

Boekbesprekingsartikel

Joop Berding en Wouter Pols

PED 39 (1): 113–131

DOI: 10.5117/PED2019.1.007.BERD

Paul Smeyers, Stefan Ramaekers, Roel van Goor & Bruno Vanobbergen (red.). *Inleiding in de pedagogiek, deel 1. Thema's en basisbegrippen*. Amsterdam: Boom, 2016. 978-90-8953-947-2, 271 blz., € 35,-.

Paul Smeyers, Stefan Ramaekers, Roel van Goor & Bruno Vanobbergen (red.). *Inleiding in de pedagogiek, deel 2. Grondslagen en stromingen*. Amsterdam: Boom, 2016. 978-90-5875-783-8, 219 blz., € 32,50.

De pedagogiek is een bijzondere wetenschap; haar object is een cultuur-historische praktijk. Dat betekent dat het object van de pedagogiek niet alleen verandert in de tijd, maar ook anderszins 'beweeglijk' is: het bestaat uit subjecten die in een institutioneel verband doelen nastreven en waarden in praktijk brengen. Voor Jan Gunning Wzn, die aan het begin van de vorige eeuw de eerste academische pedagoog was in ons land, was dat de reden pedagogiek een praktijkgerichte 'kunstleer' te noemen. En voor Philip Kohnstamm, een andere bekende academische pedagoog uit het Interbellum, hield dat in dat 'de pedagogiek filosofisch zal zijn of niet [zal] zijn'.

Vandaag de dag bestaat de academie uit heel wat meer van zulke 'bijzondere' wetenschappen. Om maar enkele te noemen: economie, sociologie, politicologie, bedrijfskunde. Ook die wetenschappen hebben bepaalde cultuur-historische praktijken als object. En wat te denken van de rechtswetenschap, de theologie en de filosofie? Die maken al eeuwenlang deel uit van het universitaire studieprogramma. Zijn ook die geen 'bijzondere' wetenschappen?

De huidige academische pedagogiek is al lang geen 'kunstleer' meer en of ze 'filosofisch zal zijn of niet' is een vraag die niet meer dagelijks wordt gesteld. Vandaag de dag is de pedagogiek een gerespecteerde sociale wetenschap, ook wel gedragswetenschap genoemd. Ze beschrijft en verklaart opvoedings- en onderwijsprocessen, en omdat dat vanuit meerdere

theoretische en methodische invalshoeken gebeurt, spreken we tegenwoordig niet meer over 'dé pedagogiek', maar over pedagogische wetenschappen. Die produceren steeds meer en steeds gevarieerdere kennis over hun object dat – dat spreekt vanzelf – nog steeds een cultuur-historische praktijk is. Van die praktijk worden steeds weer nieuwe 'delen', vanuit steeds weer andere invalshoeken onderzocht en aldus er 'uitgelicht'. De afgelopen honderd jaar is de pedagogiek van een min of meer eenduidige 'kunstleer' veranderd in een complex kennisveld dat uit een veelheid van kennisgebieden bestaat die niet alleen steeds weer veranderen, maar ook niet altijd even eenduidig en coherent zijn. Die verandering roept een vraag op: wat maakt die verschillende gebieden *pedagogisch*, of nog preciezer: wat maakt de wetenschappen die deze gebieden omsluiten nu precies tot *pedagogische* wetenschappen?

Van Grondslagen van wetenschappelijke pedagogiek naar Inleiding in de pedagogiek

De transformatie van de pedagogiek in de pedagogische wetenschappen vond plaats in de jaren tachtig van de vorige eeuw. Zij leidde tot een herbezinning op de aard van de pedagogiek. Wat voor wetenschap is de pedagogiek eigenlijk? Wat is haar inzet? Welke plaats neemt ze in binnen het veld van de verschillende wetenschappen? Die vragen waren in de jaren zestig en zeventig al opgekomen. Toen veranderde stap voor stap de geesteswetenschappelijke pedagogiek in een sociale wetenschap. Op die vragen bleken meerdere antwoorden gegeven te worden: de een zei dat de pedagogiek een cultuurwetenschap is (daarmee de lijn van de geesteswetenschap voortzettend), de ander een kritische wetenschap en weer een ander een verklarende en voorspellende wetenschap. De pedagogiek viel als gevolg daarvan uit elkaar. Het was de Leidse (en latere Amsterdamse) pedagoog Siebren Miedema die die ontwikkeling in kaart bracht, via verschillende, steeds weer aangevulde drukken van het onder zijn redactie staande boek *Pedagogiek in meervoud*.

De vijfde druk van *Pedagogiek in meervoud* (1997) beschreef zeven verschillende manieren om pedagogiek te bedrijven. Die manieren zijn niet alleen wetenschaps-, respectievelijk metatheoretisch van aard; ze onderscheiden zich ook (object-)theoretisch van elkaar. Ze gaan uit van verschillende theoretische uitgangspunten met betrekking tot het te bestuderen object. Anders gezegd: elke manier van pedagogiek bedrijven heeft een eigen mens- en wereldontwerp. Zo'n ontwerp leidt tot een bepaalde wetenschaps- en onderzoekspraktijk. In de verschillende hoofdstukken van

Pedagogiek in meervoud worden daar voorbeelden van gegeven, maar ze worden niet uitgewerkt. Het boek is dan ook een metatheoretische inleiding in de pedagogiek, geen objecttheoretische.

In 2001 verscheen *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek*. De redacteurs waren de Leuvense pedagoog Paul Smeyers en de Utrechtse pedagoog Bas Levering. Ook dit boek bestond uit een aantal metatheoretische inleidingen. Daarnaast presenteerde het boek pedagogische thema's, waarbij geen metatheorieën centraal stonden, maar een bepaald aspect ('deel') van het onderzochte object (de opvoedings- en onderwijspraktijk) en de (object-)theorie van waaruit dat aspect begrepen werd. *Grondslagen* vindt zijn vervolg in de in 2016 verschenen *Inleiding in de pedagogiek*, het boek dat we hier bespreken. Het bestaat uit twee aparte delen: deel 1 *Thema's en basisbegrippen*, deel 2 *Grondslagen en stromingen*. De Vlaams-Nederlandse redactie van beide delen bestaat uit Paul Smeyers, Stefan Ramaekers, Roel van Goor en Bruno Vanobbergen. Met de keuze voor twee delen heeft de redactie de objecttheoretische verhandelingen welbewust gescheiden van die van de metatheoretische; sterker nog: met het plaatsen van de objecttheoretische verhandelingen in deel 1 is het of ze zegt: verdiep je maar eerst in de verschillende thema's en de daarbij gehanteerde begrippen (theorieën), het achterliggende ontwerp (de metatheorie) komt later wel. Daar is wat voor te zeggen. Het eerste is al ingewikkeld genoeg, het tweede zal het nog complexer maken.

De redactie ziet de huidige pedagogische wetenschappen als een complex geheel van losjes met elkaar verbonden kennisdomeinen gebaseerd op uiteenlopende object- en metatheoretische vooronderstellingen. De pedagogische wetenschappen zijn volgens haar het best te typeren als een rizoom. 'Een rizoom is een wortel die niet in de diepte, maar horizontaal groeit, die vertakkingen ontwikkelt en zo een netwerk vormt zonder dat een begin of einde is te ontwaren' (deel 1, p. 13). Pedagogiek als bamboe. Het wortelstelsel ervan woekert ondergronds voort met als gevolg dat op verschillende plekken onverwachts allerlei bamboespieten uit de grond omhoog schieten. De redactie ziet de pedagogiek als een netwerk 'zonder begin of einde'. Ze heeft een 'stevige basis', maar het is volgens haar niet aan te geven waar haar oorsprong ligt of 'wat precies haar grondslagen zijn' (ibidem).

We nemen in deze bespreking die 'basis' als uitgangspunt. Wat is die 'basis' nu precies? Daarvoor moeten we, zo lijkt ons, het object van de pedagogische wetenschappen in ogenschouw nemen. Dat object is, zoals we zeiden, een cultuur-historische praktijk, of wellicht beter nog: een complex van cultuur-historische praktijken. Die praktijken richten zich op kinderen

en jongeren, op subjecten dus. Binnen het institutionele verband waarin die praktijken zich afspelen gaan volwassenen (ook: subjecten) met bepaalde oogmerken een relatie met kinderen en jongeren aan waarbij bepaalde waarden in het spel worden gebracht. Die oogmerken betreffen het grootworden van kinderen en jongeren, of beter nog: hun volwassenwording. De waarden die daarbij in het spel worden gebracht hangen daar nauw mee samen: vertrouwen, maar ook aanspreekbaarheid en verantwoordelijkheid. Om de vraag te beantwoorden wat men onder ‘pedagogisch’ verstaat (de ‘basis’ dus) zal dus een pedagogisch standpunt moeten worden ingenomen, een bepaalde kijk op het grootworden van kinderen.

In deel 1 bespreken we de (objecttheoretische) bijdragen aan het boek vanuit hun al dan niet expliciete of impliciete pedagogische grondslag (de ‘basis’). Deel 2 zullen we bespreken vanuit de vraag of het mens- en wereldontwerp van het geschetste wetenschapsconcept (metatheorie) bij de pedagogische basis passend onderzoek en theorievorming mogelijk maakt.

Thema’s en basisbegrippen

We beginnen dus met deel 1 dat de titel draagt *Thema’s en basisbegrippen*. Uitgaande van bovengenoemd gezichtspunt is de vraag wat we in dit deel aantreffen aan *pedagogische* thema’s en *pedagogische* begrippen. Dit deel bestaat weer uit drie delen, waarin achtereenvolgens (I) ‘basisthema’s en begrippen in de pedagogiek’, (II) ‘sociaal-maatschappelijke opvoedvraagstukken’ en (III) ‘pedagogische uitdagingen in de huidige tijd’ voor het voetlicht worden gebracht. Het geheel wordt voorafgegaan door het eerste hoofdstuk. Aan de in totaal 18 hoofdstukken leverden 24 auteurs een bijdrage. In zijn Voorwoord maakt redacteur Smeyers, mede met het oog op hetgeen in deel 2 naar voren wordt gebracht en waarop we verderop zullen ingaan, een belangrijke opmerking, namelijk: ‘ “De pedagogiek zal wijsgerig zijn of ze zal niet zijn”, zo werd mij destijds als student voorgehouden’ (deel 1, p. 6). Hij beschouwt dit boek als een aanzet om de ‘conversatie’ over ‘de onafwendbare pedagogische vragen waarvoor we gesteld worden’ (ibidem) nieuw leven in te blazen. Onderstaand willen we nagaan in hoeverre deze aanzet geslaagd kan worden genoemd. Hierbij zullen we, gezien het grote aantal, niet alle hoofdstukken uitputtend bespreken maar een algemene indruk geven van de inzet en de ‘toon’ die er uit dit deel als geheel spreekt. Enkele hoofdstukken (geheel onze eigen keuze) zullen we wel wat uitvoeriger beschouwen.

In hun 'Inleiding' stellen Van Goor en Van Obbergen vast – het kwam al aan de orde – dat de pedagogiek een veelstromenland is en dat de grenzen tussen disciplines, bijvoorbeeld tussen pedagogiek en ontwikkelingspsychologie vervaagd zijn. Voor de duiding van de relaties tussen de vele (sub) disciplines die zich met opvoeding en onderwijs, het opgroeiende kind, ouderschap enzovoort bezighouden, oriënteren de auteurs zich zoals gezegd op de rizoom-metafoer. Deze impliceert dat zich in de loop der tijd 'ondergrondse' vertakkingen hebben voorgedaan in het denken zodat niet meer duidelijk is waar het ooit vandaan kwam en evenmin welke richting de verdere ontwikkeling zal nemen. De pedagogiek is dan 'een historisch gegroeide discipline, verankerd in een rijke traditie, maar zonder verplichtend raamwerk dat scherp afbakent wat wel en wat niet pedagogisch mag en kan zijn' (deel 1, p. 13). Daarmee legitimeren de auteurs ook de keuze voor de thema's ('zicht op wat het interessegebied van een hedendaagse pedagogiek allemaal kan, of in onze ogen zou moeten, zijn'; *ibidem*) en voor de diversiteit in stijl en aanpak. Ze betogen dat er meer is dan de nu dominante empirisch-analytisch georiënteerde benadering. Het boek heeft ook een didactische inzet: 'We willen studenten onderdompelen in de veelzijdigheid van het vak en hen uitdagen om erin te duiken en al zoekend hun weg te vinden' (deel 1, p. 14). Meer nog: lezing zou moeten leiden tot enthousiasme voor de pedagogiek. Een voorbeschouwing op de hoofdstukken die volgen sluit deze inleiding af.

Het eerste deel is opgebouwd uit vijf hoofdstukken en behandelt zoals gezegd basisthema's en -begrippen in de pedagogiek. Aan de orde komen de cultuurpedagogische visie (Wilna Meijer), verantwoordelijkheid en de pedagogische relatie (Bas Levering), leren en onderwijzen (Wouter Pols), idealen in de opvoeding (Doret de Ruyter) en lichamelijkheid (Joris Vlieghe). Wat opvalt in deze beschouwingen is dat hierin deels wordt gepoogd aansluiting te vinden bij de wijsgerige basis van de pedagogiek. We geven hiervan enige voorbeelden. Meijer haakt aan bij de grondleggers van de 'moderne' geesteswetenschappelijke pedagogiek, met name Herbart, Langeveld en Benner. De grote lijn hierin is dat opvoeding en onderwijs altijd zijn gebaseerd op regulatieve principes (of aannames), bijvoorbeeld dat het kind opvoedbaar en onderwijsbaar is (*Bildsamkeit*). Hierbij is geen sprake van passiviteit van de kant van het kind: in de 'pedagogische interactie' zijn zowel opvoeder als kind als 'handelend subject' betrokken (deel 1, p. 23). Een tweede kwestie betreft de zogenoemde 'pedagogische paradox', het gegeven dat het kind al op diens subjectiviteit wordt aangesproken terwijl het strikt genomen nog niet een autonoom handelend wezen is. Met de term 'contrafactische anticipatie' (deel 1, p. 24) wordt gewezen op dit

‘vooruitlopen op’. Als doel van de opvoeding wordt in deze traditie vooral ‘mondigheid’ genoemd, niet zozeer als ‘einddoel’ waarmee de opvoeding wordt afgesloten maar als een blijvend aandachtspunt van *Bildsamkeit*. Dit hoofdstuk besteedt ook aandacht aan een aantal pedagogisch-antropologische gezichtspunten waarvan het belangrijkste het opene, onaffe en plastische van de (jonge) mens betreft (deel 1, p. 25). Wat uiteindelijk meer telt dan de biologische ‘bagage’ waarmee mensen ter wereld komen, is de interactie met de cultuur waarin ze opgroeien. Het slot van dit hoofdstuk is nog kort gewijd aan fasen in ontwikkeling en opvoeding en ook hierin wijst Meijer op het belang van cultuur. Zij neemt afstand van al te scherp gemarkeerde fasenindelingen en zet tot slot ook vraagtekens bij het hele idee van de fasenindeling zelf. In onze consumptiecultuur heeft het opvoedingsdoel ‘mondigheid’ vooral betekenis gekregen in de vorm van mondig consument zijn. Een mogelijke uitweg hieruit ziet Meijer in het vervangen van ‘mondigheid’ door ‘persoon’, aangezien daarin niet alleen het kritische maar ook het zelfkritische doorklinkt. De bijdragen van Levering en Pols sluiten daarbij aan. Ook zij zoeken bij de thema's die ze bespreken aansluiting bij de wijsgerige basis van de pedagogiek.

Lezing van het vijfde hoofdstuk, van De Ruyter over idealen in opvoeding en onderwijs, laat al meteen zien hoe divers het pedagogisch denken is. Zij brengt namelijk een heel ander type denken naar voren dan dat van Meijer, Levering en Pols: thema, insteek en bronnen zijn zeer verschillend. Zoals De Ruyter stelt (deel 1, p. 60) gaat het haar vooral om de taalkundige verheldering van het begrip ‘ideaal’. Haar manier van werken is ‘analytisch-filosofisch’ (ibidem) en zij kiest die benadering omdat een concept als ‘ideaal’, waarover zeer verschillend wordt gedacht, om ‘verheldering en legitimatie’ vraagt (ibidem). Hoe pakt zij dat aan? Het betoog focust op begripsverheldering langs verschillende lijnen: vanuit een woordenboekdefinitie verkent De Ruyter wat een ideaal is en wat er kan gebeuren wanneer je het probeert te realiseren. Het nastreven van idealen is niet alleen een zaak van individuen, het is ook een sociale aangelegenheid. Dat brengt haar bij het terrein van opvoeding en onderwijs. Ouders brengen hun kinderen ideaalbeelden bij en hopen dat ze deze zullen overnemen (deel 1, p. 63). ‘Achter’ deze idealen zitten bepaalde opvattingen over wat van waarde is en wat de beste aanpak is. Genoemd wordt de bekende autoritatieve opvoedingsstijl (ibidem). Een volgend aspect is dat het nastreven van idealen ook schaduwzijden kan hebben; zo kan men zich verliezen in perfectionisme, werkdruk of fanatisme. De Ruyter verwijst hier naar onderzoek dat de ‘verwetenschappelijking’ van het ouderschap kritiseert; eenduidige adviezen, zeker over opvoedingsidealen, zijn niet te geven. Het slot van dit

hoofdstuk is gewijd aan de consequenties van idealen voor derden, lees: de maatschappij. Het uitgangspunt van De Ruyter dat 'het voor kinderen van belang is dat zij zich optimaal kunnen ontplooiën' (deel 1, p. 67) heeft volgens haar consequenties voor 'de ideale aard van de samenleving' (ibidem). Zo moeten idealen die leiden tot discriminatie worden bestreden; discriminatie ontkennt de waarde van anderen. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt nog kort ingegaan op het begrip 'utopie' en op het verschijnsel radicalisering. De conclusie luidt dat idealen een zegen en een vloek kunnen zijn (deel 1, p. 69).

Het laatste hoofdstuk uit (I) 'Basisthema's en begrippen' dat we bespreken is van de hand van Joris Vlieghe en gaat over lichamelijke opvoeden en onderwijzen. Hij legt er in zijn bijdrage de vinger op dat dit aspect in de pedagogiek vrijwel afwezig is. In opvoeding en onderwijs gaat het altijd 'over' het lichaam, maar het lichaam zelf wordt pedagogisch gezien geen enkele waarde toegekend (deel 1, p. 72). Behalve dan het onder controle te krijgen, zoals volgens Vlieghe een enkele blik in een klaslokaal aantoot. Hij signaleert dat er een tegenbeweging op gang is gekomen en bespreekt het aandeel van de filosoof Merleau-Ponty in 'de herwaardering van het menselijk lichaam' (deel 1, p. 75). Dit had zijn weerslag op de pedagogiek zoals te zien is bij (uiteenlopende) pedagogen als Montessori en Rogers (van huis uit overigens een psycholoog) en in stromingen als feminisme en poststructuralisme. Vooral deze laatste hebben de deur geopend naar verzet tegen 'vastgeroeste genderidentificaties' (deel 1, p. 77), waarop de filosoof Foucault verder is gegaan met zijn theorieën over geïnstitutionaliseerde normalisering en disciplineren, volgens Vlieghe bij uitstek een thema relevant voor het onderwijs. Vervolgens wordt stilgestaan bij de oprukkende medicalisering en de nog altijd in opvoeding en onderwijs problematische positie van seksualiteit (vooral te vinden in het biologieboek; deel 1, p. 80). Vlieghe vraagt zich af of 'echte seksualiteit' (deel 1, p. 81) niet nog steeds wordt onderdrukt. Als slotakkoord formuleert hij de these dat 'echte waardering voor het lichamelijke' nog altijd een uitdaging is voor de vormgeving van opvoeding en onderwijs in de toekomst' (ibidem).

In de twee volgende delen passeert een groot aantal onderwerpen de revue. Om een greep te doen: in deel II ('Sociaal-maatschappelijke opvoedvraagstukken') komen kinderrechten, burgerschap, opvoedingsondersteuning en de onderwijsmarkt aan de orde en in deel III ('Pedagogische uitdagingen in de huidige tijd') neurowetenschap, radicalisering, games en vluchtelingenkinderen. De redactie stelde al dat hiermee gepoogd wordt de veelvormigheid van de pedagogiek te vatten. Uit elk deel vatten we enkele

hoofdstukken samen. Didier Reynaert geeft een betoog over kinderrechten waarin het idee van het autonome kind wordt bekritiseerd. Hij bepleit een 'leefwereldbenadering' die moet voorkomen dat kinderen buiten de samenleving worden gesloten. Hij schrijft over de juridisering van de kindertijd en over wat hij noemt 'het geïnstitutionaliseerde jeugdland' (deel 1, p. 92), overigens zonder te verwijzen naar Dasberg.

Maria Bouverne-De Bie en Joke Vandenabeele bespreken het actuele onderwerp burgerschap en constateren dat dit een dynamisch begrip is met vele invullingen. Ze stellen de intrigerende vraag of opvoeding en onderwijs niet worden ingezet om een dominante visie op burgerschap door te drukken. Aan de hand van onder andere Rancière gaan ze in op de verbinding democratie en onderwijs, maar ze sluiten hun bijdrage af met een beschouwing over psychiatrische klinieken.

Griet Roets en Tineke Schiettekat buigen zich over het netelige probleem van de kinderarmoede. Ze kritiseren interventies in gezinnen die wel de individuele kinderen raken maar niet het armoedeprobleem van zowel ouders als kinderen. Ze stellen dat armoede mensen diep raakt in hun existentie en presenteren een casus van een jongen van zeven die een fiets krijgt van zijn vader. Daar kan men op twee manieren naar kijken: vanuit een pedagogiserend perspectief en vanuit een sociaalpedagogisch perspectief. In het eerste staat het 'opvoedingstekort' centraal en wordt armoede als sociaal probleem ontkend (deel 1, p. 157). In het tweede worden mensen als subjecten beschouwd. Interventies betreffen dan het creëren van ademruimte of aanbieden van faciliteiten zoals kinderopvang. Pedagogen, zo sluiten de auteurs af, moeten een publiek debat uitlokken over het armoedeprobleem en over sociale rechtvaardigheid (deel 1, p. 160).

In het hoofdstuk van Orhan Agadir en Sjoerd Karsten, getiteld 'Van onderwijsvrijheid naar onderwijsmarkt', wordt geschetst hoe 'de traditionele onderwijsmarkt', inclusief de vrijheid van onderwijs langzamerhand is vervangen door een neoliberale markt, met verschillende verschijningsvormen (deel 1, p. 169). Begrippen als autonomie, lumpsum, outputcontrole en -financiering passeren de revue. De auteurs staan ten slotte stil bij de gevolgen van marktwerking; over de (vermeend) positieve gevolgen daarvan zijn ze sceptisch.

Het hoofdstuk van Lucia De Haene en Ilse Derluyn dat we als laatste samenvatten, heeft betrekking op vluchtelingenkinderen. Zij starten met een beschrijving van wat gedwongen migratie doet met kinderen en jongeren en van de vele problemen die worden gerapporteerd waar deze mee te maken krijgen. In de onderzoeksliteratuur zijn verschillende perspectieven zichtbaar; de auteurs bepleiten in plaats een individualiserend of

monocausaal perspectief een relationeel perspectief. Hierin wordt 'de relationele, sociale, culturele en maatschappelijke context in het vormgeven aan het psychosociale welbevinden van vluchtelingenkinderen en -jongeren gearticuleerd' (deel 1, p. 242). Daaruit volgt dan (onder de noemer 'Opvoeding in vluchtelingengezinnen') een opsomming van de relationele processen die zich in die gezinnen voordoen. Er wordt ingegaan op het belang van de school bij de ondersteuning en van het heen en weer werken tussen 'divergente betekeniswerelden' (deel 1, p. 246).

Kritische reflectie op deel 1

Over dit deel maken we enkele kritische opmerkingen. Zoals gezegd laten we ons bij lezing leiden door de vraag naar het pedagogische gehalte van de naar voren gebrachte thema's en begrippen. Dan valt het volgende op. In (I) zijn de hoofdstukken van Meijer en Levering voorbeelden van denken waarin het pedagogische leidend is. Ze doen uitspraken over wat we eerder als de 'basis' van de pedagogiek formuleerden: reflectie op de aard van de relatie tussen volwassenen en kinderen in pedagogische praktijken, op de doelen die volwassenen binnen die relatie hebben en op de waarden die daarbij in het spel zijn. Daarbij kan wel worden aangetekend dat Meijers betoog nogal sterk focust op 'leren', terwijl het subject-zijn waar ze over schrijft uiteraard meer omvat dan dat. In het hoofdstuk van De Ruyter zien we een interessant voorbeeld van aan de ene kant het uitschrijven van de analytische benadering en aan de andere kant hoe moeilijk het is om die vol te houden zodra je probeert iets over de praktijk – de interactie tussen opvoeders en kinderen – te zeggen. Dat is bijvoorbeeld te zien aan de al geciteerde uitspraak 'dat het voor kinderen van belang is dat zij zich optimaal kunnen ontplooiën' (deel 1, p. 67), wat naar ons gevoel niet zo zeer een analytische als wel een pedagogisch-inhoudelijke stellingname is (en overigens een die in het huidige debat bepaald niet onbekritiseerd is gebleven). In het hoofdstuk van Vlieghe zien we een ander verschijnsel, namelijk dat een onderwerp dat behoorlijk 'universeel' inzet – lichamelijke – aan het eind van het betoog versmald is tot 'echte seksualiteit'. Alhoewel belangrijk is dat natuurlijk slechts één aspect van de totale opvoeding.

Het lijkt er soms op dat in de andere hoofdstukken die we samenvatten het pedagogische meer een aspect is van het 'eigenlijke' onderwerp dan dat het de centrale insteek is. Er worden weliswaar belangrijke, actuele en indringende thema's naar voren gebracht maar soms lijkt het of deze vanuit heel andere (denk)kaders worden benaderd dan het pedagogische. In

het hoofdstuk over kinderrechten bijvoorbeeld worden weliswaar pedagogische opmerkingen gemaakt maar pas op het einde van het betoog. Daar tonen de auteurs zich positief over de leefwereldbenadering als een 'individueel en collectief leerproces' (deel 1, p. 97). Kinderrechten beschouwen ze als een 'sensibiliserend referentiekader' (ibidem) dat kinderen kan helpen inzicht te krijgen in hun eigen leefwereld. Het leerproces dat op basis hiervan kan plaatsvinden dient open te zijn en rekening te houden met onvoorspelbaarheid en ambiguïteit. Het 'collectieve' aspect betreft de inbedding van (onder andere) deze leerprocessen in een culturele context (ibidem). Zo gesteld lijkt het erop alsof het pedagogische een aspect is van dit 'leerproces' over kinderrechten, terwijl het eerder andersom is. Kinderrechten en al wat daarbij komt kijken, kunnen slechts zinvol worden begrepen binnen een bij uitstek pedagogische context. Hierbij willen we nog opmerken dat er tot onze teleurstelling geen aandacht wordt besteed aan de persoon en het werk van de pedagoog Janusz Korczak – nu juist een puik en actueel voorbeeld van het samengaan van pedagogiek en kinderrechten.

In het hoofdstuk over burgerschap komen we iets vergelijkbaars tegen. Vandaag de dag worstelen heel wat leraren met dit onderwerp en het betoog had aan kracht en diepgang kunnen winnen indien hun stem daarin aan de orde had gekomen – en overigens ook die van de leerlingen, als huidige én toekomstige burgers. Wel sluit het hoofdstuk aan bij inmiddels gangbare concepten als participatie en gaat het in op de verschillende (onderwijs) doeldomeinen. Tegen het eind van de tekst vindt een opvallende verschuiving plaats. De generalistische benadering die tot dan toe domineert, wordt afgelost door de rapportage over onderzoeksresultaten in psychiatrische klinieken in Nederland (deel 1, p. 110), met andere woorden in een specifieke therapeutische setting. Zoals we eerder signaleerden, treedt hiermee een 'versmalling' op die problematisch is in het kader van een algemene inleiding in de pedagogiek.

Het hoofdstuk over kinderarmoede heeft als verdienste dat het met zijn casus en citaten een rijk voorbeeld is van hoe er in de praktijk wordt gewerkt of kan worden gewerkt. Tegelijk laat het zien dat de grenzen tussen de sociale professies, waaronder pedagogen, aanzienlijk aan het vervagen zijn, zo al niet verdwenen. Immers, de gepleegde interventies kunnen zonder probleem ook door een sociaal werker met als opleiding Maatschappelijk werk en dienstverlening worden gepleegd. In de opleidingspraktijk in Nederland zijn op een aantal hogescholen de vroegere afzonderlijke opleidingen, zoals pedagogiek, zelfs al vervangen door integrale opleidingen sociaal werk, met bijvoorbeeld een afstudeervariant jeugdwerk. Dit hoofdstuk is dus eerder een (ontnuchterende) illustratie van de teloorgang van de pedagogiek als

afzonderlijke discipline dan dat het de legitimatie ervan vormt. Dit wil overigens niet wil zeggen dat er geen pedagogische visie achter jeugdwerk zit.

Het hoofdstuk over de onderwijsmarkt is wat ons betreft een vreemde eend in de bijt van deze inleiding in de pedagogiek. Alhoewel ook dit hoofdstuk een actueel en voor het onderwijsveld belangrijk thema bespreekt, zochten we tevergeefs naar enige pedagogische reflectie hierop.

Het hoofdstuk over vluchtelingenkinderen ten slotte heeft te kampen met een overdaad aan theoretische (maar niet pedagogische) descriptie, zonder dat het komt tot een concretisering van wat nu het pedagogische is aan wat men aan interventies en acties ontplooit. Wellicht heeft dat te maken met de inzet van dit hoofdstuk: het handelt over 'de psychosociale gevolgen van gedwongen migratie op het psychosociale functioneren van vluchtelingenkinderen en -jongeren' (deel 1, p. 235). Dat is een heel indringende en belangrijke vraag maar het is geen pedagogische vraag.

In aanvulling op het bovenstaande nog twee kritische opmerkingen. Dat in een aantal hoofdstukken die we samenvatten en bespraken, de pedagogische reflectie een zijpad lijkt te zijn van een ander onderwerp (de 'hoofdweg') uit zich nog op een andere manier: het vrijwel afwezig zijn van (beschrijvingen van) concrete pedagogische praktijken. Slechts in twee hoofdstukken, namelijk 4 over leren en onderwijzen en 12 over armoede, wordt de lezer in contact gebracht met zo'n concrete praktijk. Voor een boek dat bedoeld is om nieuwkomers (studenten) in te leiden in een vakgebied beschouwen we dit als een gemis en een gemiste kans. Juist een inleiding in zo'n praktijkgerichte discipline als de pedagogiek moet het hebben van levensechte ervaringen, duivelse dilemma's en insnjidende vragen. Het overgrote deel van het boek bestaat echter uit theoretische beschrijvingen en de presentatie van conceptuele netwerken ('met elkaar discussiërende teksten').

Een laatste punt van kritiek betreft de didactische opzet. Zoals we hebben laten zien, waaiert het boek vele kanten uit; zonder een docent die overzicht heeft en geeft, zal het voor veel studenten moeilijk zijn toegang te krijgen tot de kern. (Maar wellicht is die kern er helemaal niet.) Studievragen hadden niet misstaan, evenals interne verwijzingen tussen de hoofdstukken. Zo komen kinderrechten, de 'verwetenschappelijking' van de opvoeding en radicalisering in meer hoofdstukken aan de orde, evenals het denken in termen van generaties.

Dit boek overziend constateren we dat de meeste bijdragen in deel 1 gaan over kinderen en jongeren en hun opvoeders (onder wie opvallend vaak leraren). We moeten vaststellen dat alleen de hoofdstukken in het eerste deel ('Basisthema's en begrippen in de pedagogiek') als 'klassieke'

pedagogiek kunnen worden beschouwd. In de andere delen zijn er enkele hoofdstukken waarin een aanzet wordt gegeven tot wat men een ‘pedagogische antropologie’ zou kunnen noemen (het hoofdstuk van Meijer legt daar de basis voor). Het merendeel van de hoofdstukken werpt licht op een bepaald onderwerp dat van belang is voor het samenleven en samenwerken van kinderen en hun opvoeders; hierbij is echter meestal niet de pedagogische insteek maar de sociologische (sociale omstandigheden, criminaliteit, gezin, armoede enzovoort) of de psychologische (wat doet dit allemaal met kinderen) leidend. We komen bij onze afrondende opmerkingen hierop terug.

Grondslagen en stromingen

Deel 1 van de *Inleiding in de pedagogiek* bood een staalkaart van de verschillende kennisdomeinen binnen de huidige pedagogische wetenschappen. Niet alleen variëren binnen die domeinen de eruit gelichte thema’s en gehanteerde begrippen, maar ook de invalshoeken en benaderingen. Die zijn niet altijd expliciet pedagogisch, of beter gezegd: hebben niet altijd een uitgewerkte pedagogiek als basis. De aard van de relatie tussen volwassenen en kinderen, de doelen die volwassenen binnen die relatie daarbij hebben en de waarden die erbij in het spel zijn, blijven – zeker in deel II en III – veelal impliciet. Ze worden niet uitgewerkt.

In deel 2 staan geen objecttheorieën centraal, maar metatheorieën. Dit deel heeft dan ook als ondertitel *Grondslagen en stromingen*. Een deel van de bijdragen verscheen eerder in *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek*. Het betreft de wetenschapsfilosofische bijdragen van Jaap van Brakel en Stefaan Cuypers, de bijdrage van Bas Levering over de fenomenologie, die van Jan Masschelein over de kritische theorie en die van Paul Smeyers over taalfilosofie. Naast deze bijdragen en de Inleiding van Paul Smeyers bestaat deel 2 verder nog uit bijdragen van Stefan Ramaekers (over de relatie tussen moderne filosofie en pedagogiek), van Wilna Meijer (over geesteswetenschappelijke pedagogiek), Roel van Goor (over postmodernisme en pedagogiek) en van Maarten Simons en Mathias Decuypere (over het posthumanisme en de pedagogiek).

In de Inleiding gaat Smeyers in op wat men onder theorie kan verstaan. Dat is breder dan veel wetenschappers vandaag de dag doen. Theorieën kunnen een verklarende, maar ook een duidende kracht hebben. Bij zulke duidende theorieën worden niet alleen kennistheoretische, maar ook (waardegeladen) antropologische en ethische vooronderstellingen

geëxpliciteerd. Smeyers schetst de ontwikkeling van de pedagogiek in de richting van een verklarende ('positieve') sociale wetenschap. Hij constateert dat tegenwoordig het metatheoretisch standpunt van het positivisme – en daarmee een versmald waarde vrij theorieconcept – is gaan domineren: door hypothesen te toetsen pogen pedagogische wetenschappers wetmatigheden op het spoor te komen die geacht worden aan de opvoedings- en onderwijs werkelijkheid (praktijk) ten grondslag te liggen. Dat alles met het doel voorspellingen te kunnen doen en daarmee de praktijk te verbeteren.

Hoe de wetenschappen zich de afgelopen eeuw hebben ontwikkeld, laten Van Brakel en Cuypers zien. Van Brakel bespreekt het wereldbeeld van de positieve wetenschap; we spraken eerder over het mens- en wereldontwerp. Hij plaatst dat wereldbeeld tegenover wat hij het manifeste (alledaagse) wereldbeeld noemt. Binnen het wereldbeeld van de positieve wetenschap verschijnt de werkelijkheid als een gedetermineerde werkelijkheid, weliswaar – afhankelijk van het onderzochte deelgebied – onder van te voren bepaalde condities. Bij dat determinisme en het daaruit voortvloeiende wereldbeeld plaatst Van Brakel vraagtekens. Dat wereldbeeld contrasteert niet alleen met het alledaagse wereldbeeld, maar vindt uiteindelijk ook zijn grond in het alledaagse. Dat alledaagse is echter 'inherent pluriform' (deel 2, p. 35). En daar heeft de wetenschap nu juist 'grote moeite mee' (ibidem). Cuypers noemt de positieve wetenschappen empirisch-formele wetenschappen. Het zijn verklarende wetenschappen, wetenschappen die in de onderzochte werkelijkheid (de empirie) naar determinanten zoeken, in het geval van de sociale wetenschappen: naar gedragsdeterminanten. Maar, zo stelt Cuypers, de (sociale) werkelijkheid kan ook vanuit een geheel ander ontwerp worden onderzocht: vanuit de hermeneutiek. De hermeneutiek ('uitlegkunde') zoekt niet naar gedragsdeterminanten; ze zoekt naar de betekenis van wat mensen doen en zeggen, met andere woorden: ze zoekt naar de betekenis van het menselijk handelen. Gedrag is gedetermineerd, handelen is intentioneel. De interpreter interpreteert de bedoelingen van mensen vanuit wat ze doen en zeggen. Hij 'poogt de *betekenis* [ervan] te onthullen of te ontsluiten' (deel 2, p. 49). Die benadering onderscheidt zich van die van de positieve wetenschapper. Die benadert zijn onderzoeksobject vanuit zijn door hem opgestelde hypothesen en de daarbij behorende onderzoeksopzet. Zijn aanpak is 'objectiverend'. De interpreter gaat in gesprek met zijn onderzoeksobject, dat daarmee geen object meer is, maar een subject. In dat gesprek wordt hij deelgenoot. Een 'succesvolle hermeneutische interpretatie veronderstelt een gemeenschappelijk verstaan van (inter)subjectieve betekenissen' (deel 2, p. 51).

Met deze eerste drie bijdragen uit deel 2 komen twee verschillende meta-theoretische standpunten naar voren: dat van de positieve, verklarende wetenschap en dat van de interpreterende, op begrijpen gerichte wetenschap. De eerste zoekt naar gedragsdeterminanten, om van daaruit het menselijk gedrag te verklaren, de tweede poogt de bedoelingen van het menselijk handelen te achterhalen om zo de betekenis ervan te begrijpen. De positieve wetenschapper houdt afstand; de interpreter daarentegen poogt deelgenoot te worden (en overbrugt daarmee de door Van Brakel geconstateerde kloof tussen wetenschap en alledaagse werkelijkheid). Ramaekers laat in zijn bijdrage de historische wortels van beide standpunten zien. Hij laat zien hoe het idealisme van Descartes, het empirisme van Hume en Locke en het transcendentiaal-idealisme van Kant de basis hebben gelegd voor ons huidige denken over wetenschap en daarmee ook de (wetenschappelijke) pedagogiek. Het gaat daarbij steeds om object en subject, en in het verlengde ervan: om objectiviteit en subjectiviteit. De positivisten staan voor objectiviteit, dat vereist het neutraliseren van subjectiviteit, de hermeneuten daarentegen stellen 'dat objectiviteit [...] alleen mogelijk geacht [wordt] dankzij de subjectiviteit van de onderzoeker' (deel 2, p. 68). Kant bracht beide standpunten bij elkaar. In zoverre de mens object van wetenschap is, is het gedrag dat hij vertoont gedetermineerd en daarmee te verklaren gedrag, maar in zoverre hij een redelijk wezen is, is hij een subject en daarmee vrij handelend. De vraag is nu waar de pedagogiek op gericht is (zie deel 2, p. 83): op de opvoeding als een zich ontwikkelend, vrij handelende wezen (dat is: het subject van de opvoeding) of op bij hem te bewerkstelligen gedrag (dat is: het object van de opvoeding)?

De andere bijdragen nemen impliciet of expliciet het eerste standpunt als uitgangspunt en kiezen daarmee – in tegenstelling tot de dominante gedragswetenschappelijke benadering – voor pedagogiek als handelingswetenschap. Levering doet dat vanuit de fenomenologie. De fenomenologie gaat terug naar de 'oorspronkelijke ervaring' (deel 2, p. 85). Ervaring doet de mens in zijn wereld op. De intenties die hij heeft en de zin en de betekenis die hij op grond van zijn ervaringen aan de dingen geeft, maken deel uit van zijn 'in-de-wereld-zijn'. De pedagogiek heeft daar haar startpunt. Aangezien menselijke ervaringen inherent betekenisvol en waardegeladen zijn, is de pedagogiek dat ook. Levering licht de fenomenologie toe aan de hand van de Utrechtse school, waar de bekende Nederlandse pedagoog Martinus Langeveld deel van uitmaakte. De fenomenologische pedagogiek is te beschouwen als een tak van de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Meijer schrijft in haar bijdrage: '[De] geesteswetenschappelijke benadering neemt de opvoedingswerkelijkheid als een zinvol gegeven, een realiteit met eigen

betekenis en een praktijk waaraan eigen doelgerichtheid inherent is' (deel 2, p. 107). De pedagogiek is zogezegd het bewuste deel van de opvoedingspraktijk, of anders gezegd: het bewuste, uit-gelegde deel. Haar methode is dan ook bij uitstek die van de hermeneutiek. Op grond van de eigen waarde van de opvoedingspraktijk pleiten geesteswetenschappelijke pedagogen voor relatieve autonomie. Opvoeding en onderwijs hebben een eigen pedagogische logica die niet alleen wordt gekenmerkt door de dynamiek van de pedagogische relatie, maar ook door cultuuroverdracht en vorming als een zich aan de cultuur vormen. Het subject is een cultureel gevormd subject. De pedagogische logica dient door politiek en economie te worden gerespecteerd, vandaar de eis van tot relatieve autonomie. Ook de kritische pedagogiek zou je als een tak van de geesteswetenschappelijke pedagogiek kunnen zien, maar dan wel een die het idealisme van die pedagogiek onder kritiek stelt. Masschelein beschrijft in zijn bijdrage de ontwikkeling die de kritische theorie heeft doorgemaakt. Haar inzet is het in kaart brengen van 'afhankelijkheidsrelaties, machts- en overheersingsverhoudingen [...] dat grenzen stelt aan de bewegingsvrijheid en beslissingsbevoegdheid van het individu' (deel 2, p. 124). De kritische theorie laat zien dat de ervaringen die de mens in zijn wereld opdoet en de zelfvormingsprocessen die zich daarbij afspelen van het begin af aan maatschappelijk bepaald zijn en daarmee ook: afhankelijk makend en inperkend. De kritische pedagogiek streeft de bewustwording daarvan na. Haar doel is de vorming van communicatief bekwame, 'zelfbewuste, autonome subjecten' (deel 2, p. 133). Dat doel treffen we ook bij geesteswetenschappelijke pedagogen aan, maar dat doel is nu maatschappelijk en kritisch geherformuleerd. Masschelein laat in zijn bijdrage zien dat dit doel vandaag de dag gemeengoed geworden is, ondanks het feit dat 'de afhankelijk makende en inperkende mechanismen' verre van verminderd zijn.

De laatste drie bijdragen gaan over de invloed van de taal filosofie, het postmodernisme en het posthumanisme op de pedagogiek. Ook hier domineert de handelingswetenschappelijke benadering. Smeyers schetst de ontwikkeling binnen de taal filosofie en de invloed daarvan op de pedagogiek. Daarbij heeft Wittgenstein een belangrijke rol vervuld, vooral met zijn *meaning-as-use*-opvatting. De betekenis die mensen aan de dingen geven, is een betekenis die in het gebruik ontstaat. Dat veronderstelt een gemeenschap van taalgebruikers. Zo'n gemeenschap kenmerkt zich door een bepaald taal spel, dat op haar beurt weer door een *form of life* (levensvorm) wordt gedragen. Die 'omvat de meest fundamentele proposities op ethisch, epistemologisch, metafysisch en religieus vlak die mijn handelingen dragen' (ibidem). Het handelend subject dat niet alleen in de geesteswetenschappelijke,

maar ook in de kritische pedagoog centraal stond – daar afhankelijk van de cultuur waaraan het zich vormt, respectievelijk de maatschappelijke machtsverhoudingen die zijn mogelijkheden inperken –, is hier dus afhankelijk van het taalspel en van de levensvorm waarin het zich bevindt. Die gedachte komt terug in Hirsts *forms of knowledge*. Kennisvormen vormen het subject. In zijn bijdrage laat Van Goor zien dat het postmodernisme op die gedachte voortbouwt. Een autonoom, rationeel subject dat in vrijheid keuzes kan maken is een illusie. Dat het subject van de opvoeding middels opvoeding te ‘maken’ is (en daarmee tot object kan worden gemaakt), is eveneens een illusie. De gedragswetenschappelijke variant van de pedagogiek wijzen de postmoderne pedagogen af, net als de kritische en de geesteswetenschappelijke pedagogen. Maar in tegenstelling tot die laatsten hebben zij oog voor het onverwachte, voor het ‘buitengeslotene’, het andere dat in zijn andersheid een appèl op het subject doet. Hier verwijst Van Goor naar Derrida. Postmoderne pedagogen besteden, schrijft hij, ‘aandacht aan de noodzakelijke inbedding in het “oude” (de bestaande sociale praktijk), [maar tegelijkertijd] streven ze naar een openheid voor het “nieuwe”’ (deel 2, p. 177). Dat noodzakelijk ‘ingebod-zijn’ benaderen ook de posthumanistische pedagogen. Simons en Decuyper laten dat aan de hand van het werk van Foucault en Latour zien. Foucault benadrukt de historiciteit van de formaties die het menselijk leven niet alleen conditioneren, maar in zijn actorschap ook vormgeven, Latour de materialiteit en techniciteit ervan. Het gaat, zo schrijven ze, in hun werk ‘om de constitutie van het menselijk subject, [en wel] in relatie tot niet-menselijke actoren of objecten’ (deel 2, p. 196). Simons en Decuyper constateren dat Foucault en Latour weliswaar niet in een pedagogisch vocabulaire schrijven, maar wat ze beschrijven is pedagogisch gezien zeer relevant. Ze beschrijven, zo zeggen ze, ‘een proces dat [...] veel weg heeft van een pedagogisch vormingsproces’ (ibidem).

Kritische reflectie op deel 2

Grondslagen en stromingen bestaat uit tien metatheoretische verhandelingen. Voor een beginnende student die niet thuis is in de filosofie (en dat geldt voor de meeste pedagogiekstudenten) is dit zware kost. Het onderwerp van de verhandeling is weliswaar hetzelfde (de metatheorie van de wetenschap), maar de invalshoeken en benaderingen zijn – net als in deel 1 – heel verschillend. Daarbij komt nog dat de auteurs nauwelijks naar elkaars bijdragen verwijzen. De bijdragen staan los van elkaar. De auteurs gaan op veel detailkwesties in die, naar we vermoeden, door de meeste studenten

niet begrepen zullen worden. Daar missen ze het filosofisch kader voor. Wat we over deel 1 zeiden, geldt hier des te meer. Dit deel vraagt een vakbekwame docent die de studenten niet alleen in de geschetste problematieken zal moeten inleiden, maar ook de samenhang ertussen zal moeten laten zien. Het deel zelf doet dat (helaas) niet.

Desalniettemin is deel 2 van de *Inleiding in de pedagogiek* pedagogisch gezien interessant. En dat is het omdat elke metatheoretische verhandeling een mens- en wereldontwerp impliceert en daarmee ook: een pedagogiek. Uit deel 2 komt duidelijk naar voren (meerdere auteurs wijzen erop) dat een gedragswetenschappelijke pedagogiek een geheel andere is dan een handelingswetenschappelijke. Bij de eerste is de 'opvoeding' een te maken object, bij de tweede een zich vormend subject. De laatste vijf verhandelingen gaan expliciet over het zich vormen. Groot- worden is een zich vormen. Dat zich vormen is een relationeel proces, waarbij niet alleen doelen worden gesteld, maar ook waarden in het spel zijn. De geesteswetenschappelijke pedagogiek benadrukt de culturele kant van dat zich vormen in de relatie, de kritische de maatschappelijke bepaaldheid, respectievelijk de maatschappelijke inperking ervan. Dat thema komt in de andere bijdragen terug. De taalfilosoof wijst op de noodzaak van het zich voegen in het taalspel en de daaraan ten grondslag liggende levensvorm. Opvoeden is initiëren, zegt Smeyers, maar het is ook het gesprek van de opvoeder met het kind of de jongere over wat de zin en de betekenis is van dat waarin kind en jongere wordt geïnitieerd. En precies dat gesprek schept de voorwaarden om zich te vormen. Ook de postmodernisten wijzen hierop, waarbij zij het appèl dat van het kind uitgaat, maar ook 'het uniek eigene' van het kind benadrukken (deel 2, p. 175). Ten slotte de posthumanisten. Ook voor hen gaat het uiteindelijk om het zich vormen. Daarbij is het 'zich verhouden tot wat ons beïnvloedt' cruciaal (deel 2, p. 197). Om dat 'zich verhouden' gaat het; want in het 'zich verhouden' toont zich 'de richting en de inhoud van de vorming' (ibidem).

Hier treedt een vreemde paradox op. Deel 2 blijkt veel meer een 'stevige' pedagogische basis te hebben dan deel 1. Terwijl in deel 2 toch metatheorieën centraal staan en in deel 1 objecttheorieën. Betekent dit dat het makkelijker is op principiële (metatheoretisch) niveau eenduidige pedagogische uitspraken te doen dan op objecttheoretisch niveau? Kennelijk is dat zo.

Afsluitende opmerkingen

We begonnen onze bespreking met de constatering dat de pedagogiek een bijzondere wetenschap is. Als discipline, of beter gezegd: in de vorm van

verschillende, zeer uiteenlopende deeldisciplines, houdt ze zich bezig met levendige, veranderlijke en door en door cultuurhistorische praktijken. In die zin loopt de pedagogiek, overigens net zoals veel andere (mens)wetenschappen, altijd achter de feiten aan: het ‘moment’ van haar momentopname is alweer voorbij. Uit de beide delen van deze *Inleiding in de pedagogiek* is duidelijk geworden dat er een intensieve discussie kan worden gevoerd over wat eigenlijk onder die genoemde ‘feiten’ kan worden verstaan en wat er allemaal aan de orde komt bij het spreken daarover. ‘Achter’ de feiten, of wat daarvoor door moet gaan, liggen immers niet alleen verschillende theoretische opvattingen, maar ook verschillende mens- en wereldontwerpen. Over opvoeding en onderwijs kan inderdaad vanuit verschillende object-, maar ook metatheoretische invalshoeken, op heel verschillende manieren worden gesproken. Het is de verdienste van het boek dat ze dit voor het voetlicht brengt.

Bij de wijze waarop dat gebeurt hebben we wat vraagtekens gezet, met name omdat dit boek bedoeld is als inleiding voor studenten. Het is de vraag of het rizoomdenken dat de auteurs als uitgangspunt hebben genomen geschikt is voor een dergelijk studieboek. Die insteek heeft onder andere tot gevolg dat er teksten in zijn opgenomen waarbij ‘het pedagogische’ – zelfs onder de meest ruime definitie – met geen mogelijkheid te vinden is. Daarnaast missen we in veel hoofdstukken een verbinding met de opvoedingspraktijk. We vermoeden dat studenten zich soms zullen afvragen wat al die gepresenteerde kennis en inzichten nu eigenlijk betekenen voor de (werk)praktijk waar ze als beroepsbeoefenaars in terecht zullen komen. In de huidige opzet zullen zij – en niet te vergeten de docenten die hen inleiden in ons mooie vak – er een flinke kluit aan hebben.

Een laatste opmerking. Kohnstamm zei bijna honderd jaar geleden dat de pedagogiek filosofisch (wijsgerig) zal zijn of niet. Deze *Inleiding in de pedagogiek* bevestigt dat. Deel 2 is wat de aard van de pedagogiek betreft eenduidiger dan deel 1. Zou daar niet de conclusie uit kunnen worden getrokken dat pedagogische wetenschappers zich eerst zouden moeten bezinnen op hun mens- en wereldontwerp en daarmee ook op hun pedagogiek, voordat ze hun objecttheorieën middels onderzoek verder gaan uitwerken (vgl. Quay et al., 2018)? En zou op grond hiervan de docent die aan de hand van beide delen een inleiding in de pedagogiek verzorgt, zijn cursus toch niet beter kunnen beginnen met een aantal thema’s uit deel 2?

Referenties

- Miedema, S. (red.) (1997). *Pedagogiek in meervoud* (vijfde herziene druk). Houten/Diegem: Bohn/Stafleu/Van Loghum.
- Smeyers, P., & Levering, B. (red.) (2001). *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Quay, J., Bleaxby, J., Stolz, S.A., Toscano, M., & Scott Webster, R. (Eds.) (2018). *Theory and Philosophy in Educational Research. Methodological Dialogues*. Abingdon (UK)/New York: Routledge.

Over de auteurs

Joop Berding en **Wouter Pols** waren tot hun pensionering als docent-onderzoeker verbonden aan het kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam.

Correspondentieadressen: jwa.berding@ziggo.nl; wouterpols1@gmail.com

