

Werk, handelen en subjectiviteit. Opvoeding en onderwijs rond de tafel van de wereld (verscheen in Klarus, R. & Ber, de F. (2015). *Waar goed en schoon onderwijs*. ISVW Uitgevers).

Wouter Pols

De Duitse theoloog en filosoof Friedrich Schleiermacher gaf in 1826 een reeks pedagogiekcolleges. Hij begon die met de uitspraak dat 'wat men in het algemeen onder opvoeding verstaat als bekend kan worden verondersteld' (Schleiermacher, 1964, p. 36). Nu, bijna tweehonderd jaar later, zou die uitspraak niet zo gemakkelijk meer worden gedaan. We voeden nog steeds kinderen en jongeren op, we onderwijzen ook nog steeds, maar wat we doen, is minder eenduidig dan in Schleiermachers tijd. De Duitse pedagoog Alfred Tremml schreef een aantal jaren geleden dat niemand in twijfel trekt dat opvoeding bestaat, maar 'wat het "is", daarover is (vandaag de dag) geen eenduidig antwoord meer te geven' (Tremml, 2004, p. 7).

Schleiermacher was, zoals gezegd, theoloog en filosoof. Desalniettemin gaf hij aan de Berlijnse Universiteit waar hij hoogleraar was pedagogiekcolleges. Vandaag de dag zijn het meestal geen filosofen en theologen meer die over opvoeding en onderwijs spreken; het zijn politici, beleidsmakers en wetenschappers die dat doen. Zij bepalen het debat. Dat doen ze in sociaal-wetenschappelijke termen: politici en beleidsmakers veelal in economische, wetenschappers in psychologische termen. De eerste groep spreekt over opvoeding en onderwijs als de productie van *human capital*: uit het onderwijs moet meer worden gehaald, het moet effectiever, efficiënter, de lat moet hoger; de tweede spreekt over de psychologische mechanismen die daarbij in het spel moeten worden gebracht: de veerkracht van kinderen en jongeren moet worden aangeboord, ze moeten tot zelfsturing worden aangezet, hun 'metacognitieve vaardigheden' moeten ze leren gebruiken. Maar waarom eigenlijk? Waartoe dit alles? En - niet onbelangrijk - is dat allemaal wel mogelijk? Die vragen worden veelal niet gesteld, laat staan beantwoord.

In deze bijdrage wil ik een poging wagen de vraag wat opvoeding 'is' en wat onderwijs 'is' te beantwoorden. Ik pretendeer niet het antwoord erop te geven (dat is onmogelijk). Ik wil hier proberen met behulp van een aantal filosofische concepten de dagelijkse praktijk van het onderwijs af te tasten met als doel: betekenissen op het spoor te komen die ons iets kunnen zeggen over wat opvoeding 'is' en wat onderwijs 'is'. De concepten waarvan ik gebruik maak, ontleen ik aan het werk van Hannah Arendt (1906-1975). Arendt zou je een politiek denker kunnen noemen. Maar ze is een buitenbeentje, geen doorsnee politiek filosoof. Haar 'ongewoonheid' maakt haar concepten interessant om het pedagogisch veld mee af te tasten. Het zijn concepten *in the making*, nog niet geheel en al afgerond. Daarom zijn ze plooibaar; je kunt ze zeggezegd nog naar het veld van opvoeding en onderwijs 'toe buigen'.

Voordat ik met dat 'plooiën' en 'buigen' ga beginnen, presenteer ik eerst een alledaagse schooldag van een groep 8 in een school in Rotterdam-Zuid. Ik ontleen die aan een eerdere publicatie (Pols 2011). De beschrijving zal ik met de concepten van Arendt ('arbeid', 'werk', 'handelen') aftasten. Bij dat 'aftasten' laat ik me door de volgende vraag leiden: Wat gebeurt er als we opvoeden en onderwijzen? Ik hoop met de antwoorden erop nog een andere vraag te kunnen beantwoorden: Waarom voeden we eigenlijk op, waarom onderwijzen we en wat beogen we ermee?

Een ochtend in een bovenbouwgroep

Maandagochtend, kwart over 8. Op het plein staan groepjes kinderen met elkaar te praten. Moeders en een paar vaders komen aanlopen met een kleuter aan de hand. Er lopen ook oudere kinderen met hun broertjes en zusjes.

Er gaat een bel. De grote glazen deuren van de school gaan open. De kinderen, de moeders en de enkele vader gaan naar binnen. De directeur staat bij de ingang. Hij groet iedereen en maakt hier en daar een praatje. De deur geeft toegang tot een ruime hal. Links ligt een grote gymzaal. Er zijn nog meer deuren die toegang geven tot verschillende andere ruimten. We lopen naar binnen. Beneden, op de begane grond bevinden zich de lokalen van de groepen 1 tot en met 4; op de eerste verdieping de lokalen van de andere groepen (5 tot en met 8). We gaan met de kinderen van groep 8 naar boven, naar het eind van de gang. Daar is hun lokaal. Hun juffrouw, Froukje Offringa, zit achter haar bureau. De kinderen groeten haar en gaan aan hun tafeltjes zitten. Sommigen praten wat, een paar pakken een boek uit hun kastje en gaan lezen, een enkeling gaat een spelletje doen achter de computer. Langzaam vult de klas zich. Als het half 9 is, zitten er twintig kinderen in groepjes achter hun tafels.

Juf Froukje gaat staan; ze kijkt de klas rond. 'Zo, hoe is het met jullie?' 'Hoe was het weekend?' Badr vertelt dat hij met voetbal gewonnen heeft. Sarah was bij haar vader in Zwolle. En Angel vertelt dat ze met haar nicht naar de kerk is geweest. Maar de meeste kinderen hebben niets bijzonders gedaan. Ze speelden thuis of op straat, al dan niet met broertjes of zusjes, hielpen hun moeder of zaten achter de computer. Opeens steekt Deanne haar vinger op. 'Juf, ik woon niet meer bij mijn moeder. Ik woon bij mijn tante.' Ze blijkt in het weekend uit huis te zijn geplaatst. Heel plotseling. Haar moeder mag ze een tijdje niet meer zien. De klas reageert niet. Het blijft stil. Froukje zegt: 'Deanne, zullen we er straks nog even over praten?' (In de pauze neemt ze haar apart en praat er nog even over door.) Dan zegt ze: 'Genoeg gepraat. We gaan aan het werk.' Ze schrijft op het whiteboard dat naast het smartboard hangt op wat deze morgen op het programma staat: eerst rekenen, dan taal, dan naar buiten, daarna is er de presentatie van Bright en Maricha over zoogdieren, dan gymnastiek.

'We beginnen met rekenen.' Froukje zet het smartboard aan. Er verschijnt een bladzij uit het rekenboek op het scherm. De les gaat over bibliotheekabbonnementen. Er zijn verschillende soorten abonnementen: een basis-, een reductie- en een topabonnement. Het basisabonnement is het goedkoopst, het topabonnement het duurst. Bij het eerste abonnement moet je bij alles wat je leent leengeld betalen, bij het topabonnement hoeft dat niet. Op de bladzij uit het rekenboek staan er vragen over. Karel leent een paar keer per maand een boek; Marina leent wekelijks wel vijf boeken en twee dvd's. Wat voor abonnement zou Karel nu het beste kunnen nemen, en Marina? Froukje begint niet direct met de vragen. Ze praat eerst met de kinderen over de bibliotheek, het nut ervan en wat je er allemaal kunt lenen. De kinderen bezoeken wekelijks de dependance van de wijkbibliotheek in de school. Ze hebben allemaal een abonnement. Die is gratis. Maar als je achttien bent moet je betalen. Wat voor abonnement is dan het voordeligst? Froukje legt het probleem aan de hand van verschillende vormen van leengedrag aan de kinderen voor. Badr komt al snel met een antwoord. 'Hoe heb je dat uitgerekend? Kom maar even naar het bord en laat ons maar zien hoe je dat gedaan hebt.' Govinka blijkt een andere aanpak te hebben. Ook daarmee kun je tot een oplossing komen. Niet alle kinderen hebben echter door hoe Badr en Govinka te werk zijn gegaan. En daarom gaat Froukje met de kinderen die nog niet zelf tot een oplossing kunnen komen verder. De kinderen die dat wel kunnen, gaan aan het werk. 'Als jullie klaar zijn met het rekenwerk, kunnen jullie met je weektaak verder.' Froukje gaat met de groep overgebleven kinderen nu veel gedetailleerder op de aanpak in. Ze stelt vragen, doet voor, laat de kinderen de gedemonstreerde aanpak nadoen en uitleggen. Zo gaat ze stap voor stap te werk. Als na enige tijd blijkt dat de kinderen - nu zonder hulp - de oplossing kunnen vinden, mogen ook zij aan het werk. Froukje loopt nu langs de tafels en geeft hier en daar nog een naderde uitleg.

Zoals Froukje bij rekenen te werk is gegaan, zo doet ze dat ook bij taal. Maar voordat ze met de taalles begint, zingen de kinderen een paar liedjes uit de musical die ze aan het eind van het schooljaar gaan uitvoeren. Uit de cd-speler klinkt de begeleidende muziek. De kinderen zingen uit volle borst mee. Dan volgt de taalles. Vandaag gaat het over het schrijven van een tekst. Hoe schrijf je een leesbaar stuk? Waar moet je op letten? Direct gaan er vingers omhoog. 'Er moet een kop en een staart aanzitten', zegt Imran. 'Maar', zegt Boris, 'eerst moet je weten waar je het over wilt hebben en voor wie je schrijft.' Er komen nog meer aanwijzingen. Froukje vat ze samen en schrijft de belangrijkste aandachtspunten op het smartboard. Het onderwerp waar de klas vandaag over gaat schrijven is: Wat ik later wil worden. Froukje loopt met de kinderen de punten nog even langs. Aan wie gaan we schrijven? Wat gaan we schrijven? En wat laten we daarbij aan bod komen? En hoe zullen we beginnen en hoe eindigen? Een paar kinderen hebben nu genoeg houvast en gaan aan het werk. Met de overgeblevenen gaat Froukje nu samen een tekst schrijven. 'Divangelo, zullen we schrijven over wat jij wilt worden? Dat vindt hij goed. 'Nou, wat wil je worden? En wat zullen we erover schrijven? En voor wie?' Stap voor stap schrijft Froukje samen met de kinderen de tekst. Ze wijst daarbij steeds weer op de punten, doet suggesties, activeert hen om met ideeën te komen en vraagt door. Als de tekst klaar is, loopt ze samen met de kinderen de punten nog even langs. Voor wie was het ook al weer bedoeld? Zal die het kunnen begrijpen? Waarom denk je dat? Komt alles aan bod wat we erover wilden zeggen? Nu kan iedereen aan het werk. De kinderen die al eerder met het schrijven begonnen waren, zijn klaar. Ze gaan verder met hun weektaak. Froukje maakt een rondje langs de tafels en gaat daarna aan haar tafel zitten om het werk van de kinderen die klaar zijn na te kijken.

Ongemerkt is de tijd voorbijgegaan. Opeens is het kwart over tien: pauze. Nog niet iedereen is klaar. Het werk kan later worden afgemaakt. In een rij lopen de kinderen naar buiten. De jongens gaan voetballen; de meisjes staan in groepjes met elkaar te praten. Na de pauze volgt de powerpoint-presentatie over zoogdieren van

Bright en Maricha. Ze bespreken eerst de kenmerken van zoogdieren en geven daarna een aantal voorbeelden. Als de presentatie klaar is, mogen er vragen worden gesteld. Is een bruinvis een zoogdier? Bright en Maricha kunnen goed uitleggen waarom dat zo is. Ten slotte mogen de kinderen de presentatie beoordelen. Froukje helpt hen daarbij. Wat hebben Bright en Maricha ons verteld? Hoe was hun verhaal opgebouwd? En wat was hun boodschap? Met elkaar reconstrueren de kinderen de presentatie en komen tot een oordeel: dit was een goede presentatie. Inmiddels is het elf uur: tijd voor gymnastiek. In een rij lopen de kinderen onder leiding van Froukje naar de gymzaal. Daar neemt de vakkracht hen van haar over. Bokspringen staat op het programma. Ook hier valt op hoe groot de verschillen tussen de kinderen zijn. Sommigen springen met groot gemak, zonder enige hulp, over de bok. Maar anderen lukt dat, zelfs met hulp, niet. Als het twaalf uur is, is de gymles afgelopen. De ochtend is voorbij.

Wat gebeurt hier? Onder leiding van een leerkracht vinden er activiteiten plaats. Opvoeding en onderwijs bestaan inderdaad uit door kinderen en jongeren uitgevoerde activiteiten die onder leiding van een volwassene plaatsvinden. Die nogal banale conclusie trok ook de Engelse pedagoog Robin Alexander toen hij in de jaren negentig van de vorige eeuw schoolklassen in Frankrijk, Rusland, India, Engeland en de Verenigde Staten observeerde (Alexander 2001). Het onderwijs in die landen onderling verschilt enorm. Maar ondanks die verschillen was er ook steeds een overeenkomst: er werden activiteiten uitgevoerd onder leiding van een leraar. Activiteiten, zo zegt Alexander, die steeds tweeledig zijn: dingen doen en praten over wat men gaat doen, over wat men aan het doen is of gedaan heeft.

In de bovenstaande beschrijving gebeurt dat ook: kinderen voeren op aanwijzing van hun leerkracht activiteiten uit waarover ze met haar en met elkaar in gesprek zijn. Laten we dat vasthouden.

Werk en handelen

Als we over activiteiten spreken, kunnen we niet om Arendt heen. Haar *Vita activa* (1994a) is aan de activiteiten gewijd die mensen met elkaar ondernemen. Ze onderscheidt er drie: arbeiden, werken en handelen. 'Arbeiden', zo schrijft Arendt, 'is de activiteit die correspondeert met het biologisch proces van het menselijk lichaam, welks spontane groei, stofwisseling en uiteindelijk verval gebonden zijn aan levensbehoeften die door arbeid worden voortgebracht en in het levensproces ingevoegd' (Arendt 1994a, p. 19). Het maakt deel uit van wat we leven noemen; het vormt de basis van ons bestaan: een biologisch proces van opnemen en verteren, van (in)spanning en ontspanning, van opkomst en neergang. Het is een cyclisch proces waarin het leven in stand wordt gehouden: een voortgaand proces van arbeiden en het verteren van de producten van de arbeid, van produceren en consumeren. Werk is geheel iets anders. Bij werk gaat het weliswaar ook om producten, maar dat zijn geen verbruiks-, maar gebruiksgoederen. Met behulp ervan scheppen we 'een "kunstmatige" wereld van de dingen, een kunstmatig milieu (idem, p. 19). In tegenstelling tot arbeid is werk geen cyclisch proces. Als werk een gebruiksvoorwerp heeft voortgebracht, is het beëindigd: tot zijn eind gekomen. Met gebruiksvoorwerpen richt de mens zijn wereld in. Letterlijk en figuurlijk zijn het middelen. Ze bevinden zich in de wereld tussen de mensen; ze maken dat de wereld een *milieu* wordt. Met die middelen kan de mens zijn wereld (verder) op- en uitbouwen; hij kan er echter ook nieuwe middelen mee voortbrengen. Arendt denkt hier niet slechts aan materiële middelen; ook geestelijke middelen zijn het product van werk. Denk aan de wiskunde, de logica, de wetenschappen, de filosofie, aan de kunsten, de muziek, de literatuur, aan *designs* van allerlei soort. In zoverre ze in symboolsystemen tot uitdrukking zijn gebracht (en aldus: gerepresenteerd) en in *media* opgeslagen, hebben ze een materiële component, maar tegelijkertijd zijn ze geestelijk: ze zitten - als geestelijke gereedschappen - in de hoofden van mensen.

Ten slotte het handelen. Handelen is iets dat zich tussen mensen afspeelt. Een mens in zijn eentje kan niet handelen. 'Handelen', zo schrijft Arendt, '(...) correspondeert met de menselijke conditie der pluraliteit, met het feit dat op aarde geleefd en de wereld bewoond

wordt door mensen, niet door de Mens' (Arendt 1994a, p.19). Het is in de door mensen gemaakte wereld dat mensen handelen. Door te handelen stichten ze een gemeenschap en vestigen daarmee een gedeelde wereld die ze al handelend niet alleen in stand houden, maar ook vernieuwen. Daarbij verschijnt elk mens - niet als exemplaar van een soort, maar als uniek subject - vanuit de verschillende posities die hij in de wereld inneemt op zijn eigen wijze. De conditie van de menselijke pluraliteit is daarin gelegen: mensen zijn eender 'in de zin dat niemand ooit gelijk is aan iemand anders' (idem, p. 20). Elk mens verschilt; daarom kan ook steeds een nieuw begin worden gemaakt. De uitkomst van zo'n nieuw begin is onvoorspelbaar. Handelen is een meervoudig proces: op het initiatief dat iemand neemt, reageert de ander met zijn initiatief, waarop vervolgens niet alleen de eerste weer reageert maar ook anderen dat doen. Dat betekent dat alleen als mensen handelen ze als (unieke) subjecten aan elkaar kunnen verschijnen. Dat heeft, zoals werk, een beginpunt, maar zolang het handelen doorgaat, in tegenstelling tot werk, geen eindpunt.

Hoe zouden we de activiteiten in de school nu kunnen typeren? Als arbeid wellicht? Zou je onderwijs kunnen zien als een zich steeds weer herhalend proces van opnemen en verteren, van inspanning en ontspanning, van arbeid en consumptie? Laten we naar schooldag gaan die we hierboven beschreven. Op de maandagochtend komen verschillende activiteiten aan bod: rekenen, Nederlands, biologie en gymnastiek. Dat is elke week zo; die activiteiten herhalen zich. De kinderen spannen zich tijdens de activiteiten in, tussen de activiteiten zijn momenten van ontspanning: er wordt gezongen, ze gaan naar buiten. Tijdens de activiteiten nemen ze nieuwe kennis tot zich; je zou kunnen spreken over 'opname'. Maar is dat arbeid? Zijn de berekeningen die worden gemaakt, de tekst die wordt geschreven en de sprong over de bok verbruiksgoederen? Nee, dat zijn ze niet, want ze worden niet geconsumeerd. Hier stopt de cyclus. Onderwijs is geen arbeid.

Maar is onderwijs dan misschien wel werk? Zou je de school een werkplaats kunnen noemen? Bestaat de wereld van de school uit gebruiksvoorwerpen, uit materiële en geestelijke gereedschappen waarmee gewerkt wordt en waarmee producten worden gemaakt? Een school is ingericht met tafels, stoelen, boeken, schriften, scharen, kwasten, pennen, smart- en whiteboards: allemaal middelen om mee te werken. Je zou de school een materieel tehuis kunnen noemen waar de jonge generatie kennismaakt met een selectie van de gebruiksgoederen uit de wereld van de volwassenen. Maar de school is ook een geestelijk tehuis. Sterker nog: in de school hebben geestelijke goederen de overhand. Van oudsher zijn die goederen opgeslagen in de schoolvakken: gereedschappen om mee te rekenen, correct mee te spreken, te schrijven, te lezen, zich in ruimte en tijd te oriënteren, zich te bewegen en zich op verschillende wijzen te uiten. Laten we teruggaan naar de beschrijving van de schooldag. De kinderen berekenen er welk abonnement er voor wie het voordeligst is; ze schrijven een tekst en maken een sprong over een bok. Zonder getallenreeksen en de bewerkingsregels uit de rekenkunde zou dat niet gaan; evenmin zonder de spellings-, grammatica- en compositieregels uit de taalkunde en zonder de bewegingsvormen uit de gymnastiek. Allemaal geestelijke gebruiksgoederen die de kinderen tijdens de verschillende activiteiten gebruiken. Ze werken ermee. Niet voor niets spreken we over schoolwerk.

Toch is schoolwerk iets anders dan gewoon werk. Schoolwerk levert producten op die als ze zijn goedgekeurd, worden 'weggezet'. Ze zijn klaar. Het zijn geen verbruiksgoederen; ze worden niet opgenomen in een zich steeds weer herhalende arbeid- en consumptiecyclus. Ze worden gemaakt met het doel de leerlingen het gebruik van geestelijke gereedschappen (gebruiksgoederen) zich eigen te laten maken. Daarmee onderscheidt schoolwerk zich van het werk buiten de school. Met dit gegeven springt een belangrijk kenmerk van de school in het oog. Het woord 'school' is van het Griekse *scholè* afgeleid, dat 'vrije tijd' betekent, ook wel 'bezigheden die in de vrije tijd gedaan worden'. Dat is kenmerkend voor schoolwerk. Het is

werk dat omwille van het werk en de daarbij te gebruiken gereedschappen wordt gedaan, ‘vrij werk’ zagezegd.

En nu het handelen. Wordt er in de school ook gehandeld? Voor Arendt is handelen niet alleen verbonden met pluraliteit, maar ook met openbaarheid. Binnen de intimiteit van het gezinsleven wordt niet gehandeld. Daar gaat het slechts om exclusiviteit (Arendt 2004, p. 198), niet om pluraliteit. Alleen in een plurale wereld wordt men tot initiatieven uitgedaagd, en wel: vanuit de verschillende standpunten die daar worden ingenomen. Het initiatief van de een roept dat van de ander op. Gebeurt dat dan verschijnt de een aan de ander, de ander aan de een: als unieke subjecten. In de woorden van Arendt: ‘In handelen en spreken laten mensen zien wie ze zijn, onthullen metterdaad hun unieke persoonlijke zelf’ (idem, p. 177). Zien we dat op de schooldag die we hierboven beschreven gebeuren? Nemen de kinderen initiatieven vanuit de verschillende posities die ze innemen? Treden ze in de openbaarheid? Stellen ze daden en spreken ze woorden waarmee ze zich ten overstaan van elkaar onthullen?

Dat gebeurt inderdaad. Vanuit verschillende posities nemen de kinderen initiatieven en verschijnen vandaar uit aan elkaar. Badr, Sarah en Angel brengen in de openbaarheid wat ze tijdens het weekend hebben gedaan. Deanne heeft iets ingrijpends meegemaakt en brengt dat in de openbaarheid. De leerkracht voelt aan dat haar ervaringen niet te veel openbaarheid kunnen verdragen - niet alle leerlingen hoeven te weten wat ze bij haar thuis heeft doorgemaakt - en dat is de reden dat ze er later met Deanne apart over praat. Niet alles uit de privé-wereld is geschikt om naar buiten te brengen. Gebeurt dat wel, dan kunnen degenen die dat doen aan elkaar verschijnen. In de school brengen kinderen ook de ervaringen ter sprake die ze er met de schoolvakken hebben opgedaan. Spreken we over onderwijs als handelen, dan gaat het allereerst hierom. In de school, zo zegt Gert Biesta, word je ‘iemand’ als je je met de leerstof gaat bezighouden, je je ermee inlaat en je je ermee verbindt (Biesta 2006, p. 94). Dat gebeurt als Bright en Marcia hun biologiepresentatie geven; en daarbij verschijnen ze vanuit de door hen ingenomen positie ten overstaan van hun leraar en hun medeleerlingen. In de wijze waarop ze met de gebruikte ‘biologiegereedschappen’ bezig zijn geweest, ermee hebben gewerkt, laten ze zichzelf zien. Dat doet Divangelo ook als hij samen met de klas een opstel schrijft en Govinka en Badr als ze hun berekeningen laten horen. Ieder op zijn eigen, unieke manier.

Arendt spreekt over het handelen van mensen in de wereld als een tafel waar omheen mensen zitten. De tafel is het intermediair: het is een metafoor voor de door mensen ingerichte wereld. Op de tafel liggen zagezegd de materiële en geestelijke gereedschappen waarmee de wereld is ingericht. ‘Het gezamenlijk leven in de wereld betekent in wezen dat zich tussen hen die haar bewonen een wereld van dingen bevindt, zoals een tafel zich bevindt tussen degenen die er aan hebben plaatsgenomen; als door elk ander intermediair worden mensen door de wereld tegelijkertijd verbonden en gescheiden (Arendt 1994a, p. 60). De Vlaamse pedagogen Jan Masschelein en Maarten Simons (2012) zien de school als een tafel waar omheen de leerlingen en hun leraar zitten. De leraar heeft de cultuurgoederen waar hij zijn leerlingen mee kennis wil laten maken op de tafel uitgestald. Daar liggen de ‘zaken’ waar het in opvoeden en onderwijs om gaat. De Groningse pedagoog Wilna Meijer benadrukt dat ook. Naast de leraar en de leerling gaat het in de school steeds om de zaak: daar dient alle aandacht naar uit te gaan (Meijer 2013, pp. 100-103). Met die zaken laat de leraar zijn leerlingen niet alleen werken; hij laat ze er ook over handelen. Als dat gebeurt, kunnen de leerlingen ten overstaan van hun leraar en elkaar verschijnen. We zien dat op de maandagochtend gebeuren. Onderwijs is niet alleen het uitvoeren van taken (werk), maar het is evenzeer het gesprek erover en de erover plaatsvindende handelingen. Het vindt onder de verantwoordelijkheid van de leraar plaats. Hij bepaalt de handelingsruimte en daarmee ook de mogelijkheid hoe en wanneer leerlingen ten overstaan van hem en elkaar kunnen verschijnen. Ik zou hier over beginnend handelen willen spreken.

Voor Arendt komt handelen voort uit het gegeven dat mensen worden geboren. Ze spreekt over 'nataliteit'. 'Met elk nieuw geboren kind maakt de mensheid een nieuw begin' (Arendt 1994a, p. 246). Dat nieuwe begin wordt bevestigd als de mens de (specifieke) privé-wereld van het gezin waarin hij is geboren, verlaat en deel gaat uitmaken van het openbare, met anderen gedeelde leven. 'Met woord en daad treden we de mensenwereld binnen', schrijft ze (ibidem). Ze typeert dat gebeuren als een tweede geboorte. In de school vindt die 'tweede geboorte' plaats. De school is echter nog niet de maatschappij. Ze bevindt zich, zo zegt Arendt, in een overgangsgebied: tussen gezin en maatschappij (Arendt 1994b, pp. 115-116). In dat gebied leert de jongere generatie niet alleen de gebruiksgoederen uit de wereld kennen, maar treedt er 'met woord en daad' ook de wereld binnen (vgl. Biesta 2006; 2012; 2014). En daarmee krijgt ze een kans een nieuw begin te maken (Arendt 1994a, p. 246).

Opvoeden en onderwijs: handelen aan de tafel van de wereld

Het is Arendt die ons erop wijst dat opvoeden en onderwijzen niet opgevat kunnen worden als een productieproces gericht op het halen van te voren opgestelde *targets*. Evenmin gaat het in opvoeding en onderwijs om het in werking stellen van psychologische mechanismen. Opvoeden en onderwijzen kenmerken zich door vrij werk en (beginnend) handelen. Dat is een complex gebeuren waarbij het subject in het geding is. Het betreft hier geen autonoom subject; steeds als er gehandeld wordt 'rijst' het subject zagezegd in het handelen 'op'. Kinderen en jongeren zitting te doen nemen 'aan de tafel van de wereld' en hen daar uitdagen te handelen: dat is de taak van de opvoeder en de leraar. De taal waarin het huidige debat over opvoeding en onderwijs gevoerd wordt, miskent dat alles. Het reduceert opvoeding en onderwijs tot arbeid: tot productie van een in het economisch proces in te zetten *human capital*. Niet alleen in ons land, maar in geheel Europa, in Amerika en Australië verzetten pedagogen zich tegen deze *complexiteitsreductie*. Met hun theorie van en voor de praktijk (Levering 2010; vgl. ook Biesta 2012; Van Crombrugge 2006) reiken ze ons uitgewerkte pedagogische concepten aan waarmee de praktijk van opvoeding en onderwijs verder door- en overdacht kan worden. Daarbij is Arendt een belangrijke conceptuele inspiratiebron (vgl. Berding 2009).

Literatuur

- Alexander, R. (2001). *Culture & Pedagogy*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.
- Arendt, H. (2004/2003). *Verantwoordelijkheid en oordeel*. Rotterdam: Lemniscaat (oorspronkelijk Amerikaans).
- Arendt, H. (1994a/1958). *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom (oorspronkelijk Amerikaans).
- Arendt, H. (1994b/1961/1968). *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken*. Leuven/Apeldoorn: Garant (oorspronkelijk Amerikaans).
- Berding, J. (2009). Het onmeetbare handelen. Hannah Arendt over de fragiliteit van de opvoeding. In *Pedagogiek* (29), pp. 140-154.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). Wanted, dead or alive: educationalists. On the need for academic bilingualism in education. In Anbry, C., Geiss, M. Magyar-Haas, V. & Miller, D. (ed.). *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim: Belz, pp. 20-33.
- Biesta, G. (2012/2010). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma (oorspronkelijk Engels).
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Levering, B. (2010). *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem*. Amsterdam: SWP.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.

Pols, W. (2011). *De Spoorzoeker*. Een brede school in een wijk in verandering. In Berding, J. & Witte, T. (red.). *Opgroeien in Rotterdam. Tegendraads onderzoek in een grote stad*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.

Van Crombrugge, H. (2006). *Denken over opvoeden. Inleiding in de pedagogiek*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Wouter Pols is docent-onderzoeker aan het Kenniscentrum Talentontwikkeling van de Hogeschool Rotterdam.