

BESPREKINGSARTIKEL

Spreek elkaar aan! Medemenselijkheid als intelligente praktijk

Bespreking van Philippe Meirieu. *Frankenstein en de pedagogiek. Over de mythe van maakbaarheid in opvoeding en onderwijs*. Culemburg: Phronese, 2021. ISBN 9789490120429, 148 blz., € 25,95.

Jan Bransen

Abstract

This is a critical review of Philippe Meirieu's *Frankenstein pédagogue*, originally published in 1996, and for the first time translated in Dutch in 2021. After an extended summary it is argued that Meirieu's analysis of the relation between adults and children, has consequences that seriously reach beyond the domain of upbringing and education. One of these consequences concerns the nature of the behavioral sciences. Just like pedagogy, all of these sciences imply a normative praxis, despite the fact that many behavioral scientists implicitly tend to ignore this implication within their own discipline.

Keywords: Meirieu, manufacturing, education, normative praxis, regulative idea

Pedagogiek als medemenselijk breekijzer

Het werk van Philippe Meirieu is in de wereld van onderwijs en opvoeding behoorlijk bekend, met name onder hen die, net als Meirieu, van mening zijn dat de professionals in deze wereld tegenwoordig te weinig aandacht hebben voor de pedagogische opdracht. Die professionals zijn volgens Meirieu onvoldoende in de pedagogiek geschoold, waardoor ze onvoldoende recht weten te doen aan hun pedagogische verantwoordelijkheid met als gevolg dat ze het risico lopen te eindigen als dokter Frankenstein – dat wil zeggen, dat ze verstrikt raken in de illusie dat onderwijs en opvoeding een kwestie van 'fabricage' is, met alle noodlottige gevolgen van dien.

De vertaling van *Frankenstein pédagogue* – een betrekkelijk klein werk van Meirieu uit 1996 – reikt deze professionals een spiegel aan waarin zij

kunnen zien dat ze van kinderen geen volwassenen kunnen *maken*. Meirieu gaat als een ware pedagoog te werk, en dat wil voor hem zeggen dat hij zich als een *bemiddelaar* opstelt en deze professionals uitnodigt om zich te realiseren dat ook zij slechts bemiddelaars zijn. Zij kunnen hun leerlingen de vragen aanreiken waarop onze traditie een schat aan antwoorden te bieden heeft, maar ze zullen daarin ook hun eigen onmacht moeten accepteren omdat zij hun leerlingen niet tot leren kunnen aanzetten. Aanzetten kun je een radio, een wasmachine, een koffiezetapparaat. Maar mensen niet. Leren is, aldus Meirieu, het resultaat van een beslissing van de lerende, 'de beslissing om "los te komen" van wat je bent, om je te "bevrijden" van wat anderen over je zeggen en over je denken te weten, om je te "onderscheiden" van wat ze van je verwachten en over je voorspellen' (p. 73).

Na het lezen van dit boek ligt de bal dan ook duidelijk bij de professionals: zullen ze Meirieu als bemiddelaar van de pedagogiek omarmen? Zullen ze hun eigen verantwoordelijkheid als bemiddelaars van onze cultuur omarmen? Zullen ze daarmee zowel hun eigen onmacht als die van Meirieu accepteren? Zullen ze hun leerlingen *als medemens* het goede voorbeeld geven, door Meirieu gelijk te geven zonder hem macht te geven, door zich ook zelf het proces van autonomisering eigen te maken, door ook zelf hun les te leren en zich te bevrijden van de stutten die Meirieu in zijn boek voor hen heeft neergezet... *opdat zij die stutten ook zelf weg zullen kunnen halen*.

Dit is de interpretatie die ik van dit boek wil geven, waarmee ik veel verder ga dan Meirieu zich lijkt te realiseren, door de pedagogiek weg te trekken uit het domein van onderwijs en opvoeding, het domein dat stereotypisch bevolkt wordt door kinderen en volwassenen. Ik zie in Meirieu's visie op pedagogiek een veel rijkere potentie. Ik zou haar graag uit zijn handen nemen omdat het een krachtig breekijzer blijkt te zijn om de sociale wetenschappen in hun algemeenheid los te wrikken uit de moderne droom van technologische controle. Het pedagogisch discours is immers geen wetenschappelijk discours en zou dat ook niet moeten willen zijn. Het is een project, of beter nog een *praxis*, de handelingspraktijk van de *Homo educandus*, die bijzondere diersoort die zichzelf moet en kan opvoeden. Maar laat ik niet te snel vooruitlopen, maar eerst de inhoud eens bespreken van *Frankenstein en de pedagogiek*.

Afgezien van een inleiding (over Genève, de stad van zowel Rousseau als dokter Frankenstein, die aan de oever van het Meer van Genève werd geboren uit de verbeelding van Mary Shelley) en een epiloog (over het vermijden van voorbarige conclusies) bestaat het boek uit drie hoofdstukken, die ik hier kort zal samenvatten.

Frankenstein, of de mythe van de opvoeding als fabricage

Meirieu houdt van vertellen. Het zorgvuldig uitbouwen van een argument is niet zijn stijl. Hij leidt de lezer liever in in een cultureel universum, 'een universum waarbinnen mensen met vallen en opstaan greep kunnen krijgen op de hartstocht en de dood, de angst voor het oneindige, de schrik voor wat de mens tot stand heeft gebracht, de intense behoefte en de immense moeilijkheid om samen te leven' (p. 19). We maken in dit eerste hoofdstuk kennis met Pygmalion, Pinokkio, de golem, en Frankenstein, de dokter zowel als het monster die immers 'een Frankenstein' is zoals de *Brieflezende vrouw in het blauw* 'een Vermeer'. De thematiek in al deze voorbeelden is hetzelfde. Maakbaarheid lijkt op de een of andere manier voorondersteld in opvoeding en onderwijs, in de omgang van een volwassene met het kind dat hij tracht te vormen naar zijn evenbeeld. Juist in de ambitie om dat evenbeeld te herscheppen weerspreekt de eigenheid van het kind de maakbaarheid zelf. Deze tegenspraak vormt het hart van de mythe van opvoeding als fabricage.

We zien het in Bernard Shaws toneelbewerking van de Griekse mythe van Pygmalion. Professor Higgins merkt gaandeweg dat de pedagogische asymmetrie tussen hem en het bloemenmeisje Eliza, dat hij heropvoedt tot een dame, botst met de symmetrie die eigen is aan de affectie die Higgins voelt voor de dame die Eliza is geworden. Het succes van zijn macht ondergraaft diezelfde macht.

Het verhaal van Pinokkio laat ons een andere variant van dezelfde tegenspraak zien. De poppenmaker Geppetto spant zich grenzeloos voor Pinokkio's bestwil in, of, zoals dat in opvoedingskringen heet: het belang van het kind staat bij Geppetto steeds voorop. Maar hij ontvangt slechts de hoon van een brutale marionet. Dankzij de vergiffenis die de fee Pinokkio uiteindelijk schenkt transformeert de houten marionet tot 'een levendige, verstandige, knappe jongen' (p. 34). Er is een strijd voor nodig met de eisen en de verwachtingen van anderen *en die van jezelf* om mettertijd zicht te krijgen op wat je echt wilt, of je nu een oude poppenmaker bent, een marionet, of een verstandige jongen.

Het is een strijd van vasthouden en loslaten, een strijd die in de joodse mythe van de golem nog een derde variant aantreft, eentje die zich, aldus Meirieu, het best leent voor een bespreking in termen van Hegels meester-slaaf dialectiek. Hulp van anderen is buitengewoon welkom in een veeleisend leven, dus zou het fijn zijn om over een golem, een gehoorzame dienaar, te kunnen beschikken. Zo'n dienaar siert een ware meester, maar doet dat pas echt, als die dienaar niet slechts als een mechanische slaaf het

meesterschap van zijn heer eert, maar als een mens dat meesterschap erkent, een mens zoals hijzelf. Maar als die dienaar echt een mens is als de meester zelf, dan kan die mens zich natuurlijk niet als een gehoorzame dienaar onderwerpen aan het meesterschap van de meester. De enige manier om een meester te zijn is om anderen eveneens meester te laten zijn – volwaardige, gelijkwaardige medemensen. Maar dat is tegelijkertijd te moeten erkennen dat degenen die je tot jouw dienaar zou willen maken, jouw dienaar niet kunnen zijn – en jij dus geen meester.

Daarmee komen we bij de Frankensteins, dat wonderbaarlijke stel, dokter én monster, aan wie wij beiden tegelijk moeten denken zodra de naam van Frankenstein valt. Dat alleen al moet een verschrikking zijn, volgens Meirieu, voor de dokter die immers niets anders wilde dan realiseren wat de wetenschap hem mogelijk maakte: een wezen te fabriceren, een levend wezen, ‘een Frankenstein’. Om chirurgisch gepriegel te voorkomen werd het een groot wezen, groter, en daarmee sterker, dan een mens. Maar de krampachtige bezitterigheid wordt de dokter fataal. Hij wilde tegelijk schepper en vader zijn, niet alleen het geluk genieten van de bewondering voor zijn prestatie door zijn medemensen, maar ook door het schepsel zelf. Hij wilde dat zijn schepsel zijn succes als wetenschapper zou erkennen door hem dankbaar te zijn voor het feit dat hij zo’n gelukkig en uitmuntend schepsel had weten te fabriceren als het schepsel zelf – of moet ik hier zeggen, het monster – zich zou realiseren. De dokter zelf beseft het zodra het monster tot leven is gekomen. Hij beseft dat hij iets gedaan heeft dat niet terug te draaien is, hij merkt dat zijn creatie hem afschuw inboezemt. Vanaf dat moment gaat het van kwaad tot erger, want ook het monster wil erbij horen, wil dienstbaar, geliefd en geacht zijn, maar hij weet niet hoe hij anderen zijn goede wil kan tonen. Het monster voelt zich vreemd, ongelukkig, hulpeloos en alleen, beseft dat hij nooit een mens onder de mensen zal kunnen zijn en rebelleert woedend: ‘Ik vervloek de dag waarop ik het leven ontving! (...) Ik vervloek mijn schepper’ (p. 54). Er volgt een vlucht, een lange achtervolging, die uitloopt op een tragedie vol moorden.

Wat ging er mis? Meirieu doceert: Dokter Frankenstein heeft zich beperkt tot *fabricage*. Hij heeft nagelaten het wezen in de wereld te introduceren, heeft de opvoeding genegeerd, heeft niet voorzien in een bemiddelaar tussen het wezen en de wereld, heeft gedacht dat het werk af was op het moment dat het monster in elkaar was gezet, heeft opvoeden verward met fabriceren, met het loutere maakproces, zonder de verantwoordelijkheid op zich te nemen om het wezen te begeleiden, zonder hem als een subject te leren hoe het zijn leven zou kunnen leven. Meirieu zegt het Aristoteles, Arendt, Castoriadis en Imbert na: opvoeding is niet alleen maar *poièsis*, geen strikt technische

vaardigheid, maar is altijd ook *praxis*, een handeling die haar doel in zichzelf heeft en die 'spelers' impliceert, aldus Imbert: 'unieke subjecten die zich inzetten en met elkaar omgaan op basis van het feit dat je geen greep hebt op wat dingen kunnen betekenen en dat het niet te voorspellen is wat een bepaalde inzet en bepaalde ontmoetingen gaan opleveren' (p. 58).

Tussenstand: een pleidooi voor een 'copernicaanse revolutie' binnen de pedagogiek

In het tweede hoofdstuk pleit Meirieu voor een copernicaanse revolutie in de pedagogiek, een wending die, net als bij Kant, geen simpele omkering is, maar het onderuithalen van een fundamentele vooronderstelling die op diverse manieren tot patstellingen leidt. Welke die vooronderstelling precies is, vertelt Meirieu ons niet onmiddellijk. Dat zal langzaam duidelijk worden, waarbij ik wellicht meer in zijn gedachtegang zal leggen dan in dit hoofdstuk – of zelfs het hele boek – te lezen is. Maar, opnieuw, laat ik niet op de zaak vooruitlopen. Dit tweede hoofdstuk draait om het elimineren van een aantal impasses, door het pedagogische denken zoals we dat gewend zijn te bevrijden van een aantal dogma's, zonder te vervallen in een al even dogmatische omkering van deze dogma's.

Tegenover de almacht van de schepper, de opvoeder die – net als dokter Frankenstein – meent dat hij het kind kan vormen naar zijn evenbeeld, krijgen we dan ook niet de simpele omkering 'dat het kind centraal staat'. Nee, centraal in de opvoeding stelt Meirieu de relatie van het kind als subject met de wereld, waardoor het kind de kans krijgt een 'werk van zichzelf' te worden, zichzelf als 'subject in de wereld' te vormen.

Vervolgens moeten we ouderschap niet begrijpen als een causale relatie en ook niet als een bezitsrelatie. Je bent geen ouder in de pedagogische betekenis van het woord omdat je een kind geproduceerd (verwekt of gebaard) hebt en je bent ook geen ouder omdat je een kind hebt. Een kind *krijg* je, zoals wij dat zeggen, of zoals Arendt het zegt: 'Een kind is ons geboren' (p. 65). Wat je doet is het welkom heten, als een ander, een nieuwkomer, iemand die iets nieuws komt brengen.

Dan moeten we ons verder realiseren dat opvoeden niet zonder weerstand kan. Kinderen en leerlingen laten zich niet gewoon naar je **handzetten** en de logica die je dan moet zien te vermijden is die dat je óf de confrontatie aangaat óf de verwijdering aanmoedigt. Opvoeden is geen kwestie van macht en tegenmacht, maar een kwestie van ontmoeten, van de weerstand tegemoet te treden.

Overdracht van kennis en van goede gewoonten is vervolgens geen mechanisch gebeuren en geen kwestie van dupliceren. Overdracht kan niet zonder reconstructie. Het subject dat de kennis aangeboden krijgt zal het immers passend moeten maken, in moeten zien te passen in zijn leven, in zijn omgang met de wereld.

Het volgende punt van de wending gaat over leren als een activiteit, een punt waarin Meirieu aansluit bij Plato, Aristoteles en Augustinus en toegeeft dat leren eigenlijk niet mogelijk is, omdat als je iets aan het leren bent je iets aan het doen bent dat je in feite helemaal nog niet kunt doen. Meirieu's woordgebruik klinkt hier behoorlijk hoogdravend en soms wat overintellectualistisch: Leren is 'het resultaat van een beslissing die alleen genomen kan worden door degene die beslist (...). [Het is een beslissing] om "los te komen" van wat je "bent", om je te "bevrijden" van wat anderen over je zeggen' (p. 73). 'Leren is de moed hebben je ware "aard" ter discussie te stellen' (p. 74). Het punt van Meirieu is tweeledig: enerzijds de ontkenning van de veronderstelling dat leren het voorspelbare gevolg is van lesgeven, en anderzijds de ontkenning dat we het leren van onze leerlingen in de hand zouden kunnen houden. Dat laatste probeert Meirieu te onderbouwen door te stellen dat een beslissing de bron is van het leren, waarbij hij een specifieke visie heeft op de metafysica van een besluit. Een besluit is voor hem een act van iemands vrije wil, een oorspronkelijk, spontaan, nieuw begin, geen gegeven dat volledig afgeleid kan worden uit het besluitvormingsproces zelf dat eraan voorafgegaan is. Het besluit laat leren gebeuren, maar dat gebeuren zelf ontvouwt zich spontaan; dat heeft niemand in de hand.

De onmacht die we scherp in beeld krijgen zodra we ons realiseren dat niemand het leren in de hand heeft, impliceert niet dat we als opvoeders met lege handen staan. Opvoeders kunnen plaatsmaken voor de nieuwkomer, kunnen educatieve veiligheidszones creëren, waar het leren kan plaatsvinden. Ze kunnen dat in feite met volle handen doen, immers met een schat aan antwoorden die onze traditie in vele honderden jaren heeft voortgebracht, als zij daarbij maar niet de illusie hebben dat het leren zal plaatsvinden doordat zij die antwoorden overdragen. Nee, de kunst van het opvoeden is voorwaardelijk, een pedagogiek van de condities. Laat die educatieve zones slechts een ruimte zijn waarin nieuwkomers zich de fundamentele vragen van het menselijk bestaan eigen kunnen maken. Het zijn die vragen waarop onze traditie al die antwoorden heeft, maar die antwoorden hebben pas zin, krijgen hun betekenis pas, als de lerende *zelf* die vragen gaat stellen, gaat durven stellen – vanuit oprechte nieuwsgierigheid en het besef dat de kust veilig is, dat hij iets mag proberen dat hij nog niet kan.

Dat wil tenslotte niet zeggen dat de lerende totaal autonoom is. Dat is niemand, geen mens. Totaal autonoom betekent voor Meirieu volstrekt zelfvoldaan, en hoewel mensen zich soms zo kunnen voordoen, is niemand in deze zin werkelijk autonoom. Autonomie is altijd relatief, heeft altijd een bepaald niveau en beperkt zich tot een bepaald domein. Zowel dat domein als dat niveau zijn geen vaststaande gegevens: beter spreken we daarom over de opvoeding als een proces van autonomisering, een oneindig proces waarin we voortdurend stutten plaatsen en stutten weghalen, waardoor de lerende zich permanent zijn autonomie weer opnieuw kan toe-eigenen, op een hoger niveau, in een ruimer domein.

Deze copernicaanse revolutie betreft Meirieu aan het eind van dit hoofdstuk op de plaats van de pedagogiek tussen de overige sociale wetenschappen. Die kwestie laat ik hier even liggen, omdat ik daar veel meer van wil maken dan Meirieu in dit hoofdstuk doet.

De pedagogiek contra Frankenstein, of de paradox van een handeling zonder lijdend voorwerp: 'handelen opdat de ander gaat handelen'

In het derde hoofdstuk versmalt Meirieu zijn focus en **schets** de consequenties van zijn copernicaanse revolutie voor ons begrip van en onze deelname aan de relatie tussen kind en volwassene zoals die in het onderwijs gestalte krijgt. Verwijzend naar Arendt zet hij deze relatie neer als een relatie tussen twee versies van menselijkheid die categorisch van elkaar verschillen: 'een kind moet worden opgevoed', 'een volwassene kán niet worden opgevoed' (p. 94) Ik kom straks nog uitgebreid op dit onderscheid terug, maar voor Meirieu betekent het dat volwassenen niet anders kunnen dan hun verantwoordelijkheid nemen om voor de kinderen te beslissen wat er geleerd moet worden. Dat is een kwestie van voorwaarden scheppen, van *bemiddelingsvormen* ontwikkelen en inzetten. Zoek daarbij de weerstand op die je als volwassene voelt en die in iedere leerling een andere gedaante kan aannemen. Reageer daarom met geïndividualiseerd maatwerk dat je met heel je klas als een puzzel in elkaar kunt zetten volgens de principes van coöperatief leren, bijvoorbeeld in projectonderwijs waarin iedere leerling zijn eigen uitdaging zal kunnen zien. Natuurlijk wil je als leraar dat er van het geleerde iets blijft hangen, maar zie de leerling niet als een pakezel en de transfer van kennis niet als een rechtlijnige overdracht. Zie de school als een kosmos waar de chaos van het leven op orde wordt gebracht en de leerling aangemoedigd wordt zich een voorstelling te maken van de

wereld doordat hij in staat gesteld wordt om omstandigheden en de ermee samenhangende kennis met elkaar te verbinden tot een geheel. Besef dat hier een cruciale rol is weggelegd voor *metacognitie*, dat door iedere leerling als een alledaags vermogen ontwikkeld kan worden doordat de leerling leert terug te blikken op zijn eigen leerproces waardoor hij gaat begrijpen hoe de kennis die aangeboden wordt zich verhoudt tot de ervaringen die hij opdoet. Metacognitie brengt ook een besef van verantwoordelijkheid met zich mee. Houd leerlingen verantwoordelijk voor wat ze doen en leren. Schrijf hun de ontwikkeling toe die ze doormaken en de vaardigheden die ze verwerven. Daar kun je toetsen voor inzetten, niet om leerlingen af te rekenen, maar om ze de kans te geven inzicht te krijgen in hun eigen ontwikkeling, te ontdekken wat voor hen een passende uitdaging is, waardoor ze zich aangemoedigd weten om hun eigen vaardigheid op een hoger niveau te brengen.

Meirieu benadrukt dat de school bemiddelingsvormen hoort aan te bieden en daarom conservatief is, in de zin van Arendt. Het gaat om het behoud van onze traditie, en dus juist ook om die traditie een toekomst te geven, een toekomst die onze leerlingen op zich zullen moeten nemen. Dat vraagt om rituelen die onrust wegnemen, zoals bijvoorbeeld het instellen van een 'klassenraad'. Het vraagt ook om morele vastberadenheid die Meirieu verbindt aan wat hij het 'instellen van de Wet' noemt. Met het instellen van de wet, zo licht Wouter Pols als vertaler in een voetnoot toe, bedoelt Meirieu dat daarmee een begin wordt gemaakt 'met het inrichten van een wereld waarin voor ieder een plaats is, maar waarin ieder ook door de ander kan worden aangesproken. De Wet als derde is dan ook de "wet van de taal"' (p. 144). Wat we op school doorgeven is niet de inhoud van schoolvakken, maar is onze cultuur, de manier waarop wij dingen doen, de antwoorden die onze traditie heeft ontwikkeld op de fundamentele vragen van het menselijk bestaan. Die traditie heeft toekomst, of *krijgt* steeds opnieuw toekomst, doordat volgende generaties de strekking van de Wet aan iedereen zullen blijven doorgeven. Iedereen, omdat universaliteit een kenmerk is van onze geordende wereld waarin er immers plaats is voor iedereen, *als subject*.

Mensen worden drie keer opgevoed (of eigenlijk vier keer, en dat levenslang)

Tot zover Meirieu. Een krachtig 'nee' tegen de maakbaarheid, een geweldig interessante copernicaanse wending in het denken over opvoeding en onderwijs, maar tenslotte ook een gebruikelijke, maar volgens mij ongefundeerde en onverdedigbare versmalling van de pedagogiek tot een

princiepief asymmetrische en ogenschijnlijk onomkeerbare relatie tussen verabsoluteerde gestalten van het menselijk bestaan. Dat derde hoofdstuk doet de pedagogiek tekort, de kinderen, de volwassenen en daarmee onszelf. Onszelf als mens en medemens.

Het gezegde stelt immers dat mensen drie keer opgevoed worden: één keer door hun ouders, één keer door hun partner en één keer door hun kinderen. Daarin heeft dit gezegde groot gelijk. Hoewel, misschien moeten we de boodschap van Gadamer (2001) hier nog aan toevoegen en concluderen, zoals hij verdedigt, dat er nog een *vierde* opvoedingsrelatie is, eentje die zelfs zó fundamenteel is dat hij steeds een dominante rol speelt in iedere andere opvoedingsrelatie. Uiteindelijk, zo betoogt Gadamer, worden we opgevoed door onszelf – of, zoals Meirieu dat in navolging van Pestalozzi zegt: mensen kunnen ook een ‘werk van zichzelf’ zijn (p. 64). Dit betekent dat we Meirieu’s beslissing om het derde hoofdstuk op te bouwen vanuit Arendts categorische onderscheid tussen volwassene en kind, alsmede dat onderscheid zelf kritisch moeten onderzoeken. Want je kunt natuurlijk van dat onderscheid een analytisch onderscheid maken, puur een kwestie van begripsdefinitie, waarbij je van ‘kind’ en ‘volwassene’ technisch jargon maakt. Dan moet je die termen vervolgens ook losmaken van de vele alledaagse connotaties die ze hebben, omdat je anders de technische zuiverheid van die begrippen niet kunt behouden en last zult krijgen van de misverstanden die jouw technische jargon oproept bij leken die in hun eigen context gewend zijn die termen te gebruiken zonder hun technische betekenis te kennen. Of het verstandig is zo’n revisionistische ingreep te doen met woorden die zo omvattend alledaags gebruikt worden, betwijfel ik ten zeerste.

Arendt onderneemt zelf echter wel zo’n revisionisme; niet met betrekking tot ‘kind’ en ‘volwassene’, maar wel met betrekking tot ‘politiek’ en ‘opvoeding’ (Arendt, 1961, pp. 118-119; pp. 176-177). Haar punt gaat ook in feite helemaal niet over kinderen en volwassenen. Arendt wil duidelijk maken dat er in de politiek geen ruimte is – geen ruimte *hoort te zijn* – voor opvoedingsrelaties. Een interactie tussen mensen die gericht is op het bepalen van wat het beste is om te doen in het publieke domein, behoort geen pedagogisch karakter te hebben. Daar waar mensen politiek bedrijven behoren ze elkaar te beschouwen als volwassenen, als mensen die op eigen kracht tot oordelen in staat zijn. Volwassenen moeten beschouwd worden als wezens die gezagsvol kunnen oordelen over het goede en het ware. Om een rol te kunnen spelen in het politieke domein moeten volwassenen beschouwd worden als wezens die voldoende inzicht hebben verworven enerzijds in wat zij nastrevenswaardig vinden (de grondslag voor de authenticiteit van hun wil) en anderzijds in wat zij geloofwaardig vinden (de grondslag voor

hun perspectief op en vertrouwdheid met de wereld). Of dit een terechte eis is die Arendt stelt aan het politieke bedrijf, is nog maar de vraag. Maar het is begrijpelijk in het moderne tijdsgewricht waarin zij leefde, met de erfenis van Kant die ons immers aanmoedigde om *zelfte durven denken*.

Arendts onderscheid is verenigbaar met een kritiek op de realiteit. De denkbaarheid van het politieke domein, als een domein waarin iedere deelnemer beschouwd kan worden als een volwassene, is verenigbaar met een realiteit waarin niet altijd iedere deelnemer een volwassene blijkt te zijn. Misschien moeten we het doen, in de huidige regering bijvoorbeeld, met mensen die weliswaar politieke posities innemen, maar die zich niet altijd als volwassenen weten te gedragen voor zover ze niet altijd in staat zijn zelfstandig gezagsvol te oordelen. Dat is denkbaar. Dat is precies hoe ideeën kritisch werk kunnen verzetten. Het idee van een politieke arena impliceert *als idee* dat het oordeelsvermogen van de mensen die in deze arena handelen zo goed ontwikkeld is dat hun oordelen het gezag kunnen dragen dat het in die politieke arena *qualitate qua* toekomt. Daarom is er in de politiek geen plaats voor opvoedingsrelaties. Ook al zouden we soms willen dat Merkel, Macron, of Omtzigt zich eens serieus als een bezorgde ouder tot Rutte, De Jonge of Hoekstra zouden richten en hun eigen gezag zouden aanwenden om onze ministers eens de les te lezen, toch is dat niet de omgangsvorm die we in de politiek zouden mogen toelaten. Politici zijn volwassenen. Ze kunnen niet opgevoed worden. Althans, idealiter niet, niet in het politieke domein zoals dat idealiter bedoeld is. Politici zijn geen kinderen!

Als we deze redenering volgen, zien we ongetwijfeld ook dat de begrippen ‘volwassene’ en ‘kind’ voor Arendt een technische betekenis hebben gekregen. Dat wil zeggen, het is denkbaar dat iemand een volwassene of een kind is volgens iedere alledaagse betekenis die we met deze begrippen associëren, zonder dat de ‘volwassene’ in feite echt een volwassene is, of dus ook zonder dat het ‘kind’ in feite echt een kind is. Wederom, dat is – ook voor Arendt – precies de kritische kracht van filosofische begripsanalyse. Een volwassene zou een volwassene moeten zijn. Hij zou in staat moeten zijn tot zelfstandig, adequaat oordelen en zou bovendien de verantwoordelijkheid aan moeten kunnen om, zoals Meirieu heeft betoogd, te handelen zonder lijdend voorwerp: te handelen opdat de ander gaat handelen. Prachtig. Dit maakt van volwassenheid het regulatieve idee dat pedagogen zo graag omarmen. Het is een idee dat iedere volwassene zichzelf zou moeten toeschrijven, als een ambitie. Het is ook een idee dat iedere volwassene alle andere volwassenen zou moeten toeschrijven. Als je je als volwassene serieus realiseert dat je dit als volwassene onder volwassenen *behoort* te doen,

impliceert dit dat je je soms zult realiseren dat het nodig is om als volwassene een *pedagogische attitude* aan te nemen ten opzichte van sommige andere volwassenen, namelijk zij die zich als kinderen gedragen.

Maar er is meer. Ook het begrip 'kind' is immers een regulatief idee. Ook kinderen *behoren* zich als kinderen te gedragen, en dit kan botsen met de realiteit waarin iemand die volgens welke betekenis dan ook een kind is (bijvoorbeeld door jonger te zijn dan twaalf jaar), maar die zich toch niet als een kind gedraagt. Ik zie vooral twee mogelijke gevallen. Ten eerste denk ik aan kinderen die ondanks hun leeftijd gedwongen worden aan *parenting* te doen, die de verantwoordelijkheid op zich moeten nemen om voor zichzelf, hun broertjes, zusjes *en ouders* te zorgen, omdat de volwassenen om hen heen die verantwoordelijkheid niet aankunnen of negeren. Hen wens ik een wijze jeugdzorg toe.

Ik denk ten tweede ook aan kinderen die er niet in slagen de rol van leerling of nieuwkomer in te nemen in een educatieve zone die verder aan alle voorwaarden voldoet die Meirieu in zijn tweede hoofdstuk heeft beschreven. Zou dit denkbaar zijn? We hebben het dan over een voorwaardenscheppende schoolse context waarin volwassenen op adequate wijze de weerstand opzoeken, hun eigen onmacht accepteren, de leerling uitnodigen zich de vragen eigen te maken die ten grondslag liggen aan het menselijk bestaan en hem steunen in het nemen van de beslissing om te gaan leren, om het proces van autonomisering aan te gaan. Wat gaat hier mis? De volwassenen hebben hun rol tot in de puntjes waargemaakt, maar de leerling weigert (is het weigeren?) of slaagt er niet in (is het mislukken?) zich te schikken in zijn lot en besluit (is het besluiten?) om niet mee te doen: hij leert niet! Hij is immers geen kind! Hij hoeft niet opgevoed te worden!

Hoe goed een dergelijke situatie denkbaar is, weet ik niet. Maar ik zie de lange stoet van pedagogisch geschoolde professionals al aankomen met hun diagnostische instrumentarium, volwassenen die zich met de beste wil van de wereld om dit kind bekommeren en uit alle macht willen proberen te begrijpen wat er met dit kind aan de hand is. Want er zal toch iets met dit kind aan de hand zijn! Er *moet* iets met dit kind aan de hand zijn, want waarom zou dit kind niet leren als aan alle pedagogische voorwaarden voldaan is, als alle betrokken volwassenen Meirieu's copernicaanse revolutie hebben doorgemaakt en zij een educatieve veiligheidszone van heb ik jou daar voor dit kind hebben weten te realiseren. Hoe is het mogelijk dat dit kind dan toch niet leert? Wat is er met dit kind aan de hand?

De goede verstaander heeft de boodschap al zien aankomen: er hoeft niets mis te zijn met dit kind. Als volwassene je eigen onmacht accepteren impliceert dat je zelf bereid moet zijn een open, onderzoekende en, ja, *lerende*

houding aan te nemen. Wie als volwassene in een situatie verzeild raakt waarin je met een kind te maken hebt dat er niet in slaagt om de rol van kind in te nemen, en waarin je dan, als volwassene, een psychologische testbatterij bij je hebt om de situatie grondig en wetenschappelijk verantwoord te onderzoeken – tja, zo'n volwassene heeft in feite zijn eigen onmacht nog helemaal niet geaccepteerd. Meirieu heeft het immers zo mooi opgeschreven: leren betekent loskomen van wat je bent, de moed hebben je ware aard ter discussie te stellen, je bevrijden van wat anderen over je zeggen. Dat moet je dus ook als volwassene kunnen als je te maken hebt met een kind dat geen kind is, of, in ieder geval, vanuit jouw perspectief geen kind lijkt te zijn.

De boodschap van deze kritische analyse van de regulatieve functie van de begrippen 'politiek', 'opvoeding', 'volwassene' en 'kind' is dat we deze begrippen niet moeten verabsoluteren. Dit betekent vooral dat we hun regulatieve en normatieve betekenis niet moeten verwarren met hun descriptieve en feitelijke betekenis. Pedagogiek is een academische praxis. Zij is geen empirische wetenschap. Zij is een intellectuele reflectie op de menselijke interactie, waarbij die interactie beschouwd moet worden als een proces van autonomisering. Dat heeft Meirieu helder en aannemelijk onder woorden gebracht. Maar dit betekent dat *iedere* menselijke interactie zich afspeelt in een domein waarin de begrippen die we gebruiken om onder woorden te brengen wat zich afspeelt, allemaal principieel zowel een regulatieve als een descriptieve betekenis hebben. Dat geldt niet alleen voor de pedagogiek, maar voor alle gedragswetenschappen. Of we nu met psychologie, psychiatrie, sociologie, communicatiewetenschap, antropologie, economie, planologie, bedrijfswetenschap, bestuurswetenschap of onderwijskunde te maken hebben: iedere poging menselijke interactie te begrijpen en/of te verklaren zal een poging zijn waarin mensen handelen om anderen tot handelen aan te zetten; dat wil zeggen, waarin mensen handelen zonder de anderen als lijdend voorwerp te kunnen zien. Iedere menselijke interactie speelt zich daarom af tussen mensen die aan *autonomisering* doen, die van elkaar leren en aan elkaar leren. We worden allemaal drie, of vier keer opgevoed!

Wie dat proces probeert te bestuderen en probeert te verklaren als een gedragswetenschapper, die stelt zichzelf in feite buitenspel en weigert impliciet zich op te laten voeren. Tenzij zo iemand zich realiseert dat de pedagogiek de moeder (en het hart) van alle gedragswetenschappen is. Zo lees ik Meirieu. Of, om het zo te zeggen, Meirieu nodigt ons uit om in te zien dat de toekomst van onze traditie gelegen is in het onophoudelijke pionierswerk van oude en jonge mensen die samen met elkaar een lerende gemeenschap vormen.

Referenties

Arendt, H. (1961). *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press.

Gadamer, H.-G. (2001). Education is Self-Education, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 35(4), 529-538.

Over de auteur

Jan Bransen is hoogleraar Filosofie van de gedragswetenschappen en Academisch leider van het Radboud Teaching and Learning Centre van de Radboud Universiteit in Nijmegen.

Correspondentieadres: jan.bransen@ru.nl