

**SOCIALE DIFFERENTIATIE,
INCLUSIE EN REFLECTIETHEORIEËN:
DE THEMATISCHE ONTWIKKELING
VAN DE MODERNE PEDAGOGIEK**

Raf Vanderstraeten

Al van oudsher wordt de evolutie van de samenleving als een proces van sociale differentiatie begrepen. Zodra men de auteurs die Parsons met de start van de 'nieuwe sociologie' rond de laatste eeuwwisseling verbindt de revue laat passeren, komen meteen de 'founding fathers' van een rijke traditie in het blikveld. De traditie zelf wordt nochtans niet door eenduidigheid van het theoretisch perspectief gekenmerkt. Van Durkheim over Parsons tot Luhmann lopen wel diverse rode draden (vgl. de bijdragen in SD). Bij wijze van terreinverkenning weze kort op enkele hoofdlijnen gewezen.

Emile Durkheim schrijft, in het eerste boek van *De la division du travail social* (1991 [1893]), dat samenlevingen ooit mechanisch georganiseerd waren. Ze hadden volgens hem een repressief strafrecht en werden gedomineerd door een particularistisch en onnipotent collectief bewustzijn. Omwille van 'sprongen' in hun materiële dichtheid zijn die samenlevingen naar een patroon van organische solidariteit geëvolueerd, waarbij een repressief recht domineert en de collectieve moraal gegeneraliseerd en abstract is. Inzake structurele factoren focust Durkheim primair op economische veranderingen (arbeidsverdeling) en op de scheiding tussen religie enerzijds en politieke en juridische functies anderzijds.

Ook Talcott Parsons, die altijd nadrukkelijk zijn gehechtheid aan de geschriften van de 'moderne klassiekers' van de sociologie beklemtoonde, begreep de evolutie van de maatschappij als een proces van toenemende structurele differentiatie. In werk dat hoofdzakelijk uit de jaren '60 dateert, claimt Parsons (op Durkheims en Webers schouders staande) dat diverse maatschappelijke sferen in de loop van de geschiedenis geleidelijk zelfstandiger en onafhankelijker werden. De mogelijkheid dat economische krachten andere sferen domineren is zijns inziens verminderd. De politiek kan nu zichzelf organiseren, door eigen organisationele keuzes. Geloofsovertuigingen worden toleranter omdat de godsdienst geen controle meer heeft over macht of lidmaatschap van een gemeenschap. Statusonzekerheid neemt anderzijds toe omdat de verdeling van 'beloningen' eerder afhankelijk wordt van individuele prestaties dan van een door

geboorte of herkomst verworven recht. Conflicten duiken ook frequenter op, maar blijven beperkter vermits de maatschappelijke sferen geïsoleerder voortbestaan en dus onmiddellijke 'besmetting' moeilijker wordt (zie inter alia Parsons, 1966, 1971).

Indien diverse maatschappelijke domeinen in stijgende mate autonome systemen worden, kan men ook zoals Luhmann expliciet de vraag stellen naar de differentiatievorm die de huidige samenleving kenmerkt. Luhmann gewaagt van functionele differentiatie. "In tegenstelling tot oudere, ofwel segmentair ofwel standsgewijs gedifferentieerde maatschappelijke formaties, berust tegenwoordig de primaire interne differentiatie van het maatschappelijk systeem op functies" (FR, p.229). Volgens hem bouwt de samenleving haar belangrijkste deelsystemen thans op grond van specifieke problemen, die dan in de resp. bevoegde functiesystemen opgelost moeten worden. De primaire deelsystemen van de moderne samenleving - economie, gezin, wetenschap, godsdienst, politiek, recht, opvoeding e.d. - zijn verschillend, maar gelijkwaardig. Opvoeding is volgens Luhmann gericht op "de verandering van personen" en meer bepaald op "bewust teweeggebrachte, als verbetering bedoelde veranderingen van psychische systemen" (Luhmann, 1991b: 19; vgl. SAIV, p.177-180).

Tegen de achtergrond van deze these, en de ermee verbonden traditie, wordt in dit artikel onderzoek gepresenteerd dat over het ontstaan van een autonoom opvoedingssysteem in de tweede helft van de 18de eeuw werd verricht. De vraag die ik in deze bijdrage aan de orde wil stellen is op welke wijze het opvoedingssysteem zich in deze periode uitdifferenciert en welke systeeminterne beschrijvingen daarbij -anticiperend, begeleidend en/of constaterend- ontstaan van wat opvoeding is of zou moeten zijn. Hoe covariëren structurele en semantische veranderingen betreffende opvoeding in een Europese context op het einde van de Verlichting? In de eerste twee punten wordt hierna nader ingegaan op een aantal noties -uitdifferentiatie, inclusie, reflectietheorieën- uit Luhmanns theorie. Nadien wordt met behulp van dit theoretisch kader de thematische ontwikkeling van de eerste moderne pedagogische theorieën in kaart gebracht en gerelateerd aan maatschappijstructurele veranderingen. In het slot keer ik afrondend nog terug naar de noties sociale differentiatie, evolutie en autopoiesis.

1. UITDIFFERENTIATIE VAN HET OPVOEDINGSSYSTEEM

Resumerend kan men zeggen dat volgens Luhmann in de loop van de 16de, 17de en 18de eeuw in de maatschappij deelsystemen beginnen te ontstaan, die telkens een bepaalde maatschappelijke functie vervullen. Die systemen verzelfstandigen zich geleidelijk, ontwikkelen specifieke functioneringswijzen en behouden hun eigenheid door hun zelfproducerend of autopoietisch opereren. Ze construeren middels communicatie sociale realiteiten sui generis. Wat in de samenleving nog allemaal gebeurt, wordt systeemintern in het perspectief van deze en geen andere realiteit waargenomen. Zo komen op school maatschappelijke problemen slechts in een *vooraf* reeds gepedagogiseerde vorm -als leerstof- aan de orde (vgl. Vanderstraeten, 1994a; 1994b: 87-88). In de mate dat soortgelijke vormen van 'couplage par clôture' (Varela) ieder functiesysteem kenmerken, wordt het volgens Luhmann ook legitiem om van een differentiatie van sociale realiteiten te spreken.

De term *uitdifferentiatie*, waarmee Luhmann de morfogenese van autonome functiesystemen preciezer tracht te omschrijven, vertoont nogal wat gelijkenissen met het evolutieproces dat Parsons als 'adaptation' of 'adaptive upgrading' interpreteerde. 'Adaptation' hield mijns inziens bij Parsons van meet af aan niet in dat een systeem zich aan bepaalde omgevingskenmerken poogt aan te passen, om onopvallender te kunnen overleven. Veeleer lijkt het accent al in *The structure of social action* (1968 [1937]) te liggen op de actieve omvorming van middelen die aan de omgeving ontnomen worden, dus op aanpassing van die middelen aan de noden van het systeem, om beter het eigen doel te kunnen bereiken (1). In latere versies van de theorie, en met name in het AGIL-schema, worden als 'adaptive' dan expliciet die functiegehelen geanalyseerd die erin gespecialiseerd zijn elementen uit de omgeving zo te veranderen dat zij in het systeem als systeeminterne hulpmiddelen bruikbaar worden. Een adaptief functiegeheel van dit type is voor Parsons bijvoorbeeld de economie als deel van het 'social system' of de intelligentie van het 'behavioral organism' op het niveau van het algemene handelingsstelsel. Adaptatie of 'adaptive upgrading' betekent dus de internalisering van factoren waaraan het systeem zich tot dan toe (passief) moest aanpassen, zodat deze factoren nu systeeminterne handelingsmiddelen worden en op grond van systeeminterne imperatieven veranderbaar zijn (vgl. Luhmann, 1988n). In dat verlengde ligt voor Luhmann de betekenis van uitdifferentiatie in het gegeven van de *morfogenese van operationele geslotenheid*, van het ontstaan van autopoietische systemen (vgl. AK, p.7-12).

Wanneer is van uitdifferentiatie van maatschappelijke functiesystemen sprake? Welke veranderingen gaan gepaard met de overgang naar de moderne, primair functioneel georiënteerde vorm van maatschappelijke differentiatie? Functionele differentiatie in een 'embryonaal' stadium, als *rollendifferentiatie*, was vanzelfsprekend al in middeleeuwse, gestratificeerde samenlevingen aanwezig. Er bestonden in het oude Europa politieke en religieuze ambten, ambachtelijke beroepen van uiteenlopende aard, soldaten en kooplieden. En er waren ook -verbonden met kloosters en hoven of zelfs als privé-ondernemer in een stad- leerkrachten die onderwijs verschaften. Al die rollen bleven echter gebonden aan een standenmaatschappij waarin beroep en stand ten zeerste met elkaar verbonden en erfelijk bepaald waren. De eenheid van die standensamenleving werd door een gedeelde (vaak impliciete) erkenning van morele verplichtingen verzekerd. Bij het ontstaan van een zekere nood aan regulering konden die verplichtingen eventueel rollenspecifiek worden gedifferentieerd en geëxpliciteerd. Er ontstond bijvoorbeeld literatuur over het ambt en de plichten van een vorst, een ethiek met betrekking tot de ridderlijke levenswijze, gedragsnormeringen voor leden van gilden en ambachten, ... Ook de strekking van heel wat van de oudere pedagogische literatuur kan in deze context worden geduid. Conformiteit met de morele verplichtingen werd meestal door middel van onderlinge sociale controle afgedwongen. Er waren echter ook instanties die rechtens discipline konden afdwingen en wangedrag bestraffen, zoals in de kerk, in kloosters en in gilden.

De uitdifferentiatie van de functionele deelsystemen bouwt op die bestaande -deels vanzelfsprekende, deels gereguleerde- rollendifferentiatie voort. De overgang van een gestratificeerde naar een functioneel gedifferentieerde samenleving kan volgens Luhmann echter niet louter als een graduele of sprongsgewijze toename van specialisering en complexiteit op het vlak van de *prestatierollen* (leerkracht, vorst, geneesheer, ...) worden omschreven. Ook de complementaire *publieksrollen* (leerling,

onderdaan, patiënt, ...) participeren aan de omwenteling van de maatschappelijke grondslagen (vgl. Laermans, 1992: 52-53). Essentieel is dat de toegang van de 'leken' in moderne functiesystemen niet meer door 'arbitraire' (!) persoonlijkheidskenmerken of klasse-attributen wordt gereguleerd. Enkel functie-relevante, maar universeel geldende, gezichtspunten kunnen nog expliciete discriminatie legitimeren. Met Parsons zou men aanvullend ook van generalisering en respecificering kunnen spreken. Generalisering betekent dat men in een functiesysteem afziet van de concrete, voor het functionele probleem echter irrelevante individuele of staatsgebonden attributen van een individuele leek. Terzelfdertijd ontstaan respecificeringen, die de status van een leek in een veelheid van systeemrelevante, complementaire rollen transformeren én binnen ieder systeem ten aanzien van deze rollen specifieke, maar universele procedures en handelingswijzen voorzien. In die zin kan bijvoorbeeld aan kinderen uit lagere sociale milieus niet meer a priori de toegang tot de universiteit ontzegd worden; maar tegelijk kunnen enkel diegene die een diploma van het voortgezet onderwijs kunnen voorleggen, dus een voldoende lange vooropleiding achter de rug hebben, aan universitaire studies beginnen.

De omwenteling die met die verandering in de maatschappelijke structureringswijze teweeggebracht wordt, omschrijft Luhmann - met een aan Parsons ontleend begrip - als *inclusie*. Voor Luhmann houdt deze omwenteling in dat ieder functiesysteem zich op de deelname van de hele bevolking moet instellen. Daarmee duidt hij ook de breuklijn tussen de 'oude' en de 'moderne' tijd aan. "Precies daarom is nog niet de uitdifferentiatie van prestatierollen maar pas de differentiatie van de gehele bevolking op grond van functiespecifieke complementaire rollen de verandering die de standsoorde doorbrekt en uitsluit dat iedereen in één en slechts één maatschappelijk deelsysteem wordt ondergebracht. Inclusie betekent dus niet: lidmaatschap van de maatschappij, maar betekent als modus van volwaardig lidmaatschap: toegang van eenieder tot ieder functiesysteem" (RE, p.31; vgl. SAII, p.160 en FR, p.236) (2). De toegang van de leken wordt in moderne functiesystemen, nog anders gesteld, niet meer door de omgeving gereguleerd (3).

In het opvoedingssysteem worden in de loop van de 18de eeuw deze maatschappelijke veranderingen meer en meer zichtbaar. Ook dit systeem neemt de relevante kenmerken van zijn cliënteel niet meer onmodificeerbaar over uit de maatschappelijke omgeving, maar krijgt door een internalisering van dergelijke kenmerken beschikking over een 'manipuleerbare' populatie, die het met eigen onderscheidingen kan waarnemen, beschrijven en middels systeeminterne 'people-processing' processen veranderen. Tal van wijzigingen hangen met deze maatschappelijke uitdifferentiatie samen. Ik som er kort een aantal op:

- Wat aan in 18de-eeuwse pedagogische literatuur geschetste samenhangen tussen opvoeding en maatschappelijk leven bovenal opvalt, is de aanzienlijke inzet van intermediaire factoren. In pedagogische geschriften wordt in deze eeuw een voorheen onbestaand psychologisch begrippenapparaat ingebracht. Het lijkt plausibel aan te nemen dat de verlenging van oorzakelijke relaties, op de eerste plaats door de invoering van mentale factoren, het ontluikende opvoedingssysteem mogelijkheden tot zelforganisatie biedt. Nieuwe of nieuw geijkte termen als 'talent', 'begaafdheid', 'aanleg', 'genie', c.d. duiden aan dat het opvoedingssysteem *systeem-*

interne gezichtspunten bij de behandeling van haar cliënteel laat doorwegen (vgl. Stichweh, 1991: 85-113; Vanderstraeten, 1994a: 61).

- De zogenaamde 'ontdekking van het kind' in de 18de eeuw kan in dezelfde context -uitdifferentiatie van een autonoom opvoedingssysteem- geïnterpreteerd worden. Sedert Ariès baanbrekende publikatie *L'enfant et la vie familiale* (1960) weet men (of durft men ervan uitgaan) dat 'kind' een begrip is, dat men van het organisme en de psyche van opgroeiende jonge mensen moet onderscheiden. 'Kind' is een constructie van een observator. De betekenisvariabiliteit van datgene wat onder 'kind' expliciet of impliciet wordt begrepen, heeft men inmiddels via historisch onderzoek veelvuldig trachten aan te tonen. Hoe omstreden bepaalde bevindingen ook mogen zijn; het ligt voor de hand dat deze semantiek voor pedagogische doeleinden nodig is en dus met de uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem correleert (vgl. Luhmann, 1991b; Vanderstraeten, 1995a: 73-74).
- Ook van belang is dat de pedagogische focus zich rond 1800 verplaatst van het gezin naar de school. De moderne opvoedkunde gaat ervan uit dat jongeren voor een leven in de maatschappij moeten worden uitgerust met kennis en vaardigheden die ze niet zelfstandig en niet in het thuismilieu (gezin), maar enkel in scholen kunnen verwerven. De zeer snelle veralgemening van het schoolbezoek in de 18de en 19de eeuw wijst op een voor het opvoedingssysteem, vergeleken met andere functiesystemen, erg abrupte uitdifferentiatie (RE, p.61; zie ook Vanderstraeten, 1994b: 87-88). Inclusie wordt tenslotte wettelijk gegarandeerd door de invoering van de school- of leerplicht in zowat elk Westeupees land in de 'lange' 19de eeuw, van Pruisen (1763) tot België (1914).

2. REFLECTIETHEORIEËN

In de 18de eeuw wordt langzaam duidelijk dat een kind zonder voorbepaaldheid door zijn afkomst moet worden opgevoed (*tabula rasa*). Ieder kind kan iedere mogelijke richting uitgaan en vanzelfsprekend wordt dan de vraag accuut hoe in dit veld van open mogelijkheden opnieuw orde kan worden gebracht. De pedagogiek ruilt anders gezegd afkomst voor toekomst in maar verliest precies daarmee ook de steunpunten die in de afkomst voor de toekomst lagen. Hoe komt het tot een nieuwe limitering van het mogelijke ("Selbstbeschränkung")? Op welke wijze creëert opvoeding zich een houvast in een horizontaal gedifferentieerde samenleving? Om deze mogelijkheden én problemen, die met de uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem ontstaan, te verduidelijken kan wederom bij de differentiatietheoretische sociologische traditie worden aangesloten. Uitgangspunt is Luhmanns argument dat de overgang naar een patroon van functionele differentiatie gepaard gaat met het uitwaaiëren van systeemreferenties, die in de standensamenleving onder het integrerende "hemels baldakijn" (Berger, 1974) verenigd waren. Luhmann definieert de verschillende systeemreferenties als functie, prestatie en reflectie.

In een functioneel gedifferentieerde samenleving duidt de *functie* van een deelsysteem op het 'referentieprobleem' dat het voor de samenleving als geheel aanpakt. In die zin betreft de functie de verhouding van het systeem tot zijn maatschappelijke omgeving als geheel (de samenleving minus zichzelf). Naast functionele relaties ontstaan ook verhoudingen tot specifieke andere deelsystemen, waarvoor Luhmann de term *prestatie* reserveert. Voor een systeem zijn functie en prestatie niet onafhankelijk van elkaar

realiseerbaar, maar anderzijds vallen beide evenmin samen. Prestaties verlangen ontegensprekelijk het ingaan op de noden, normen en gewoontes van de andere deelsystemen, waardoor tegenstellingen met de uitoefening van de eigen functie kunnen optreden. Tegelijk is bijvoorbeeld de produktie van als waar of als onwaar geldende uitspraken (de vervulling van de functie van de wetenschap) nog geen produktie van economisch bruikbare kennis. De derde systeemreferentie tenslotte betreft de verhouding van het systeem tot zichzelf. Toenemende verzelfstandiging brengt volgens Luhmann een functiesysteem ertoe om zichzelf middels *reflecties* of *reflectietheorieën* (als het uitgebreide vormen betreft) in zijn verhouding tot zijn omgeving te thematiseren. Functiesystemen bouwen een voorstelling van zichzelf op en 'registreren' de daarvoor noodzakelijke elementen. Betekenissedimenten van deze aard worden dan elementen van een traditie, die positieve en negatieve (kritische) vervolgooperaties mogelijk maken *én een geheel nieuwe start zo goed als uitsluiten*. Vooral de divergentie van functie en prestatie zou voor deze zelfbeschrijvingen in functiesystemen een katalyserende rol spelen.

De term reflectie -ter karakterisering van het beeld dat een eenheid van zichzelf vormt- heeft een lange subjectfilosofische geschiedenis (zie ook Vanderstraeten, 1994c). Luhmann grijpt echter vooral terug naar de wijze waarop Emile Durkheim de term, toegepast op *sociale eenheden*, muntte. Terwijl Durkheim in zijn vroege werk een scherp waarderend onderscheid handhaafde tussen de objectiviteit van de wetenschappen en het ideologisch gehalte van hervormingsprogramma's, doctrines of filosofieën, argumenteerde hij later dat vanuit maatschappelijk standpunt de twee theoretische perspectieven -"het werk van de wetenschapper" en "dat van de filosoof"- feitelijk equivalent waren (zie Durkheim, 1937 [1895], p.15-17; 1970, passim, citaat p.243). De noodzaak van het laatste perspectief verbond Durkheim met structurele veranderingen in de samenleving. De toenemende arbeidsverdeling leidde volgens hem in de diverse maatschappelijke velden tot het ontstaan van semantische velden die hij "praktische theorieën" of "reflecties" noemde. Dat waren geen wetenschappelijke theorieën die naar objectiviteit en waarheid streefden; ze bestonden volgens hem uit ideeën en concepties die een antwoord poogden te formuleren op de praktische noden van de toenemend complexe maatschappelijke velden. Durkheim rekende onder meer politieke theorie (i.h.b. het socialisme), in tegenstelling tot sociale wetenschappen, tot de reflecties. Ook de pedagogiek werd van de opvoedingswetenschappen gescheiden. In het werk van opvoedingsfilosofen zoals Montaigne, Rousseau of Pestalozzi onderkende hij vooral theoretisch gegrondveste pogingen om richting te geven aan een oordeel uit te spreken over opvoedingspraktijken. "De pedagogiek is een praktische theorie van dat genre. Zij bestudeert opvoedingssystemen niet wetenschappelijk, maar reflecteert erover om aan de activiteiten van de opvoeder ideeën te leveren, die deze activiteiten kunnen leiden", aldus Durkheim (1993 [1911], p.79).

Reflectietheorieën ontstaan aldus -om terug naar Luhmanns theoretische constructies en terminologie te keren- als theorieën over een functiesysteem in dat functiesysteem zelf. Ze reflecteren de identiteit, het specifieke universalisme van het systeem waartoe ze zelf behoren. Ze pogen de eigen aard ervan te beschrijven en in te vullen. Theorieën van die aard komen volgens Luhmann in alle functiesystemen voor. In het economisch systeem is bijvoorbeeld Adam Smiths *Wealth of nations* uit 1776 een belangrijk culminatiepunt in de reflectieprocessen. Richtlijn en leidraad voor de economie wordt de gedachte dat een economisch principe zelf, een onzichtbare hand (en

geen politieke bemoeienis), het economisch functioneren in goede banen leidt. In het wetenschapssysteem loopt de discussie over de verhouding tussen subject en object, tussen kennis en kenobject, over de mogelijkheden van objectieve kennis van de werkelijkheid. Descartes' methodische twijfel en de daaraan aansluitende wetenschapstheorieën constitueren hier reflectietheorieën: ze geven aan wat (geen) wetenschap is, op welke wijze wetenschap bedreven moet worden, hoe hypothesen geformuleerd moeten worden, enzoverder (vgl. WdG, p.469 e.v.) (4). Tegen die achtergrond worden hier volgende vragen gesteld: Op welke wijze reageert het opvoedingssysteem op de mogelijkheden en begrenzingen die uit de nieuwe maatschappelijke situatie voortspuiten? Welke lijn wordt uitgezet? Hoe tracht het opvoedingssysteem het eigen opereren legitimiteit te verschaffen in zijn maatschappelijke omgeving?

Hier kunnen niet in extenso alle pedagogische reflectieprocessen die in de fase van de uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem ontstonden, de revue passeren. Mij gaat het om de 'Leitbegriffe' waarmee in het opvoedingssysteem op de eigen uitdifferentiatie gereageerd wordt. Respecificeringen ervan, bijvoorbeeld in de vorm van vakkencanons of leerplannen, moeten buiten beschouwing blijven. Thematisch komt door de gekozen invalshoek op de eerste plaats het werk van de zogenaamde filantropijnen, dat precies met de "genese van de pedagogiek" (Kersting, 1992) wordt geassocieerd, in het vizier. Die filantropijnen dankten hun naam aan het door J.B. Basedow in 1774 te Dessau opgerichte 'Philanthropinum': een modelschool waarin men aan de verlichtingsideeën een concrete inhoud wilde geven. Doorgaans situeert men hun startpunt van deze hervormingsbeweging echter nog enkele jaren vroeger, namelijk in 1768 toen Basedows boek *Vorstellung an Menschenfreunde und wohlhabende Männer* werd gepubliceerd. Haar hoogtepunt bereikte deze beweging met de productie van de eerste pedagogische encyclopedie: de 16-delige *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesen*, die onder redactie van J.H. Campe tussen 1785 en 1792 verscheen. Deze korte aanduidingen geven al aan dat het zwaartepunt van het filantropisme in Pruisen lag, waar de bekommernis om opvoeding vergelijkenderwijs bijzonder groot was (wat onder meer bleek uit de snelle invoering van de leerplicht). Toch was terzelfdertijd de Europese reikwijdte ervan onmiskenbaar. Het feit dat in de laatste delen van de *Allgemeine Revision* vertalingen waren opgenomen van werk van John Locke en Jean-Jacques Rousseau geeft daar al enig idee van. Delen van de *Allgemeine Revision* en andere geschriften van filantropijnen werden anderzijds ook snel in het Nederlands vertaald; het filantropijns gedachtegoed werd hier voorts via de opvoedkundige publikaties van onder andere Willem Emery de Perponcher, Adriaan van den Ende, Betje Wolff en Aagje Deken verspreid.

In het algemeen is de invloed van de Verlichting in deze publikaties duidelijk aanwijsbaar. De filantropijnen meenden, onder invloed van de proefondervindelijke methodes in de natuurkunde, ook in het domein van opvoeding en onderwijs onveranderlijke oorzaak-gevolg relaties uit ervaring en waarneming te kunnen afleiden. Opvoeding zelf zagen ze als de praktische toepassing van die wetenschappelijke bevindingen, als technologisch handelen op grond van inzicht in oorzaak-gevolg en middel-doel relaties. Daardoor was niet alleen sprake van "de byna alles vermogende kracht der Opvoeding" (Wolff, 1977 [1780], p.107), maar voorzag men ook de algehele herziening van bestaande pedagogische theorieën, opvoedingsgebruiken en onderwijspraktijken (*Allgemeine Revision*). Hun hervormings- en herformuleringsdrift

wordt overigens mooi geïllustreerd door één van de eigenaardige gebruiken die bij de redactie van hun encyclopedie werden ingevoerd: bijdragen in de *Allgemeine Revision* werden gul voorzien van voetnoten die commentaar bevatten van 'redactieleden'. De bedenkingen van de filantropijnen bij Rousseaus *Emile* zijn zo talrijk dat de tekst in totaal drie volledige boekdelen van de encyclopedie in beslag neemt.

3. MENSELIJKE VOLMAAKTHEID

Voor de 18de eeuw geldt in het algemeen dat reflectieprocessen sterk aan antropologische premissen gebonden zijn (vgl. GSI, p.162-234). Ook voor de beginnende pedagogiek worden de reflectieprocessen door een identificatie met op te voeden mensen geleid. De pedagogiek opteert voor het begrip 'volmaaktheid' ('perfectie') als *Leitformel* en poogt met de voorstelling dat verbetering van de mens en van de mensensoort enkel of hoofdzakelijk via opvoeding mogelijk zijn de autonomie van het opvoedingssysteem legitimiteit te verlenen.

Perfectie (*perfectibilis*, *perfectio*) is een oud begrip dat doorheen de middeleeuwen en de 'Frühmoderne', met hun geloof in een onherroepelijk 'cinde der tijden', een sterk religieus geladen betekenis heeft. Perfectie is dan enkel in en door God bereikbaar. Iedere toepassing van het begrip op de mens en zijn ondermaans bestaan wordt als ketterij gebrandmerkt. Groeiende kennis van de natuur en wetenschappelijke vooruitgang leiden in de 17de eeuw echter tot een grotere mentale en materiële beheersing van de wereld. Vooruitgang wordt voortaan door de mens zelf gerealiseerd. Perfecte kennis van de natuur lijkt in het verschiet. "Door met de vereiste zorgvuldigheid voort te gaan zal iedere generatie de gemeenschappelijke stock aan kennis aanvullen; de mysteries die nog steeds in de Natuur verborgen liggen zullen geleidelijk worden geopenbaard, de nijverheden zullen floreren en omvangrijker worden, de mensheid zal verbeteren en haar positie in het universum waardiger gestalten geven naarmate ze de perfecte kennis van de Natuur meer benadert" zo meent bijvoorbeeld een 18de-eeuws discipel van Newton (geciteerd in Becker, 1970 [1922], p.50). Met de toepassing van het begrip 'perfectie' op de natuur wordt evenwel nog niet aan de onveranderlijkheid van perfectie geraakt. Net zoals God eeuwig en altijd op dezelfde wijze perfect is, is vooruitgang gebonden aan de onthulling, naleving of toepassing van de wetmatigheden van een onveranderlijke natuur (Koselleck, 1975: 375-376).

In de loop van de 18de eeuw wordt perfectie vervolgens wel dynamisch en evolutief geïnterpreteerd (vgl. Lovejoy, 1978 [1936], p.242-287: "temporalizing of the chain of being"). De vooruitgang verschijnt op het einde van deze eeuw als onbepaald en onbegrensd, en ook de *menselijke* natuur wordt in dat ontwikkelingsperspectief gevat. Vorming/perfectionering treden naast volmaaktheid/perfectie. "Zou het nu absurd zijn om te veronderstellen dat de vorming van de menselijke soort als een oneindig proces moet worden gezien..." zo schrijft in het derde jaar van de Republiek markies de Condorcet (1795: 380), terwijl hij zelf op de vlucht is voor de radicalen van de Revolutie. En ook het door Rousseau in omloop gebrachte begrip 'vervolmaakbaarheid' denkt Condorcet als een evoluerende en vooruitbewegende categorie; hij meent "dat de vervolmaakbaarheid van de mens werkelijk oneindig is, dat de vooruitgang van die vervolmaakbaarheid geen ander eindpunt kent dan de levensduur

van de aarde waarop de natuur ons heeft geworpen" (Condorcet, 1795: 4). Rousseau zelf zag in 1755 in het "vermogen zich te vervolmaken", in "perfectibilité". het kenmerk dat zowel de individuele mens als de gehele mensensoort van het dier onderscheidde. Vervolmaakbaarheid was voor hem geen empirisch-historisch kenmerk, maar een meta-historische categoric. Ze moest de grondvoorwaarde voor iedere geschiedenis omschrijven. Aan het vermogen om zich te vervolmaken verbond Rousseau evenwel tegelijk het verlies van de natuurlijke onschuld, en de mens was er in die zin volgens Rousseau op grond van zijn vervolmaakbaarheid toe veroordeeld om aan de ongelijkheid en haar negatieve gevolgen voor de menselijke beschaving ten prooi te vallen (5).

De kritische elementen die Rousseau in 'vervolmaakbaarheid' samenbracht (de ambivalentie ervan *en* het probleem waarheen vooruitgang dan daadwerkelijk leidt), maken duidelijk dat het begrip 'natuurlijke perfectie' in de 18de eeuw zijn mogelijkheid verliest om grenzen te dicteren en veranderingen te limiteren. *Nieuwe grenzen kunnen dan anderzijds opnieuw gedefinieerd worden, aansluitend bij bepaalde functies.* Tegen deze achtergrond wordt begrijpelijk dat men de volmaaktheid/volmaking van alle mensen als *Leitformel* voor de uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem kan propagieren (6). Opvoeding wordt een zaak van menswording, van menselijke volmaaktheid. Voor de filantropijnen impliceerde die volmaaktheid de *proportionele ontwikkeling van alle menselijke vermogens*: "De volmaakheden van een mens met het oog op hemzelf en op de samenleving bestaan in de [ontwikkelings-]graden en relationeringen van zijn vermogens tot kennen, tot ervaren, tot werken en tot dulden. De doelmattige opvoeding creëert, versterkt en vergroot die vermogens" aldus E.C. Trapp (1977 [1780], p.15). Pedagogen werden alzo mens- en wereldverbeteraars. "De samenleving heeft nog nood aan openbaar onderwijs als middel om de menselijke soort te vervolmaken" luidt het dienovereenkomstig in Condorcets *Mémoires sur l'instruction publique* (1847 [1791-92], p.178).

De proportionele ontwikkeling van alle menselijke vermogens wordt het opvoedingsdoel, omdat zij volgens de denkers van de Verlichting de voorwaarde vormt voor geluk. Geluk is de toestand waarin volmaaktheid zelfgenot, "een toestand van aangenaam ervaren" wordt (Trapp, 1977: 34). "Om dus de krachten en volmaakheden hun volledige waarde te geven, moet het besef, het bewustzijn ervan hen begeleiden. De mens ervaart pas dan zijn geluk als hij ziet en voelt wat hij doet en wat hij doen kan" aldus Villaume (1785: 462-463). Precies omdat dit geluk de mens nu niet vanzelf ten deel valt, is opvoeding nodig en moet aan opvoeding alle aandacht besteed worden. Dat noodzaakt volgens pedagogen dan autonomie, vermits opvoeden zo moeilijk is: "Wat men zorgvuldig moet uitoefenen, daartoe moet men zich passend hebben voorbereid; men moet de grondbeginselen ervan kundig kunnen onderscheiden en hun toepassing zowel theoretisch als praktisch onder de knie hebben. Dat betekent met andere woorden: de opvoeding moet als een *aparte kunst* door haar *eigen lieden* bedreven worden" zo formuleert Trapp (1977: 21; mijn cursivering), die overigens vanaf 1779 zelf gedurende enkele jaren de allereerste universitaire leerstoel pedagogiek (in het Duitse Halle) bezette. In algemene termen: uitklaren van de eigen functie van het opvoedingssysteem en systemische autonomie gaan duidelijk met elkaar gepaard.

4. GODSDIENST, GEZIN EN SCHOOL

Ondanks het streven naar verdere autonomie wordt niet alle traditie overboord gezet. Het startpunt van de pedagogische reflectie is geen absoluut nulpunt. Om de inclusie van allen in één functiesysteem te kunnen bereiken moet het nieuwe in zekere zin het verleden mee incorporeren. Differentiatie, aldus al Parsons, "kan niet enkel 'scheiding' zijn, maar moet de voortdurende 'inclusie' in hetzelfde systeem kunnen realiseren, vandaar -om in hetzelfde meer complexe systeem te blijven- voldoende compatibel zijn met het oude systeem waarvan het zich gedifferentieerd heeft en een zekere complementariteit met het hervormde oudere element aannemen" (1970: 204). Zo kan de overgang naar een democratisch politiek bestel niet betekenen dat aan de adel en de andere bevoorrechte klassen voortaan participatie aan de politieke besluitvorming wordt ontzegd, en hen bijvoorbeeld het stemrecht wordt ontnomen. Zolang men in het opvoedingssysteem van volmaaktheid spreekt, behouden de rudimenten van dit systeem eveneens nog een betekenis (vgl. RE, p.66 e.v.).

Op de eerste plaats blijft in het opvoedingssysteem *religie* belangrijk, en dat ondanks het anticlericale karakter van de Verlichting en ondanks alle, daarmee samenhangende, pogingen om de geestelijkheid als inrichter van en verantwoordelijke voor het onderwijs te vervangen. Zelfs de opheffing van de Jezuïetenorde in 1773 maakte die invloed niet ongedaan. Betsy Wolff, de bekendste Nederlandse Verlichtingspedagoge, meent bijvoorbeeld in 1780 dat geloven voor de Nederlandse moeders de "heiligsten pligt" blijft (1977, p.51). De auteurs van *Allgemeine Revision* van hun kant beschouwen de opvoeder als "een medewerker van God" (bijv. Villaume, 1785, p.582; vgl. Dohmen, 1965: 150-156). Bovendien zouden de inspanningen van de opvoeder ook in het hiernamaals vruchten opleveren: "wij [zullen] in de eeuwigheid des te gelukkiger zijn ..., naarmate wij hier vollediger en volmaakter geworden zijn" (Trapp, 1977: 17). Middels opvoeding en onderwijs alleen acht men dus volmaaktheid en gelukzaligheid niet bereikbaar. Dat blijft in het perspectief van de Verlichtingspedagogen uiteindelijk een zaak van geloof en van godsdienst. In de tweede helft van de 18de eeuw wordt met de omschakeling van volmaaktheid (perfectie) naar volmaking (perfectionering) echter reeds de onbereikbaarheid van een einde gethematiseerd. In het licht daarvan verliest godsdienst snel haar sleutelpositie. Zo rekent W. Godwin (1971 [1793/1798]) wel opvoeding, maar niet godsdienst tot de wegen die naar volmaking leiden. Tenslotte worden menselijke vervolmaakbaarheid en godsdienst zelfs als opponenten voorgesteld. "De mens heeft dermate behoefte aan een eeuwigheid van hoop dat u verplicht bent geweest u er op aarde een te creëren via uw systeem van vervolmaakbaarheid, om dit oneindige te vervangen dat u niet in de Hemel wilt zien" zo luidt het in *La morale en exemples* (1801: 28).

Net zoals de religie behoudt het *gezin* aanvankelijk zijn betekenis in het denken over opvoeding en opvoedingssysteem. Ook op dit vlak covariëren reflectie en uitdifferentiatie. Over gezinsopvoeding bestaat tot in het laatste kwartaal van de 18de eeuw haast uitsluitend moraliserende literatuur. Daarin worden wel nodeloze strengheid of toegevendheid gehekelde, maar pedagogische adviezen komen er nog nauwelijks in voor (zie bijv. Cats, 1655). Dat verandert pas nadat het uitbreidende schoolwezen in de pedagogische literatuur in het centrum van de belangstelling komt te staan (vgl. Krautkrämer, 1979: 233) (7). De nieuwe reflecties ontkennen echter nog geenszins de waarde van die gezinsopvoeding. Gezien de situatie van het onderwijs kan dat ook

moelijk anders. In kringen van de adel en de rijke burgerij krijgt nog een aanzienlijk deel van de kinderen een "huizelijke opvoeding" van privé-lercrachten. Bovendien 'geniet' de school in vergelijking met dat huisonderwijs dan doorgaans nog een mindere reputatie. In die context worden in de laat-achttiende-eeuwse pedagogische semantiek gezins- en schoolse opvoeding realistisch als gelijkwaardige partners behandeld: aanvankelijk als alternatieven, nadien in toenemende mate als op elkander volgende fasen in het opvoedingsproces. Beide worden in staat geacht volmaaktheid en gelukzaligheid te bewerkstelligen. "Welke wijze van Opvoeding is de meest verkiezelijke? Eene publieke of eene Huizelijke? Welke zijn de Voordeelen en Gebreken van die beiden? Is er eene wijze van Opvoeding, welke de Voordeelen van beiden, met uitsluiting van derzelver Nadeelen, bevat?" zo luidt in 1793 de dringende prijsvraag van het Provinciaal Utrechtsch Genootschap van Kunsten en Wetenschappen. De eerste prijs gaat naar een anoniemus, die na afweging van alle argumenten in zijn opstel aan "huizelijke opvoeding" de voorkeur geeft, maar om praktische redenen een vreemde mengvorm, toegankelijk voor *iedereen*, vooropstelt: "voor ieder zestal kinder, moet een Ondermeester zijn, dus voor 24, vier, voor 48, agt Ondermeesters" (1801: 60). Supervisie over de "Ondermeesters" in de school zou in dit plan door een "Opziener" of "Directeur" mochten worden uitgeoefend.

Godsdienst en gezin zijn de maatschappelijke sectoren waarin de wortels van het opvoedingssysteem liggen. Met die rudimenten kan blijkbaar niet abrupt gebroken worden in de fase dat de uitdifferentiatie zich naar de maatschappelijke functie richt en het opvoedingssysteem voor deze functie universele geldigheid in de samenleving en inclusie van de gehele bevolking nastreeft. De logica van volmaaktheid/volmaking heeft ook geen contrast nodig met familiale en religieuze waarden, met natuur en moraal, om zich te ontvouwen. Beide facetten kunnen in de 18de eeuw een centrale positie in de pedagogische reflectie bewaren. Het feit dat het opvoedingssysteem zijn take-off met de idee volmaaktheid symboliseert, plaatst het anderzijds wel tegenover het zich eveneens uitdifferentiërend economisch systeem.

5. VOLMAAKTHEID EN BRUIKBAARHEID

Er bestaat tegenwoordig in de wetenschappelijke literatuur verregaande consensus over de these dat de industriële ontwikkeling in grote mate onafhankelijk van de organisatiewijze van de bestaande opvoedingsvoorzieningen verlopen is. De 'Industriële Revolutie' vooronderstelde geen 'Educatieve Revolutie'. Economische ontwikkeling en industrialisatie konden met relatief lage alfabetiserings- en kwalificatieniveaus samengaan. Omgekeerd was ook, bijvoorbeeld in Pruisen, hoge onderwijsparticipatie én geringe industriële ontwikkeling mogelijk. Desondanks worden al vanaf de 18de eeuw al dan niet vermeende economische behoeften aan geschoolde mankracht als vertrekpunt voor een systematische planning van onderwijsvoorzieningen gekozen (zie bijv. Gans, 1930). De pedagogiek, of tenminste onderwijsplanning, reflecteert op die wijze in het opvoedingssysteem zelf externe verwachtingen en behoeften. Dat brengt deze systeeminterne perceptie van de maatschappelijke omgeving evenwel in conflict met de *Leitformel* van het opvoedingssysteem.

Daarmee begint in het opvoedingssysteem, in de termen van deze analyse, de gerichtheid naar functie en prestaties te divergeren. Terwijl men de functie verder in termen van volmaaktheid/volmaking opvat, worden nu ook de prestatiebehoeften van de economie ingeschat. Sommige filantropijnen zien in de geldeconomie zelfs het *natuurlijke* opvoedingsmilieu bij uitstek, in vergelijking waarmee geïnstitutionaliseerde onderwijsvoorzieningen enkel een hele reeks van problemen en nadelen opleveren (vgl. Grube, 1934: 77). "De basisconditie van de natuurlijke opvoeding bestaat erin dat de leerling zijn onderhoud zelf verdient. Zolang dat niet gebeurt, schijnt mij dat een bron van talloze problemen in opvoedingsinstellingen en in het menselijk leven niet afgesloten kan worden, en dat vele moeilijkheden bij de opvoeding niet kunnen wegvallen" zo meent E.C. Trapp (1977: 247). Nochtans is op het einde van de 18de eeuw al duidelijk dat de bestaande arbeidsorganisatie noch de volmaking van alle mensen, noch de proportionele ontwikkeling van alle menselijke vermogens toelaat. Het thema beheerst na Adam Smiths invloedrijke *The wealth of nations* zelfs in opmerkelijke mate de economische en de moraalfilosofische literatuur.

Op deze diagnoses reageert men in het opvoedingssysteem zowel direct (d.m.v. een stroomlijning van de onderwijsvoorzieningen) als indirect (d.m.v. een thematisering van de divergentie tussen de functie- en prestatierelaties). Er worden meer en meer industriescholen opgericht die het arbeidsproces niet alleen aanleren, maar zelf ook als een arbeidsproces georganiseerd zijn, zich economisch-rationeel gedragen en zelfs profijt willen en kunnen opleveren (8). Men lijkt op die manier de voordelen van de "natuurlijke opvoeding" (Trapp) in scholen te willen realiseren. Anderzijds zijn van meet af aan klachten over misbruiken en zelfs over uitbuiting van de kinderen in deze scholen schering en inslag. De baten liggen vaak vooral langs de kant van de initiatiefnemers. Economische motieven en imperatieven blijken dan sterker dan opvoedkundige bekommernissen (zie voor een overzicht Jongkind, 1994).

Naast Trapps poging om een pedagogische verantwoording te formuleren voor prestaties van het opvoedingssysteem die nog nauwelijks stroken met de reflectie van de eigen functie, ontstaat er bij de Verlichtingspedagogen ook een thematisering van de zich manifesterende divergentie tussen functie en prestatie. De filantropijnen reflecteren de tegenspraak tussen beide types van omgevingsrelaties gaandweg als een tweespalt tussen *volmaaktheid en bruikbaarheid*. Ze zien de opdracht van het opvoedingssysteem niet meer louter in termen van de proportionele en harmonische ontplooiing van menselijke vermogens (functie); ze benadrukken voortaan ook de bijdrage die opvoeding tot het functioneren van de maatschappelijke instellingen dient te leveren (prestatie). Op welke wijze een samenhang tussen beide referenties bemiddeld kan worden, wordt in dat verlengde een expliciet reflectiethema. Een bijdrage in het derde deel van de *Allgemeine Revision* draagt de in dit verband veelzeggende titel "Of en in hoeverre de volmaaktheid van de individuele mens aan zijn bruikbaarheid opgeofferd moet worden?" (Villaume, 1785: 531-534). Door deze probleemformulering verliest volmaaktheid natuurlijk haar positie als enige *Leitformel* van het opvoedingssysteem. Volmaaktheid moet nu met bruikbaarheid in overeenstemming worden gebracht en bovendien, opdat geluk het resultaat zou zijn, nog ervaren worden. "Pas het compromis tussen volmaaktheid ... en bruikbaarheid ... leidt tot de hoogste gelukzaligheid waar een individu deel aan kan hebben en bepaalt daarmee ook zin, richting en eindpunt van het opvoedingswerk" zo resumeert Grube (1934: 73-74). Het realiseren van deze in gelukzaligheid verankerde *relationering* van

volmaaktheid (functie) en bruikbaarheid (prestatie) noodzaakt echter een herformulering van de pedagogiek, die voorbij een loutere juxtapositie van beide referenties (zoals bij Villaume e.a.) reikt.

Nieuwe theoretische constructies worden nochtans niet meteen aangebracht. Praktisch zoeken de filantropijnen langsheen twee sporen naar een balans tussen volmaaktheid en bruikbaarheid: sequentiëring en selectie. Sequentiëring betekent eerst voor menselijke volmaaktheid zorgen en dan, als de tijd dringt, dat proces afbreken en bruikbaarheid nastreven. Selectie anderzijds impliceert dat aan hogere klassen meer kansen worden geboden "want, een kind van een ambachtsman, of van een gemeen handwerksman, moet niet opgevoed worden als een kind van aanzienlyke lieden die in grooten overvloed leven" aldus Wolff (1977: 107-108). En in dezelfde zin meent Villaume (1785) dat een opvoeder "zijn leerling niet volmaakter [moet] maken dan diens stand toelaat, tenzij hij ziet dat diens krachten 'm klaarblijkelijk voor een andere stand geschikt maken" (p.526).

6. OPVOEDEND ONDERWIJS EN VORMING

Het zijn mijns inziens langs de ene kant de onopgeloste theoretische problemen die het 'pragmatisme' van de filantropijnen snel een slechte naam bezorgen. Daarnaast speelt mee dat in de loop van de uitdifferentiatie relevante pedagogische factoren beter kunnen worden geïnternaliseerd. De operationalisering van menselijke volmaaktheid steunt nog sterk op het natuurbegrip: volmaaktheid moest de voltooiing van de menselijke *natuur* zijn. Met de toenemende specificatie van mentale categorieën, pedagogische interventies en belangen wordt een dergelijk ankerpunt of opvoedingsdoel echter betwistbaar. Daarbij wijzigt vooral de sterkere profilering en functionele specificatie van de onderwijsinstellingen van het opvoedingssysteem de structurele steunpunten voor de reflectie. In de mate dat de kern van de opvoedingspraktijk verplaatst wordt van het gezin naar de school, komt in de plaats van het 'natuurlijk' een 'kunstmatig' milieu, dat zijn eigen problemen meebrengt maar waarin ook universele pedagogische criteria kunnen doorgezet worden. Dat de filantropijnen nog naar rang of stand als natuurlijk kenmerk van het individu teruggrijpen om pedagogische processen praktisch in goede banen te leiden, wordt op grond van dezelfde evolutie evenmin acceptabel. "Of bekommert het U, dat de geringe Burger door deeze Opvoeding [=in school] te beschaaft, te kundig, te deugdzaam, te verstandig zou worden, en meer zijne eigene waarde leeren gevoelen? of dat de aangematigde Erflijkheid der Ampten, een einde zou neemen" zo sneert Vatebender (1801 [1793], p.90).

Tegen die historische achtergrond ligt het voor de hand dat de pedagogiek niet meer op de bestaande grondslagen naar een relationering van functie en prestaties zoekt, maar het over een geheel andere boeg gooit. De doorbraak van de Kantiaanse filosofie aan de universiteiten creëerde intussen ook andere premissen. Al in het laatste decennium van de 18de eeuw merkten de Kantianen (terecht) op dat de theoretische constructie van de filantropijnen met gelukzaligheid een te zwak fundament had. In de 18de-eeuwse antropologie van zelfliefde blijft in het ongewisse hoe uit een veelheid van particuliere, hoogstpersoonlijke ervaringen een eenheid kan worden geconstrueerd: "Zelfs als ieder volwassen mens naar gelukzaligheid streeft en krachten in beweging

zet om die toestand te bereiken, gebruikt hij dan precies die middelen die het kind gebruikt? Het kind vindt zijn geluk in eten, drinken en slapen. Kan men het aantonen dat hierin het geluk van de mens niet ligt? Waarop zou men dat bewijs bouwen? Van welke, voor het kind bekende en overtuigende, stellingen zal men uitgaan?" vraagt bijvoorbeeld Heusinger (1969 [1794], p.18-19). Kant zelf zocht voor dat inductieprobleem zijn 'uitweg' via de universele, a priori wetten van de menselijke rede. Op die transcendentiaalfilosofie voortbouwend, komt het nadien ook in het opvoedingssysteem niet meer op gelukzaligheid als zodanig aan, maar op de vraag of men er recht op heeft (vgl. Heusinger, 1969 [1795], p.50). Moreel handelen, de "betrachting der zedelijke wet", wordt het doel van de menselijke ontwikkeling en het natuurnoodzakelijk objectief 'geluk' verdwijnt in dat verlengde uit de pedagogische reflectieprocessen (vgl. Bauer, 1801 [1793], citaat p.15). Op die voedingsbodem kan zich dan in het begin van de 19de eeuw een neohumanistische 'theorie van mensvorming' doorzetten.

De overgang verloopt als een bewuste en abrupte omschakeling van theoretische grondbeginselen, en is daardoor ook vergelijkbaar met het proces dat men in aansluiting bij Thomas Kuhn paradigmawissel of wetenschappelijke revolutie noemt (vgl. GSII, p.120 e.v.). Nauwelijks 15 jaar na het afronden van de *Allgemeine Revision* en al retrospectief (!) wordt deze omschakeling in de pedagogische literatuur in termen van een verandering van het onderliggend mensbeeld geschetst (Niethammer, 1968 [1808], p.79-445). De filantropijnse opvoedingsleer heeft zich volgens Niethammer enkel om de animale zijde van de mens (als animal rationale) bekommerd en is ook daardoor op de piste van pedagogische voorbereiding op toekomstige beroepsbezigheden geraakt. De mens is voor de Kantianen echter op de eerste plaats een verstandelijk wezen: hij bestaat uit geest en lichaam. Het lichamelijke mag niet verwaarloosd worden, maar de ontwikkeling van de geest geniet prioriteit.

De analyse die hier gemaakt wordt, laat echter vermoeden dat die Kantiaanse kritiek al bij al weinig recht deed aan de geschakeerde reflecties van de filantropijnen. De critici postuleerden de nieuwe filosofie als absolute waarheid en decreteerden op grond daarvan dat het enkel op de "betrachting der zedelijke wet" mocht aankomen. Nochtans blijft het onderscheid tussen volmaaktheid en bruikbaarheid of dat tussen de opvoeding tot mens en de opvoeding tot burger (d.w.z. voor bepaalde maatschappelijke posities) verder opduiken. Die tweedelingen moeten door de Kantianen blijkbaar in weerwil van hun filosofie worden aangebracht, ook al veronderstellen een aantal auteurs (bagatelliserend) dat bruikbaarheid een inherent gevolg is van moraliteit: "De redelijke mens zal zonder meer ook de beste staatsburger zijn en de grootste maatschappelijke bruikbaarheid hebben" (Niemeyer, 1970 [1796], p.84). Met de uitwerking van een 'theorie van mensvorming' bij het begin van de 19de eeuw wordt evenwel theoretisch consequent (maar met welke gevolgen !?) het prestatiedomein geheel naar de rand van het pedagogisch waarderingsveld gedrongen. Men kiest voor algemene vorming als *Leitformel*, terwijl beroepsvorming enkel node en na het algemeen vormend onderwijs wordt geaccepteerd. Voor Wilhelm von Humboldt betekent concrete en in het leven bruikbare kennis op school bijbrengen de "voor vorming bestemde tijd voor africhting misbruiken en de geesten bederven" (1960 [1809], p.173).

Wat structurele referenties in deze vormingstheorie betreft, valt de geprivilegieerde plaats van onderwijs en wetenschap op (vgl. Vanderstraeten, 1995b). Opvoeding wordt

veel sterker met onderwijs geïdentificeerd, terwijl de opvoedende rol van de leerkracht met zijn professionele competentie en met het realiteitsgehalte van de leerthema's wordt verbonden. De wetenschappelijke grondslag van vorming wordt de garantie voor het opvoedend en mensvormend karakter van onderwijs. "De school moet en mag niet slechts onderwijzen, maar ook ontwikkelen, oefenen, vormen, beschaven -opvoeden; .. De onderwijzer heeft dus voor de harmonische ontwikkeling van alle vermogens des leerlings te zorgen, opdat er eene alzydige vorming kunne plaats hebben; en voor deze ontwikkeling en vorming bieden hem de voorwerpen des onderrichts, of de leervakken, de rykste en vruchtbaarste stoffen aen" aldus, exemplarisch, een anoniem verschenen bijdrage in een 'grijs' vaktijdschrift (*Bouwstoffen voor ...*, 1845: 357-358). De respecificering van de nieuwe *Leitformel* verloopt middels onderwijsorganisatorische schikkingen en leervakken.

7. BESLUIT

"Bepaaldheid van het werkelijke is aansluitingsvoorwaarde voor daarop volgende operaties. Gespecificeerde bepaaldheid is tegelijk voorwaarde daarvoor, dat niet alles eenklaps veranderd wordt" zo schrijft Luhmann ergens, in zijn heel eigen jargon (SAII, p.155). In de mate dat in de samenleving veranderingen in de gestabiliseerde structuren zichtbaar worden, kan van een contrast tussen 'oud' en 'nieuw' uitgegaan worden, maar kan het oude toch niet gewoonweg vervangen worden door het nieuwe. De ontwikkeling van de samenleving vindt als een proces van zelfsubstitutie plaats. Haar autopoietische evolutie staat voortdurend onder '*aansluitingsdruk*', omdat de samenleving niet op een bepaald ogenblik simpel kan worden opgegeven en dan later opnieuw begonnen.

Bij overgang naar een ander basispatroon van maatschappelijke differentiatie verkrijgt dat aansluitingsprobleem echter een bijzondere actualiteitswaarde. De uitdifferentiatie van specifieke functies en functiesystemen kan enkel slagen als de nieuwe universeel geldende vormen van functievervulling de opname van de oude instellingen en hun resp. maatschappelijke draaggroepen in de nieuwe orde kunnen mogelijk maken. Vanuit dat perspectief bezien is het evident dat de pedagogische beweging die in de 17de en 18de eeuw de uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem inleidde, de bestaande peilers van het opvoedingsproces, namelijk gezin en godsdienst, niet simpelweg kon desavoueren. Men beperkte zich in den beginne tot een kritiek op de vorm waarin opvoedingstaken tot dan toe werden gepercipieerd en vervuld -bijvoorbeeld tot een kritiek op de in de hogere klassen verbreide praktijk om de opvoeding van de kinderen aan het dienstpersoneel over te laten of op de alom tegenwoordige gewoonte om kinderen van kleinsaf de catechismus in te prenten (zie bijv. Locke, 1925 [1693], p.41; Rousseau, 1989 [1762], p.244). Maar dat betekende ook dat op het niveau van de reflectie voor de relatie tussen gezin, godsdienst en opvoeding syntheses moesten worden gevonden die een samenhang tussen deze drie domeinen ten dienste van de vervulling van de opvoedingsfunctie konden postuleren. Precies het opnemen en thematiseren van het begripspaar volmaaktheid-bruikbaarheid heb ik als die discontinueringen mogelijk makende continuïteit opgevat. De verdere ontwikkeling van het opvoedingssysteem schudde de plausibiliteitscondities die in de overgangperiode golden geleidelijk af. Het eenmaal uitgedifferentieerd, als een gigantisch organisatorisch complex bestaand, onderwijsstelsel kan immers zichzelf

plausibiliteit verlenen; want wie zou willen ontkennen dat er in onze samenleving scholen en universiteiten nodig zijn?!

VOETNOTEN

- (1) "onder bepaalde condities is menselijk handelen rationeel. Dit wil zeggen: mensen passen zich aan aan de situatie waarin ze worden geplaatst *en* passen middelen op zulkdanige wijze aan aan hun doelstellingen dat ze op de meest efficiënte wijze die doelstellingen kunnen bereiken" zo formuleert Parsons in de context van een definitie van rationaliteit (1968, p.19; mijn cursivering). Men kan uit het voegwoord "en" een bepaalde onzekerheid en theoretische onbeslistheid afleiden.
- (2) In vergelijking met Luhmann heeft 'inclusie' in Parsons werk een beperktere betekenis. Inclusie duidt bij Parsons opname aan in de 'societal community', die de integratie van de samenleving als sociaal systeem moet verzekeren (zie bijv. Parsons, 1966, p.22-23, p.92 e.v.; 1971, p.27). Daarop zinspeelt Luhmann ook in de geciteerde passage.
- (3) Het lijkt me dat Luhmann theoretisch nog niet helemaal duidelijk heeft gevat welke consequenties deze evolutie aangaande de publieksrollen heeft gehad voor de *systemdefiniërende* prestatierollen. Vergelijk wel de verhelderende classificatie van vormen van inclusie in functiesystemen bij Stichweh (1988).
- (4) Hier situeert zich ook één van de verschilpunten met Durkheims 'reflecties'. Luhmann rangschikt wetenschapstheorieën op hetzelfde niveau als de *reflecties* in andere functiesystemen. Reflecties kunnen in Luhmanns optiek in het algemeen wel aanspraak op wetenschappelijkheid maken, maar dat blijft de *facto* in vele gevallen inderdaad omstreden. Anders dan Durkheim laat Luhmann laat aard en mate van wetenschappelijkheid van reflectietheorieën a priori onbepaald.
- (5) 'Het moet ons zwaar vallen te erkennen dat dit onderscheidende, welhaast onbeperkte vermogen de bron is van al het ongeluk van de mens, dat het dit vermogen is dat de mens op den duur ontruikt aan zijn oorspronkelijke staat, waarin hij in rust en onschuld zijn dagen zou slijten; dat het dit vermogen is dat in de loop der eeuwen zijn inzichten en deugden doet ontluiken, maar ook zijn dwalingen en ondeugden wakker roept, en hem tenslotte aldus de tiran maakt van zichzelf en van de natuur" (Rousseau, 1981 [1755], p.54).
- (6) Eenzelfde beweging is in het kunststelsel waarneembaar. De idee van 'schoonheid' wordt er in termen van perfectie of volmaaktheid -wat harmonie, juiste proporties inhoudt- verduidelijkt (AK, p.26-32). Via religieuze ordes en congregaties wordt volmaaktheid als religieus levensdoel -eerst gedefinieerd als 'Imitatio Christi', rekening houdend met de onvolmaaktheden van de *menselijke* natuur nadien getransformeerd in een volmaakt streven naar volmaaktheid-overigens nog tot ver in de 20ste eeuw aan de kinderen in het confessioneel onderwijs voorgehouden.

- (7) Scholen nemen dan ook gaandeweg de vorm aan die wij vandaag nog kennen: een groepering van klassen waarin overdag telkens door één leerkracht aan meerdere leerlingen terzelfdertijd les wordt gegeven (klassikaal onderwijs). Het hoofddelijk onderwijs -waarbij een leerkracht beurtelings aan ieder van de kinderen die in zijn lokaal verzameld waren apart 'onderwijzingen' gaf en de rest ondertussen zijn plan liet trekken- verdween stelselmatig.
- (8) Vanuit een hedendaagse perceptie is de benaming industrijschool wat misleidend, omdat de term 'industrie' in de 18de eeuw in het courante taalgebruik nog niet de moderne betekenis van fabrieksmatige nijverheidsproductie had. Industrie verwees veeleer naar vlijtig, bedrijvig, actief, industrieus. Industrijscholen waren onderwijsinstellingen waarin kinderen (economisch) actief waren. Dat bracht mee dat ook voor de boerenstiel industrijscholen werden opgericht.

BIBLIOGRAFIE

- [ANONIEM] (1801), 'Antwoord op de Vraag: 'Welke wijze van Opvoeding is de meest verkiezelijke? Ene publieke of eene Huizelijke? Welke zijn de Voordeelen en Gebreken van die beiden? Is er eene wijze van Opvoeding, welke de Voordeelen van beiden, met uitsluiting van derzelver Nadcelen, bevat?' *Verhandelingen van het Provinciaal Utrechtst Genootschap van Kunsten en Wetenschappen, IX*. Utrecht: Wild & Altheer.
- ARIÈS, Ph. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Parijs: Plon.
- BAUER, C.G. (1801), 'Antwoord op de Vraag: Welke wijze van Opvoeding is de meest verkiezelijke?' *Verhandelingen van het Provinciaal Utrechtst Genootschap van Kunsten en Wetenschappen, IX*. Utrecht: Wild & Altheer.
- BECKER, C.L. (1970), *The declaration of independence: a study in the history of political ideas*. New York: Vintage Books.
- BERGER, P.L. (1974), *Het hemels baldakijn. Bijdrage tot een theoretische godsdienst-sociologie*. Baarn: Ambo.
- Bouwstoffen voor de beantwoording der vraag: in hoe verre is eenschoolonderwyser opvoeder en moet hy dit zyn? 1845, *De School- en Letterbode* (2): 356-360.
- CAMPE, J.H. (1785), Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichtes unter den menschlichen Kräften, pp. 291-434, in: J.H. CAMPE (ed.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Band 3*. Hamburg: Ernst Bohn.
- CATS, J. (1655), *Alle de Wercken so ouden als nieuwe, van de Heer Jacob Cats*. Amsterdam: Schipper.
- CONDORCET (1795), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Parijs: Agasse.
- CONDORCET (1847), Sur l'instruction publique, pp. 167-573, in: CONDORCET (ed.), *Oeuvres. Tome 1*. Parijs: Didot.
- DOHMEN, G. (1964-1965), *Bildung und Schule. Die Entstehung des Deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*. 2 Bände. Weinheim: Beltz.
- DURKHEIM, E. (1937), *Les règles de la méthode sociologique*. Parijs: PUF.
- DURKHEIM, E. (1970), *La science sociale et l'action*. Parijs: PUF.

- DURKHEIM, E. (1991), *De la division du travail social* (2ème ed.). Parijs: Quadrige-PUF.
- DURKHEIM, E. (1993), *Education et sociologie* (2ème ed.). Parijs: Quadrige-PUF.
- GANS, A. (1930), *Das ökonomische Motiv in der Preußischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts*. Halle: Niemeyer.
- GODWIN, W. (ed. K.C. CARTER) (1971), *Enquiry concerning political justice*. Oxford: Clarendon Press.
- GRUBE, K. (1934), *Die Idee und Struktur einer rein-menschlichen Bildung. Ein Beitrag zum Philanthropismus und Neuhumanismus*. Halle: Akademischer Verlag.
- HEUSINGER, J.H.G. (1969), *Ausgewählte Schriften*. Weinheim: Beltz.
- JONGKIND, J. (1994), Arbeid op school. Industrieschoolpedagogiek in Nederland rond 1800, in: *Comenius*, 14, pp. 262-284.
- KERSTING, C. (1992), *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes 'Allgemeine Revision' im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim: deutscher Studien Verlag.
- KOSELLECK, R. (1975), Fortschritt, pp. 351-423, in: O. BRUNNER, W. CONZE & R. KOSELLECK (eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 2*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KRAUTKRÄMER, U. (1979), *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher*. München: Johannes Berchmans.
- LAERMANS, R. (1992), *In de greep van "de moderne tijd". Modernisering en verzuiling. Evoluties binnen de ACW-vormingsorganisaties*. Leuven: Garant.
- La morale en exemples, ou élite d'anecdotes anciennes et modernes, de preceptes et de discours. Tome Second* (1801), Lyon-Paris: Leroy-Nyon.
- LOCKE, J. (1925), *Gedachten over opvoeding*. Groningen: Wolters.
- LOVEJOY, A.O. (1978), *The great chain of being. A study of the history of an idea*. Cambridge: Harvard University Press.
- NIEMEYER, A.H. (Hsg. VON H.-H. GROOTHOFF & U. HERMANN) (1970), *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Paderborn: Schöningh.
- NIETHAMMER, F.I. (Bearb. VON W. HILLEBRECHT) (1968), *Philanthropismus - Humanismus*. Weinheim: Beltz.
- PARSONS, T. (1966), *Societies: evolutionary and comparative perspectives*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- PARSONS, T. (1968), *The structure of social action. 2 Vols*. New York: Free Press.
- PARSONS, T. (1970), Some considerations on the comparative sociology, pp. 201-220, in: J. FISCHER (ed.), *The social sciences and the comparative study of educational systems*. Scranton (Penns.): International Textbook Company.
- PARSONS, T. (1971), *The system of modern societies*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- ROUSSEAU, J.-J. (ed. J.-F. BRAUNSTEIN) (1981), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Parijs: Nathan.
- ROUSSEAU, J.-J. (1989), *Emile*. Meppel: Boom.
- STICHWEH, R. (1988), Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft, pp. 261-293, in: R. MAYNTZ, B. ROSEWITZ, U. SCHIMANK & R. STICHWEH (eds.), *Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme*. Frankfurt a.M.: Campus.

- STICHWEH, R. (1991), *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- TRAPP, E.C. (Besorgt VON U. HERMANN) (1977), *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- VANDERSTRAETEN, R. (1994a), 'Systeemtheorie en opvoeding. Over Luhmanns en Schorrs "Fragen an die Pädagogik"', *Pedagogisch Tijdschrift* (19): 51-68.
- VANDERSTRAETEN, R. (1994b), 'De paradox van de eindtermen', *Tijdschrift voor Sociologie* (15): 85-92.
- VANDERSTRAETEN, R. (1994c), 'De onvermijdelijke blinde vlek. Op weg naar de tweede orde cybernetica', *Streven* (61): 792-800.
- VANDERSTRAETEN, R. (1995a), *Leren voor het leven. Opvoeding en onderwijs als maatschappelijk deelsysteem*. Leuven: Garant.
- VANDERSTRAETEN, R. (1995b), Algemene vorming en beroepsvorming. De uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem, *Pedagogisch Tijdschrift* (20): 19-32.
- VATEBENDER, G.C.C. (1801), Antwoord op de Vraag: Welke wijze van Opvoeding is de meest verkieselijke?, *Verhandelingen van het Provinciaal Utrechtst Genootschap van Kunsten en Wetenschappen, IX*. Utrecht: Wild & Altheer.
- VILLAUME, P. (1785), Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?, pp. 435-616, in: J.H. CAMPE (ed.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Band 3*. Hamburg: Ernst Bohn.
- VON HUMBOLDT, W. (1960), *Werke in fünf Bände. Band I*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WOLFF, B. (1977), *Proeve over de opvoeding, aan de Nederlandsche moeders*. Meppel: Boom.