische bevindingen. Hoewel in die bewering verdedigbare aspecten zitten, zou ik er toch wel op willen wijzen, dat men de formele logika en de wiskunde niet moet verwarren met een empirische wetenschap. Ook de natuurwetenschappen hebben hun grenzen en de economie heeft niet alleen als menswetenschap gefaald, gelijk onze tijd ons leert. Wederom: Brezinka zit in een laat 18e -vroeg 19e eeuws kennistheoretisch, formalistisch idealisme gevangen en *kan* langs die weg niet bij menswetenschappen ooit aankomen. Compromissen onderweg maken het mogelijk toch *op* die gebieden *bezig* te zijn maar niet ze wezenlijk te ontwikkelen tot wat zij kunnen zijn in de realisering van het (helpen) mensworden.

Uiteraard kan Brezinka nu niet meer ontkomen aan de aanval op wat in de late achttiende eeuw begint en in de 19e eeuw en 20e eeuw steeds meer gestalte begint te krijgen: een nadenken over de mens en menswetenschappen. Begrippen als 'hermeneutiek', 'Verstehen', 'historisch-systematisch', 'Anthropologie', 'fenomenologie' en - natuurlijk - 'Geisteswissenschaft', enz. enz. duiken of helemaal niet op of worden helaas meestal in de ban gedaan zonder dat een gefundeerde kennis van zaken is gebleken. Het meest valt daarbij op, dat hem de indrukwekkende en vruchtbare ontwikkelingen op deze gebieden ontgaan schijnen te zijn. Zou hij echt nooit van het formidabele werk van zijn landgenoten, bijvoorbeeld Brugmann (1849-1919) en Delbrück (1892-1922), op het gebied der vergelijkende taalwetenschappen of van historici als Von Ranke en Burckhardt gehoord hebben? Om maar bij zijn taal- en, op de laatst genoemde na, landgenoten te blijven. Mocht hij nooit van Gusdorf iets gelezen hebben uit diens sedert 1966 verschijnende, thans zeven delen omvattende, 'Les Sciences Humaines et la Conscience Occidentale', dan had hij al in 1960 zijn 'Introduction aux Sciences Humaines' kunnen lezen. Gusdorf besluit het 6e deel van zijn zeventdelige werk met er op te wijzen dat deze 18e en 19e eeuw de theodicee van vroeger vervangen wil door 'la nouvelle anthropodicée', de nieuwe theorie van de menswording. De metafysieken van vroeger worden vervangen door een 'méta-humanité', een superleer van de mens. We weten alles nu niet meer definitief, zoals in de theodicee of in de natuurwetenschappen voegt Gusdorf toe: 'Een waarheid van

menselijk formaat kan niet meer zijn dan een waarheid die in wording is, want zij is de waarheid van een wordingsproces' (t.a.p. blz. 589).

Wat het begrip 'Verstehen' betreft – het lijkt mij ouder te zijn dan de Duitsers meestal menen<sup>7</sup>. Evenwel: als bewuste naam van een 'wetenschappelijke methode' kan men een goede honderd jaar teruggaan (Droysen, 1857). Verder terug echter begint wel degelijk al een *bewust* menswetenschappelijk denken naar zijn wetenschappelijke vorm te zoeken en zijn filosofische positie ten opzichte van de dominante idealistische absolutismen te zoeken. Zo spreekt Auguste Comte bijvoorbeeld al van 'la vaine présidence scientifique . . . laissée à l'esprit mathématique' en hij ziet het zoeken ('aveuglement') van 'une stérile unité scientifique' als deel van 'la vicieuse réduction de tous les phénomènes quelconques à un seul ordre de lois'<sup>8</sup>. En nog verder terug, in de beroemde Encyclopédie (1751–1772) van Diderot en d'Alembert, kondigen zich ten volle deze menswetenschappen aan. Methodologisch zien we bij Wilhelm von Humboldt al in 1821 een grondconcept ontstaan voor de geschiedwetenschap. Uiteraard zijn bij hem eveneens de culturele antropologie en de taalwetenschap bewust aanwezig.

Brezinka gooit 'Verstehen', 'Einführung' en 'Intuition' op één weggooihoop. 't Is allemaal een soort privé-ervaring (t.a.p. blz. 67) en aldoor weer vernemen wij, dat ze een manier zijn om de wetenschap i.q. aan kritische beoordeling te onttrekken (blz. 66 en 101). In feite wordt hiermee de leefwereld opgeruimd; het Verstehen van de daar aanwezige zinvolle samenhangen is – zegt hij – een zuiver rationele aangelegenheid. Klaarblijkelijk is daarmee verklaard, dat hij een gehuwd man is met kinderen. Het is hun hele rantsoen: rationeel. Het 'inzicht' is de zaak. Zo begrijpt men, dat 'Verstehen' en 'Erklären' niet tegenover elkaar gesteld mogen worden. Eerst verklaren en dan: begrijp je het. Persoonlijk ben ik daarover niet optimistisch. Het huwelijk van Brezinka kan ik misschien ten dele verklaren (bijvoorbeeld ze zaten bij elkaar in de klas, waren alle twee van dezelfde kerk, enz.), maar begrijpen doe ik het aldus niet. Nog minder snap ik, dat het wel of niet een 'goed' huwelijk werd. Toch kan ik – onder andere – in de opvoedingsproblematiek niet voort zonder een 'Verstehen' van zulke zaken. Overigens: dit schrijf ik zelfs Brezinka als mogelijkheid van kennen toe, alleen: hij *houdt* het 'intuïtief'. En daarmee komen wij niet tot een beeld van waaruit *verantwoord* wetenschappelijk denken mogelijk wordt. Maar wij menen wel, dat sommige zaken eerst verklaard en dan soms in een verstaanssamenhang kunnen overgaan. Bij een heen-en-weergaan-

tussen beide, kunnen wij Brezinka dus wellicht ontmoeten. Hij zou dan bij die gelegenheid in feite zijn bewering weerleggen, dat het 'Verstehen' (enz.) niet getoetst kan worden aan een ander. Een oude en bijna mensloze vergissing. Immers, indien het niet zo was, hoe zouden in de leefwereld wat anders kunnen bestaan dan misverstanden en ruzies-zonder-einde?

'Hij gaat naar de verjaardag van zijn moeder'. 'Waarom?' (Een vraag die geen zinnig mens in de leefwereld stelt). 'Nou, dat kon wel 's kloppen want ze is nogal ziek geweest, hoor ik, en ze zal 't wel zo lang niet meer maken'. Toch aardig van hem'. 'Nou, dat weet ik niet. 't Kan wel 's met de erfenis te maken hebben. Hij is zo op centen'. 'Nou, maar ik geloof 't niet. Ze heeft niet veel na te laten'. 'O'. – Toetsing genoeg, maar ze kan eventueel nog voortgezet worden. –

'Leefwereld', 'wereld der oorspronkelijke ervaring', 'de mens in zijn oorspronkelijke zinstructuur', 'het oorspronkelijke contact van mens en wereld', 'tegenwoordigheidsveld' – zegt Bakker<sup>9</sup> – zijn sterk in zwang bij die wijsgerige richting die wij de fenomenologie noemen<sup>10</sup>. Diverse aanduidingen van een voor- of naïef-theoretische wereld, waarbij 'naïef' betekent, dat men generlei besef heeft *dat* men theoretiseert. 'Leefwereld' is een zeer late geboorte in het denken van de Westerse wereld. En wat Husserl ook voor verdiensten heeft bij deze ontdekking: hoe onzeker is hij nog geweest. En: in het denken over die leefwereld moet dan nog heel veel gebeuren, bijvoorbeeld 'de ander' invoeren, of: de lichamelijke zelfbeleving. Maar hoe dit ook zij: de menswetenschappen worden mogelijk. Of daarmee de opvoedingswetenschappen aan hun wezenlijk eigen basis geholpen zijn, is een andere kwestie. Deze ligt immers in een reeks van geheel eigen feiten en opgaven:

1. er wordt een *kind* geboren, – dit is geheel en volledig een *hulpeloos* wezen, terwijl het bloot staat aan bio-fysiologische en fysico-chemische processen zoals honger, dorst, groeien, kou-warm, vallen-liggen, enz.
2. is het antwoord daarop: *in het leven houden* en bovendien verzorgend gericht zijn op geleidelijke overwinning der totale hulpeloosheid en ontstaan
3. *eigen vaardigheden*, dan blijft nog de vraag,
4. in hoeverre de *anonymiteit* in de omgang overwonnen is en het *zelf-iemand-woorden* is ingezet,
5. met welke *bekwaamheid* – in verzorging en menselijke omgang – is dit geschied, resp. welke leemten, deformaties en traumata bleven, en hoe bekwaam-ouderlijk wordt dit voortgezet of in het ongunstige geval: overwonnen,

6. en met welke *betrouwbaarheid* was, is en blijft vanzelfsprekend te rekenen?
7. hoe wordt de *doorbreking van de organische beperkingen* (zie 2) toegeleid naar werktuiggebruik, omgang met dingen, enz. ('Instrumentalwert') en naar teken- en symboolfuncties, en
8. hoe wordt de *lichamelijke zelfbeleving* gevormd – samen met 7 – tot communicatie, expressie, uitbeelding (gratie, liefde, bejegening, enz.)?
9. hoe komt het kind over *bij de ander* en hoe verwerkt het de naar 'zich' *teruggespiegelde indruk* die de andere terecht of ten onrechte van hem heeft<sup>11</sup>.

Ik blijf nu maar bij dit negental grondfeiten omtrent het kinderlijke zijn in de menselijke leefwereld. Deze zijn nooit en nergens bij Husserl en zijn voortreffelijke aanhangers ter sprake gebracht, laatstaan in hun fundamentele en consequente betekenis ontwikkeld. En hoewel ik ze in mijn lezingen aan de Berlijnse universiteit als gast van Oswald Kroh in 1953 voor het eerst ter sprake bracht, in 1954 in het Duits publiceerde<sup>11</sup> en opnieuw en meer uitgewerkt in mijn *Studien zur Anthropologie des Kindes*, heeft in ieder geval ook de heer Brezinka klaarblijkelijk nooit verder gekeken dan de uiteraard Duitse versie van mijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* (1e druk, 1951; 8e druk 1973). Waar echter wordt in de *Lebenswelt*-problematiek voor fenomenologisch en anthropologisch minder ongeschoolden de voor-ingenomenheid der 'volwassen = mens'-theorie *wel* overwonnen? Wat heeft het hermeneutische, taal-analytische echter voor zin of mogelijkheden vóór het kind is aangetroffen? Of men nu 'Hermeneutik des Daseins' (Heidegger) of de hermeneutiek van het historische (Gadamer) of – met Bollnow – hermeneutiek in de pedagogische wereld introduceert ofwel dit begrip ook bij Brezinka ontmoet, – de vraag blijft, hoe deze hermeneutische mogelijkheid in de opvoeder-kind-relatie vóórbepaald is en in het opvoedings- en ouder-kind-relatie-proces zich ontwikkelt en ontwikkeld wordt<sup>12</sup>.

Bij dit alles gaat het niet om wat in Brezinka's vaak minachtend-agressieve toon tegen zijn lezers en 'die Pädagogiker', 'überholt' genoemd wordt. Zijn eigen (of Piaget's) voor-anthropologische ontsporing is niet een kwestie van 'verouderde' standpunten maar van vooruitgenomen, uit wetenschapskramp geboren voor-tijdige misvattingen. Nog minder aannemelijk – daarop hebben ook anderen de aandacht gevestigd – is de verdachtmaking van hen wier inzicht hij niet deelt, door opmerkingen als 'ze hebben zich willen schuil houden voor kritiek' (Pk. zur Erzwisch p. 100) of voor 'de' methodolo-

gische grondeis (p. 99). Ze hebben het prestige van de wetenschap 'erschlichen' – oftewel 'arglistig' willen verkrijgen (p. 19).

Wanneer hij anderen afboekt o.a. omdat ze 'nog niet' over zijn 'strengere methoden' beschikken – hetgeen hij op vele plaatsen in diverse vormen meedeelt – dan acht ik mij vrij, hem niet te ontzien. Hij geeft daartoe nog belangrijk meer aanleidingen. Wetenschap ontstaat daarbij niet, wel privé-dogmatiek<sup>13</sup>.

Als Brezinka van de historisch-systematische methode durft beweren, dat 'weder das Attribut 'historisch' noch das Attribut 'systematisch' ernst zu nehmen (sei)', acht ik dat voor de betrokkenen een domme belediging. 'Dom' omdat men weten kan, dat juist deze auteurs zich zeer onprettentius opstellen: zij *weten* dat hun aanpak niet 'voltooid' (enz.) is. En: wat draagt Brezinka hiertoe dan bij? Zijn bestrijding van Wilhelm Flitner in deze context is een kwalijke zaak. Hij stelt, dat Flitner's begrip 'systematisch' hier 'filosofisch' betekent en dat nog wel 'im Sinne einer 'lebensphilosophischen' Weltanschauung'. Welnu: Flitner gebruikt de term zeer bepaald *niet* in deze betekenis en evenmin verwacht hij 'filosofisch' met 'historisch'. Het is volkomen duidelijk, dat W. Flitner, evenals vele anderen op dit gebied (o.a. ikzelf) de historische informatie en analyse der problematiek waardevol achten o.a. om voor de beperkingen van de *eigen* probleemstellingen gewaarschuwd te worden. Daarmee komt men eventueel tot correctie of verruiming van de eigen probleemstelling. Dit nog afgezien uiteraard van de bijdrage die de historie essentieel en niet alleen incidenteel levert tot het verstaan van elke en dus ook ons eigen aandeel in de 'Wirkungsgeschichte' (Gadamer blz. 283; ook blz. 253–254). Het doet mij opnieuw zeggen, dat de 'empiricus' Brezinka het empirisch onderzoek niet serieus genoeg neemt.

Als Brezinka het over de 'filosofie' van de opvoeding ('Philosophie der Erziehung') krijgt, zou de allereerste vraag moeten zijn, waarover die filosofie gaan moet. Over 'de opvoeding' dus. En dat zou dan 'opvoeden' kunnen betekenen. Het zou ook 'opvoeden en opgevoed-woorden' kunnen betekenen. Het zou kunnen zijn, dat er in 'opvoeden' ook 'onderwijzen' (enz.) was opgenomen en dus bijvoorbeeld ook: het verwerken in 'leer'-processen (bijvoorbeeld leren rekenen, leren omgaan met, leren houden-van, enz.). Enz.

Hij ziet allereerst de 'Moralphilosophie' en de kennistheorie van pedagogische uitspraken en dus de logische analyse van pedagogische begrippen en stellingen, van de methodologische beweringen en

procedures, en van pedagogische systemen. Uiteraard moeten de begrippen geanalyseerd en gedefinieerd worden. Merkwaardigerwijs begint nu alles bij het onderzoek (enz.) van de omgangstaal. Nog merkwaardiger echter heeft er niet primair een situatie- en relatie-analyse plaats, waarin die taal gebruikt wordt en die wij 'pedagogisch' zouden moeten noemen.

We doen geen taalkunde en vragen dus, of het kind en z'n opvoeders elkaar 'verstaan': hoe? in hoeverre en: wat-dan? Antwoord? Uitwisseling? Wederkerige beïnvloeding? Of . . . : in de beleving van loutere aanwezigheid? In een leefwereld? Ellendig! Alweer die vraag. Wil Brezinka allereerst de 'Umgangssprache' onderzoeken, dan wordt die lange tijd gesproken in een zeer merkwaardige eenzijdigheid van de volwassenen. Het herkende gezicht, de volgehouden gewoonte, de klank van de stem, enz. zijn reeds lang communicatief, band-vormend, in de leefwereld werkelijkheden vóór de 'Umgangssprache' meer doet dan klinken van één kant. De kennistheoretische analyse begint dus niet waar de zaak begint maar in een reeds getraditionaliseerd betekenis-gebruik. En: hoe zit 't: alleen tussen de vaklui? Of is er een taal tussen opvoeders, opvoeder-opvoedeling? En is die wel of niet van belang voor het verstaan van de opvoedeling en dus: van wat dáár geschiedt in doen-en-zeggen (waartussen, als bekend: vele mijle legge)? Taal gaat, vervolgens, veelal *over* iets en hoe zijn die 'objekten', 'relaties', 'handelingen' gegeven? Heel gewoon: 'wat' is er aan de hand? En: hoe begint het kennen daarvan? - Geen antwoord. De empirie begint bij Brezinka. Of begint de empirie bij de kennistheorie? Of: begint zij in de primaire ervaringswereld met z'n veelheid van subjecten, situaties, handelingen, objecten, - en ontstaat daar reeds 'ervaring', telkens opnieuw en dus: toetsbaar?

Wel toetsbaar maar zonder begin en zonder eind. De empirie begint dus niet alleen bij Brezinka en ook niet in een idealistisch vastgelegde kennistheorie. En zo is Brezinka dan wellicht voor en soms na de empirie maar niet *in* de empirie.

In dit licht past ook zijn klacht, dat de Moral-philosophie nog aldoor maar niet klaar is met de 'Erziehung'. Aangezien hij vele malen beweert, 'dass es logisch unmöglich ist, vom Sein auf das Sollen zu schliessen', zou hij moeten concluderen, de pen nu maar neer te leggen. Eveneens echter zou hij bij de geboorte van zijn kind hulpeloos, zinloos met de handen boven z'n hoofd moeten weglopen, want bij dat 'Sein' begint nu precies in de opvoeding

het 'Sollen'.

Eerst heeft hij als katholiek uiteraard geen abortus gewild en nu gooit hij de baby niet in de Ganges. Ook liquideert hij de zaak niet door te zeggen: 'Kinderen - die zijn een zaak voor de vrouwen! En als 't jongens zijn dan moeten ze net zo worden als ik, - als 't meisjes zijn moeten ze later óók weer kinderen krijgen'. Hoe *kan* hij er wat tegen hebben? Het is immers 'logisch unmöglich' - en daarom gaat 't in zijn 'filosofie' - om van 'Sein auf Sollen zu schlieszen'. Misschien *is* de zaak wel niet zo simpel. Hij is er zelf het bewijs voor: hij heeft kinderen en ze leven nog, enz. En: waarom redeneert hij eigenlijk een paar boeken vol? Hechtte hij er waarde aan, ook al vóór ze bestonden? Hij meent toch, vreemd genoeg, dat tegenover kinderen en jonge mensen - zoals hij zegt - 'eine moralische Verpflichtung' bestaat om ze te helpen leerdoelen te bereiken (p. 163), dan is dat wel een mager geval maar hij gaat dan toch maar weer van 'Sein' naar 'Sollen'. Zou het dus niet anders in elkaar zitten dan 'unmöglich'?

Wat zal hij anders doen dan nu de 'praktische Pädagogik' binnenstappen? Niets kan. En toch . . . 'moet' alles . . . : 'eine für das Handeln taugliche oder eine zum Handeln befähigende normative Theorie der Erziehung' (blz. 189): alles zit er aan. Hij ziet zeer wel dat ze natuurlijk lang geen echte wetenschap is, maar in de praktijk red je je er mee. Red je er ook het kind, de opvoedeling mee? Je kan nu eenmaal niet wachten - zegt hij op blz. 202 - totdat 'die wissenschaftliche Forschung ergiebiger ist'. Maar in het voorafgaande hebben wij herhaaldelijk aangewezen, dat 't dan wel een andere wetenschap is dan die van Brezinka. En . . . moet 't wel zo'n 'wetenschap' zijn? En; kan 't daaruit allemaal wel komen? Niet de moraal. Niet de werkelijkheid van de leefwereld en van de opvoeding daarin. Enzovoort: 'niet' - maar hoe kunnen we weten 'was wir mit dem Wissen tun Sollen' en hoe kunnen we beslissingen treffen over doel-en-middelen? (Blz. 171, 186). En de 'praktische Pädagogik' is géén toegepaste wetenschap, ze is een 'vrij', 'theoretisch' aanbod aan de opvoeder (p. 205), die dan maar zelf beslissen moet wat hij doen gaat. Zo blijft het praktische: theorie. En de vraag of er wel van 'wetenschap' gesproken mag worden, rijst weer bij mij op. Is het niet tevens duidelijk, dat men, tegenover Brezinka, *moet* uitgaan van de opvoedingsrealiteit die met de menselijke leefwereld onontkoombaar is. Wij zien in zijn werk derhalve géén bodem, geen doel, geen middelen, geen handelingsbeleid.

*Bibliografische notities:*

Brand, Gerd: Die Lebenswelt. Eine Philosophie des konkreten Apriori. De Gruyter, Berlijn, 1971.

Brezinka: Van Brezinka heb ik hoofdzakelijk van twee werken gebruik gemaakt:

1. Erziehung als Lebenshilfe – Eine Einführung in die pädagogische Situation. 1961 (2e herz. uitg.).

2. Von der Pädagogik aus Erziehungswissenschaft. 1971. Dit boek berust grotendeels op de uitgewerkte teksten van vroegere artikelen van hem.

Kuypers, K.: Die Wissenschaften vom Menschen und Husserls Theorie der Zwei Einstellungen. in: *Analecta Husserliana 'The Yearbook of Phenomenological Research, I.* – Ed.: A. T. Tymieniecka, Reidel, Dordrecht, 1971.

dez.: Hermeneutik u. die Interpretation der Logos-Idee. in: *Rev. Int. de Philos.* 29 (1975) 1–2.

dez.: The relation between knowing and making as an epistemological principle. in: *Philos. and Phenom. Res.* XXXV 1 (Sept. 1974).

Linke, Werner: Aussage und Deutung in der Pädagogik. Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme. Quelle en Meyer, Heidelberg, 1966.

Palmer, Richard, E.: Hermeneutics, Interpretation-theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger und Gadamar. Northwestern Univ. Press, Evanston, 1969.

Patočka, Jan: Le monde naturel comme problème philosophique. Nijhoff, Den Haag, 1976. (Uit het Tjechisch vertaald).

Schütz, A en Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. *Soziol. Texte* Bd. 82, Neuwied-Darmstadt 1975.

Theunissen, Michael: Der Andere-Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. De Gruyter, Berlijn 1965.

*Noten*

1. Vgl. de Amerikaanse editie van *The Human Condition*. Doubleday Anchor, 1958, blz. 231, alsook Noot 4 op die blz.

2. *Eine Metatheorie der Erziehung*. Weinheim, Beltz, 1971.
3. Men zie daarover vooral: Gerd Brand's boek: *Die Lebenswelt. Eine Philosophie des konkreten Apriori*. Berlijn, 1971.
4. Zie bijvoorbeeld Peter L. Berger en Luckmann: *The Social Construction of reality*. (1967). Deze sociologen gaan ons hier alleen aan als methodologen.
5. Zie evenzo: Brand o.c. p. 28 vlg. en daar geciteerde werken van John Wild, Merleau-Ponty, Habermas, e.a.
6. Blz. 88 in *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (1971).
7. Daartegenover zie men bijvoorbeeld O. F. Bollnow: *Das Verstehen*. Kirchheim, Mainz, 1949.
8. *Cours de philosophie positive*, VI, blz. 812, 1842. – Vertaling der citaten: 'het zinloze wetenschappelijke overwicht dat men aan de mathematische geest gelaten heeft' – 'blindelings' – 'een steriele eenheid der wetenschap' – 'de onhoudbare herleiding van alle willekeurige verschijnselen op één enkele wetmatige orde'. –
9. R. Bakker: *De geschiedenis van het fenomenologisch denken*. Aula 1964, blz. 19.
10. Hoewel wij Bakker's opmerking in noot 17 op blz. 432 delen, zijn wij het geheel niet eens met Strasser's voorstel p. 74 in zijn *Fenom. en Empir. Menskunde* over deze zaak. Zie verder Kockelmans' *De fenom. psychologie van Husserl*. Tilt-Den Haag, 1964, blz. 302 vlg.
11. Ik heb dit in *Die Bedeutung des eigen Körpers für das Selbsterlebnis des Kindes* 'den Gespiegelten Begegnungswert' genoemd (blz. 131 in mijn: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Niemeyer, Tübingen, 3 Aufl. 1968; tevoren in het tijdschrift "Psychologische Rundschau" V, 3–1954). Ook de in no. 7 gebruikte term 'Instrumentalwert' komt daar reeds voor.
12. Niemand heeft in dit opzicht grotere blindheid getoond dan Piaget.
13. Zo is zijn analyse van Wilhelm Flitner's 'Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart' op vele en essentiële punten eenvoudig onjuist.