

Het kennisbegrip van de pedagogiek

Wim van der Schee

The concept of educational theory

An alternative conception of educational knowledge is proposed on the basis of a critical analysis of a predominant concept of knowledge in educational theory. In order to conceive of the relational structure of human existence as a basic principle, we make use of Levinas' epistemological dichotomy between knowing reality as 'being' ('as it is') and knowing reality as 'different from being', the latter playing a decisive role in education: an educational view does not reduce people to what they are at the moment. In addition, the concept of 'context' is elaborated to develop a scale model for comprehending the intersubjectivity of action, and including the connection with the results of action as well. This model couches the context in a so-called 'syntactical' frame. This model also makes it possible to characterise the specific conceptions of knowledge of the various social sciences, which contribute to their improved cooperation.

Trefwoorden: Opvoedingstheorie, model, context, intersubjectiviteit

De pedagogiek als wetenschap

De pedagogiek heeft als wetenschap niet een duidelijk profiel. Dienovereenkomstig is haar bijdrage aan maatschappelijke vraagstukken diffuus, bijna toevallig. In dit artikel wordt een voorstel gedaan op grond waarvan pedagogisch werk en onderzoek een duidelijker eigen signatuur kunnen krijgen.

Bij Kohnstamm (1928/1967) waren pedagogiek en psychologie nog met elkaar verweven. Tot rond 1970 bestonden er 'scholen' in de pedagogiek. Eensdeels had een toespitsing plaatsgevonden in de richting van de effectiviteit van de opvoeding, bijvoorbeeld ten behoeve van het onderwijs. In dit kader gebruikte men de methoden van empirisch-analytisch onderzoek. Anderdeels bleef de aandacht gericht op de bedoelingen van de opvoeding, vervat in normen en waarden. Deze opties worden vergezeld door fenomenologische en later hermeneutische kennisbeschouwingen. Van Strien (1986) heeft de beide posities helder samengevat. Vanaf de jaren '70 worden nieuwe wegen ingeslagen. Het handelingskarakter van het vak gaat meer de aandacht krijgen. Spiecker (1974) stelt dat wie de uitingen van het kind samenvat als 'gedrag', een kenrelatie poneert waarin wordt geobjectiveerd zonder het inbegrip van de verantwoordelijke opvoeder. Dit is zijns inziens de invalshoek van de psycholoog. Voor de pedagoog stelt Spiecker daarentegen dat het bij handelingsbeïnvloeding meestal de taak van de deskundige is om het cliëntsysteem inzicht in de gedragsbepalende factoren te geven. Deze

Wim van der Schee is orthopedagoog, gezondheidszorgpsycholoog en manager. Correspondentie: Havelter Schapendrift 7, 7971 BA Havelte.

oriëntatie op het handelen loopt mijns inziens het gevaar instrumenteel opgevat te worden, alsof de goed ingelichte en goed bedoelende opvoeder het pedagogisch circuit foutloos zou kunnen belopen. Miedema (1986) onderkent dit risico en geeft een iets andere interpretatie. Ook hij gaat uit van de pedagogiek als handelingswetenschap, maar verwerpt de opvatting dat deze wetenschap het type kennis kan verschaffen dat vervolgens in de praktijk wordt toegepast. Zijn stelling is dat de relatie tussen wetenschap en praktijk wordt gekenmerkt door de opgave van een dubbel 'verstaan'. Enerzijds maakt de wetenschap constructies van het handelen van de actoren. Anderzijds interpreteren de opvoeders in de praktijk hun handelen aan de hand van hun eigen ervaringen, die zeker gevoed worden door het referentiekader van de sociaal-culturele wereld dat hen eigen is. In de uitwisseling van beiderlei opbrengsten profiteert de praktijk niet zozeer door het vergrote kennisbestand van doel-middel relaties, maar meer door een weten te handelen. Ik begrijp dit laatste als een integratie van ervaringskennis en inzichten die zijn opgedaan in gsystematiseerde kennis van het terrein van werken. Daarmee heeft Miedema (1986) een fraaie formele oplossing geformuleerd voor de verhouding tussen theorie en praktijk. De normatieve component kan in de praktijk werkzaam zijn, terwijl de theorie systematiseert met betrekking tot het handelen als zodanig.

Wat de theorie van het handelen de praktijk inhoudelijk heeft te bieden, blijft evenwel onduidelijk. Heyting (1987) preciseert in deze kwestie. Zij stelt dat de pedagogiek een 'culturele rol' kan spelen, waarbij de invloed van de theorie in de praktijk vooral bestaat uit een herinterpretatie van problemen en oplossingen. Daarnaast stelt ze de vraag of er handelingsstrategieën uit een wetenschappelijke pedagogiek kunnen worden afgeleid. Het gaat dan om de mogelijke 'technische rol' van de discipline. Zij komt tot de slotsom dat dit niet mogelijk is. Het 'object' van de pedagogiek is niet zoiets als een voorwerp dat zonder meer te bewerken valt. De pedagogiek heeft te maken met 'subjecten' die altijd vanuit zichzelf iets kunnen toevoegen en veranderen aan iedere beïnvloeding van buitenaf. De subjecten zijn zelfreferentieel. Zo gesteld lijkt het met de handelingsoptie wetenschappelijk gezien slecht af te lopen: omdat het handelen *van binnenuit* (van origine in en door de cliënt) gestuurd wordt, valt er geen systematiek van het handelen te ontwikkelen. Een pedagogiek die reflecteert op culturele processen, waarbij de oogst ervan in de praktijk van het opvoeden als oriëntatie kan dienen, zie ik als een zeer smalle optie. De pedagogiek fungeert zo als het paard achter de wagen. Mijn vraag is of de pedagogische wetenschap een optie kan ontwikkelen waarin men *van buiten naar binnen* (in het cliëntsysteem) kan komen zonder tot een systematiek te vervallen die uitloopt op technische aanwijzingen.

Kentheoretisch onderscheid

Het antwoord hangt samen met de kentheoretische positie die wordt ingenomen. Het oeuvre van Levinas (1987) is in dit verband zeer belangwekkend. Hij onderscheidt twee kenrelaties: men kan de werkelijkheid opvatten als 'zijnde' of als 'anders dan zijn'. De traditionele optie richt zich op het er 'zijn' van mens en wereld. Wat 'is', valt te overzien. Men bakent het af, definieert de totaliteit waarop het denken zich richt, en spant zich in om objectieve kennis te verkrijgen. De natuurwetenschappen hebben met deze denkwijze enorme successen behaald. Uit de toepassingen van dit type denken is gebleken hoezeer het mogelijk is objectieve kennis te verwerven. Dezelfde denkwijze wordt ook toegepast op 'de mens', 'de groep', 'de psychose' en dergelijke. Deze kenrelatie is een *beheersrelatie*. Want wat te objectiveren is, daarover kan men beschikken. Van deze kenrelatie

gaat men doorgaans uit in de psychologie en de sociologie.

Levinas onderscheidt hiernaast een werkelijkheidsopvatting die hij 'anders dan zijn' noemt. Hij wijst erop dat mensen ervaringen hebben die zich niet laten verklaren uit alles wat 'is'. Ieder mens heeft belevingen, ervaringen, geeft betekenis aan wat hem of haar overkomt en maakt keuzes in het leven, die niét herleid kunnen worden tot wat 'is'. Anders gezegd gaat het om een realiteit, die niet herleid kan worden tot welke totaliteit (van 'zijn') dan ook. Dus wat iemand vindt en wat iemand doet, kan niet altijd worden verklaard uit het gegeven dat die persoon de representant is van een familie of een sociale klasse, of een bepaalde leeftijdscategorie of wat dan ook. Voor zover dit aan de orde is, kan een buitenstaander (de deskundige) niet verklaren dat iets van persoon X door Y teweeg wordt gebracht. In dergelijke gevallen staan mensen niet instrumenteel ter beschikking van elkaar. Dat geldt ook voor iedere persoon ten opzichte van zichzelf. Wij staan onszelf niet op instrumentele wijze ter beschikking. Dat wil zeggen, een ieders zorg voor zichzelf wordt begrensd doordat hij/zij afhankelijk is van anderen, existentieel, terwijl wij die anderen niét in de hand hebben. Ook het gegeven van onze toekomstige dood verwijst naar de onbeheersbaarheid van het menselijk bestaan. Wat 'is', is eindig. Het neemt niet weg dat mensen hun leven zodanig betekenen, en de werkelijkheid van een gemeenschappelijk bestaan zo inrichten, dat het de eindigheid van ieders leven overstijgt. Dit soort doen en laten kwalificeert Levinas als het 'oneindige'. Dit oneindige is naar zijn opvatting gefundeerd in de subjectiviteit van ieder afzonderlijk mens, en met name in het verlangen. Hierin specificeren zich de aanspraken die mensen op elkaar doen als ze met elkaar te maken krijgen. Het wezen van ieder subject is, dat die tot zijn/haar recht moet komen. Dit is niet iets dat 'is', maar iets dat (op) een mens toe-komt. Mensen zijn op elkaar aangewezen om elkaar tot hun recht te laten komen. De subjectiviteit is gestructureerd als een 'er-zijn-voor-de-ander'. Dit is een altijd onaf gebeuren. Per stap wordt alleen een richting gekozen. Ik zou dus samenvattend kunnen zeggen dat 'anders dan zijn' (anders dan het stoffelijk bestaan) naar een 'humanum' verwijst. Dit humanum is ethisch geladen en is in de concretisering en uitwerking niet te verklaren door te verwijzen naar een of andere betrokken systeem van 'zijnden'. Deze kenrelatie is een *dienstverlenende relatie* omdat de actor er per definitie is voor de ander. Iedereen kan slechts in zoverre menselijkheid realiseren als hij/zij de ander tegenover hem of haar van dienst is. Dat wil zeggen, de verantwoordelijkheid op zich neemt en die ander recht doet.

Het probleem van de kennisverwerving

De werkelijkheid van de opvoeding wordt mijns inziens in essentie het beste benaderd als 'anders dan zijn'. Kinderen zijn immers geen 'objecten', opvoeding is iets anders als 'instrumenteren' en niets typeert de uitgangspositie van opvoeders en kind in hun onderlinge relatie zo treffend als 'er-zijn-voor-de-ander'. Hiermee heeft de pedagogiek een andere kenrelatie tot de werkelijkheid dan de psychologie. Levinas ontkent dat de psychische behoefte (iets wat 'is') de aandrijfkracht is van het verlangen er voor de ander te zijn. Het tot wasdom komen van de subjectiviteit is dus niet (alleen) een ontwikkelingspsychologisch gebeuren.

Een begrip als 'zelfbewustzijn', dat zowel in de psychologie als in de pedagogiek gebruikt wordt, heeft naast een psychologische een andere invulling. Levinas: 'Zelfbewustzijn is niet de schuldloze constatering waarmee een ik zich van zijn bestaan vergewist, maar het is onafscheidelijk verbonden met het

bewustzijn van rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid. Het bewustzijn van mijn natuurlijke onrechtvaardigheid, van de schade, toegebracht aan de ander door mijn structuur van ego is gelijktijdig met mijn bewustzijn als mens. Mijn vrijheid ontdekt zich als willekeurig' (geciteerd bij Van Rhijn & Meulink-Korf, 1997, p. 195).¹

Aan de onderscheiden kenrelaties zijn ook onderscheiden waarheidsaanspraken verbonden. Over al het 'zijnde' valt kennis te verwerven langs de empirisch-analytische weg. Want wat 'is', is objectiveerbaar. Dit geldt voor de psychologie, althans voor haar primaire kleur op het wetenschappelijk palet. De vraag is hoe over een subjectieve werkelijkheid kennis kan worden verkregen. In concreto, als over de wijze van het moeder zijn niets vastligt in een stramien waarin de zijnswijze van het moederschap ons ter beschikking staat, wat valt er dan aan kennis te winnen? De systematische waarneming leidt alleen tot de conclusie dat het moeder zijn altijd weer anders wordt ingevuld. Toch geldt een waarheidscriterium. Waar is hier wat zich waar heeft gemaakt. De maatstaf van het waarmaken ligt in de bevestiging die moeder en kind elkaar over en weer geven dat zij van waarde zijn (geweest). Vanuit Levinas' opvatting: zij hebben elkaars verlangen vervuld.

Een wetenschap vraagt om een standaard met betrekking tot de wijze van kennisverwerving. De pedagogiek zou dan kunnen kiezen tussen een pragmatisch en een hermeneutisch wetenschapsconcept. Levinas heeft alle methodologie verworpen. Immers, dat maakt de verhouding tussen mensen tot iets substantieels, en daarmee tot iets totalitairs, tot iets dat 'is'. Van Rhijn en Meulink-Korf (1997) relativeren deze verwerping door te wijzen op het oeuvre van de psychiater Boszormenyi-Nagy (1994). Bij hem vinden zij een mogelijke uitwerking van het 'anders-dan-zijn'. Het gaat om een therapeutische werkwijze die uitgaat van het relationele karakter van het menselijk bestaan ('er zijn voor elkaar') en die de effectiviteit van de opbrengst van het handelen beschouwt uit oogpunt van rechtvaardigheid. Hier is een voorbeeld van een pragmatisch-hermeneutisch concept van denken en werken. In dit concept is het handelen van en ten opzichte van de cliënt niet een instrumentele toepassing op basis van een ontworpen systematiek van hoe mensen 'zijn', maar wel gelden (methodische) beginselen die de interpretatie en de evaluatie van het handelen leiden, en als zodanig invloed uitoefenen op het handelingsverloop. Ik volg deze denkwijze. In de volgende drie paragrafen komen kenmerken van dit concept aan de orde.

Beginsel tegenover stelsel

De pedagogiek heeft - als wij Levinas volgen - een ethische strekking, terwijl dit niet leidt tot een stelselmatige explicitering. Hij poneert alleen dat het inherent aan de omgang tussen mensen is dat zij elkaar recht of onrecht aandoen. Het handelen van mensen ten opzichte van elkaar is niet neutraal. De kwestie van goed/kwaad ontspringt aan het handelen en komt zo van binnen naar buiten. Dit is omgekeerd aan wat vroeger de kerk, de staat en het burgermansfatsoen leerden, want dié ethiek had ons van boven of buiten af iets te zeggen. Levinas geeft geen stelsel, maar een beginsel. Het woord 'beginsel' wordt hier niet gebruikt met de connotatie van wat behoorlijk is of als voorschrift fungeert. Het is als een merkteken van wat mensen met elkaar doet sporen, en bij gebreke waarvan het tot ontsporing komt, en dan is het niet goed. Ware het zo dat het goede in de blauwdruk van de psyche ingesloten was, dan zou de realisering ervan vanuit een psychologisch inzicht bevorderd kunnen worden. Het gaat hier echter om intenties.

En om meer dan intenties, want in de handelwijze van de betrokkenen zullen de intenties tot een houdbare afstemming dienen te komen. Pas in de houdbaar gebleken afstemming blijkt of iets tussen mensen al dan niet goed is.

De opvattingen van Boszormenyi-Nagy zijn een voorbeeld van wat hier gesteld wordt. Naar eigen zeggen (vgl. Van Rhijn & Meulink-Korf, 1997) overstijgt hij de psychiatrie en de psychologie omdat hij als therapeut de praktijk niet kan herleiden tot welke leer van deficiëntie of tot welk psychologisch model dan ook. Hij noemt zijn therapie 'contextueel', omdat hij zijn cliënt niet ziet als een individu, maar als de persoon die gestalte krijgt in familieverhoudingen. Hij vat 'familie' niet op als een totaliteit, maar als een steeds verschuivend kruispunt van mensen die met elkaar willen sporen. Het heeft te maken met zorg, liefde en verantwoordelijkheid voor elkaar. Nagy heeft geen voorschriften, maar constateert dat er in tussenmenselijke verhoudingen een productie gaande is waarin mensen elkaar al dan niet recht doen, hetgeen vervolgens zijn neerslag vindt in de kwaliteit van de verhouding, en zeker ook in de wijze waarop ieder mens zijn/haar persoonlijkheid kan ontwikkelen. In het individuatieproces, meent hij, gaat het niet allereerst om psychologische groei, maar om recht gedaan worden en kunnen doen. Zijn denken gaat niet van het algemene naar het bijzondere, maar omgekeerd: van het bijzondere naar het algemene. Hij heeft in kaart gebracht *hoe het werkt* tussen mensen. De kern van wat therapeutisch werkzaam is, zit volgens hem niet zozeer in de bewustwording van de cliënt over de levensloop, maar in de vrijheid die de cliënt metterdaad (terug)wint om in zijn/haar betrekkingen tot naasten tot andere en nieuwe keuzes te komen. Door anderen recht te doen, en door toe te laten dat er door anderen recht gedaan wordt, ontstaat een nieuwe vrijheid van handelen.

Betrokken denken

Waar een beginsel mensen leidt, ligt de toetssteen eerder in het handelen dan in het denken, hetgeen niemand ontslaat van de noodzaak daarover helder te denken. Wat betreft de aard van dit denken verwijst ik naar het oeuvre van Arendt (1958). Zij wijst op de totalitaire tendenties die in het westerse denken vanaf Plato zijn ingeslopen, omdat het denken zich richtte op wat eeuwig waar is. Dit is een toespitsing op het 'zijnde' (zie Levinas, 1987). Het is niet de denkwijze die zich doorgaans bezighoudt met de beslommingen van het dagelijks leven. Het praktisch handelen en het denken daarover kreeg in onze cultuur een ondergeschikte betekenis. Denken over wat in de praktijk gebeuren moet, gaat over wat onder bepaalde omstandigheden het beste is. Het is juist dit denken waar Boszormenyi-Nagy een begripkader voor heeft ontwikkeld. Deze begrippen gaan niet over wat *altijd en eeuwig* over mens en wereld gesteld kan worden, maar wat *tijdelijk* waar is, bijvoorbeeld dat het op het sterfbed van moeder prioriteit heeft dat iemand zich als de dochter van haar moeder opstelt, en dat dit de volgende stappen van haar handelen bepaalt. De parameters voor het handelen liggen in de tijd die mensen samen doorlopen, in de diverse kwaliteiten die zich in dit handelen uitkristalliseren en in de resultaten die het oplevert. Als Dewey, de grondlegger van het pragmatisme (zie Berding 1999), het volle accent legt op het belang van de creativiteit in het handelen van het kind, omdat zo zijn sluimerende talenten en zijn betrokkenheid bij het leren tot ontplooiing komen, dan maakt hij een in het menselijk leven *tijdelijke* waarheid expliciet. Hij doet dit in de verwachting dat de opvoeding zo bijdraagt tot een goed staatsburgerschap. Hier presenteert zich het ethische beginsel. Zijn denken staat niet los van dit beginsel.

Het denken in de pedagogiek kan zich niet losmaken van het pedagogisch

handelen, omdat er een belangengemeenschap is tussen de denkers en de doeners. Beider wereld staat of valt met het al dan niet halen van een goed resultaat. Dit resultaat staat nooit vast. Opvoeding is niet een reproductief proces. Reproductieve processen gaan ervan uit dat iets vaststaat en onder de juiste condities van belichting, bezonning en beregening tot een te halen resultaat voert. Opvoedkundig handelen is niet instrumenteel, want de inzet van alle betrokkenen is doorslaggevend. Als van een leraar gevraagd wordt het beste uit zichzelf te halen, dan kan degene die de leraar - denkend - begeleidt niet in een antwoordenboekje opzoeken wat die leraar moet doen. De denker moet leren wat er in de doener ontwikkeld kan worden en wat nodig is, gelet op dit moment, deze omstandigheden en de bedoeling in aanmerking genomen. Men heeft dit wel 'praktijkwetenschap' genoemd, in tegenstelling tot 'wetenschap' zonder meer. In deze tegenstelling komt de suprematie van het 'zijn' boven het 'anders dan zijn' naar voren. In deze tegenstelling wordt kennis die *altijd* waar is, gesteld boven de ervaringskennis van afstemming tussen mensen, die onder bepaalde omstandigheden dus *tijdelijk* waar is. De waarheid van $2 \times 2 = 4$ wordt gesteld boven wat mensen door hun persoonlijke inspanning waar maken. Alsof over het laatste niets valt te weten.

De intersubjectiviteit van ethiek en handelen

Wie zichzelf als subject in relatie tot de ander als subject kan stellen, verkrijgt de positie om zich kennis te verwerven over hoe die ander het leven beleeft en betekenis geeft. Het subject is 'zelfreferentieel', zo is gezegd, maar dit is niet meer dan de vooronderstelling vanuit de objectiverende kenrelatie, die mensen als individuen, als autonome 'zijnden' representeert. Dat leidt tot de logische gevolgtrekking dat wat uit het individu voortkomt onvoorspelbaar is. Het betrokken denken hanteert een andere logica. Subjecten relateren zich, zij verhouden zich als ouders tot kinderen, leraren tot leerlingen, zussen tot broers et cetera. Deze relaties structureren het handelen. De zus is minder zelfreferentieel dan het individu. De intersubjectieve kenrelatie geeft in enige mate de mogelijkheid om in elkaars zelfreferenties te delen. Zo vallen differentiaties in het handelen tussen mensen waar te nemen, die anders buiten beschouwing blijven. En terecht, want 'handelen' omvat veel meer dan de toevallige samenloop van twee niet te voorspellen spontaan optredende actoren. Levinas meent dat het besef van wat goed is om te doen al 'voor de hand' ligt voor wie de ander aankijkt. Want zo is elk mens gebakken: het spoor van de ander is al in ons gelegd, voordat we nog maar tot zelfbewustzijn zijn gekomen. Dus de relaties tussen mensen structureren hun handelen.

Er is nog een tweede invalshoek die tot de intersubjectiviteit als structurerend beginsel leidt. De vormen waarin het een mens mogelijk is zich te uiten, om te beginnen in de taal waarvan hij zich bedient, liggen gereed. Handwijzen zijn tegelijk cultuurbepaald en dragers van de menselijke identiteit. Zo gezien kan nauwelijks een onderscheid worden gemaakt tussen de vorm waarin iemand zich creatief, spontaan uit, zichzelf wordt, en de aansluiting die aldus tot stand komt tussen creatie en traditie. De presentatie van eigen identiteit is vaak tevens de representatie van een cultuur die allang bestaat. Daarmee is niet uitgesloten dat mensen creatief en autonoom een eigen wending geven aan het gebeuren. 'Intersubjectief' valt niet samen met 'reproductief'. Ik stel wel dat handelen een in hoge mate intersubjectief gebeuren is. Hoe kunnen we ons kennisbestand dienaangaande vergroten?

Het onderscheid tussen systeem en structuur

Ik recapituleer. Het *beginsel* gidt het handelen zonder vastlegging van de totale route. De *betrokkenheid* verwijst naar een denkwijze die tracht te specificeren wat mensen verbindt en betekenis geeft en tot resultaat brengt, en hoe dit kan verlopen gelet op tijd en omstandigheid. De *intersubjectiviteit* wijst de concrete relaties tussen mensen aan als het uitgangspunt om iets te begrijpen van wat hen overkomt en doet kiezen. De profilering van het vakgebied in de vorige drie paragrafen levert een probleem op. Het probleem is dat betekenisvol handelen leidt tot realisering. Het levert voortdurend 'standen van zaken' op. Dus uit 'anders dan zijn' vloeit 'zijn' voort (vgl. Ieder 'Gij' moet tot 'Het' worden, Buber, 1959). Hoe verhouden die twee zich tot elkaar, en wat impliceert dat voor de pedagogiek?

De socioloog Giddens overwint het antithetisch karakter van de twee in kaart gebrachte kenrelaties. Hij doet dit door een onderscheid tussen 'systeem' en 'structuur' te maken (Meijer, 1991). Het begrip 'systeem' verwijst naar het zichtbare patroon waarin sociale praktijken zich voordoen. De zichtbaarheid geeft ons de mogelijkheid om te specificeren, bijvoorbeeld tussen onderhandelen, overreden en de baas spelen. Het systeem is een totaliteit - een geheel van gebeurtenissen, zichtbaar en aanwijsbaar in tijd en ruimte - waarbinnen bepaalde (afhankelijkheids)relaties bestaan. Tot zover geldt de wetmatigheid van het 'zijnde'. Elk systeem heeft echter ook een structuur. Het begrip structuur verwijst naar de geïmpliceerde regels en hulpbronnen die het gebeuren tot (be)grijpbare gebeurtenis maakt. Deze regels en hulpbronnen kunnen niet gescheiden van elkaar en contextloos bestudeerd worden. Ze zijn bovendien niet los van hun ontstaansgeschiedenis te begrijpen. Deze structuur zelf is niet zichtbaar, maar de werking ervan kan meegemaakt worden. Op grond van hoe handelwijzen verlopen, kan een hypothese gesteld worden over de beginselen die het handelen structureren: 'structuratie-beginselen'. Voor dergelijke beginselen die uit hun werking worden afgeleid, neem ik aan dat de kenrelatie 'anders dan zijn' geldt. De structuratie betreft de voorwaarden die de continuïteit van de structuur - in alle transformaties die zich daarbij kunnen voordoen - regelen. Daarmee is tevens de (re)productie van systemen gemoeid. Het onderscheid tussen 'systeem' en 'structuur' is verhelderend. Dat beide in de praktijk een rol spelen laat zich met het beroemde Salomon's oordeel illustreren. Koning Salomo (O.T. 1 Kon.3) moest recht spreken toen twee moeders beiden de ene levende baby opeisten als de hare nadat de andere baby was gestorven. Zijn bevel luidde de levende baby in tweeën te hakken, zodat elke moeder de helft kon bezitten. Op deze systemische uitspraak actualiseerden zich enkele structuratie-beginselen. De beide moeders reageerden verschillend op de uitspraak omdat ze in een verschillende verhouding tot het kind stonden. Die verhouding was tijdens de rechtspraak onzichtbaar, maar bepaalde wel de verschillende reactie van de twee moeders. Dat gaf Salomo de mogelijkheid zich te realiseren vanuit welke beginselen de beide vrouwen tot hun reactie waren gekomen en zo kon hij in tweede instantie de juiste uitspraak doen. Het levende kind kon naar de eigen moeder terug. Let wel, Salomo theoretiseerde niet, hij bezat geen stelselmatige kennis. En de moeders handelden ieder volgens eigen keuze, niet volgens een vaste wet. Juist zo kreeg het recht zijn loop.

In schema gezet kenmerkt iedere levenspraktijk zich door de inbedding in het sociale leven. Bepaalde opgaven zijn geïmpliceerd. Giddens noemt dit de systemen. Ze werken van buiten naar binnen in op het handelen van de betrokken mensen. Ze oefenen macht uit. Maar de betrokkenen zijn geen marionetten. Zij geven hun eigen invulling binnen of zelfs buiten de spanwijdte van de systemische mogelijkheden. Ze doen dat niet zomaar, op basis van blind toeval, maar

worden geleid door overwegingen van binnen uit. Dat zijn de structuratiebeginselen. Die liggen in het verleden van de betrokkenen en in de omstandigheden of in de prioriteitstelling vanuit een bepaalde relatie, die het overwicht heeft in het bijzondere geval, zoals in het voorbeeld van de moeders. Opvoeden betreft zowel het rekening houden met de systemen als het begrijpen van de structuratiebeginselen die het handelen leiden. De pedagogische wetenschap zou zich moeten bezighouden met de interferenties tussen systemen en structuren. Beide genereren handelwijzen. Het roept nieuwe vragen op. Hoe coördineren de betrokkenen de diverse invloeden. Zijn er voorrangsregels?

De context als de matrix van het handelen

Om inzicht te krijgen in de verhouding tussen systeemvariabelen en structuratiebeginselen zouden we moeten beschikken over een model, een eenheid als het ware, waarin de samenhang tussen die twee bestudeerd kan worden. Ik stel voor het begrip 'context' als de verlangde eenheid op te vatten. Mensen handelen per definitie in een context. Het omvat zowel wat mensen uit hun binnenste naar buiten brengen, als ook wat van buiten, vanuit de 'wereld', binnenkomt. In de context worden klaarblijkelijk de diverse richtingen van het handelen gecoördineerd. Deze richtingen wil ik duidelijker identificeren.

Het begrip context verwijst altijd naar een samenhang. De samenhang tussen de realiteit van het 'zijnde' en die van het 'anders-dan-zijn' kan worden begrepen als de samenhang van 'ruimte' en 'tijd'. Ik volg hiermee Rosenstock-Huessy (1968). Alles wat 'is', draagt het kenmerk van ruimtelijkheid. Wat de 'wereld' binnenbrengt draagt een 'ruimtelijk' kenmerk. En ook onze lichamelijke draagt dit kenmerk, bijvoorbeeld als je maag opspeelt. Wie naar school moet, moet zich leren verhouden tot een op bepaalde wijze georganiseerde wereld. Ons leven is tot zover niet anders dan een voortdurende plaatsbepaling in de 'ruimte'. Hoe met die plaatsbepaling wordt omgesprongen, is evenwel van persoon tot persoon verschillend. Elk mens heeft z'n eigen mogelijkheden en beperkingen, pakt al dan niet een aantal kansen, krijgt zo een eigen geschiedenis en bouwt zo een eigen toekomst(perspectief). Mensen trekken hun spoor op basis van hoe zij door elkaar betekend zijn, betekenis geven en betekenis ontvangen, en als resultaat daarvan iets waard zijn. Essentieel is dat een mens niet iets waard is omdat hij plaats inneemt (iets 'is'), maar omdat hij waarde ontvangt en toekent. Onafhankelijk van wat dit inhoudt vergt het proces van ontvangen en toekennen tijd. Het gebeurt waar mensen elkaar hun tijd geven. Levinas raakt in zijn omschrijving van het 'anders-dan-zijn' dit tijdsbesef voortdurend. Hij meent dat ieder mens het bestaan begint als de ander-van-anderen. Dit zet een spoor in ons uit waarin wij voor en van anderen zijn en blijven. Van dit voor-de-ander-zijn en van-de-ander-zijn is het meest kenmerkende dat de betrokkenen dit volhouden of uithouden. Het is de duurzaamheid in een verhouding tussen op elkaar betrokken mensen die ons in staat stelt de betrekking als van betekenis te begrijpen. Het is ook dankzij de duurzaamheid van hun betrekkingen dat mensen zichzelf kunnen betekenen, en een zelfbeeld (kunnen) opbouwen: de tijd dat we kind waren, de tijd dat we op school zaten, de tijd van ons ouderschap, et cetera. Niemand is ooit 'de mens', maar in concreto leven wij naar de naam van de relaties waarin we opgaan en ondergaan. Betrekkingen tussen mensen ontlene hun realiteit daarom niet eerst aan het gegeven dat mensen 'zijn', maar aan hun onderlinge afstemming die leidt tot bestemming en het vinden van wat hun waarde uitmaakt. Deze gerichtheid van 'zijnden' (subjecten) vatten we samen met het begrip 'zin'. De twee moeders onder de ogen van Salomo brachten beiden hun 'zin' naar voren, opdat de bodem

(van waarde) niet uit hun bestaan zou vallen. De context draait om het in verbinding raken van deze twee dimensies: de ruimtelijke en die van tijd. Warmenhoven (1985a, 1985b) zei destijds: Het gaat om de balans tussen macht en recht.

Het begrip 'context' is in de sociale wetenschappen niet gekijkt. Bateson (1984) definieert de context als de tijdruimtelijke samenhang van betekenissen. Dat lijkt me in de roos geschoten. De context, als tijdruimtelijk construct, vindt zijn brandpunt in de concrete werkelijkheid van op elkaar betrokken mensen: in hun 'hier-en-nu'. De twee dimensies 'tijd' en 'ruimte' doorsnijden elkaar in het hier-en-nu. Dit levert vier richtingen op. Twee richtingen volgen uit de ruimtelijkheid van het 'zijn'. Doordat een mens ook 'van tijd' is, ontstaat een dubbele oriëntatie op het innemen van 'plaats'. Want de ene plaats is eigen, namelijk die van het eigen lichaam, het eigen huis et cetera. Maar daar tegenover staat het (nog) vreemde. Mensen oriënteren zich in de contrastwerking tussen wat bekend en eigen is enerzijds en wat vreemd en nieuw is anderzijds. Bekend is wat iemand zich al eerder (tijd) heeft eigen gemaakt. Door de tijd heen heeft zich in ieder mens zodoende een *binnenwereld* geformeerd van cognities, gevoelens, wensen en waarden. Deze binnenwereld is een geïdentificeerde wereld. Ons huis, de eigen werkkring, et cetera maken er deel van uit. Het handelen op de ruimte-as van de context vindt plaats in confrontatie tussen de *binnenwereld* en de *buitenwereld*. Er is de richting 'van binnen naar buiten'. Als dit het geval is, dan plant en formeert de betrokkene de wereld en de mensen om zich heen volgens zijn opvattingen. Denk aan het werk van ingenieurs en architecten. Zij bouwen aan systemen. Andersom is er de richting 'van buiten naar binnen'. Hier zien we bijvoorbeeld de scholier die zich aanpast (aan allerhande systematiek) en opvattingen krijgt.

De andere twee richtingen volgen uit de belichaming van de tijd-as van het bestaan. Het geplaatst worden in het hier-en-nu onderbreekt de tijdsbeleving van ieder mens voortdurend. Omdat het 'nu' verschuift, moet de houding ten opzichte van *verleden* en *toekomst* steeds worden herzien. Verleden en toekomst staan niet vanzelf in een harmonieus verband. Warmenhoven (1985) formuleerde dat het heden steeds een tussenkomst teweegbrengt. Het noopt ons ertoe de twee richtingen waarin de tijd druk op ons uitoefent op elkaar af te stemmen. Het gaat hier om de richtingen 'van verleden naar toekomst' en 'vanuit toekomst naar verleden'. In de richting 'van verleden naar toekomst' is aan de orde dat mensen datgene wat zij van waarde achten in hun persoonlijk en ook in hun collectief verleden mee willen laten tellen in hun toekomstig leven. Het kiezen van een opleiding is een voorbeeld, het vieren van verjaardagen en jubilea symboliseert deze gerichtheid. In de richting 'van toekomst naar verleden' staat centraal dat iemand tijd geschonken wordt door diegene of datgene waaraan hij zich toevertrouwt. Op de vrouw die haar kind voor het eerst in de armen neemt, komt het ouderschap toe, een nieuwe toekomst. Ze weet niet wat het brengen zal, maar ze wil het hoe dan ook volbrengen. Dat zal een verleden opleveren van haar met haar kind. Het moge duidelijk zijn dat hier geen natuurwetmatig tijdsbegrip wordt gehanteerd, maar een subjectief. Doorleefde tijd vormt het kader van betekenisgeving en identiteitsvorming.

Met het begrip 'context' is aldus het veld aangeduid waarop het handelen van mensen, komend vanuit vier mogelijke richtingen en gaande in vier mogelijke richtingen een afstemming zoekt. De afstemming tussen systemische variabelen en structuratiebeginselen is hierbij inbegrepen. De verbinding komt in de geschetste opvatting tot stand op het kruispunt van het 'hier-en-nu'. Het is het constitutionele kenmerk van iedere context dat het vanuit de actualiteit van de betrokken mensen de wijze waarop zij in de tijd ('nu') staan en hun ruimtelijke gegevens ('hier') dient te integreren. Dit kenmerk impliceert dus een coördinatie-

beginsel. In het managen van deze coördinatie ligt de kern van veel opvoedingsproblematiek.

Handelen als communicatie; geldigheidsaanspraken

De volgende stap in deze beschouwing gaat over de vraag hoe de actoren zich kunnen groeperen in het vierstromenmodel van de context. Daartoe wend ik mij tot de handelingstheorie van Habermas (1981, 1990; Kunneman, 1983). Het volgende steunt op zijn inzichten. Het handelen wordt begrepen als een vorm van communicatie. Hij onderscheidt drie rationalen (geldige maatstaven) die het handelen vormgeven. Het gaat om het emancipatoire of expressieve handelen, waarbij de waarachtigheid van de actor maatgevend is; om het normatieve handelen waarin de juistheid van het handelen centraal staat, zodat de betrokkenen kunnen instemmen; en om de doelmatigheid van het handelen. In dat geval is de waarheid van de zaken waar het om gaat maatgevend. Waar nu alle drie de invloeden een bijdrage leveren, mogen we spreken van communicatie. En dit is de eigenlijke zin van het handelen, namelijk dat mensen daarin tot een afstemming komen. Handelen heeft een talige structuur. In alle taal is die afstemming al voorondersteld, want taal bestaat bij de gratie van de spreker die een hoorder heeft en vice versa. Dat kan alleen op basis van afstemming. In 'communicatie' gaat het ook over de geldigheid van de drie soorten maatstaven die in de loop van het spreken en handelen ingebracht worden. De afstemming betreft dus al dan niet het instemmen met elkaars geldigheidsaanspraken. Als een kind, bijvoorbeeld, een verjaardagfeestje viert, dan staat al veel van tevoren vast. De jarige ontvangt vriendjes, over wat 'vieren' is zijn eensgezinde opvattingen en niemand kijkt verbaasd als het bijbehorend uitje de club naar het zwembad brengt. Het feestje is mogelijk op basis van gemeenschappelijke vooronderstellingen, een afstemming dus. Het neemt echter niet weg dat de 'ikken' van de feestvierende kinderen (emancipatoir), het rekening houden met hoe het tussen vriendjes hoort te gaan (normatief), en de wijze waarop de wereld c.q. het zwembad benut wordt (doelmatig) in de loop van het feestje opnieuw afgestemd moeten worden, en wel zó, dat het feest tot het einde toe een feestje kan blijven. De afstemming op basis waarvan het begint, is dus geen garantie. De afstemming moet door de wijze van feestvieren ook weer geproduceerd worden.

Ik wil dit schematisch voorstellen met behulp van persoonlijke voornaamwoorden. De handelingssequentie wordt beïnvloed door meerdere actoren in meerdere posities. Iedere positie geeft een eigensoortige bijdrage. Er is de positie waarin de deelnemers vanuit hun 'ik' meedoen. Er is ook de positie waarin eenieder zich als de 'jij' van de geïmpliceerde relatie laat aanspreken. En er is de positie waarin de wereld zich presenteert: 'het'. Vanuit die drie posities wordt iets geproduceerd dat we kunnen zien als het product van samenwerking. De productie kan bij voltooiing van de handelingssequentie positioneel worden samengevat. In het voorbeeld als 'wij'. Want de productie van het feestvieren heeft gemeenschappelijkheid geproduceerd. De vier posities tonen een behoorlijke verwantschap met de eerder geïdentificeerde vier richtingen van de context. 'Ikken' treden *vanuit hun binnenwereld naar buiten*. 'Jij-en' honoreren aanspraken door in te gaan op wat op hen toe-komt en zo verwachtingen in te lossen. Zo wordt *toekomst ingelijfd in het heden*, en zal het *tot het verleden* van de actoren gaan behoren. Waar de 'het' positie geldt, komt *de buitenwereld naar binnen*. Iets is nu eenmaal zoals het is, en daar moet in de handelwijze rekening mee worden gehouden. In de positie waarin actoren 'wij' zeggen, wordt geput uit *een gemeenschappelijk verleden*. Dat is het potentieel *waarin men een gezamenlijke toekomst kan win-*

nen. 'Wij' zeggen impliceert een belofte om in de toekomst op een bepaalde manier bij elkaar te blijven horen.

De relatie tussen de geldigheidsaanspraken: een zinsformatie

Wat zijn we met het voorgaande opgeschoten? Het stramien van de taal is als de onderbouw van het handelen voorgesteld. Inherent aan het (talig) gebeuren zijn drie strekkingen: waarachtigheid (de positie waarin iemand 'ik' zegt), juistheid (de positie waarin iemand zich als de 'jij' van een ander laat aanspreken) en waarheid (de positie waarin iemand de wereld neerzet: 'Het is zo als het is': 'het'). De strekkingen correleren met de richtingen die in de context op elkaar betrokken worden. De hypothese doemt op dat de coördinatie van het handelen in de context nader begrepen kan worden als een situatie waarin drie richtingen door de actoren in een bepaalde positie worden gerepresenteerd, terwijl hun samenspel dan leidt tot een productie die uitwerkt in de vierde richting. Ik werk dit idee verder uit.

De geldigheidsaanspraken vinden hun oorsprong mijns inziens in de verhoudingen die mensen tot elkaar hebben als zij met elkaar spreken, opdat het tezamen 'zin' heeft. In de communicatie blijven deze voornaamwoorden niet op zichzelf staan, maar treden in een verband: in de (taal)zin. De betrokkenen voegen zich als de zinsdelen van een zin. Wie 'ik' zegt, werpt zich op als onderwerp (*subject*), wie zich als 'jij' betoont, fungeert als meewerkend voorwerp (*praeject*). Wie presenteert dat iets is zoals het is: 'het', fungeert als lijdend voorwerp (*object*). Met elkaar produceren zij iets. Dit komt in het gezegde (*traject*) tot uitdrukking. Als die productie een resultaat oplevert, dan groeperen de betrokkenen zich ten opzichte hiervan als een 'wij'.

De handelingstheorie die Habermas heeft ontwikkeld, volgt mijns inziens uit de syntactische structuur van de taal. Een zin ontstaat als mensen zich communicatief gezien in de drie syntactische posities op elkaar afstemmen. De afstemming brengt een activiteit of proces teweeg op het resultaat waarvan mensen kunnen terugblikken. Deze terugblik gebeurt vanuit een vierde positie. Deze vierde positie heeft een januskop, want die kan behalve terugblikken daarna fungeren in één van de eerste drie syntactische posities van een volgende zin. Men moet zich namelijk realiseren dat de context van een bepaalde praktijk niet uit één zin bestaat, maar uit een groot aantal zinnen: een zinsverband. Tussen die zinnen is het verband dat wat in de ene zin wordt geproduceerd, in de volgende zin wordt teruggevonden als een der uitgangsposities, dus als subject, praeject of object. Het veel-zinnen-verband is gestructureerd als een verhaal. De betekenis van één zin kan doorgaans pas begrepen worden wanneer we kunnen zeggen in welk geheel van zinnen deze zin past. Uit het 'verhaal' over de werkelijkheid vallen meerdere selecties te maken.

Mijns inziens zitten de rationalen van het handelen niet vast aan één bepaalde syntactische positie. Dus onder handhaving van de voornaamwoorden die verwijzen naar de rationalen van Habermas is mijn stelling dat het 'ik' niet noodzakelijk de positie van subject in de zin behoeft in te nemen. Alle vier de voornaamwoorden kunnen de subjectpositie innemen. Er zijn immers genoeg praktijken waarin niet het emancipatoire belang van de actoren domineert, maar het normatieve of het doelmatigheidsbeginsel of de reflectie op een 'gelopen' traject. Alle vier de geldigheidsaanspraken kunnen in een bepaald zinsverband domineren. De andere aanspraken - vertegenwoordigd door de andere betrokkenen - zullen zich voegen overeenkomstig hun positie in het zinsverband. Alleen al op basis van de vier mogelijke geldigheidsaanspraken in de subjectpositie ontstaan vier

soorten van structurering van het handelen. Dit geldt in de praktijken van alledag, het geldt voor de instituties waarin het sociale leven vorm krijgt, en het geldt voor de wetenschappen. In de twee volgende paragrafen illustreer ik dit.

Handelingsconstructen in de praktijk

Iedere context is herkenbaar als een praktijk waarin de actoren volgens bepaalde patronen hun handelen op elkaar afstemmen. Volgens het syntactisch model gaat het zo dat de ene betrokkene bepalend is (als subject) en de andere meewerkt of tegenwerkt (als praject), terwijl ook iets of iemand in de instrumentele positie verkeert (als object), in die positie vaste kenmerken ponierend. Hiermee is niet beweerddat voor het handelen drie personen nodig zijn. In één persoon kunnen twee of zelfs alledrie de posities vertegenwoordigd zijn. En omgekeerd kunnen honderden mensen tezamen in één positie verkeren. De vraag rijst hoe actoren zich zodanig schikken in die posities, en aldus een bepaalde ratio van handelen toebedeeld krijgen, opdat het leidt tot samenwerking. Terzijde past de opmerking dat die samenwerking lang niet altijd lukt. Juist om de verdeling van de rationelen over de syntactische posities ontstaan vele conflicten, een apart artikel waard. De uiteenzetting hier houdt vast aan het ideaaltypisch construct. We gaan ervan uit dat in het handelen een afstemming tot stand komt. Doorgaans is de context waarin gehandeld wordt niet gloednieuw, maar staat deze in de traditie van de heersende cultuur. Dat kan de common sense ter zake van de afstemming bevorderen. Draaien we de gehele film van het handelen, dan zien we dat mensen per zin van positie wisselen en beurtelings de positie van subject, praject en object innemen. Immers, aan de basis van iedere afstemming ligt dat mensen beurtelings aan zet zijn en dan weer inspelen op hoe de anderen reageren. Dat gaat via het wisselen op posities. Overzien we het geheel van de handelwijze, dan vallen er lijnen te trekken. Dan blijkt dat bepaalde mensen met bepaalde geldigheidsaanspraken op beslissende momenten een koersbepalende positie innemen. Zoals in een verhaal een verhaallijn en een intrige aanwezig zijn, zo moeten we in de praktijk de kenmerkende positionering tussen de betrokkenen opsporen op grond waarvan de communicatie op de belangrijke kruispunten het goede spoor vervolgt en tot het gewenste resultaat voert. Het gaat dus om de positioneringen die het proces bepalen op de markatiepunten. Ik ga ervan uit dat wie op deze punten de subjectpositie innemen, met de rationale die zij vertegenwoordigen, richting geven aan het handelen binnen de gegeven mogelijkheden.

In de communicatie heerst zowel het 'ruimtelijk' beginsel van de gelijkwaardigheid als ook het 'tijdelijk' beginsel van de ongelijkwaardigheid. Beide dragen bij tot het ontstaan van samenhang. De betrokkenen zijn gelijkwaardig in zoverre alle partijen zowel geacht worden te spreken / handelen als te luisteren / mee te doen. Het systeem vergt ieders inzet en is daar ook afhankelijk van. De ongelijkwaardigheid zit in het gegeven dat de ene actor meer informatie, inzicht, vaardigheden, macht et cetera bezit dan de andere. In de opvoedingswerkelijkheid is de ongelijktijdigheid van de betrokkenen een gegeven dat ongelijkwaardigheid teweegbrengt. Enerzijds maakt het de ouderen machtig, want zij hebben gevestigde posities in het universum van contexten waaruit onze cultuur bestaat. Anderzijds maakt het de nieuwkomers machtig, want waar zij niet instappen zal de samenleving straks niet draaien. Dit is niet slechts een opportuniteitsbeginsel. De goede ouder laat haar kind niet vallen. In opvoedingspraktijken, waar de geldigheidsaanspraken van het 'wij' in de subjectpositie staan, draait het in de afstemming om de rechtvaardigheid met het oog op de zwakste partner.

Een ander, de afstemming bepalend beginsel ligt in het gegeven dat het totaal

van het doen en laten in de context een resultaat verlangt, dat kan (blijven) bestaan in de feitelijkheid van de wereld. Het 'nut' van de handelwijze is dan in het geding. Het richtinggevend potentieel in de subjectpositie wordt begrensd door wat in relatie tot de betrokken wereldaspecten mogelijk is. Eensdeels leidt dit tot de veronderstelling dat wie over de juiste inzichten, capaciteiten of hulpbronnen beschikt, eerder toegang zal hebben tot de subjectpositie dan anderen. Anderdeels kunnen we ervan uitgaan dat in de verbinding met de praeeject- en de objectpositie de mogelijksvoorwaarden worden afgetast om een bepaalde handelwijze al dan niet door te zetten. Waar de geldigheidsaanspraken van het 'het' in de subjectpositie staan, domineert de vraag naar de nuttige opbrengst van het handelen. De begrippen 'nut' en 'zin' gaan rakelings langs elkaar. 'Nut' reserveer ik voor de kwestie of een handelwijze materieel en formeel kan bestaan, dus houdbaar is in de 'wereld'. 'Zin' reserveer ik voor de kwestie of in de samenwerking tussen de drie syntactische posities een goed, betekenisvol traject wordt ontvouwd, een traject dat een brugfunctie kan vervullen tussen de eerdere en de latere trajecten in het grote zinsverband, ter wille van de representatie van de context.

Typen of constructen van (ver)handelingen in de wetenschap

Een wetenschap is een bijzonder soort praktijk. Het betreft de activiteit van het denken, en reflecteert een kijk op iets dat gebeurt. Rosenstock-Huessy (1968) situeert het denken in de pauzesituatie van het handelen. Het is nadenken over wat gebeurd is, met het oog op wat men wil dat zal gebeuren. De reflectie is dus het uitgangspunt van de wetenschap, maar omdat er soorten reflecties zijn, zullen er soorten wetenschap zijn. Ik illustreer de stelling door de subjectposities in de oeuvres van Habermas en Levinas te vergelijken en te laten zien hoe een verschillend uitgangspunt leidt tot een andersoortige reflectie. De context van Habermas' denken interpreterend meen ik dat zijn vertrekpunt ligt in het gegeven dat mensen aangesproken worden. De taal maakt iemand tot mens. Hij identificeert zich aldus met de jij-positie van de mens. Het aangesproken-zijn wordt bij hem het subject in het zinsverband. Het subject heeft hier als richting dat het toe-komende verwerkt wordt in een poging tot een collectief menselijk zelfverstaan op basis van het gerelateerd zijn als (mede)mens. (Richting: *van toe-komst naar verleden*). De 'het' positie (waarheidzoekend) en de 'ik' positie (emancipatoir) zijn verdeeld over de posities van praeeject en object van het syntactisch verband. Dus dat ieder mens op zich een individu met een eigen levensproject is (*het binnen wil naar buiten komen*), ontkent hij niet, maar het gaat hem niet om de individuele invullingen ervan. Evenmin krijgen in zijn stelsel alle proposities die uit de kenmerken van de 'wereld' voortkomen (*het buiten dat binnen komt*) de doorslag. Zo groeperen zich in het zinsverband van Habermas drie van de vier rationalen in een directe, actieve samenwerking. Zij bezetten drie van de vier richtingen in de context. In de reflectie wordt geconstateerd hoe mensen tot een 'wij-positie', tot gemeenschappelijkheid hebben kunnen komen (*van verleden naar toekomst*).

In de wijze waarop Levinas het menselijk bestaan opvat, groeperen 'wij', 'ik', en 'het' zich in een direct zinsverband. Zijn vertrekpunt is dat hij hoort naar de tradities van zijn voorgeslacht. Het subject van zijn zin wordt daarom gedomineerd door de richting *van verleden naar toekomst*. Want zeker gaat het hier niet om de individu, de 'ik' van Levinas, die om therapeutische of emancipatoire redenen de wereld van zijn merkten wil voorzien. In de subjectpositie staat de 'wij'-positie van een zoon van het joodse volk. De 'ikken' van de mens (*het binnen dat naar buiten wil komen*) worden in dit project bij de lurven genomen en krijgen

plaats als object. Ik baseer het op het gegeven dat Levinas de individualiteit van mensen bijna zonder onderscheid op het kenmerk van hun plaatsbepaling terugvoert. Als individu oefenen zij zo macht uit, ten koste van de medemens aan wie die plaats evenzeer toekomt. De 'wereld' (*het buiten dat naar binnen wil komen*) ('het') is een constellatie van meegevende dan wel tegenwerkende hoedanigheden. Dit past bij de positie van praject in het zinsverband. De reflectieve positie van Levinas, waarin hij terugkijkt op hoe het problematische drietal 'wij', 'ik' en 'het' toch tot een afstemming kan komen, zetelt in het 'jij'. De geïmpliceerde richtingbepaling is dat wie/wat op ons toekomt, ons zodanig open moet vinden voor de noden van die toe-komende, dat het ons verleden mag en zal veranderen (*van toekomst naar verleden*). De verlossing ligt in jouw en mijn handen. Dit is net het omgekeerde van wat bij Habermas gebeurt. De socioloog zet in op basis van een bepaald begrip van hoe mensen op elkaar aansluiten en bouwt een framework voor rationele (re)constructie. De ethicus vertrekt vanuit (voor hem) fungerende waarden en problematiseert het op u en mij toekomende ('toe-komst'). Hij heeft geen construct, maar doet een appèl.

Los van de voorbeelden, reflecties liggen in het contextuele veld, en wel in het verlengde van de richting die door de subjectpositie wordt bezet, maar dan in de omgekeerde richting, want in de vierde positie wordt teruggeblikt op wat in de eerste positie - de subjectpositie - werd begonnen. Anders gezegd, de ordenende activiteit van iemand die overzicht heeft (reflectief), wordt door een andere rationale geleid, dan de zoekende activiteit die de afstemming met anderen (actioneel) nog presteren moet. De zoekende activiteit, aangestuurd vanuit de subjectpositie, kan door alle vier de rationalen worden geleid. Dienovereenkomstig kan de ordenende activiteit door alle vier de rationalen worden geleid. Op deze basis kunnen we onderscheiden tussen de verschillende (mens)wetenschappen.

De pedagogische wetenschap: een metapraktische reflectie

De reflectie op het handelen tussen mensen is - hoewel summier - nu zover in een conceptueel kader vervat dat een opvatting over het kennisbegrip van de pedagogiek als wetenschap valt te geven. In het pedagogisch perspectief op de werkelijkheid staat de gezamenlijkheid van het kind en zijn opvoeders centraal. Dit 'wij' dat zowel door de opvoeder als door de opvoeding gerepresenteerd kan worden, staat in de subjectpositie van het zinsverband. In de opvoeding zal het kind zich meer en meer als 'ik' poneren. Met die 'ik' moet in de opvoeding worden samengewerkt. De 'ik' bezet daarmee de positie van praject. Buiten kijf staat dat de opvoeding zich ermee bezighoudt het kind te helpen zich in de wereld te vestigen. In de opvoeding wordt de wereld als een voor bewoning bestemd huis tegemoet getreden. Stap voor stap wordt het kind naar binnen geleid, niet op geleide van hoe de wereld al dan niet zou meewerken, maar in aanmerking genomen wat het kind toont aan te kunnen en te willen. (Dit op geleide van de ethos die het 'wij' in stand houdt, opnieuw representeert, differentieert in nieuwe relaties, versterkt en vernieuwt.) Zodoende verkeert de wereld met het voornaamwoord 'het' in de objectpositie. Dat de wereld ook een baaiert van meewerkende en tegenstrevende kenmerken is, afhankelijk van het type activiteit waaraan mensen beginnen, is een zaak van volwassenen, niet van kinderen. In de subjectpositie wordt de richting van verleden naar toekomst ontwikkeld. Dus de opvoeding is nuttig, slaagt, in zoverre men weet te putten uit de gezamenlijkheid van een verleden (de relatie), die als de bron fungeert van waaruit het kind zijn ervaringen betekent. Want alleen dit trekt een spoor door het leven waarin iemand tenslotte positief kan openstaan voor wat op hem/haar toe-

komt. Op deze lijn ontwikkelen kinderen hun geweten, en tevens is de continuïteit van de cultuur in het geding. De reflectie bezet omgekeerd de richting van de toekomst naar het verleden. De zin van de pedagogische reflectie is iedere opvoeding erop voor te bereiden dat als hij of zij zelfstandig in de positie van 'jij' komt te staan, als de ander van anderen, dat hij of zij dan een adequate reactie zal kunnen geven, de verantwoordelijkheid zal kunnen dragen, zelf een drager van 'zin' kan zijn. Opdat de betrokkene het toekomstige (de toekomst) zinvol in zijn of haar leven - en zo ook in het maatschappelijk leven - kan integreren. In de contexten van het menselijk bestaan bezien wil dit zeggen dat de toekomst wederom ingelijfd zal worden, en gaandeweg ook tot de bronnen van het verleden zal gaan behoren; een verleden waaruit weer door een nieuwe generatie iets te putten valt. Het zal de lezer niet ontgaan dat de verdeling van rationalen in het syntactisch verband eender is als bij Levinas geschetst. Maakt het hier beschreven concept van de wetenschappelijk gevormde pedagoog een ethicus? De reflecterende pedagoog is eerder een delver van wat ethisch *werkt*. De pedagogiek zal geen stelsels bouwen om opvoedingspraktijken daaronder te subsumeren, maar buitendien valt veel te expliciteren. Wil de pedagoog in het praktische geval kunnen analyseren hoe een kind in een bepaalde context verwickeld is en welke handelwijze de opvoeder goede kans geeft om in het syntactisch verband aan een bepaalde zin vorm te geven, dan zal kennis aanwezig moeten zijn van de structuur van de context en de daarin werkzame structuratiebeginselen. Omdat onder het oog van de pedagoog de toekomst in het geding is, typeer ik de pedagogiek als metapraktisch.

Als contrast pas ik het ontwikkelde concept toe op de psychologie. De psychologie als activiteit stelt zich in een zinsverband met de cliënt door groepering van de posities 'ik', 'jij' en 'wij'. Het hoofddaccent ligt op de thematisering van de binnenwereld van de cliënt en hoe deze naar buiten komt. Daarop concentreert zich de bijdrage van de praktiserende psycholoog. Het 'ik' van de cliënt wordt in de subjectpositie gesteld. De cliënt neemt uiteraard ook als aangesproken persoon ('jij') deel aan de activiteit, maar deze positie wordt niet geproblematiseerd. De cliënt wordt geacht mee te werken zonder de aanspraak op hem te betwisten. De 'jij' is dan gepositioneerd als object. Het 'wij'-zijn van de cliënt heeft niet betrekking op het duo psycholoog en cliënt, maar op de relaties van de cliënt: het cliëntstelsel. De hieruit voortvloeiende geldigheidsaanspraken zijn gegroepeerd in de positie van praject. Want het cliëntstelsel wordt geacht mee te werken. Zo nodig wordt daar speciale aandacht aan besteed. Het nut van de psychologische praktijk komt tot uiting in de bewerking van de richting 'van binnen naar buiten'. Ik vat het samen als de hulp die mensen geboden wordt om tot zichzelf te komen en hun plaats in de wereld te vinden. De reflectie bezet de richting waarin 'het buiten binnen komt'. De reflectie is derhalve ruimtelijk van aard. Dit geeft de mogelijkheid van objectivering met betrekking tot de psyche. De wetenschappelijke psychologie schetst modellen van stelselmatige aard met betrekking tot de inrichting van de binnenwereld. Het ruimtelijk karakter ervan kan worden afgelezen aan plaatsing en definiëring van de gebruikte begrippen en aan de causaliteit van de verbindingen ertussen.

Het contrast tussen de psycholoog en de pedagoog - ideaaltypisch gezien - betreft in hoofdzaak dat de eerste werkt en reflecteert op de ruimte-as en de tweede op de tijd-as. Op basis van dit onderscheid zouden pedagogen die zich geheel op het standpunt stellen dat het kind vanzelf groot wordt als het de ruimte krijgt om zich naar eigen aard te ontplooien, zich psycholoog moeten noemen. De roman 'De therapeut' van Yalom (2001) geeft een mooie illustratie van wat er mis gaat als een psycholoog van de ruimte-as afdwaalt. In deze roman verplaatst de

therapeut het 'wij' van de cliënt van het syntactisch verband van de psychologie naar dat van de (ped)agogiek. Zo vloert deze therapeut zichzelf.

Kennistheoretische opmerkingen

Uit het concept van de pedagogiek - zoals hier beschreven - vloeit voort dat wij ons richten op de analyse van contexten waarin wordt opgevoed. Dat verschaft 'landkaarten' waarop routes kunnen worden uitgezet. Dit leidt niet tot toepassing van technische kennis, maar wel tot bijstelling van voorwaarden en bedoelingen en zo nodig tot een actieve ondersteuning van de afstemming tussen de betrokkenen. Dit kan alleen met inachtneming van wat de betrokkenen zelf kunnen en willen. Let wel, de samenleving is een betrokkene. Dus heeft een kind een probleem op school, dan is ook het belang van de school aan de orde, met name waar de functie van de school in de samenleving in het geding is. De context is als een rangeerterrein van binnenkomende, op elkaar aansluitende en zich weer ontkoppelende ervaringen van mensen. Het is het schaalmodel van een pluriforme werkelijkheid. Het gaat hier om het kruispunt van *ervaringen* (tijdgebonden) en *resultaten* (aanwijsbaar en dus ruimtelijk van aard). In het syntactisch model ligt een aanzet om de verhouding tussen die twee te bekijken. Het gaat in de pedagogiek zeker om zinvolle samenhangen. In zoverre trek ik de lijn van de hermeneutische wijze van kennis verwerven door. De inkadering in het syntactisch model maakt het mogelijk vanuit ervaringskennis te generaliseren. Het resultaatgericht onderzoek heeft de nuttige functie in zoverre het in de praejectpositie of in de objectpositie een bijdrage levert met betrekking tot de in aanmerking te nemen randvoorwaarden waaronder bepaalde opvoedingsinspanningen de beste kans van slagen hebben. Zoals het experiment de proeftuin is van het empirisch-analytisch onderzoek, zo is de evaluatie het instrument bij uitstek voor een wetenschap als de pedagogiek waarin de op de tijd-as georiënteerde reflectie domineert. Een goed voorbeeld van de toepassing van evaluaties is te vinden bij Gieles (1992).

Noot

1. In hun dissertatie bespreken zij vergelijkenderwijs het werk van Levinas en Boszormenyi-Nagy, toegespitst op de vraag hoe de subjectiviteit in ons bestaan kan worden gefundeerd. Hoewel de praktijken van het pastorale werk en de psychotherapie voorop staan, is dit boek mijns inziens zeer boeiend voor pedagogen.

Literatuur

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bateson, G., (1984). *Het verbindend patroon*. Amsterdam: Bakker.
- Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey*. Leiden: DSWO Press.
- Boszormenyi-Nagy I. (1994). *Tussen geven en nemen*. Haarlem: De Toorts.
- Buber, M. (1959). *Ik en gij*. Utrecht: Bijleveld.
- Gieles, F. (1992). *Conflict en contact*. Zutphen: Delta Grafex.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1990). *Na-metafysisch denken*. Kampen: Kok Agora.
- Heyting, G.F. (1987). *Autonomie en socialiteit in de opvoeding*. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Kohnstamm Ph. (1928 / 1967). *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kunneman, H. (1983). *Habermas' theorie van het communicatieve handelen*. Meppel: Boom.

- Levinas, E. (1987). *De totaliteit en het oneindige*. Baarn: Ambo.
- Meijer, E. (1991). Structuren en systemen in de structuratietheorie. In Q.J. Munters e.a. (Red), *Anthony Giddens, een kennismaking met de structuratietheorie* (pp. 50-62). Wageningen: Landbouwuniversiteit.
- Miedema, S. (1986). *Kennen en handelen*. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Oude Testament *1 Koningen vers 3*
- Rhijn, A. van & Meulink-Korf, H. (1997). *De Context en de Ander. Nagy herlezen in het spoor van Levinas met het oog op pastoraat*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Rosenstock-Huussy, E. (1968). *Soziologie I en II*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Spiecker B. (1974). *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: Boom.
- Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Yalom, I.D. (2001). *De therapeut*. Amsterdam: Balans.
- Warmenhoven, O. (1985a). *De tussenkomst van het heden*. Utrecht: partic. uitg.
- Warmenhoven, O. (1985b). *Om te bestaan*. Utrecht: partic. uitg.