



In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap

Opvoeding en onderwijs zijn geen richtingsloze activiteiten. Ze zijn intentioneel. Opvoeders en leraren hebben met de opvoeding die, en het onderwijs dat ze geven bepaalde bedoelingen. Vanuit die bedoeling gaan ze een relatie met hun pupillen aan, kiezen ze voor bepaalde inhouden waarmee ze hen kennis willen laten maken en voor bepaalde manieren waarop ze dat willen doen. Dat betekent dat opvoeden en onderwijzen niet alleen een doe-, maar ook een denkactiviteit is. Opvoeders en leraren werken en handelen ('doen') met kinderen en jongeren binnen een educatief veld; daarbij bepalen ze tegelijkertijd ook de richting die ze uit willen gaan. Dat richting bepalen is een oriënteren in het denken. Dat betekent dat het werk- en handelingsveld van opvoeders en leraren samen gaat met een veld van denken.

Dit proefschrift gaat over het 'denkveld' van opvoeders en leraren. Opvoeding en onderwijs beschouw ik als in elkaar overlopende activiteiten. Opvoeding betekent letterlijk het geven van (geestelijk) voedsel met als doel dat de ontvanger de wereld in kan trekken. Onderwijzen betekent letterlijk: wijzen naar, richting geven. Het proefschrift beschrijft hoe opvoeders en leraren bij dat richting geven zich binnen het denkveld oriënteren. Daarbij exploreert het dit veld met behulp van van buiten komende termen (door mij 'fiches', later 'betekenaars' genoemd) uit respectievelijk de politieke theorie van Hannah Arendt, de (negatieve) antropologie van Jacques Lacan, de (impliciete) semiotiek van Michel Serres en de kennistheorie van Michael Polanyi. Het startpunt daarbij is: mijn eigen denken als opvoeder en leraar. De afgelopen decennia werkte ik achtereenvolgens in het speciaal onderwijs, als student-assistent binnen het universitair onderwijs en daarna als opleidingsdocent in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Binnen die verschillende onderwijsinstellingen deed ik – onder steeds weer andere condities – ervaringen op die ik 'uitlegde', niet alleen aan de hand van de termen die ik met me meedroeg, maar ook aan de hand van termen die, door anderen aangedragen, zich daar aandienden.

Het waren termen die aanvankelijk nog niet zo veel pedagogische betekenis voor me hadden, maar tijdens het werken en handelen (en het denken erover) nam de betekenis toe. Ik ontwikkelde er pedagogische concepten mee van waaruit ik mijn onderwijspraktijk ging benaderen en waarmee ik die praktijk ging voorbereiden en overdenken. In de loop der tijd ben ik de onderwijspraktijk ook vanuit van buiten komende fiches gaan doordenken. Zo bouwde ik een pedagogiek op: een waardegeladen, praktijkrelevante pedagogiek. In de pedagogische pers deed ik daar regelmatig verslag van. Dat alles beschrijf ik in het eerste hoofdstuk van dit proefschrift.

Dit hoofdstuk sluit ik af met de volgende vraagstelling af: *Welke concepten kunnen de pedagogiek als waardegeladen, praktijkrelevante theorie bij de tijd brengen, wat zijn de consequenties van die concepten voor de beschouwing van opvoeding en onderwijs en de functie en rol van de opvoeder, respectievelijk de leraar?* In de hoofdstukken die volgen, beantwoord ik de vraagstelling. Daarmee ontvouwt ik niet alleen de pedagogiek die ik in de loop der jaren heb ontwikkeld, maar werk ik deze – in gesprek met pedagogen, filosofen en wetenschappers – ook nader uit. Zoals gezegd spelen van buiten komende fiches daarbij een belangrijke rol. Door die fiches te verbinden met de pedagogische termen die ik bij de ‘uitleg’ van mijn ervaringen al gebruikte, kwam ik steeds meer pedagogische betekenissen op het spoor; die vormden de basis voor een netwerk van pedagogische concepten waarmee ik de onderwijspraktijk ging benaderen.

In het tweede hoofdstuk staat een aantal fiches van Arendt centraal: ‘werken’, ‘werken’ en ‘handelen’. Ik ga in dit hoofdstuk na of de activiteiten die we onder opvoeding en onderwijs verstaan met die termen kunnen worden aangeduid. Onder arbeiden verstaat Arendt een cyclisch verbruiksproces. Mijn conclusie is dat noch opvoeding, noch onderwijs als arbeiden beschouwd kan worden. Onder werken verstaat Arendt: iets maken, iets voortbrengen. Dat voortbrengen gebeurt met gereedschappen: materiële, maar ook geestelijke gereedschappen. Door opvoeding en onderwijs maken kinderen en jongeren niet alleen kennis met de gereedschappen waarmee de mens de wereld heeft ingericht, maar leren ze deze ook te gebruiken. Dat ‘leren gebruiken’ is een belangrijk doel van opvoeding en onderwijs. In tegenstelling tot de producten van het werk dat volwassenen voortbrengen, worden de producten van kinderen en jongeren gewoonlijk niet als gebruiksgoederen verhandeld en gebruikt. Daarom spreek ik over ‘vrij werk’. Ook de activiteiten van de leraar in de school kun je als werk opvatten. Want ook de leraar werkt met materiële en geestelijke gereedschappen met het doel bij zijn leerlingen iets voort te brengen. Dat ‘voortbrengen’ ligt echter niet in zijn macht. Dat zullen de leerlingen uiteindelijk zelf moeten doen. Daarom noem ik het werk van de leraar ‘half werk’. Ten slotte het handelen. Handelen is slechts mogelijk in een plurale wereld

waarin mensen verschillende posities innemen. Door te handelen verschijnen ze 'met woord en daad' ten overstaan van elkaar. Het initiatief dat de een daarbij neemt, wordt door de ander beantwoord wat vervolgens weer nieuwe initiatieven teweeg brengt. Dat betekent dat de uitkomst van een genomen initiatief nooit precies te voorspellen is. De vraag is nu of men bij opvoeding en onderwijs handelt. Die vraag beantwoord ik bevestigend. Maar dat handelen tussen kinderen en hun opvoeders, tussen leerlingen en leraren en leerlingen onderling is een handelen onder de verantwoordelijkheid van de opvoeder, respectievelijk de leraar. Daarmee is het 'wereldopbouwend vermogen' dat in het handelen besloten ligt gelimiteerd. De limiet bepaalt de opvoeder of leraar. Op grond daarvan spreek ik over beginnend handelen.

In het verlengde van het 'vrije werk' en het 'beginnend handelen' binnen opvoeding en onderwijs ga ik in dit hoofdstuk nader in op de school als 'tussenruimte'. Arendt situeert de school tussen het gezin en 'de werkelijke wereld' in. Daar, in dat tussengebied, dienen opvoeders en leraren kinderen en jongeren in de wereld te introduceren. Volgens haar kan daarbij nog geen sprake zijn van handelen, evenmin van oordelen. Dat punt bekritiseer ik. Introduceren in de wereld betekent volgens mij ook ervaring opdoen met het handelen en oordelen waarmee mensen hun wereld 'opbouwen'. Maar, zoals gezegd, onder de verantwoordelijkheid van de opvoeder en de leraar.

De fiches van Arendt stellen me in staat onderscheid aan te brengen binnen de activiteiten van opvoeders en leraren. Als leden van de oudere generatie introduceren ze de jongere generatie in de wereld: ze laten hen niet alleen kennismaken met de materiële en geestelijke gereedschappen waarmee de wereld is ingericht; ze leren hen die ook te gebruiken. Dat is werk: voor kinderen 'vrij werk', voor opvoeders en leraren 'half werk'. Dat werk noemen we gewoonlijk didactiek. Maar als we opvoeden en onderwijzen doen we meer; we handelen ook. Opvoeders en leraren nemen niet alleen zelf initiatieven, maar ze dagen hun pupillen uit dat ook te doen. Door ten overstaan van elkaar initiatieven te nemen, kunnen kinderen en jongeren als subjecten verschijnen. Daarmee komen ze in de wereld. In de wereld komen is meer dan alleen maar didactiek. Het is pedagogiek. De pedagogiek bestaat bij de gratie van een regulatief idee: de vormbaarheid van kinderen en jongeren. Vanuit die idee zet ze opvoeders en leraren aan hun richting te bepalen en na te denken over het 'waartoe', 'wat' en 'hoe' van de door hen ondernomen activiteiten. Pedagogiek gaat dan ook over meer dan alleen leren. Het gaat over vorming, vorming van kinderen en jongeren aan de hand van het door opvoeders en leraren onderwezen met als doel: in de wereld komen. Vorming impliceert daarmee niet alleen werk, maar ook altijd handelen.

Het derde hoofdstuk van het proefschrift gaat over het subject van de vorming. Wat, of beter: wie, is het subject dat zich vormt? Die vraag beantwoord ik aan de hand van een aantal fiches van Lacan: 'het imaginaire', 'het symbolische' en 'het reële'. De imaginaire orde bestaat uit beelden: beelden die de mens van de wereld en zichzelf heeft. Het ik is volgens Lacan een beeld. Het ontstaat als het mensenkind zich identificeert met het beeld dat het via de ander krijgt voorgespiegeld. Het stelt zich aan dat beeld gelijk. Daarmee is een imaginaire verhouding een duale verhouding. Die verhouding kenmerkt zich door identificatie en projectie. De symbolische orde bestaat niet uit beelden, maar uit betekenaars. Een betekenaar is in eerste instantie betekenisloos; hij is de materiële drager van mogelijke betekenissen. Een teken, zo zou je kunnen zeggen, is een gecodeerde betekenaar. Het bestaat uit een aan elkaar geklonken betekenaars- en een betekenislaag. De betekenis van een nog niet tot teken geworden betekenaar moet met andere betekenaars worden vastgesteld. De symbolische orde ('schatkamer van de betekenaar') noemt Lacan ook wel de Ander met een grote A. Die orde kenmerkt zich door selectie en combinatie, door verdichting en verschuiving. Lacan spreekt over metafoor en metonymia. Er ontstaan (nieuwe) betekenissen als niet alleen een betekenaar voor andere komt te staan (metafoor), maar ook als betekenaars met elkaar in verband worden gebracht (metonymia). Als het kind in de symbolische orde wordt geïntroduceerd, moet het zijn duale verhouding met de ander (paradigmatisch: de moeder) opgeven. Dat betekent dat het het tekort zal moeten aanvaarden dat de introductie in die orde teweeg brengt. Woorden komen voor dingen te staan met als gevolg dat de dingen zelf worden uitgesloten. Dat uitgeslotene noemt Lacan het reële.

Vanuit de traditie is het de vader die als derde het kind in de symbolische orde introduceert. Dat doet hij in naam van een betekenaar: 'in de naam van de vader'. Het verlies van het Ding (paradigmatisch: de moeder) waarmee het kind trachtte samen te vallen, kan slechts met woorden (betekenaars) worden gecompenseerd. Het verlies, of in andere woorden: het tekort, is de basis van het menselijk verlangen. Dat verlangen wordt door steeds weer nieuwe betekenaars gaande gehouden. Verlangen impliceert het aanvaarden van de wet van de Ander. Je zou die wet ook de wet van de taal kunnen noemen. Als het mensenkind de wet van de taal aanvaardt en daarmee een sprekend wezen wordt, kan het door de Ander worden aangesproken en 'aangedaan' worden door de betekenaars die hij uitzendt.

Lacan leert ons dat het subject van de vorming het subject van de betekenaar is. Pas als een kind of jongere zich laat aanspreken en zich door door de Ander aangereikte betekenaars laat 'aandoen', verschijnt hij als subject. Niet als subject van de uitspraak, maar als subject van het uitspreken. Het subject van de uitspraak presenteert zich als ik; het subject van het uitspreken verschijnt. Het verschijnt ten

overstaan van de Ander als subject van de betekenaar: als 'drager' van woorden. Het is de wet van de Ander die hem doet spreken, maar die wet stelt hem ook in staat te handelen. Aanvaardt het die wet niet, dan blijft het in een duale verhouding met de ander gevangen, in een verhouding van voor of tegen, jij of ik. Kinderen en jongeren in de wereld introduceren betekent dus ook: hen confronteren met de wet van de Ander.

In de wereld komen kan pas als de duale verhouding tussen de een en de ander wordt doorbroken. Om subject te kunnen worden, zal er een derde moeten intervensiëren; er zal een derde tussen de een en de ander moeten komen. Die derde is de derde van de taal, de derde van de betekenaar. Over die derde gaat het vierde hoofdstuk. In dat hoofdstuk staat een fiche uit het werk van Serres centraal: de onderwezen derde. Fiche en betekenaar stel ik aan elkaar gelijk. De 'onderwezen derde' is een fiche van Serres, maar het is ook een betekenaar.

In het vierde hoofdstuk bespreek ik Serres' *Le Tiers-Instruit*. Het boek gaat niet alleen over onderwezen, maar ook over onderwijzende derden en derde plaatsen waar derden kunnen optreden. Serres bespreekt dat optreden van derden binnen verschillende contexten. Daarbij zijn vier figuren te onderscheiden: een van scheiding en bemiddeling, een van uit- en insluiting, een van blootstellen aan en verandering en een van autorisatie en zich inhouden. Binnen elk figuur is er sprake van een derde. De eerste figuur is die waar het kind uit het gezin naar de school ('een derde plaats') wordt gehaald om daar met nieuwe 'bemiddelingen' ('derden') te worden geconfronteerd. De tweede is die van het uitgeslotene dat in de school als derde wordt ingesloten, de derde figuur die van het blootstellen van het kind aan de derde wat hem doet veranderen. De vierde ten slotte betreft de geldigheid van de betekenis van de derde. Die kan slechts worden vastgesteld ('geautoriseerd') als voor de Ander een plaats wordt opengehouden (daarom: 'zich inhouden'). Het is via de Ander dat het kind derden krijgt aanreikt, maar via hem kan ook alleen de geldigheid van de betekenis ervan worden vastgesteld. Derden, dat zijn dus betekenaars waarvan de betekenis moet worden vastgesteld. Zich door een derde laten onderwijzen dat is op zoek gaan naar de betekenis van een betekenaar waardoor men is 'aangedaan'. 'Aangedaan' worden door een betekenaar en op zoek gaan de naar betekenis ervan: dat is verschijnen als subject.

In het hoofdstuk ga ik vervolgens op zoek naar wat ik noem 'sluimerde noties van de derde' uit de geschiedenis van de pedagogiek. Bij Kant en Herbart kom ik de notie tegen van de school als 'derde plaats': de school tussen gezin en staat. Bij Korczak tref ik het belang van de inrichting van een pedagogische instelling aan als conditie om derden te laten optreden en bij Dewey het belang van transactieprocessen om de betekenis van de dingen ('betekenaars') vast te stellen. Aan het

eind van het hoofdstuk analyseer ik een probleemgerichte dialoog in een schoolklas als voorbeeld van een pedagogische situatie waarbinnen derden kunnen optreden. Met dit alles beweer ik niet dat opvoeders en leraren de betekenis van de dingen niet zouden moeten onderwijzen. Hun taak is kinderen en jongeren de materiële en geestelijke gereedschappen aan te reiken waarmee de mens de wereld heeft ingericht. Tekens representeren de dingen en dat kunnen ze omdat ze geestelijke gereedschappen presenteren (de betekenislaag). Met die geestelijke gereedschappen zijn we in staat de dingen in de wereld te benoemen, te ordenen en ermee om te gaan. Dat leren kennen en gebruiken van (geestelijke) gereedschappen is didactiek, of anders gezegd: werk. Maar opvoeders en leraren zullen kinderen en jongeren ook voor problemen moeten stellen: derden moeten oproepen. Dat is pedagogiek, dat is handelen. Door binnen de opvoeding en het onderwijs te beginnen met handelen kunnen kinderen en jongeren niet alleen kenners en gebruikers van gereedschappen worden, maar ook als subject in de wereld verschijnen.

Het vijfde hoofdstuk gaat over de leraar. De vraag die ik in dit hoofdstuk stel, is wat de leraar tot een pedagogische professional maakt. Daarvoor ga ik eerst te rade bij een aantal sociologen en pedagogen. Die leren me dat het hart van de pedagogische professie het ethos van de leraar is. Ethos komt van het Griekse *èthos* dat karakter betekent. De karaktervolle houding waarmee de leraar in zijn klas staat, vormt het hart van zijn professie. Vanuit die houding toont hij niet alleen 'waartoe' hij opvoedt en onderwijst, maar ook 'wat' hij daarbij aan bod laat komen en 'hoe' hij dat doet. De leraar beschikt over een expliciet kennisbestand. Maar de houding van waaruit hij opereert en het impliciete weten dat daarbij in het spel wordt gebracht, is doorslaggevend. Om die stelling te onderbouwen, maak ik gebruik van het werk van Polanyi. Het fide dat ik aan hem ontleen, is *tacit knowledge*. Ik vertaal het met 'stil weten'. Polanyi maakt onderscheid tussen subsidiaire en focale kennis. Focale kennis is kennis van de zaak waarop men gericht is; subsidiaire kennis is daar ondergeschikt aan. Die ondergeschikte kennis stelt je in staat focale kennis te verwerven. Subsidiaire kennis is *tacit*, stil weten. Dit stille weten stelt de man of vrouw in de praktijk in staat binnen de complexe situaties waarin hij of zij zich bevindt passend te handelen. Of in andere woorden: dat stille weten maakt het mogelijk het verblijf waarin hij of zij zich bevindt op een pedagogisch verantwoorde manier te 'bewonen'.

Dat alles is van groot belang voor de scholing en vorming van leraren. Opvoeders en leraren passen geen kennis toe; daarvoor zijn de situaties waarin ze zich bevinden te complex. Ik spreek over de praktijksituatie als een 'ingewikkelde en veranderlijke constellatie van bijzonderheden'. Zich in het denken oriënteren binnen zo'n situatie (*reflection-in-action*) is slechts beperkt mogelijk. Van belang is hier

het denken *buiten* de situatie (*reflection-on-action*). Want alleen buiten 'de ingewikkelde en veranderlijke constellatie' van de praktijk kan het stille weten dat daar in het spel werd gebracht naar boven worden gehaald en tegen het licht van ander-soortige (theoretische) kennis worden gehouden. Dat denken buiten de praktijk zal steeds moeten uitgaan van de verhalen van leraren. Want alleen in verhalen kan de complexiteit van de praktijk tot uitdrukking worden gebracht. Vanuit die gedachte breek ik in het hoofdstuk een lans voor een pedagogische jurisprudentie.

In het laatste hoofdstuk beantwoord ik de vraagstelling die aan het proefschrift ten grondslag ligt. Cruciale termen hierbij zijn: vrij werk, beginnend handelen, de wet van de Ander, de betekenaar als derde, als subject in de wereld verschijnen ('in de wereld komen'), pedagogisch ethos en stil weten. Het antwoord is een pedagogiek. Op de aard van die pedagogiek ga ik in het hoofdstuk nader in. Ik beschouw in navolging van Herbart de pedagogiek als een kaart waarmee de opvoeder of leraar zich in de praktijk kan oriënteren. Die kaart geeft niet alleen het 'waartoe' van opvoeding en onderwijs aan, maar ook het 'wat' en 'hoe'. Daarbij onderscheid ik pedagogie (de praktijk), pedagogiek en pedagogische wetenschappen. Ik beschouw de pedagogiek als een schakel tussen praktijk en wetenschap. Als die schakel verdwijnt, zo laat ik zien, verliezen de pedagogische wetenschappen hun pedagogische legitimiteit en dreigen diensgevolge ten onder te gaan in de (waardevrije) sociale wetenschappen.