



Joris Vlieghe

CAMPUS HANDBOEK

Wijsgerige pedagogiek

Een historisch overzicht van het
denken over opvoeding

Lannoo
Campus

D/2023/45/178 – ISBN 978 94 014 9272 0 – NUR 847

Vormgeving omslag: Studio Lannoo
Vormgeving binnenwerk: Crius Group

© Joris Vlieghe & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2023.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van
Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediativisie
van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of
openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie,
microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland

www.lannoocampus.com

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| VERANTWOORDING EN WOORD VAN DANK | 9 |
| HOOFDSTUK 1 INLEIDING: WIJSGERIGE PEDAGOGIEK ALS DE ZOEKTOCHT NAAR DE ESSENTIE VAN OPVOEDING | 11 |
| 1.1 Wat is wijsgerige pedagogiek? | 11 |
| 1.2 Klaus Mollenhauer: opvoeden is door en door een intergenerationeel gebeuren | 14 |
| 1.3 Gert Biesta: opvoeding en menselijke subjectwording in samenhang met anderen en een wereld | 20 |
| HOOFDSTUK 2 FILOSOFIE EN OPVOEDING IN DE KLASSIEKE OUDHEID | 25 |
| 2.1 De presocraten | 25 |
| 2.2 De sofisten, Socrates en Plato | 26 |
| 2.2.1 De sofisten | 27 |
| 2.2.2 Socrates (470-399 v.Chr.) | 29 |
| 2.2.3 Plato (427-347 v.Chr.) | 31 |
| 2.2.4 Socrates, Plato en de sofisten als filosofen en als opvoeders | 39 |
| 2.3 Aristoteles | 44 |
| 2.3.1 Aristoteles' opvatting over werkelijkheid: de vier oorzaken van alles wat bestaat | 45 |
| 2.3.2 Aristoteles' mens- en godsbeeld | 48 |
| 2.3.3 Het goede leven en de opvoeding tot deugdzaamheid | 49 |
| 2.3.4 Aristoteles' politieke filosofie | 52 |
| 2.4 De hellenistische filosofie | 54 |
| 2.4.1 Epikoeros van Samos | 55 |
| 2.4.2 Het stoïcisme | 57 |
| 2.4.3 Het scepticisme | 60 |
| HOOFDSTUK 3 HET CHRISTENDOM | 65 |
| 3.1 De radicaliteit van het vroege christendom | 66 |
| 3.2 De scholastieke filosofie als immunisering tegen de radicaliteit van het christendom | 79 |

| | |
|--|------------|
| HOOFDSTUK 4 RENÉ DESCARTES ALS ‘VADER’ VAN DE MODERNITEIT | 87 |
| 4.1 De wending naar het subject en de rationele reconstructie van de werkelijkheid | 87 |
| 4.2 Descartes’ tegenpool: Blaise Pascal | 92 |
| 4.3 Descartes’ morale provisoire | 94 |
| 4.4 Filosoferen en opvoeden na de breuk tussen subjectiviteit en objectiviteit | 95 |
| 4.5 Een andere ‘vader’ van de moderniteit: John Locke en de samenleving gedacht als sociaal contract | 98 |
| HOOFDSTUK 5 IMMANUEL KANT EN DE VERLICHTING | 105 |
| 5.1 Kritiek van de zuivere rede: wat maakt wetenschap wetenschappelijk? | 106 |
| 5.2 Kritiek van de praktische rede: wat maakt dat we moreel kunnen handelen? | 109 |
| 5.3 Kritiek van het oordeelsvermogen: Kants esthetica | 115 |
| 5.4 <i>Was ist Aufklärung?</i> en het publiek gebruik van de rede | 117 |
| 5.5 De pedagogische paradox (Kant) en de zelfverantwoordelijke zelfbepaling (Langeveld) | 120 |
| HOOFDSTUK 6 ROUSSEAU EN DE HUMANISTISCHE PEDAGOGIEK | 127 |
| 6.1 Politieke vrijheid als onderwerping aan de algemene wil | 127 |
| 6.2 <i>Émile</i> en de natuurlijke opvoeding | 130 |
| 6.3 De ‘perfectibilité’ van de mens | 135 |
| 6.4 Carl Rogers en de humanistische pedagogiek | 137 |
| HOOFDSTUK 7 NIETZSCHE EN DE GEESTESWETENSCHAPPELIJKE PEDAGOGIEK | 145 |
| 7.1 Friedrich Nietzsche: hoe de opgevoede mens als een heer/dame door het leven gaat | 145 |
| 7.2 De geesteswetenschappelijke pedagogiek | 155 |
| HOOFDSTUK 8 KARL MARX, KRITISCHE THEORIE EN KRITISCHE PEDAGOGIEK | 161 |
| 8.1 Karl Marx | 161 |
| 8.2 Een marxistische pedagogie: de school van Célestin Freinet | 165 |
| 8.3 Kritische theorie | 166 |
| 8.4 De kritische pedagogiek | 168 |
| 8.4.1 Theodor W. Adorno: Opvoeding na Auschwitz | 169 |
| 8.4.2 Klaus Mollenhauer: zelfreflectie in dialoog | 171 |
| 8.5 De kritische pedagogiek in Amerika | 174 |
| 8.5.1 Paulo Freire en de pedagogiek van de onderdrukten | 174 |
| 8.5.2 Ivan Illichs pleidooi voor een ontscholing van de samenleving | 178 |

| | |
|---|------------|
| HOOFDSTUK 9 JOHN DEWEY EN HET PRAGMATISME | 183 |
| 9.1 Pragmatisme: waarheid, ervaring en handelen | 183 |
| 9.2 John Dewey: groei, habituatie, democratie, denken en hoop | 187 |
| HOOFDSTUK 10 TAALFILOSOFIE EN TAALANALYTISCHE PEDAGOGIEK: DE LINGUISTIC TURN | 195 |
| 10.1 Ludwig Wittgenstein | 195 |
| 10.1.1 Het ideaal van een puur referentieel taalgebruik | 196 |
| 10.1.2 Naar een nieuwe theorie van betekenis: <i>meaning is use</i> | 198 |
| 10.2 De klassieke taalanalytische pedagogiek in het Verenigd Koninkrijk | 201 |
| 10.2.1 R.S. Peters | 201 |
| 10.2.2 Michael Oakeshott | 207 |
| 10.3 Richard Rorty en het linguïstisch neopragmatisme | 209 |
| HOOFDSTUK 11 BESLUIT | 213 |
| 11.1 Wijsgerige pedagogiek en empirisch-analytische pedagogiek | 213 |
| 11.2 Wat 'is' opvoeding? | 216 |
| REFERENTIES | 221 |
| NOTEN | 227 |

Verantwoording en woord van dank

Het boek dat hier voorligt is een substantiële herwerking van een cursustekst die ik in 2019 geschreven heb voor het vak Wijsgerige Pedagogiek Deel 1. Dit vak wordt aangeboden binnen de opleiding pedagogische wetenschappen als een 'algemeen pedagogisch opleidingsonderdeel'. Dit is zeker niet evident binnen een academische context waarin een vrij enge opvatting bestaat over wat waardevolle wetenschapsbeoefening is, waarin weinig ruimte wordt gelaten voor reflectie en speculatie en waarbinnen er steeds minder aandacht wordt geschonken aan de voorgeschiedenis waar de pedagogische discussies die we vandaag voeren hun zin aan ontleen.

In dit boek wordt bewust gekozen om tegen deze stroom in te gaan en onbevangen het belang van theorievorming voor de pedagogiek te onderstrepen, alsook van het kennismaken van de rijke geschiedenis die dit denken over opvoeden en onderwijzen heeft gekend. In die zin is dit boek niet enkel een cursustekst voor studenten, maar een boek dat op zichzelf kan worden gelezen door iedereen die geïnteresseerd is in het begrijpen van het fenomeen opvoeden en onderwijzen. Na een uitvoerige inleiding tot de centrale problematiek, namelijk wat het betekent zich de vraag te stellen over de essentie van opvoeding, wordt een historisch overzicht geboden. Zo'n overzicht is noodzakelijk niet exhaustief. Het wordt beperkt door een westers perspectief en het kan onmogelijk gedetailleerd ingaan op alle denkers en stromingen die men in een encyclopedisch overzichtswerk wel zou kunnen behandelen.

Een woord van dank is op zijn plaats, in de eerste plaats voor mijn mentor Jan Masschelein, die gedurende vele jaren dezelfde cursus waarop dit boek is gebaseerd heeft gedoceerd. Vele rode lijnen die in dit boek terug te vinden zijn en in het bijzonder de manier waarop ik het wijsgerig en pedagogisch denken in de Oudheid behandel, vinden hun grondslag in de lering die ik van hem mocht genieten. Veel dank ook aan Hans Schildermans en Wiebe Koopal die mijn gesprekspartners waren bij het tot stand komen van de eerste versie van deze tekst. Tenslotte wil ik de vele assistenten bedanken die betrokken waren bij het begeleiden van het genoemde vak. Hun talrijke bemerkingsen en inzichten, die ik bij het schrijven van dit boek heb meegenomen, waren van onschatbare waarde.

Londen, April 2023

Hoofdstuk 1
Inleiding: wijsgerige pedagogiek
als de zoektocht naar de essentie
van opvoeding

1.1 Wat is wijsgerige pedagogiek? 11

1.2 Klaus Mollenhauer: opvoeden is
door en door een intergenerationeel
gebeuren 14

1.3 Gert Biesta: opvoeding en
menselijke subjectwording in
samenhang met anderen en een
wereld 20

Hoofdstuk 1

Inleiding: wijsgerige pedagogiek als de zoektocht naar de essentie van opvoeding

1.1 WAT IS WIJSGERIGE PEDAGOGIEK?

Wijsgerige pedagogiek wordt dikwijls in opleidingen pedagogische wetenschappen gedoceerd als een inleidend vak dat de basis vormt voor andere en meer gespecialiseerde opleidingsonderdelen. Dit heeft *historisch* gesproken een goede reden: wijsgerige pedagogiek gold lange tijd als de onbetwiste basisdiscipline binnen de pedagogische wetenschappen. Vandaar dat het adjectief ‘wijsgerig’ dikwijls niet werd gebruikt en men gewoon sprak van ‘pedagogiek’. Het adjectief was bedoeld om deze discipline te onderscheiden van andere disciplines zoals de historische pedagogiek (nu: ‘geschiedenis van opvoeding, onderwijs en vorming’) of van pedagogieken die zich met een heel specifiek opvoedkundig domein bezig hielden zoals de gezinspedagogiek of de sociale pedagogiek. Een andere reden is dat pedagogiek, althans in de beginfase van deze discipline, nauw verwant was aan een andere discipline: de wijsbegeerte of de filosofie. Pedagogiek was toen een filosofisch en wetenschappelijk doordenken van het fenomeen opvoeden. Daarbij werd een beroep gedaan op denkers en tradities die ook bestudeerd werden aan faculteiten en departementen wijsbegeerte. Omgekeerd is het zo dat vele grote filosofen, vanaf het prille begin van deze discipline in de 6de eeuw voor Christus, zich hebben ingelaten met opvoedkundige kwesties.

Als we echter door een *hedendaagse* bril kijken naar de term ‘wijsgerige pedagogiek’, heeft de kwalificatie ‘wijsgerig’ een totaal andere betekenis. Gelet op het soort onderzoek dat pedagogen vandaag verrichten en gelet op de inhoud van de cursussen die het curriculum pedagogische wetenschappen rijk is, lijkt wijsgerige pedagogiek allesbehalve ‘de’ basisdiscipline te zijn. Misschien is deze discipline wel een buitenbeentje, aangezien vele pedagogen vandaag geen of slechts zijdelings een beroep doen op filosofische manieren van onderzoeken. Veel van wat in de pedagogische wetenschappen gebeurt lijkt zeer dicht te staan bij wat bijvoorbeeld psychologen, sociologen en economen doen: een strikt empirische (en bij voorkeur kwantitatieve) benadering

van het fenomeen opvoeding (respectievelijk in termen van leerprocessen, reproductie van maatschappelijke ongelijkheid en leerwinsten en -verliezen). Wijsgerige pedagogiek wordt dan gezien als een louter speculatieve bezigheid die onrechtstreeks theoretische modellen en begrippen kan aandragen ter ondersteuning van dat empirisch onderzoek. Anders gesteld, wijsgerige pedagogiek is vandaag een onderdeel geworden van een zeer ruime en veelzijdige discipline, waarin de klemtoon ligt op empirisch onderzoek. Zij beoogt een fundamentele en kritische reflectie op de betekenis van opvoeden, onderwijzen en vormen, met behulp van filosofische begrippen en auteurs.

Tegelijk beoogt wijsgerige pedagogiek om méér te zijn dan een hulpwetenschap of een louter inleidend vak – dat dan te vergelijken is met de vele vormen van ‘toegepaste filosofie’, zoals filosofie van de kunst, filosofie van de wetenschappen, filosofie van het recht of taalfilosofie. Het feit dat in de Engelssprekende wereld deze discipline ‘philosophy of education’ wordt genoemd zou dit verkeerdelijk kunnen suggereren¹. Wijsgerige pedagogiek is niet enkel een filosoferen *over* opvoeding, waarbij inzichten uit de discipline filosofie worden toegepast op het pedagogische domein (alsof het ene dus vooraf zou gaan aan het andere). De reden hiervoor is dat wijsbegeerte en pedagogiek van bij het prille begin innig met elkaar verweven zijn. Abstractie makende van het feit dat er ook heel wat filosofie bestaat buiten de Westerse cultuurcontext, is het zo dat het filosofisch denken over mens en wereld ‘en’ het willen begrijpen van de betekenis van opvoeden dezelfde wortels hebben: filosofie en pedagogiek zijn beiden het product van de Antieke Griekse beschaving. Het is namelijk allesbehalve duidelijk of de ‘eerste filosofen’ (dat wil zeggen de ‘grote namen’ die men onwillekeurig aantreft in elke cursus filosofie, zoals Socrates, Plato en Aristoteles) gewoon ‘filosoof’ dan wel ‘pedagoog’ waren. Filosofische vragen naar de zin van het leven, hoe op een verstandige en rechtvaardige manier (samen)leven of hoe we waarachtige kennis kunnen opdoen over de wereld, waren van meet af aan verbonden met pedagogische vraagstukken. Wat in deze vragen op het spel staat is namelijk

- (1) een gepaste manier om vorm te geven aan het individuele en collectieve leven (waarbij de idee is dat niet alles ‘van nature’ gegeven is, dat er geen noodzaak zit in de manier waarop we tot nu toe geleefd hebben en dat een verandering ten goede in principe mogelijk is);
- (2) een juiste verhouding te vinden tussen zelfvorming en vorming door anderen. (Vorm geven aan het leven en opnieuw beginnen met het leven zal altijd mee gestuurd worden door anderen die ons trachten iets bij te brengen, maar tegelijk is echte opvoeding ook altijd een zelfgestuurd proces; zo niet is er eerder sprake van indoctrinatie)

Een andere manier om hetzelfde te zeggen is dat het van in het begin niet duidelijk was wat het verschil is tussen een strikt filosofische en een strikt pedagogische vraag, of tussen de figuur van de filosoof en de figuur van de opvoeder: voor beiden lijken dezelfde kwesties centraal te staan. De opvoeder stelt zich filosofische vragen; de antieke filosoof is altijd een opvoeder van zichzelf en andere mensen.

Dit wil omgekeerd ook zeggen dat filosofie meer is dan een louter intellectuele discipline die speculatief en systematisch een omvattend theoretisch begrip van de gehele werkelijkheid beoogt. Dit is nochtans een beeld van wijsbegeerte dat velen hebben. Zoals Pierre Hadot het stelt, men heeft vaak de indruk dat filosofen

stuk voor stuk getracht hebben om op een originele manier een nieuwe systematische en abstracte constructie te bedenken, bedoeld om op de één of andere manier het universum te verklaren [...] Uit [hun] theorieën, die je 'algemene filosofie' zou kunnen noemen, komen in bijna alle systemen leerstellingen of moraalkritieken voor die in zekere zin voor de mens en de maatschappij consequenties trekken uit de algemene beginselen van het systeem en aldus uitnodigen tot het kiezen van een bepaalde manier van leven, een bepaalde manier om zich te gedragen. Het probleem dat men niet weet of die levenskeuze effectief zal zijn, is totaal bijkomstig en van ondergeschikt belang. Dat speelt geen rol in het perspectief van het filosofisch betoog. (Hadot 2003, 16)

Filosofie, zo begrepen, is dus een louter verstandelijke aangelegenheid die *buiten* het leven staat: nadenken over de wereld ter wille van het plezier dat men in dat nadenken beleeft; een beetje zoals men wiskunde kan beoefenen 'omwille van' de wiskunde en daarbij vergeet dat er nog andere dingen in het leven van tel zijn. In die optiek worden filosofische theorieën ontwikkeld omwille van zichzelf. Mogelijkerwijze vinden die theorieën dan toepassing op het 'echte' leven, in de zin dat we op basis van de theorieën van Plato, Rousseau of Marx inzichten en regels kunnen afleiden die we op het dagelijkse leven (individueel en collectief) kunnen toepassen.

Volgens Hadot en volgens de in dit boek gebruikte opvatting van filosofie, is dit een volstrekt foutieve voorstelling. Als we trouw blijven aan de historische wortels van de wijsbegeerte, is wijsbegeerte altijd *zelf een manier van leven* geweest. Dit wil zeggen dat de activiteit waar de filosoof zich mee inlaat (nadenken over onszelf, de wereld en de maatschappij) helemaal ingebed is in het leven en dat

deze bezigheid een antwoord wil zijn op vragen en uitdagingen die vanuit dit leven komen. Filosoferen is dan een wijze van concreet gestalte te geven aan ons eigen leven (wat de oude Grieken een ‘ethos’ noemden)².

Dit betekent ook dat het er voor de Oude Grieken toe deed dat men een filosoof was – en bijvoorbeeld niet een ambachtsman of een slavendrijver. Men maakte een keuze om zo te leven en niet anders, en eens die keuze was gemaakt had dat zeer concrete consequenties. En hier komen we weer terecht bij de innige band die er tussen filosofie en pedagogiek bestaat: om een goede filosoof te zijn, zo dachten de oude Grieken, moet men zichzelf heruitvinden, ‘werken aan zichzelf’ (men is niet automatisch een filosoof omdat men kiest een filosoof te zijn), oefenen, veel inspanning leveren, zich inlaten met het verleden, de ander en de wereld, aandachtig leven – kortom: men kan maar een filosoof worden door een lang en volgehouden proces van (zelf)opvoeding³.

Vanuit deze invalshoek duiken we in dit boek in de geschiedenis van de wijsbegeerte en proberen we het traject te volgen van deze discipline, of beter, van deze ‘manier van leven’ vanaf het begin tot in meer recente tijden. Hierbij ligt de klemtoon op enerzijds markante verschuivingen in de manier waarop werd nagedacht over het goed vormgeven aan ons leven en samenleven. Hierbij staan een aantal breuklijnen centraal, bijvoorbeeld de overgang van de Oudheid naar de Christelijke Middeleeuwen en de radicale ommekeer die de Moderne Tijd met zich heeft meegebracht. Anderzijds ligt het accent op de nauwe verwevenheid tussen filosoferen en de kwestie van opvoeden, onderwijzen en vormen. Om aan dit ‘verhaal’ een structuur te geven wordt in dit boek één vraag centraal gesteld, namelijk *wat betekent het eigenlijk op te voeden? Wat is de essentie van opvoeding? Waar gaat het in opvoeding eigenlijk om?* Dit is een speciale soort van vraag en om deze toe te lichten bestuderen we eerst kort de ideeën van twee bekende hedendaagse wijsgerig pedagogen hieromtrent, namelijk: Klaus Mollenhauer (1928-1998) en Gert Biesta (geb. 1957).

1.2 KLAUS MOLLENHAUER: OPVOEDEN IS DOOR EN DOOR EEN INTERGENERATIONEEL GEBEUREN

Eigenaardig genoeg vat Mollenhauer (1986) zijn boek *Vergeten Samenhang. Over cultuur en opvoeding* aan met een reeks existentiële getuigenissen over verkeerd gelopen opvoedingssituaties. Het boek opent met de eerste regels uit Franz Kafka’s bekende ‘Brief aan mijn vader’ en bevat verder ook een

fragment van de hand van Jean-Paul Sartre waaruit zijn vreugde blijkt nooit een echte vader te hebben gehad, aangezien die hem enkel had kunnen verstikken, waarbij hij tevens opmerkt dat dit niet aan deze of gene persoon ligt (de unieke persoonlijkheid van Sartre of zijn vader), maar aan het fenomeen opvoeden 'zelf'.

Dit kan vreemd klinken, maar dit is enkel zo wanneer we uitgaan van een bepaling van opvoeden in termen van 'technisch handelen'. Technisch handelen betekent dat we een probleem oplossen door een beproefd en wetenschappelijk onderbouwd handelingsplan toe te passen: mijn wagen is stuk en ik kan die zelf niet repareren, dus breng ik die naar de garagist die met kennis van zaken het precieze probleem opspoort en de nodige acties onderneemt om de wagen terug te doen rijden. Deze manier van denken houdt in dat het oplossen van specifieke problemen voorbehouden is (of zou moeten zijn) aan mensen met expertise en verder dat de kans op het effectief en efficiënt oplossen van het probleem relatief groot is – en onder ideale omstandigheden (wanneer we over de beste experts en expertise beschikken) 100 procent. Technisch handelen behelst het toepassen van een 'als ... dan ...'-logica ($p \rightarrow q$): door een gerichte handeling te stellen, of door de juiste condities te creëren, leidt dit zo goed als automatisch tot het geplande resultaat.

Een sprekend voorbeeld van die manier van denken is de zogenaamde *behavioristische* opvatting over opvoeden, zoals die werd verdedigd door John Watson (1878-1958) en vooral Burrhus Skinner (1904-1990). Behaviorisme is in de eerste instantie een psychologische school met als basisbeginselen de idee dat er principieel geen verschil is tussen het gedrag van dieren en mensen, en verder de idee dat de gedragsveranderingen in beiden onderhevig zijn aan dezelfde wetenschappelijke principes (de leerprincipes van zogenaamde 'operante conditionering'). Daarbij moeten we abstractie maken van alle typisch menselijke categorieën (zoals gedachten, keuzes en intenties) die eigenlijk wetenschappelijk geen verklarende kracht hebben. Als we wetenschappelijk kunnen achterhalen hoe een rat succesvol een doolhof leert te doorlopen (door het dier consistent te belonen met voedsel wanneer het de juiste weg 'kiest') of een hond over een muur leert te springen (door zich telkens naar de plaats in de kamer te begeven waar deze geen elektroshocks toegediend krijgt), dan kunnen we diezelfde principes veralgemenen. Er zijn geen grenzen aan wat mogelijk is: men kan via die principes duiven leren tafeltennis spelen⁴. En ook de gedragssturing van de mens is niet langer een onoplosbaar raadsel. Het moet mogelijk zijn om op basis van behavioristische principes de beste opvoeding uit te denken: één waarbij alles wat we voor

ogen hebben kan worden gerealiseerd en die altijd slaagt – dit door de juiste opvoedende handelingen te stellen en de juiste condities te creëren. Watson (1930, 104) zegt hierover:

Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him [sic] to become any type of specialist I might select — doctor, lawyer, artist, merchant — chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors.⁵

Opvoeden is een proces dat we volledig kunnen beheersen. Een bekende toepassing hiervan is de ontwikkeling van zogenaamde 'teaching machines' door Watsons leerling Skinner. Zijn droom bestond erin een opvoedingssysteem te creëren waarbij we het kunnen stellen zonder ouders en leerkrachten (die namelijk nooit perfect zijn en dus nooit een gedegen en succes gegarandeerde opvoeding kunnen verzekeren). In tegendeel, kinderen moeten door machines worden opgevoed: de 'teaching machine' legt hen telkens een vraag voor, leerlingen geven het vermeende juiste antwoord en krijgen meteen feedback (in termen van positieve en negatieve stimuli). Zo kan men stap voor stap steeds moeilijker kennis en vaardigheden onder de knie krijgen. *The sky is the limit*. Iedereen kan op die manier alles leren wat er te leren valt, zelfs de meest complexe kennis en vaardigheden. Maar, men kan niet vroeg genoeg hiermee beginnen (dat wil zeggen dat ouders in de prilste fasen van de opvoeding onherstelbare schade zouden kunnen aanrichten)⁶. Vandaar dat baby's best meteen na de geboorte in speciaal daartoe voorziene instellingen worden ondergebracht, waar ze totale zelfbeheersing en perfecte frustratietolerantie aangeleerd krijgen. Zo ziet de perfecte maatschappij het daglicht (een 'hemel op aarde'; een samenleving die enkel en alleen gebaseerd is op redelijkheid en waarin mensen zich niet laten misleiden door hun emoties). Natuurlijke selectie en toeval, maar ook ideologie, worden vervangen door een wetenschappelijke opvoeding ten bate van iedereen.

Dit laatste is natuurlijk een extreem voorbeeld, dat gelukkig nooit (helemaal) in de praktijk is gebracht. Desalniettemin betreft het een manier van denken waar we toch regelmatig op terugvallen. Opvoedingssituaties zijn situaties van grote onzekerheid en daarom is het begrijpelijk en verleidelijk om ideale recepten (beproefde 'p → q'-principes, onderbouwde expertenkennis) ter beschikking te hebben⁷. Maar – en zo keren we terug naar Mollenhauer – als we zo denken gaan we eigenlijk in tegen wat opvoeding 'wezenlijk' is. Eigenlijk

is opvoeden geen kwestie van technisch handelen. Vandaar dat Mollenhauer vertrekt van getuigenissen over een misgelopen opvoeding, in de hoop dat iedereen zich daar wel enigszins (gedeeltelijk) in kan herkennen. Uiteraard hebben we bepaalde resultaten voor ogen wanneer we opvoeden en moeten we hopen dat we die kunnen bereiken, maar in realiteit loopt het dikwijls helemaal anders. De cruciale vraag is dan of we dit (onoverkomelijk) gegeven 'erg' moeten vinden. Misschien verliezen we iets uit het oog als we opvoeding definiëren als een technische kwestie. De technische oplossingen die Skinner voor ogen heeft kunnen wel efficiënt zijn, maar ergens voelen we aan dat het met zo'n handelen niet om 'échte' opvoeding gaat en dat we – willen we 'echt' opvoeden – een deel mislukking moeten willen verdragen.

Dit betekent dus dat we het fenomeen opvoeding onder de juiste categorie van handelen moeten classificeren: *opvoeden is geen technische kwestie, maar een antwoord op een gebeuren*. Iets vindt plaats, of we het nu willen of niet, en we moeten ons er denkend tot verhouden (het is namelijk niet om het even hoe we opvoeden). Verder is een gebeuren iets dat we niet perfect onder controle hebben: mochten we datgene wat ons overkomt helemaal naar onze hand kunnen zetten, dan verliest het fenomeen in kwestie alle betekenis⁸. In die zin is opvoeden door en door onvoorspelbaar. Dat wil ook zeggen dat we een zekere mate van onwetendheid moeten willen tolereren: niet (volstrekt) weten wie de ander is die aan onze opvoedkundige zorgen is toevertrouwd en niet (volstrekt) weten wat de impact is van ons pedagogisch handelen op de toekomst. Dat is een 'constitutieve mogelijkheidsvoorwaarde' om überhaupt te kunnen opvoeden.

Deze gedachte staat allicht haaks op veel opvoedingsinitiatieven waarmee we vandaag constant worden geconfronteerd en die inspelen op de verleiding om volledige zekerheid en controle te hebben over de opvoedingssituatie. De inzet is hoog: de toekomst van onze kinderen staat namelijk op het spel. Nochtans kan men zich de vraag stellen wat het zou betekenen indien we echt volstreekte transparantie zouden kunnen realiseren in de relatie opvoeder-opvoedeling. Wanneer bijvoorbeeld een opvoeder via een geperfectioneerde leugendetector precies weet wanneer een kind of leerling de waarheid verborgen houdt. Wanneer men als leraar de volledige voorgeschiedenis kent van zijn eigen leerlingen. Wanneer men als ouder altijd en overal zijn eigen kind in de gaten kan houden.⁹ Enzovoorts. Wat is dan nog de waarde van vertrouwen, gezag, openheid en respect? Is er dan nog de mogelijkheid dat er iets onvoorspelbaars gebeurt? Of dat we kunnen worden tegengesproken door de situatie (of door onze kinderen en leerlingen) en dat we ook als opvoeder nog iets leren? Maar

ook: is het onder dergelijke omstandigheden nog denkbaar dat dingen fundamenteel kunnen veranderen? Dat mensen de kans krijgen – in weerwil van wat te verwachten viel – om zich in nieuwe en onvoorspelbare richtingen te ontplooien¹⁰? Hoort het niet tot het wezen van opvoedend handelen dat we ook tegen beter weten in de opvoeding alsnog een tweede kans geven? En verder kan men zich afvragen: is dit streven naar totale transparantie en controle wel wenselijk, gelet op het feit dat ten gevolge hiervan elke ervaring dat transparantie of controle ontbreekt nog veel sterker als een falen wordt aan gevoeld? Want hierdoor moeten we namelijk voortdurend op zoek gaan naar steeds effectievere beheersingsmiddelen en zo komen we terecht in een vicieuze cirkel.

Dat opvoeden altijd ook een ‘gebeuren’ is sluit aan bij de etymologische oorsprong van dit woord, nl. ‘geboren worden’. Wanneer een kind ter wereld komt houdt dit altijd het risico in van een totale ontwrichting van een bestaande manier van leven, alsook de belofte van een nieuwe manier om aan het leven vorm te geven. Dat maakt ons, volgens Hannah Arendt (1961), net tot mensen. Terwijl dieren (in de regel) altijd op dezelfde manier blijven leven (de levensvorm van leeuwen was tienduizend jaar geleden dezelfde als nu), zit er in de manier waarop mensen vorm en betekenis geven aan het leven een enorme variatie (wanneer men vergelijkt hoe mensen nu leven ten opzichte van vijftig jaar geleden, bijvoorbeeld). Maar, dit is enkel mogelijk door controle uit handen te (willen) geven.

Een film die dit inzicht onder de aandacht brengt is *Children of Men* (Alfonso Cuarón, 2006). Deze daagt ons namelijk uit, bij wijze van gedachtenexperiment, om na te denken over wat het betekent te leven in een wereld waarin we de zekerheid hebben dat er geen generatie meer na ons komt. En waarom het dus belangrijk is, voor ons mensen, dat er een wisseling is van generaties. Het lijkt erop dat de wereld uit de film niet degene is die we wensen: een duistere en hopeloze samenleving, enkel en alleen gebaseerd op geweld en eigenbelang.

Daarmee komen we meteen tot de kern van de zaak. Ter herinnering: de vraag die voorligt is de vraag naar het wezen van de opvoeding zoals Mollenhauer die op begrip tracht te brengen. Hij zegt hierover dat de meest fundamentele pedagogische vraag de kwestie betreft *waarom we eigenlijk kinderen willen*. Het gaat dan niet om de vraag of individuele mensen kinderen willen of niet (en hoeveel), maar wel: waarom willen we ons eigenlijk verhouden tot nieuwkomers in de wereld waarin leven? Waarom willen we ons de moeite getroosten om jonge mensen groot te brengen in die wereld? Met andere woorden: wat staat er eigenlijk op het spel in een scenario zoals dat uit de film *Children of*

Men? Het antwoord dat Mollenhauer geeft is: *omdat we het goede in ons leven willen doorgeven*. Er zijn dingen waaraan we gehecht zijn en die we zo belangrijk vinden dat we hopen dat ze ook na onze dood verder erkend, verzorgd en verder ontwikkeld worden door zij die na ons komen. Dat wil dus ook zeggen dat het voorwerp van de pedagogiek *niet* in eerste instantie kinderen/opvoedelingen betreft, maar wel een wereld van betekenissen, een cultuur (zoals ook blijkt uit de ondertitel van Mollenhauers boek)¹¹.

Mollenhauer viseert hier niet enkel verdedigers van behavioristische opvoedingsidealen (en bij uitbreiding technische opvattingen over wat opvoeding is), maar ook degenen die de pedagogische relatie verengen tot het tegemoet komen aan de noden van het kind (zoals gebeurde in de anti-pedagogische bewegingen in het Duitsland van de jaren zeventig, waarop we in het hoofdstuk over de Kritische Pedagogiek uitgebreid terugkomen):

[...] De anti-pedagogiek [...]: Hier wordt een niet-pedagogische instelling tegenover het kind gepropageerd, die zich ertoe beperkt het kind te 'begeleiden', dat wil zeggen dat men het dient te respecteren, dat men 'respect voor zijn rechten', 'tolerantie voor zijn gevoelens' en 'bereidheid om van zijn eigen gedrag te leren' moet kunnen opbrengen. Een 'anti-pedagogisch ingesteld mens' is dan een 'gewoon aardig mens' die 'alle mogelijke situaties met kinderen spontaan doorleeft zonder op één of andere theorie te hoeven terugvallen'. Zoiets klinkt sympathiek, dit standpunt krijgt dan ook veel steun. Maar het is onjuist om de opvoeding, die de volwassen generatie aan het kind verplicht is, alleen hierop te willen baseren. [...] De [echt] pedagogische thema's worden hier uit de weg gegaan in plaats van nader uitgewerkt (Mollenhauer 1986, 17)

Opvoeden is dus in wezen iets anders dan 'aardig zijn' (of om het anders te zeggen: zorg dragen voor kinderen). Het betreft in eerste instantie een *zorg dragen voor de wereld* (een wereld van betekenissen, een cultuur). Opvoeding is altijd een soort van geweld dat een antwoord wil zijn op het geweld dat in de wereld komt wanneer we worden geconfronteerd met de nieuwheid van een nieuwe generatie. In opvoeding staat het voortbestaan van onze wereld op het spel. De 'existentiële' (i.p.v. technische) vraag die zich aan pedagogen stelt is dan: hoe kunnen we concreet antwoorden op die (radicale) nieuwheid in het licht van een (al bestaande) wereld die we belangrijk vinden? En hoe kunnen we die nieuwheid een plaats geven, dat wil zeggen voldoende rekening houden met de nieuwheid van de nieuwkomers die aan ons worden toevertrouwd, zodat een nieuw begin met de wereld mogelijk wordt¹².

1.3 GERT BIESTA: OPVOEDING EN MENSELIJKE SUBJECTWORDING IN SAMENHANG MET ANDEREN EN EEN WERELD

De uit Nederland afkomstige pedagoog Gert Biesta definieert opvoeding ruimer en op een complexere manier dan Mollenhauer dat doet, maar hij stemt met de laatste hierin overeen dat hij vanuit een definitie van wat opvoeden wezenlijk is, een louter technische visie op opvoeden op de korrel neemt. Meer bepaald bekritiseert hij de vandaag zeer dominante visie die alle pedagogisch relevante gebeurtenissen en processen herleidt tot een kwestie van 'leren' (*learnification*). Hierover zegt hij:

In the past decade I have written about a phenomenon which I have referred to as the 'learnification' of educational discourse and practice [...]. 'Learnification' encompasses the impact of the rise of a 'new language of learning' on education. This is evident in a number of discursive shifts, such as the tendency to refer to pupils, students, children and even adults as 'learners;' to redefine teaching as 'facilitating learning,' 'creating learning opportunities,' or 'delivering learning experiences;' or to talk about the school as a 'learning environment' or 'place for learning.' It is also visible in the ways in which adult education has been transformed into lifelong learning in many countries [...] (Biesta 2015, 76)

Gezien de omvang en impact van deze *learnification* betreft het een fenomeen waar we maar beter even bij stilstaan. Maar, wat is nu volgens Biesta precies het probleem? Waarom zouden we ons druk maken over die verschuiving naar leren. Dit heeft te maken met de 'pointe' van opvoeden en onderwijzen, d.w.z. met waar het allemaal eigenlijk om draait:

What is the problem? Perhaps the briefest way to put it is to say that the point of education is not that students learn. Formulating the issue in this way is relevant because many discussions about education (in policy, research and practice) keep using the language of learning in this abstract and general sense. In contrast I wish to suggest that the point of education is that students learn something, that they learn it for a reason, and that they learn it from someone. Whereas the language of learning is a process language that, at least in English, is an individual and individualising language, education always needs to engage with questions of content, purpose and relationships. (Ibid.)

Wanneer alle opvoeden en onderwijzen een kwestie van leren worden, dan worden ze herleid tot een technische aangelegenheid die er enkel toe dient