

Van de pedagogiek naar de wetenschap der opvoeding

H. W. F. STELLWAG

In mijn artikel over *Opvoedkundig-wetenschappelijke perspectieven*¹ stelde ik een bespreking van Brezinka's nieuwste boek in het uitzicht, dit vooral naar aanleiding van de vraag naar het waarheidskarakter of wetenschappelijk karakter van het pedagogisch normdenken. Deze vraag staat in de bespreking van Brezinka's boek centraal. En passant komt evenals bij Derbolav bij de lectuur de gedachte op: voor wie schrijft Brezinka?

Even ter oriëntering: W. Brezinka is evenals J. Derbolav van geboorte Oostenrijker en van huis uit Katholiek. Hij bekleedt, evenals Derbolav, thans een leerstoel aan een Westduitse Universiteit (Konstanz) en evenals Derbolav voelt hij zich nooit helemaal in Duitsland thuis. Maar hier houdt de overeenkomst dan ook op en bewegen wij ons in tegenstellingen. Terwijl Derbolav als opvolger van Litt in Bonn een continue geesteswetenschappelijke traditie vertegenwoordigt, ook in zijn werk, in een traditioneel milieu, is Brezinka's ontwikkeling in zekere zin discontinu, in tegenstelling zowel tot zijn vroegere levensbeschouwelijke oriëntatie als tot de zich om hem heen voltrekkende ontwikkeling aan een ultra-moderne Universiteit. Behorend tot de jongere generatie van Duitse professoren is hij zowel leerling van R. Meister als van Fr. Schneider. Maar als zodanig is zijn belangstelling toch ook wel van de aanvang af empirisch gericht, ook door een grondige bekendheid met de psychologie en vooral ook de sociologie. Hij werd na een carrière als docent de opvolger van R. Strohal in Innsbrück, die vanwege zijn sociaalpsychologische achtergrond iets terzijde staat van de voornamelijk geesteswetenschappelijk georiënteerde

Duitse pedagogische wereld². Na een overigenverdienstelijk jeugdwerk dat traditioneel praktisch-pedagogisch gericht is³ en de feestbundel voor Friedrich Schneider⁴ heeft Brezinka zich vooral op wetenschapstheoretisch gebied bewogen. Het resultaat van discussies met collegae op dit gebied en de samenvattingen van verschillende artikelen ligt nu voor ons in zijn jongste publicatie: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*⁵. Zijn schrijf- en spreekwijze is ook weer in tegenstelling tot die van Derbolav die zeer abstrakt werkt, concies en helder. Vaak hier en daar een tikkeltje te scherp, als gevolg van zijn, ook politieke, bewogenheid, die nu juist niet die is van de nieuw-linkse emancipatorische mode-pedagogiek der jongere Duitse pedagogengeneratie. De achtergrond van deze nieuw-linkse pedagogiek, zijn kritiek er op en de politiek gevaarlijke consequenties er van heeft hij uiteengezet in een lezing voor de studie-eenheid opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam, die t.z.t. door hem gepubliceerd zal worden en waarvan iedere pedagoog in Nederland kennis zou moeten nemen, al was het alleen al om de complete recente literatuuropgave⁶.

Wat voor bedoeling heeft Brezinka met zijn wetenschapstheoretisch werk? Ook bij hem geldt, hoewel iets anders beargumenteerd dan men gewoonlijk vindt, het primaat van het praktische: Hoe en op welke wijze, zo is zijn uitgangspunt, kan een wetenschappelijke pedagoog zeker van zijn dat zijn waarderingsuitspraken, doelstellingen en normen niet volkomen subjectief en vrijblijvend zijn? Aan welke voorwaarden moet een pedagogische theorie voldoen om wetenschapskarakter te hebben? Inderdaad, het 'Erkenntnisleitendes Interesse' zou ik zeggen, is bij elke

wetenschapstheoretische studie praktisch.

Dit praktische doel is voor Brezinka: de verbetering van de opvoedingspraktijk, met name van de opleiding van leerkrachten en van de in de opleidingen gebruikte pedagogische leer- en handboeken. Door de voorwaarden voor gefundeerde kennis te ontvouwen, door misverstanden, maar vooral ook pretenties weg te nemen meent Brezinka veel verwarring en onproductief onderwijs te kunnen voorkomen en vooral ook bij de studenten een duidelijk begrip te doen ontstaan voor wat wetenschappelijk wèl en wat nièt mogelijk is. Heeft men dit dan niet in de 'theoretische pedagogiek' altijd al gedaan? Dient alle theoretische reflectie van oudsher dan niet tot verheldering van de opvoederspraktijk en fundering van haar verantwoordelijkheid? Dit wordt veelal gezegd maar zonder metatheoretische voorbereiding is de doordenking van de vraag onmogelijk. De metatheorie confronteert ons met de noodzaak van de explicitering van onze eigen positie, liever nog met de vraag wat wij als wetenschappelijk verantwoorde informatie kunnen waarmaken, en wat wij op basis van geloofsovertuiging (ook wetenschappelijke geloofsovertuiging) willen aanbevelen. Elke systematische pedagogiek of ze nu dialogisch, dialectisch, fenomenologisch, levensbeschouwelijk, d.w.z. ideologisch of confessioneel is, moet deze vraag laten liggen, omdat de grondslagen van waaruit zij denkt en haar pedagogisch denken zelf binnen haar bestek in elkaar grijpen. Zij kan geen uitspraak doen zonder dat haar grondslag mee resonanceert, de dialecticus niet zonder elke uitspraak in een dialectisch proces te formuleren, de Katholiek niet zonder het postulaat van de *lex naturae*, d.w.z. zonder de natuurlijke redelijkheid der schepping te veronderstellen, de idealist niet zonder het primaat der idee, de empiricist niet zonder het axioma der evidente ervaring etc. etc.

De theorie die deze grondposities uit de systemen uitpelt is een metatheorie. Maar nog hieraan voorafgaand zal de metatheorie in de eerste plaats moeten vragen: Wat is een wetenschappelijke theorie? Voor ons onderwerp spijst deze vraag zich toe in: Wat is een pedagogisch-wetenschappelijke theorie?

Dit is het onderwerp van het eerste deel van dit boek. Het is niet voor de eerste maal dat dit probleem aangevat is: Ik noem slechts het werk van R. Lochner voor de Duitse pedagogiek⁷. Gezien de filosofische en levensbeschouwelijke grondposities stelt men zich tegen de kritisch-rationalistische aanpak van Brezinka vanuit de geesteswetenschappelijke pedagogiek antagonistisch op. M.i. ten onrechte. Maar de communicatie is en blijft zeer moeilijk.

Voorafgaand aan de verdere weergave willen wij dus eerst Brezinka's positie (hij heeft natuurlijk óók een positie) als kritisch-rationalistisch en constructivistisch kenschetsen, waarbij wij vooral denken aan namen als van K. Popper en V. Kraft. Dat wil dus zeggen dat Brezinka met een scientistisch wetenschapsbegrip werkt. Voor de opvoedkunde als theoretische wetenschap acht hij een empirische benadering aangewezen. Hij komt niet op voor de autonomie der opvoedkunde, maar ziet haar als onderdeel van één geïntegreerde sociale wetenschap, die één algemene technologische methodiek heeft en een gemeenschappelijke doelstelling – maar met een eigen specifieke pedagogische thematiek.

Wat echter Brezinka's boek z'n bijzondere waarde verleent, is, dat hij, dit gesteld zijnde, hier niet bij blijft staan, maar de andere geesteswetenschappelijke benaderingswijzen, als b.v. de hermeneutiek, integraal opneemt in de opvoedingswetenschap als methoden van kennisverwerving, zij het ook niet van kennistoetsing. Maar overigens, dit zij duidelijk gezegd, is de theoretische opvoedkunde bij hem principieel niet normatief, maar een z.g. waardevrije causaal-analytische, teleologische wetenschap.

Dit nu wekt over het algemeen in pedagogische kringen zeer grote weerstand. Het geschilpunt berust m.i. o.a. hierop dat men in het ene, het geesteswetenschappelijke kamp, wetenschapskennis ontisch opvat als kennen van waarheid, in het tweede, het kritisch-rationalistisch kamp, hypothetisch: dus functioneel-methodisch. Verder liggen er grote moeilijkheden in het begrip 'wetenschap'. Ook dit wordt gehypostaseerd, men vergeet dat dit begrip gestadig evolueert. In vroeger

eeuwen was wetenschappelijk denken primair theologisch denken. Wij zouden dat nu niet meer 'wetenschap' noemen. Het is een kwestie van taalgebruik, een 'taal-spel'. Wanneer we afspreken dat we het woord 'wetenschap' alleen gebruiken voor empirische, inter-subjectief controleerbare nomologische uitspraken, als hypothesen geformuleerd, dan is de wetenschappelijke rechtvaardigingsgrond van waarderingsuitspraken geen probleem. Ze vallen er buiten. Waarom? Vanwege de regels van het spel. Wanneer we afspreken samen te knikkeren, hebben wij aan kubussen niets voor ons spel, en willen wij met kubussen een toren bouwen, dan kunnen knikkers ons niet verderbrengen. Wat je met het ene kunt, kun je met het andere niet. Wil men tot uitspraken komen van hoge waarschijnlijkheidsgraad, dan moet men bepaalde regels van methode volgen. Zoekt men daarentegen naar de diepste levensgrond of het hoogste levensdoel, dan helpen die regels niets. Het uitgangspunt van zulke uitspraken onttrekt zich aan alle inter-subjectieve toetsing. Dit wil echter niet zeggen dat niet-empirische, c.q. metafysische uitspraken-systemen wetenschappelijk niet uiterst belangrijk kunnen zijn uit heuristisch oogpunt.

De opvoedingswetenschap valt volgens Brezinka in drie delen uiteen, waarvan het eerste 'wetenschappelijk' is in technisch-scientistische zin. De delen zijn:

- I. De theoretische opvoedingswetenschap. Hiertoe behoort ook de historiographie der opvoeding.
- II. De filosofie der opvoeding met als centrale onderdelen de moraal-filosofie en de kentheorie van pedagogische uitspraken.
- III. De praktische pedagogiek, die niet wetenschap is, maar in het gesprek met de praktijk tot hypothesevorming en toetsing der hypothesen aanleiding geeft.

I. De theoretische opvoedingswetenschap

De 'theoretische Erziehungswissenschaft' zoekt om opvoedingsdoelen te kunnen verwezenlijken

naar wetten. Bij de formulering daarvan distancieert Brezinka zich nadrukkelijk van het naïeve empirisme, dat er een opvoedingswerkelijkheid zou bestaan die men maar in haar feitelijkheid zou hebben te observeren en beschrijven om tot resultaten te komen. De opvoedingswerkelijkheid ligt niet kant en klaar vóór ons, maar moet door onze probleemstelling eerst gewonnen worden: ze ontstaat als segment der werkelijkheid als men de wereld vanuit een bepaald gezichtspunt beschouwt, door een selectieproces, op grond van de vragen die we stellen. Ze is een 'construct'.

We benaderen de opvoedingswerkelijkheid nooit 'voraussetzungslos' of vrij van theorie. We beginnen altijd bij de laatste stand van ons weten waarop we kritiek uitoefenen.

Wetmatigheden zijn nomologische hypothesen, d.w.z. als – dan – relaties. De theorie van een objectsgebied is de totaliteit van logisch met elkaar verbonden nomologische hypothesen. De als – dan – relaties in de sociale wetenschappen hebben geen universeel (deterministisch), maar statistisch (waarschijnlijkheids) karakter. Het criterium van de geldigheid voor een theorie, resp. van een nomologische hypothese, is haar inter-subjectieve toetsingsmogelijkheid. Volgens het constructivisme hebben we nomologische hypothesen nodig voor de logische ordening der empirische gegevens. Het geheel der hypothesen, ofwel de theorie als zodanig, heeft dus principieel functionele, geen ontologische betekenis.

Uit de eis van intersubjectieve toetsbaarheid volgt de eis betr. wetenschappelijk taalgebruik. Slechts descriptieve en interpreterende taal is toegestaan; Prescriptieve en emotieve taal dient vermeden te worden. Begrippen zijn methodologische hulpmiddelen om dingen en de relaties tussen hen aan te duiden. Slechts een klein aantal begrippen heeft betrekking op 'dingen'. Van ding-begrippen moeten de 'hypothetische' begrippen of 'constructen' onderscheiden worden, die niet waarneembaar zijn maar waartoe men op grond van waarneembare gegevens concludeert, (als b.v. 'intelligentie').

Kennisverwerving en kennistoetsing

Van zeer veel belang voor een goed verstaan van Brezinka is de onderscheiding die hij aanbrengt tussen 'kennisverwerving' en 'kennistoetsing'. Men kan ten opzichte van de methoden tot kennisverwerving zeer tolerant zijn, maar niet ten aanzien van methoden die geldigheid of fundering van geldigheid beogen. Elke methode om kennis te verwerven is toelaatbaar, terwijl er slechts één criterium is voor de toetsing: de intersubjectieve controleerbaarheid. Misverstanden hebben zich voorgedaan omdat:

- a. men methoden of processen voor kennisverwerving, als b.v. de fenomenologische, verwarde met die voor kennistoetsing;
- b. ten aanzien van normatieve uitspraken en het probleem der waardevrijheid (waarde-oordeelsvrijheid). Waarde-oordelen zijn niet 'waar' of 'onwaar' maar geldig of ongeldig ten aanzien van algemene erkenning, en juist of onjuist ter zake van logische afleiding. Normen zijn gedragsvoorschriften: zij formuleren doelen en zijn voorwaarden voor het bereiken van doelen. Zij kunnen als manifestaties van cultureel-sociale werkelijkheid object zijn van theoretisch onderzoek, maar de uitspraken over de omvang van hun gelding zijn empirische- en geen waarde-oordelen.

De historiografie als onderdeel der theoretische opvoedingswetenschap

Als onderdeel der opvoedingswetenschap moet de *historiographie* genoemd worden: de resultaten uit het onderzoek en de beschrijving der historische feiten. De methoden der historiographie zijn aan de methodologische regels der empirische wetenschappen onderworpen, met inachtneming van het historisch 'eenmalig' karakter. De taak van de historiographie is om de aan de theoretische wetenschap de historische werkelijkheid ter beschikking te stellen en haar dus de beschikking te geven over de totale feitelijkheid van haar gebied. Omgekeerd heeft de historiographie de theoretische opvoedingswetenschap nodig vanwege begrippen en vraagstellingen.

II. De filosofie der opvoeding

In een zuiver empirische opvoedingswetenschap komen allicht geen vraagstukken aan de orde die voor de opvoeding van het allergrootste belang kunnen zijn. Bollnow heeft eens gezegd dat als de pedagogiek alleen maar empirisch zou zijn men van verveling zou omkomen. Dit moge op zichzelf geen argument zijn, het is een feit dat haar basis door een uitsluitend empirische aanpak hopeloos versmald wordt en belangrijke aspecten niet aan de orde komen. Filosofische uitspraken bestrijken daarentegen een wijder terrein, maar zijn informatief niet controleerbaar en ze zijn minder zeker dan de empirische. Zij kunnen evenwel dienst doen als voorlopige oplossings- of uitgangspunten, voor de praktijk of omgezet worden in 'constructen' en in hypothetische nomologische uitspraken, die empirisch uitgewerkt worden.

De filosofie der opvoeding wordt door Brezinka in vier gebieden verdeeld:

- a. Het gebied van normen, doelstellingen, kortom alle prescriptieve uitspraken, aangediend als moraalfilosofie der opvoeding, die zowel de individuele ethiek als de sociale moraalfilosofie omvat.
- b. Kentheorie, de grondslagen voor kennistoetsing; de filosofische analyse van pedagogische uitspraken.
- c. De synthese van de over verschillende vakgebieden verspreide, vaak specialistische informatie.
- d. De metatheoretische synthese van ontologische en moraalfilosofische vraagstellingen; het onderzoek naar de vóóronderstellingen van een in bepaalde ontologie gefundeerde pedagogische systemen; de vragen naar 'wezen' en 'zin' der opvoeding, in het bijzonder de hermeneutiek.

III. De praktische pedagogiek

Uit wetenschapstheoretisch gezichtspunt is de functie die Brezinka toekent aan de praktische pedagogiek opmerkelijk. Hij verstaat hieronder

de pedagogiek in traditionele zin, een samenstel van ervaringsfeiten, doelstellingen, aprioristische grondslagen, raadgevingen, praktisch-methodisch voorschriften, zich aandienend als theoretische reflectie voor de praktijk. Ze houdt zich bezig met opvoeding als opgave, als taak. Ze is een 'theorie für das Handeln'. Verrassend voor wie de kritische rationalist als de aartsvijand ziet van een z.g. 'normatieve' pedagogische theorie stelt Brezinka dat haar beoefening een existentie-kwestie is voor elke maatschappij. Anders geformuleerd: Is een ideologievrije maatschappij mogelijk? Liever nog: kan een maatschappij waarden erkennen voor wat ze zijn zonder de steun van een ideologie of wereldbeschouwing, ze zonder deze toch blijven nastreven en hoogachten? Dit laatste valt ernstig te betwijfelen. Voortgezette kritische relativering werkt destructief. De zekerheid die opvoeders nodig hebben verdwijnt. Men kan niet samenleven zonder gemeenschappelijke overtuigingen en tradities. Een sociale consensus over geldige idealen en belangrijke doelen is noodzakelijk. Dan heeft dit als konsekwentie de dogmatisering van bepaalde wereldbeschouwelijke en morele postulaten. Men moet concluderen dat elke 'Erziehungslehre' onder teleologisch aspect altijd dogmatisch is en moet zijn. Praktische systemen moeten eenzijdig zijn, en inhoudelijk bepaald. De kritische discussie er over en over theoretisch mogelijke alternatieven is de taak van de filosofie der opvoeding.

Wat is nu de taak der praktische pedagogiek of 'Erziehungslehre'? Ze moet de historische situatie voor opvoeders beoordelend uiteenzetten, de doelen der opvoeding formuleren als veranderingen in de opvoeding en in het sociale systeem, dus als persoonlijke doelen en maatschappelijk politieke doelen. Zij moet praktische aanwijzingen geven voor het opvoedingshandelen en de inrichting van opvoedingsorganen. Ze moet de waarde-oriëntering geven die de beroepsdeugden van de opvoeder moeten bevorderen en ondersteunen.

Nu moet hierbij opgemerkt worden dat op vragen als: 'Wat moet ik doen' slechts voorlopig en niet met wetenschappelijke zekerheid antwoord gegeven kan worden, dat dit antwoord

nooit kan pretenderen dwingend te zijn, en dus een reactie in de richting van het advies veroorzakend. Ze kan hoogstens aanleiding zijn kritisch oriënterend, zich van haar grenzen bewust, zich op te stellen.

Het valt niet te ontkennen dat op het ogenblik aan onze universiteiten het verlangen naar een pedagogiek, een opvoedingsleer, die antwoordt op de vraag: 'wat moet ik doen, zeggen of aanraden?' veruit het verlangen naar kennisverwerving en de methoden daartoe overheerst. Nu zou het voor de opvoedingswereld een weldaad zijn, als er een instantie was, als pedagogiek, die deze antwoorden ondubbelzinnig en zonder valse pretenties zou kunnen geven. Maar dat kan een Erziehungslehre nu eenmaal niet, en zal dat nooit kunnen doen. Men heeft dus óf nog niet die graad van bewustheid bereikt om door de beperkingen zowel van leer als van wetenschap heen te kunnen zien, noch dat inzicht in het verschil tussen handelen op gezag en op eigen verantwoordelijkheid leren zien. Zelfs al zou het mogelijk zijn met absolute wetenschappelijke zekerheid iemand juiste motieven of waarde-oordelen en juiste praktische beslissingen voor te schotelen, dan nog zou men hem zijn ethische en wetenschappelijke verantwoordelijkheden niet af kunnen nemen. Hiermee is zowel de noodzaak als het nut van de 'Erziehungslehre' als haar gevaren en tekorten voldoende aangetoond.

In Brezinka's overzicht krijgen de praktische theorie, de filosofische reflectie en de empirische beoefening tegenover elkaar reliëf. Het staat voor mij onbetwistbaar vast dat van het filosofische deel de kentheorie en de analyse der pedagogische uitspraken de grootste rol spelen bij de verheldering van het pedagogisch wetenschappelijk inzicht.

Vragen blijven er natuurlijk over zo b.v.: Wanneer de theoretische opvoedingswetenschap als subdiscipline van de ene integrale sociale wetenschap zich van de andere subdisciplines onderscheidt door haar specifieke n.l. pedagogische thematiek, hoe zou deze dan nader geformuleerd moeten worden? De algemene indruk echter

die dit boek achterlaat is die van bewondering voor de heldere betoogtrant, de duidelijke uiteenzetting der verschillende standpunten en de bijzonder goede en uitvoerige documentatie.

Noten

1. Ped. Stud. 1971, p. 365-373.
2. Ik moge hier verwijzen naar de nog steeds onvervangbare studie van R. Strohal over autoriteit. R. Strohal, *Autorität. Ihr Wesen und Funktion im Leben der Gemeinschaft*, Freiburg 1955.
3. *Erziehung als Lebenshilfe*, Wien 1957.
4. *Weltweite Erziehung*, Freiburg 1961.
5. *Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim 1971. Andere publikaties van Brezinka: *Der Erzieher und seine Aufgaben*. Reden und Auf-

- sätze zur Erziehungslehre und Erziehungspolitik, Stuttgart 1966. *Über Absicht und Erfolg der Erziehung*. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung, Konstanz 1969.
6. *Die Pädagogik der Neuen Linken*. Auseinandersetzung und Kritik.
7. *Deutsche Erziehungswissenschaft*, Meisenheim 1963. Hierover Brezinka: *Eine kritische Prinzipien-geschichte der Erziehungswissenschaft*, Zeitschr. für Pädagogik, 1965, p. 270-287. Ik moge hier verwijzen naar D. J. O'Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education*, 1957, p. 92: What is an educational theory? en L. A. Reid in R. D. Archambault, *Philosophical Analysis in Education*, London 1965, p. 17: *Philosophy and the Theory and Practice in Education*. Ook naar mijn artikel in Paed. Studiën 1966, 3: De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk.

Rectificatie

De overgang van de linker naar de rechter kolom van pag. 513 van jaargang 48 (H.W.F. Stellwag, „Om niet te doen vergeten”) dient als volgt te worden gelezen: „De 'auctor' is de verwekker en stichter, lijdelijk als procreator, geestelijk als schepper en ontwerper, politiek als stichter, grondlegger en eerste. In vele opzichten is Langeveld een autoriteit, waaronder ik moge verstaan dat hij primair grondlegger en stichter is: concreet van een georganiseerde studie in de opvoedkunde en van een universitair pedagogisch instituut. De grondlegger . . .” enz.