

Gert Biesta

Tijd voor pedagogiek

Over de pedagogische
paragraaf in onderwijs,
opleiding en vorming



Pedagogiek, als het bewustzijn dat de praktijk van opvoeding en onderwijs begeleidt, is de afgelopen decennia in de Nederlandse academische context in de marge terechtgekomen. Volgens sommigen is de pedagogiek ingehaald door ontwikkelingspsychologie en empirisch onderwijsonderzoek. Anderen concluderen daaruit dat de pedagogiek achterhaald is en niet langer een plaats kan claimen in het moderne wetenschapsbedrijf. Daarmee zijn pedagogische vragen en bekommernissen echter nog niet verdwenen uit de alledaagse opvoedings- en onderwijspraktijk. Sterker nog: als reactie op een doorgeslagen cultuur van meten en afrekenen, klinkt de roep om weer tijd te maken voor pedagogiek in het onderwijs sterker dan ooit. In zijn oratie laat Gert Biesta zien waarin de unieke bijdrage van de pedagogiek als een betrokken handelingswetenschap is gelegen. Ook maakt hij duidelijk wat het vraagt om de pedagogische 'paragraaf' in onderwijs, opleiding en vorming de aandacht te geven die het verdient.

Prof. dr. Gert Biesta is bijzonder hoogleraar voor de Pedagogische Dimensies van Onderwijs, Opleiding en Vorming aan de Universiteit voor Humanistiek namens het NIVOZ (het Nederlands Instituut Voor Onderwijs en opvoedingsZaken). Hij is Professor of Education in het Department of Education van Brunel University London en gasthoogleraar Pedagogiek aan NLA University College in Noorwegen. Gert Biesta is 'associate editor' van het tijdschrift *Educational Theory* en 'co-editor' van het *British Educational Research Journal*. Sinds 2015 is hij geassocieerd lid van de Onderwijsraad.

Universiteit voor Humanistiek



Gert Biesta

Tijd voor pedagogiek

Over de pedagogische
paragraaf in onderwijs,
opleiding en vorming

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar 'Pedagogische dimensies van onderwijs, opleiding en vorming, met bijzondere aandacht voor processen van humanisering en persoonsvorming' aan de Universiteit voor Humanistiek op 11 april 2018, vanwege Stichting NIVOZ.



Tijd voor pedagogiek
Over de pedagogische paragraaf in
onderwijs, opleiding en vorming
Prof. dr. Gert Biesta

ISBN 978 90 8253 5853

NUR 715

Uitgave van de Universiteit voor Humanistiek
Uitgeverij Net aan Zet te Utrecht (2018)

Deze oratie is online te vinden via de website van de
Universiteit voor Humanistiek: www.uvh.nl.

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	7
Pedagogiek, een betrokken handelingswetenschap	11
Wat er op het spel staat: Volwassen in de wereld willen zijn	16
Subjectiverend onderwijs: Het curriculum op zijn kop	22
Pedagogiek, innerlijkheid en humaniteit	28
Tot slot: Tijd voor pedagogiek	32
Referenties	34

TIJD VOOR PEDAGOGIEK

OVER DE PEDAGOGISCHE PARAGRAAF IN ONDERWIJS, OPLEIDING EN VORMING

“Zo lang wij de mens beschouwen als dier of als levend wezen, werken wij met beneden-menselijke waarden. Een stap verder en de mens wordt tot dode machine of zelfs tot zinloos nummer. Daarom zal de opvoeding personalistisch zijn of niet zijn.”

(Van Praag 1950, p. 55)

Geachte toehoorders,

Ik sta hier vandaag met gemengde gevoelens. Dat is niet omdat ik een inaugurele rede uitspreek op een leeftijd waarop menig hoogleraar al aan een afscheidsrede begint te denken, maar omdat datgene waar het in deze rede om gaat – de pedagogiek – in de Nederlandse academische context nogal in de marge is geraakt (zie Levering 2012; zie ook Brezinka 2015), en omdat mijn eigen biografie daar nauw mee is verbonden. Er lijkt in Nederland in de afgelopen decennia een academische monocultuur tot stand te zijn gekomen die weliswaar

veel produceert en hoog scoort, maar waarvan de intellectuele bandbreedte tamelijk smal is. Dat heeft zijn weerslag op definities van wetenschappelijkheid, die zich vooral richten op het gebruik van bepaalde methoden en op publicatie in Engelstalige tijdschriften. Maar het heeft vooral ook invloed op de wetenschappelijke, maatschappelijke en politieke ‘speelruimte’ (Harbers 1986) waarbinnen academici hun werk kunnen doen.¹

Die ruimte is in de Britse context heel anders geconstrueerd, en ik kan niet ontkennen dat ik in ruime mate heb geprofiteerd van de intellectuele vrijheid die die context biedt.² Dat ik hier vandaag sta – en misschien is het nauwkeuriger om te zeggen: dat ik hier vandaag *toch* sta – laat daarom allereerst zien dat pedagogische vragen zich in de praktijk van opvoeding en onderwijs blijven stellen, ongeacht of ze nu wel of niet wetenschappelijk worden bereflecteerd. Pedagogische vragen zijn, anders gezegd, onuitroeibaar, ofschoon het nog wel een uitdaging is om die vragen als *pedagogische* vragen te stellen.³ Dat ik hier

1 Wellicht dat recente ontwikkelingen in de discussie over de Nederlandse universiteit laten zien dat de grenzen van deze ontwikkeling in beeld beginnen te komen. Zie bijvoorbeeld “De universiteit is overspannen” in de NRC van 23 februari 2018 – <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/02/23/de-universiteit-is-overspannen-a1593416> – en het dossier “De overspannen universiteit” – <https://www.nrc.nl/dossier/de-overspannen-universiteit>.

2 Voor een reconstructie van de geschiedenis van deze ruimte in de onderwijswetenschappen zie Biesta (2011). En voor een reconstructie van mijn academische biografie in het licht hiervan zie Biesta (2014a).

3 Deze thematiek staat al centraal bij Herbart wanneer hij het belang benadrukt voor de pedagogiek om haar eigen, karakteristieke begrippenapparaat te formuleren – Herbart spreekt van ‘einheimische Begriffe’ – zodat de pedagogiek een eigenstandig wetenschapsgebied kan zijn en niet het risico loopt om van buitenaf ‘gekoloniseerd’ te worden, dat wil zeggen een ‘eroberte Provinz’ te zijn. Voor een beknopte discussie van Herbarts ‘project’ zie Prange (2009, pp. 27-39).

sta, is daarnaast ook een eerbetoon aan degenen die de vlam van de pedagogiek in Nederland brandende hebben weten te houden – in de academische context, in hogescholen, maar voor een belangrijk deel ook daarbuiten.

Ik noem hier vandaag vooral het NIVOZ als een organisatie die alweer 15 jaar lang in Nederland bezig is om de pedagogische ‘paragraaf’ in het onderwijs – zoals Luc Stevens dat zo mooi heeft benoemd – de aandacht te geven die het verdient. Dat doet het NIVOZ vanuit het inzicht dat de praktijk van het onderwijs eigenlijk niet zonder pedagogiek kan, omdat wanneer de pedagogiek uit die praktijk verdwijnt, de menselijke dimensie al snel in het gedrang komt (zie Stevens 2010). Dat is zo voor degenen die in die praktijk werken – leraren en docenten die zich door een combinatie van een smalle kijk op onderwijskwaliteit (zie Onderwijsraad 2016; zie ook Meijer 2013; Boele 2015) en een nog immer oprukkende ‘afrekencultuur’ (zie Evers & Kneyber 2013) vaak miskend voelen in hun pedagogische professionaliteit. En het is zo voor degenen waar al het werk in opvoeding en onderwijs uiteindelijk om draait: kinderen en jongeren die bezig zijn hun plek in de wereld te vinden.

In wat volgt, wil ik in drie stappen laten zien waar de unieke en onderscheiden bijdrage van de pedagogiek in is gelegen. Ik doe dat ten eerste door de pedagogiek te karakteriseren als een betrokken handelingswetenschap en te benadrukken dat datgene waar de pedagogiek op is betrokken het vraagstuk van volwassen-zijn is. Daarmee hoop ik in tweede slag een wijdverbreid misverstand over pedagogiek en persoonsvorming uit de wereld te kunnen helpen door te laten zien dat het bij persoonsvorming niet gaat om de *vorming-van-personen* naar een bepaald beeld of ideaal, maar om *vorming tot persoon-willen-zijn*. Ik plaats de pedagogiek daarmee expliciet in de traditie van het personalisme; een traditie die in Nederland bijvoorbeeld is te vinden in het werk van Kohnstamm, Langeveld en Imelman en in Duitsland in

veel detail is ontwikkeld door Winfried Böhm.⁴ Daarmee komt in beeld dat het in de pedagogiek om existentiële vragen gaat: vragen over hoe we als mensen proberen te leven en samen te leven. In een derde stap laat ik dan zien wat dit betekent voor de pedagogische paragraaf in het onderwijs, waarbij ik een pleidooi hou voor subjectiverend onderwijs en een ‘flipped’ curriculum, en dit pleidooi in verband breng met het vraagstuk van de democratie. Ik sluit af met twee agenderende opmerkingen: een pleidooi om de sterke aandacht in het onderwijs op de ‘buitenkant’ te pareren met aandacht voor *innerlijkheid*; en de suggestie om opvoeding en onderwijs niet als toepassingsgebieden voor humanistische waarden of een humanistische levensbeschouwing te zien, maar de vraag te stellen wat het pedagogische zelf eigenlijk zichtbaar maakt over mens-zijn en menselijkheid. Maar ik begin mijn betoog met een anekdote waarin op heel compacte wijze de thema’s die ik in deze rede naar voren wil brengen te vinden zijn.

De anekdote betreft een bijeenkomst van directies van excellente scholen die ik een tijdje geleden bijwoonde. Een van de directeuren vertelde daar met veel trots over de manieren waarop ze bezig waren om *Bildung* een plek te geven in hun onderwijs. Er was inderdaad een indrukwekkend pakket van kunst en cultuur, sport, maar ook sociale projecten in binnen- en buitenland, met veel mogelijkheden voor leerlingen om actief bij te dragen en deel te nemen. De directeur was terecht trots, maar ook nog niet helemaal tevreden. Hij vertelde namelijk van een voorval waarbij leerlingen uit het examenjaar, tegen alle regels in, alcohol de school binnen hadden gesmokkeld. Hij leek vooral teleurgesteld te zijn, juist omdat de school zo nadrukkelijk had

4 Zie bijvoorbeeld Kohnstamm (1929); Langeveld (1974); Imelman (1978); Böhm (1997). Zie ook Snik (1990). Luc Braeckmans heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het toegankelijk maken van het werk van Böhm in de Nederlandse taal (zie bijvoorbeeld Braeckmans 2007, 2008; en Böhm 2007). Het persoonsbegrip speelt overigens ook een rol in de Angelsaksische ‘philosophy of education’ (zie, bijvoorbeeld, Carr 2003; Peters 1966).

ingezet op brede vorming – en dan nog haalden een aantal leerlingen het in hun hoofd om zich zo te gedragen!

We zouden dit als een falen van de brede vormingsambitie van de school kunnen zien. Maar we zouden het gedrag van de leerlingen ook kunnen benoemen als het moment waarop hun vrijheid in beeld komt – voor anderen en voor hen zelf – en in feite door alle goede onderwijsbedoelingen heen breekt. Het is precies daar, op het punt waar de leerling niet louter verschijnt als ‘materiaal’ dat geschoold en gevormd moet worden, maar als een eigenstandig individu, als iemand die zus of zo kan doen, ja of nee kan zeggen, met de stroom mee kan gaan of weerstand kan bieden, en die voor zichzelf steeds maar weer moet uitmaken welk van die opties te verkiezen is, dat de pedagogiek begint. En dat brengt me bij mijn betoog.

Pedagogiek, een betrokken handelingswetenschap

In 2011 verscheen van de hand van Ruud Abma een mooi boek onder de titel *Over de grenzen van disciplines: Plaatsbepaling van de sociale wetenschappen* (Abma 2011). Abma probeert in dit boek de complexiteit van de sociale wetenschappen in kaart te brengen, zowel om aan te geven waarom er disciplinaire grenzen bestaan, als om te duiden hoe en wanneer die grenzen overschreden zouden kunnen worden op weg naar interdisciplinariteit. Wat me bij lezing vooral opviel, was het ontbreken van de pedagogiek, en overigens ook van de onderwijskunde. Toen ik Abma hier naar vroeg, was zijn antwoord – als ik het me goed herinner – dat de pedagogiek ‘niet helemaal in het plaatje paste,’ en daarom vooralsnog ontbrak.

Ofschoon ik het praktische argument begrijp – niet alles is nu eenmaal op ieder moment mogelijk – is de vraag wat wel en niet ‘past’ natuurlijk allereerst afhankelijk van hoe het ‘plaatje’ zelf wordt neergezet. En de categorie die ik in het plaatje van Abma miste – maar overigens

niet alleen daar – was die van de *handelingswetenschap*. Handelingswetenschap is een vorm van wetenschapsbeoefening die niet uit is op verklaren en voorspellen, en ook niet op begrijpen, maar die het ondersteunen en verbeteren van menselijk handelen als insteek heeft (zie Bosman 1987; zie ook Ter Horst 2008). Het is een vorm van wetenschapsbeoefening die uit is op het genereren van ‘dienstbaar inzicht’ (Beekman 1972; zie ook Biesta 2016) voor de praktijk van opvoeding en onderwijs, waarbij het handelen van opvoeders en leraren centraal staat. Dat laatste punt is belangrijk omdat, zoals Bram de Muynck (2016, p. 25) het onlangs nog eens helder formuleerde, pedagogiek “niet in de eerste plaats [gaat] over kinderen of over hun ontwikkeling, maar over de opvoeders die in deze ontwikkeling een rol spelen.” Het gaat in de pedagogiek dus niet om kind-kennis of leerling-kennis maar allereerst om handelings-kennis.

Handelen is iets anders dan gedrag. Handelen is wat *mensen* doen, en het handelen in opvoeding en onderwijs is *bewust* handelen, *bedoeld* handelen, en *handelen-in-relatie*.⁵ Zulk handelen speelt zich af in wat Aristoteles mooi heeft aangeduid als het domein van het *veranderlijke* – een domein dat hij nadrukkelijk onderscheidt van dat van het ‘noodzakelijke en eeuwige’ (zie Aristotle 1980, pp. 140-142). In opvoeding en onderwijs hebben we immers niet te maken met causale relaties tussen interventies en effecten – de logica van biljartballen, om het maar even plastisch te zeggen – maar met relaties tussen het beoogd en bedoeld handelen van opvoeders en leraren enerzijds en de *mogelijke* gevolgen van dit handelen bij kinderen en jongeren anderzijds.

⁵ Zie, voor een uitgebreide analyse van deze drie dimensies in het handelen van leraren, Biesta & Stengel (2016), en voor een algemene discussie van pedagogisch handelen, Böhm (2007).

Eén belangrijke reden voor de ‘zwakke’ (Biesta 2014b) relatie tussen handelingen en gevolgen is empirisch, en ligt in het feit dat opvoeding en onderwijs *communicatieve* processen zijn die ‘lopen’ op betekenis en interpretatie.⁶ Het zijn daarmee fundamenteel open processen, wat betekent dat misverstaan altijd mogelijk is (en, paradoxaal genoeg, ook altijd mogelijk moet blijven; zie Derrida 1990). Een tweede reden is normatief, en heeft te maken met het feit dat we in opvoeding en onderwijs kind en jongere nooit louter als *object* ontmoeten – als een ‘ding’ dat geschoold en gevormd moet worden – maar ook altijd als *subject*: als eigenstandig individu. Die eigenstandigheid is niet een probleem dat opgelost moet worden; het is niet iets dat de effectiviteit van onze interventies in de weg zou staan. Die eigenstandigheid is precies waar opvoeding en onderwijs op uit zijn. Het is de ultieme bedoeling van al het onderwijspedagogisch handelen.

Dat dit handelen zich afspeelt in het domein van het veranderlijke, betekent dat het geen kwestie is van het volgen van recepten of regels, maar steeds weer vraagt om *oordelen* over de mate waarin kennis uit het verleden relevant is voor het handelen in het hier en nu. De kennis die daarbij aan de orde is, is *praktische* kennis, dat wil zeggen, kennis over handelingen en de *mogelijke* gevolgen ervan. Aristoteles noemt dit *techné*, wat we als kunde of kundigheid zouden kunnen vertalen,⁷

6 Over de communicatieve grondslag van opvoeding en onderwijs zie met name Schaller (1987). In meer technische taal kunnen we opvoeding en onderwijs karakteriseren als open, recursief-semiotische systemen (zie Biesta 2016; Osberg & Biesta 2010), die bestaan bij de gratie van de interactie tussen subjecten: mensen die met hun handelen iets beogen en daarover kunnen nadenken en communiceren.

7 In die zin is onderwijskunde een heel adequate term, net overigens als opvoedkunde.

ofschoon ik ook wel eens het neologisme ‘kunnis’ heb overwogen.⁸ En wat dit van de opvoeder en leraar vraagt is, kort gezegd, niet wetenschap maar *vakmanschap* (zie ook Biesta, Dulleman & Bot 2017).

Wat het vakmanschap van de opvoeder en leraar onderscheidt van dat van de zadelmaker of de scheepsbouwer, om maar even bij Aristoteles te blijven, is dat er niet alleen een oordeel nodig is over *effectiviteit* – de vraag hoe we in deze concrete situatie, met deze leerlingen, op dit moment in het schooljaar, met storm op komst of sneeuw in de lucht de gestelde doelen zo goed mogelijk kunnen bereiken. Er is ook een oordeel nodig over de *pedagogische kwaliteit* van ons handelen. Dat laatste betreft de vraag in hoeverre het streven naar effectiviteit ‘spooft’ met de ruimere bedoeling van opvoeding en onderwijs – de oriëntatie op de eigenstandigheid van kind en jongere. Zulke oordelen zijn onvermijdelijk *normatief* omdat de vraag van het ‘hoe’ niet los gezien kan worden van de vraag naar het ‘waartoe.’ Naast kunde, de praktische kennis, is er daarom ook praktische wijsheid nodig. Bij Aristoteles heet dat *phronesis*, en in opvoeding en onderwijs is die wijsheid van onderwijspedagogische aard (zie Biesta 2015).

Pedagogiek, als betrokken handelingswetenschappen, haakt op dit alles in. Het wil bijdragen aan het meer doordacht maken van het handelen in de praktijk, en is daarmee *onvermijdelijk* betrokken op datgene wat met dat handelen wordt beoogd. Wie de pedagogiek daarom verwijt dat ze niet in staat is om kennis te genereren die verklaart, voorspelt en beheersing mogelijk maakt, en wie de pedagogiek daarbij

8 Aristoteles onderscheidt *techné* – kunde of praktische kennis – van *epistémé* – wat we als theoretische kennis zouden kunnen vertalen. *Epistémé* heeft betrekking op het eeuwige en onveranderlijke, terwijl *techné* de kennis in het domein van het veranderlijke is. Dewey verwerpt overigens dit onderscheid en komt er op uit alle kennis als *techné* te begrijpen, ook die kennis die zich ‘voordoet’ als *epistémé* (zie Biesta & Burbules 2003). Daarmee kritiseert hij expliciet de “quest for certainty” (zie Dewey 1929).

verwijt dat ze normatief is – en beide verwijten achtervolgen de pedagogiek en onderwijskunde tot op de dag van vandaag (zie, bijvoorbeeld, Pring 2000, hoofdstuk 1; zie ook Luhmann & Schorr 1979) – begrijpt dus niet wat het specifieke karakter van onderwijspedagogisch handelen is, en ook niet wat er in zulk handelen op het spel staat.

Dat er iets op het spel staat – de eigenstandigheid van kind en jongere – betekent dat de pedagogiek, maar ook de onderwijskunde, niet kan volstaan met het in kaart brengen van mogelijke relaties tussen handelingen en de gevolgen daarvan (de goedbedoelde maar vaak niet goed begrepen zoektocht naar effectiviteit; zie Biesta 2007, 2010a; Smeyers & Depaepe 2006), maar ook altijd inzicht moet bieden in wat het ‘kost’ om handelen en gevolgen meer op elkaar aan te laten sluiten. Het moet ook altijd *de prijs van de effectiviteit* in beeld brengen; niet zozeer in financiële zin, omdat goed onderwijs best wat mag kosten, maar allereerst in pedagogische en humane zin. En dit heeft vooral te maken met een van de meest ongemakkelijke waarheden die er over opvoeding en onderwijs bestaan, namelijk *dat indoctrinatie mogelijk is*; dat het mogelijk is, maar uiteraard niet wenselijk, om het denken en doen van een andere mens volledig onder controle te krijgen en daarmee het ‘zelf’ van die mens uit te schakelen en die mens zelf uit te schakelen.

De pedagogiek is overigens niet de enige betrokken handelingswetenschap, maar verkeert in het goede gezelschap van de medische wetenschap en de rechtswetenschap. Ook die zijn betrokken op wat er in de medische en juridische praktijk wordt beoogd – respectievelijk het bevorderen van gezondheid en het bevorderen van recht en rechtvaardigheid – en ook die zijn uit op het ondersteunen van het handelen in de praktijk. En ook dat handelen speelt zich af in het domein van het veranderlijke, waar er nooit 100% zekerheid is op ‘succes,’ ook omdat in het medische domein de patiënt nooit louter object van de medische ingreep is maar ook een subject die ziekte en eindigheid een plek

in zijn of haar leven moet zien te geven, en omdat in het juridische domein alles staat of valt met toerekeningsvatbaarheid, dat wil zeggen met de mate waarin de cliënt als verantwoordelijk subject kan worden gezien.

Wat er op het spel staat: Volwassen in de wereld willen zijn

Ik heb de pedagogiek gekarakteriseerd als een handelingswetenschap die betrokken is op wat er in de praktijk van opvoeding en onderwijs op het spel staat, en heb dat laatste benoemd als een oriëntatie op de eigenstandigheid van kind en jongere. In opvoeding en onderwijs ontmoeten we kind en jongere nooit louter als object, maar ook altijd als subject, en het ultieme doel van opvoeding en onderwijs is precies om eigenstandig bestaan, bestaan als subject mogelijk te maken. Het is precies deze intentie die ik wil benoemen als de pedagogische ‘paragraaf.’ Dat roept natuurlijk de vraag op hoe die paragraaf het beste verzorgd zou kunnen worden, dat wil zeggen, wat voor soort educatief ‘werk’ er nodig is om bestaan-als-subject mogelijk te maken. Ik wil deze vraag hier bespreken in relatie tot de thematiek van persoonsvorming; een kwestie die tegenwoordig weer tamelijk hoog op de agenda van de Nederlandse onderwijsdiscussie staat,⁹ ook met betrekking tot de toekomst van het curriculum.¹⁰

Een van de meest prominente manieren waarop het vraagstuk van de persoonsvorming in de achterliggende jaren in Nederland is opgepakt, is in termen van *Bildung*. Er is veel enthousiasme voor *Bildung* en er gebeuren mooie dingen onder die noemer. Maar als het gaat om persoonsvorming, dan heeft de traditie van *Bildung* in zekere zin een

9 Of ik daar zelf ook een factor in ben geweest, laat ik in het midden, maar zie bijvoorbeeld <https://www.scienceguide.nl/2015/10/biesta-de-winnaar>.

10 Zie www.onsonderwijs2032.nl en www.curriculum.nu. Zie ook <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/projecten/persoonsvorming>.

blinde vlek. Het probleem zit hem in de ambiguïteit van het woord ‘persoonsvorming’ zelf, dat namelijk gelezen kan worden als de *vorming-van-personen* in de richting van bepaalde idealen of ideaalbeelden – en daar vinden we *Bildung* – maar ook gelezen kan worden als *vorming-tot-persoon-zijn* of, nog preciezer, als *vorming-tot-persoon-willen-zijn*.¹¹ Het is in die tweede lezing dat we de specifiek *pedagogische* insteek vinden, een insteek waar het kernbegrip niet *Bildung* is, maar *Erziehung*.¹² Laat ik kort proberen toe te lichten om welk verschil het hier gaat.¹³

Het denken over opvoeding en onderwijs in termen van *Bildung* is geïnteresseerd in de vraag hoe mensen worden wie ze zijn. De gedachte daarbij is dat dit *niet* een proces van ontwikkeling van binnenuit is, van het ontvouwen van wat in potentie al aanwezig is op de manier waarop de eikel, als we zorgen voor water, mest, en licht, uiteindelijk zal uitgroeien tot eikenboom (en overigens ook niks anders kan worden dan een eikenboom), maar cruciaal afhangt van onze interactie met cultuur. Cultuur moet hier in antropologische zin worden begrepen, als alles dat door mensen is voortgebracht. Naast taal gaat het daarbij om tradities, praktijken en instituties, en om manieren om die (theoretisch) te benoemen en (historisch en politiek) te begrijpen, waarbij taal zelf uiteraard een belangrijke rol speelt.

11 Deze ambiguïteit heeft helaas ook de politieke discussie over de toekomst van het curriculum parten gespeeld (zie het verslag van een algemeen overleg de vaste commissie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gehouden op 20 april 2017: https://www.tweedekamer.nl/debat_en_vergadering/commissievergaderingen/details?id=2017A00729).

12 Zie bijvoorbeeld Benner (1987), die de theorie van *Bildung* koppelt aan de notie van ‘Bilksamkeit’ en de theorie van *Erziehung* aan het idee van ‘*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*’ (zie hierna).

13 In Biesta (2017c) bespreek ik dit nog iets uitvoeriger, waarbij ik ‘*Bildung*’ en ‘*Erziehung*’ benoem als twee paradigma’s van persoonsvorming in opvoeding en onderwijs.

Dat *Bildung* als een *interactief proces* wordt begrepen, laat zien dat het niet gaat om het inwerken van cultuur op een passief individu. Al bij Wilhelm von Humboldt wordt *Bildung* gezien als een proces van zelfvorming (“Selbstgestaltung”) waaraan het individu een actieve bijdrage levert (zie Ballauff & Schaller 1973). *Bildung* is daarmee ook een reflexief proces, omdat altijd de vraag aan de orde is welke aspecten van de cultuur de moeite waard zijn om zich aan te vormen. *Bildung* vraagt, anders gezegd, om een *oordeel* over het *Bildungs*-aanbod (zie Kron 1989, p. 66). Dat betekent dat in *Bildung* zowel het individu als de wereld ‘in beeld’ komen, iets dat Wolfgang Klafki (1969) mooi heeft benoemd als de ‘dubbele ontsluiting’ van zelf en wereld.

Bildung is echter niet alleen een verklaring van hoe mensen worden wie ze zijn,¹⁴ maar is ook een educatief project dat beoogt kind en cultuur met elkaar in contact te brengen zodat het kind zich ‘aan’ de cultuur kan ontwikkelen. Dat is allemaal mooi en aardig – of serieuzer gezegd: dat is allemaal belangrijk – maar er is één vraag die daarmee nog niet is afgedekt en in zekere zin structureel buiten beeld blijft, en dat is de vraag *wat het individu met al die Bildung gaat doen*. Anders gezegd (en dit is een wat ‘snelle’ manier om het punt te maken): de biografie van Adolf Hitler en die van Nelson Mandela kunnen beide begrepen worden in termen van *Bildung*. Hitler en Mandela hebben zich allebei in een kritisch-reflexief proces in en aan het bestaande culturele

14 Ofschoon *Bildung* een Duitse term is, zijn de ideeën van John Dewey misschien wel het best uitgewerkte voorbeeld van deze manier van denken, iets wat bijvoorbeeld duidelijk wordt in Deweys eigen karakterisering van zijn positie als ‘cultureel naturalisme’ (Dewey 1938) – *Bildung* als de interactie van natuur en cultuur – en van zijn visie op de mens als een ‘geaccultureerd organisme’ (Dewey 1988) – een organisme gevormd door interactie met cultuur.

erfgoed gevormd.¹⁵ Maar beiden hebben daar heel andere consequenties aan verbonden op het moment dat zij geconfronteerd werden met hun vrijheid, dat wil zeggen met hun vermogen om te handelen, hun vermogen om zus of zo te doen, ja of nee te kunnen zeggen, met de stroom mee te kunnen gaan of weerstand te kunnen bieden.

De vraag van de vrijheid is een *existentiële* vraag. Het is *niet* de vraag hoe we zijn geworden wie we zijn, maar de vraag wat ik met mijn aldus gevormde zelf ga doen. En ik zal daar *zelf* een knoop in moeten doorhakken, omdat ik uiteindelijk de enige ben die mijn eigen leven kan leiden; dat kan niemand anders voor mij doen en in precies die zin is de vraag van de vrijheid existentieel, omdat hij verbonden is met mijn bestaan, mijn existentie, wat, letterlijk genomen, mijn 'uitstaan' naar de wereld is. Terwijl het bij *Bildung* om *individuering* gaat – het proces waardoor het menselijk organisme tot individu wordt, identiteit verwerft en identificeerbaar wordt – gaat het bij de vraag van de vrijheid om *subjectificatie*, dat wil zeggen, om het proberen te bestaan als subject van eigen handelen, niet als object van machten en krachten buiten ons. En dat is een uitdaging die nooit stopt.

Subjectificatie – om dat weerbarstige woord toch maar te gebruiken – is daarom geen kwestie van het cultiveren van het individu tot individu, maar is erop gericht kinderen en jongeren in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van die vrijheid te ontdekken, om zichzelf in en aan die vrijheid te ontdekken, om te ontdekken dat het *hun* vrijheid is, en om het verlangen in hen te wekken om zich op een volwassen wijze tot hun eigen vrijheid te verhouden. Dat laatste

¹⁵ Er zou tegengeworpen kunnen worden dat het Hitler heeft ontbroken aan kritische reflexiviteit. Ik vraag me dat af, vooral omdat kritiek – dat teruggaat op het Griekse woord voor oordelen – altijd een criterium nodig heeft, en daarmee meer speelruimte biedt dan vaak wordt verondersteld (zie hierover Biesta & Stams 2001).

betekent dat vrijheid niet het ‘zomaar doen wat je wilt doen’ is (zie ook Neill 1966). Vrijheid – of nauwkeuriger: volwassen vrijheid – is het steeds mee laten wegen van de vraag of dat wat je wilt doen, wat je verlangt of wat je verlangt te doen, gaat helpen bij goed leven en goed samenleven. Daarvoor is het nodig om onze initiatieven ‘in dialoog’ te brengen met de wereld: met de ander en het andere. Niet om daaraan te groeien of tot individu te worden, maar om tot een mate van zelfbegrenzing te komen; om je iets te laten gezeggen door de wereld buiten jezelf (zie Van Praag 1950, p. 49). Volwassen subject-zijn, zoals Philippe Meirieu (2007, p.96) het zo kernachtig heeft geformuleerd, is daarom *in* de wereld zijn zonder jezelf in het centrum van de wereld te plaatsen of te wanen.¹⁶

Terwijl *Bildung* is gericht op de (zelf)cultivering van de persoon – persoonsvorming als vorming-*van*-personen – gaat het in de pedagogiek om persoonsvorming als *vorming-tot-persoon-willen-zijn*. ‘Persoon’ verwijst daarbij *niet* naar het menselijke individu als een feitelijk bio-neuro-socio-cultureel wezen dat via *Bildung* gecultiveerd wordt. Persoon is *de manier waarop de mens bestaat*. Persoon zijn is, kort gezegd, persoon *zijn*, persoon *proberen* te zijn, persoon *willen* zijn.¹⁷ Volgens Böhm (2017, p.160), wordt ons bestaan als persoon gekenmerkt door de mogelijkheid om te denken, te spreken en in vrijheid te handelen, en verantwoordelijkheid voor die vrijheid te kunnen nemen, dat wil zeggen ons tot onze eigen vrijheid te kunnen verhouden. Dat betekent volgens Böhm ook dat we kunnen lachen, ook om onszelf (zie

16 “Un élève-sujet est capable de vivre dans le monde sans occuper le centre du monde.”

17 In de vijfde stelling van zijn ‘Tien Stellingen over de Persoon’ schrijft Viktor Frankl: “De persoon is existentieel; daarmee wordt beweed, dat de persoon geen ‘feit’ is, en dat de persoon niet vast geklonken is aan ‘feitelijkheid’. De mens, als persoon, is geen factisch, maar een facultatief wezen; hij existeert als die - namelijk zijn eigen - mogelijkheid die hij kan aannemen of verwerpen.” (zie www.viktorfrankl.nl)

ibid., p.161). Persoon-zijn is deels te begrijpen als een *gave* – de mogelijkheid om initiatief te nemen is niet aangeleerd of verworven maar is iets wat we ‘bij’ of ‘in’ onszelf aantreffen (en het is een interessante biografische en pedagogische vraag hoe, op welk moment en onder welke condities we dat bij onszelf aantreffen). Persoon-zijn is daarnaast ook een *opgave*, juist omdat we op ieder moment weer zus of zo kunnen doen, ja of nee kunnen zeggen, met de stroom mee kunnen gaan of weerstand kunnen bieden.¹⁸

Het educatieve ‘werk’ dat bij persoon-zijn aan de orde is, is dus geen kwestie van cultivering maar kent een hele andere dynamiek: een *pedagogische* dynamiek waarin *Erziehung* als het bewuste en bedoelde handelen ‘in de richting van’ kind en jongere de centrale ‘act’ is. Deze dynamiek is door Dietrich Benner, in navolging van Fichte, benoemd als het *aansporen tot zelf-handelen* (‘Aufforderung zur Selbsttätigkeit’) (zie bijvoorbeeld Benner 1987; zie ook Langewand 2003; Benner 2003). In mijn eigen werk heb ik het geformuleerd als het wekken van het verlangen om op een volwassen manier in de wereld te willen zijn (zie Biesta 2017a), iets dat we, in navolging van Herner Saeverot (2011), misschien het beste als een proces van *verleiding* zouden kunnen begrijpen. Het gaat er hier dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen *aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen* en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken.

¹⁸ Het gaat hierbij volgens Böhm om het „eminent spannungsreichen dialektischen Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt in der Weise, dass das menschliche Individuum von seiner natürlichen Selbstbezogenheit ablasst, sich von der Befangenheit in seine sinnliche Erfahrungswelt befreit, sich auf die Welt einlasst und in der Hingabe an seine ihm eigentümliche Berufung zum Weltdienst sich selber als sich in Raum und Zeit zusammenfassende Person findet und sich quasi auf eine höheren Stufe auf sich zurücknimmt.“ (Böhm 2017, pp.169-170)

Subjectiverend onderwijs: Het curriculum op zijn kop

Als dit zicht heeft geboden op waar het in de pedagogische ‘paragraaf’ om gaat, wil ik nu iets zeggen over wat het betekent om die paragraaf een plaats te geven in het onderwijs. Ik wil eerst iets zeggen over hoe het zeker *niet* moet; dan over hoe het zou *kunnen*; en daarna over *waarom het zou moeten*.

Wat het eerste punt betreft, is het niet alleen van belang om het onderscheid tussen vorming-van-personen en vorming-tot-persoonwillen-zijn scherp in de gaten te houden, maar vooral ook om het vraagstuk van de persoon niet te verwarren met het vraagstuk van de persoonlijkheid,¹⁹ omdat daarmee het risico bestaat dat de *existentiële* vraag van persoon-zijn wordt binnengezogen in de wereld van de persoonlijkheidspsychologie en de bijbehorende psychometrie. Naast het feit dat persoon-zijn en persoonlijkheidsontwikkeling twee fundamenteel verschillende kwesties zijn, is er een reëel risico dat met de focus op persoonlijkheidsontwikkeling, bijvoorbeeld opgevat als sociaal-emotionele ontwikkeling of de verwerving van sociaal-emotionele vaardigheden, een hele nieuwe testbatterij op het onderwijs wordt losgelaten die kinderen en jongeren objectiveert en hun persoonlijkheid tot een te produceren ‘uitkomst’ of ‘opbrengst’ reduceert.²⁰ Dat heeft problematische gevolgen voor definities van goed onderwijs, en leidt er gemakkelijk toe dat leraren ook nog eens afgerekend gaan worden op de opbrengsten die ze in dit domein weten te genereren. Daarnaast bestaat het gevaar dat pedagogische benaderingen worden verdrongen door therapeutische manieren van denken en doen

19 In het einddocument van Onderwijs2032 worden deze termen door elkaar heen gebruikt (zie <http://onsonderwijs2032.nl/advies/>).

20 De OESO is al zorgwekkend ver gevorderd met de ontwikkeling van deze testbatterij. Voor een reconstructie en kritische analyse zie <https://codeactsineducation.wordpress.com/2018/01/16/pisa-for-personality-testing>. Zie ook Williamson (2017).

(zie Ecclestone & Hayes 2009), waarbij wordt vergeten dat kind-zijn, jongere-zijn, leerling-zijn, of student-zijn geen ziektes zijn die genezing behoeven, maar normale gestalten van het mens-zijn zijn.

De pedagogische vraag is niet de vraag van persoonlijkheidsontwikkeling, maar de vraag van de vrijheid – de vrijheid die we in onszelf aantreffen en de vrijheid waarin we onszelf aantreffen. Het gaat daarbij niet om ongebreidelde vrijheid maar om *gekwalficeerde* vrijheid, en het criterium dat daarbij in het geding is, is volwassenheid. Volwassen vrijheid is vrijheid die een ‘reality check’ heeft ondergaan of, preciezer gezegd, is vrijheid die steeds maar weer die ‘reality check’ wil ondergaan. Zo bezien is volwassenheid niet zozeer een prestatie, maar allereerst een *irritatie*: een lastige vraag die doorheen het leven ‘gedragen’ wordt. Onvolwassen vrijheid verschijnt daarmee als de vrijheid die die check *niet* wil ondergaan, die *niet* in dialoog wil komen met de wereld, die zich *niets* wil laten gezeggen, die verlangens neemt voor wat ze zijn en niet de vraag staat of wat verlangd wordt datgene is dat verlangd zou moeten worden.

Het verzorgen van de pedagogische paragraaf in het onderwijs is in feite niets anders dan het mogelijk maken van zo een ‘reality check.’ Dat is de reden waarom onderwijs dat de pedagogische paragraaf wil verzorgen niet kindgericht of leerstofgericht is, maar *wereldgericht*, omdat het het kind via de leerstof *naar* de wereld wil richten en *op* de wereld wil wijzen. Onderwijs verschijnt daarmee ook letterlijk als een daad van wijzen, van het richten van de aandacht op de wereld buiten ons waar het leven geleefd moet worden (zie Berding & Pols 2017; Prange 2005). Het curriculum speelt daarbij een belangrijke rol, maar niet als de lijst van kennis en vaardigheden die leerlingen zouden moeten verwerven – ofschoon ook dat in het onderwijs aan de orde is – maar als het scala van manieren waarop we de fysieke en sociale wereld kunnen ontmoeten en onszelf en onze vrijheid in verhouding tot die wereld kunnen ontmoeten.

Ofschoon de ontmoeting met de wereld prachtig kan zijn,²¹ is het meest wezenlijke moment van die ontmoeting het ervaren van weerstand. Die ervaring toont ons dat de wereld eigenstandig is, en geen constructie of hersenspinsel. De ervaring van weerstand brengt niet alleen de wereld in beeld, maar ook de verlangens die we ten aanzien van de wereld koesteren, juist omdat die verlangens op iets of iemand stoten. Weerstand is een frustrerende ervaring, omdat het botst met onze initiatieven en (goede) bedoelingen. Die frustratie kan ons motiveren om er nog een schepje boven op te doen zodat onze initiatieven alsnog in de wereld kunnen komen. Dat is soms belangrijk, maar er is altijd het risico dat we te hard drukken en daarmee, als we te ver gaan, datgene of diegene waarmee we in dialoog proberen te komen, kapot maken. Hier ontmoeten we het risico van *wereldvernietiging*. Dezelfde frustratie van de ontmoeting met weerstand kan er ook toe leiden dat we de moed opgeven, dat de wereld ons 'te veel' wordt, dat we ons eruit terugtrekken. Als we daar te ver mee gaan, leidt het uiteindelijk tot *zelfvernietiging*.

Volwassen in de wereld zijn betekent dat we proberen het uit te houden in het moeilijke midden tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging. Dit laat zien waarom volwassen-in-de-wereld-zijn een existentiële uitdaging is; het is de uitdaging om te proberen te *zijn*. En het laat zien dat die uitdaging altijd weer voor ons ligt, zich steeds opnieuw stelt, nooit tot een oplossing komt, maar een leven lang bij ons blijft. Het moeilijke midden tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging verschijnt daarmee als een *pedagogische* ruimte, omdat het pedagogische werk er precies op gericht is kinderen en jongeren uit te dagen en te enthousiasmeren zich in dat midden staande te willen houden.

Onderwijs dat hier aandacht aan besteedt zouden we kunnen aanduiden als subjectiverend onderwijs. Subjectiverend onderwijs is onder-

21 Ik dank Anneli Frelin dat ze me hieraan blijft herinneren.

wijs dat de ontmoeting met realiteit mogelijk wil maken. Het is onderwijs dat weerstand inbrengt, soms fysiek, zoals in het werken met steen, hout of metaal, of het werk met het eigen lichaam; soms op het talige of symbolische vlak, zoals het ontmoeten van een lastige tekst, een moeilijk boek, of een complexe taak; en soms op het sociale vlak, zoals de ontmoeting met andere mensen, inclusief medeleerlingen. Subjectiverend onderwijs probeert de ontmoeting met weerstand positief te duiden, en niet als een tijdrovend obstakel te zien dat effectief leren in de weg zou staan. Subjectiverend onderwijs is daarmee onderwijs dat onderbreekt, niet om het onderbreken zelf maar om de ‘reality check’ mogelijk te maken die nodig is om te werken aan het omvormen van onbegrensde vrijheid tot volwassen vrijheid.

Dat omvormingsproces kost tijd, wat betekent dat subjectiverend onderwijs *vertragend* onderwijs is. Het is onderwijs dat tijd en ruimte geeft om de wereld en onze verlangens ten aanzien van de wereld te ontmoeten, en te werken aan de vraag welke van die verlangens gaan helpen bij goed leven en goed samenleven, en welke van die verlangens daarbij in de weg gaan zitten.²² Het is niet alleen een uitdaging voor leerlingen om het met die vragen uit te houden, en daarbij verdienen ze onze onvoorwaardelijke steun. Het vraagt ook iets van de leraar (zie ook Stevens 2008): naast tijd en aandacht vooral geduld en vertrouwen. De onderwijspraktijken van Janusz Korczak en A.S. Neill blijven voor mij indrukwekkende voorbeelden van wat het betekent om onderwijs op deze manier vorm te geven, het er als leraar bij uit te houden, en te blijven

22 Wanneer Spivak onderwijs definieert als “the uncoercive rearrangement of desires” (Spivak 2004, p. 256) gaat het precies om deze dynamiek.

geloven dat kinderen en jongeren de uitdaging van hun vrijheid op een volwassen manier op zich zullen willen nemen.²³

Wat betekent dit voor het onderwijs? Het is gebruikelijk om kwalificatie, het aanbieden en verwerven van kennis en vaardigheden, als de ‘core business’ van het onderwijs te zien. Socialisatie, als het bieden van oriëntatie in tradities en praktijken, wordt daarbij vaak als de tweede ‘laag’ benoemd, en wordt meer en meer als taak van het onderwijs erkend.²⁴ Is subjectificatie, de aandacht voor het persoon-zijn van de leerling, daarmee de derde ‘laag?’ Is het datgene waar scholen aandacht aan zouden kunnen besteden als ze de basis op orde hebben en socialisatie voldoende hebben georganiseerd?

Ik zou er hier voor willen pleiten, analoog aan de ‘flipped classroom,’ om het curriculum op zijn kop te zetten. Een pleidooi dus voor een ‘flipped’ curriculum dat *begint* bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra’s voor als er nog tijd over is. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vindt niet plaats in een vacuüm maar vereist ontmoeting met de wereld in haar veelvormigheid en veelzijdigheid. Dat is het werk van de socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vereist daarnaast ook toerusting, en dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie

23 Voor alle duidelijkheid: subjectiverend onderwijs is onderwijs dat erop is gericht om het bestaan-als-subject van kind en jongere mogelijk te maken. Daartoe is subjectiverend onderwijs wereldgericht, omdat subject-zijn alleen in dialoog met de wereld, in dialoog met de ander en het andere tot mogelijkheid kan worden. Subjectiverend onderwijs is dus niet subjectief, en zeker ook niet individueel of gepersonaliseerd, maar er juist op gericht om individuen in dialoog te brengen met de fysieke en sociale wereld buiten hen.

24 Denk aan alle educaties die in de loop der tijd aan het curriculum zijn toegevoegd, zoals verkeerseducatie, gezondheidseducatie, milieueducatie en burgerschapseducatie.

verkrijgen pas hun pedagogische en humane betekenis wanneer ze verbonden zijn met subjectificatie, de vorming tot persoon-willen-zijn.

Dit alles roept natuurlijk wel de vraag op waarom we dit zouden willen. Wat is de rechtvaardiging voor subjectiverend onderwijs en voor de suggestie dat *al* het onderwijs daar aandacht zou moeten besteden? Is hier niet sprake van een heel specifieke onderwijsideologie die interessant is voor wie daarvoor voelen, maar die niet zomaar als opdracht voor het onderwijs *an sich* kan worden gezien? Is dat niet een vorm van staatspedagogiek waar we in de Nederlandse context verre van moeten blijven? Ik denk het niet. Persoonsvorming als de vorming-van-personen berust inderdaad op particuliere waarden – de waarden van individuen en groepen – en hoort zo gezien primair thuis in het private domein en in particuliere onderwijspedagogische ‘projecten’ die daar vorm worden gegeven. Maar voor persoonsvorming als vorming-tot-persoon-willen-zijn ligt dat anders, en dat heeft alles te maken met de democratie.

In totalitaire, niet-democratische samenlevingen heeft onderwijs in feite maar twee dimensies nodig – kwalificatie en socialisatie – en moet vooral die tweede krachtig worden doorgezet. Maar in democratische samenlevingen, dat wil zeggen samenleving die zich laten leiden door de principes van vrijheid, gelijkheid en solidariteit, ligt dat anders. Daar is vrijheid niet een probleem dat de kop in gedrukt moet worden, maar juist de *raison d’être* van de democratie. Wat aantrekkelijk is aan democratie is dat het vrijheid geeft. En dat is het deel van de ‘deal’ dat velen maar al te graag willen ontvangen. Maar democratie is altijd een dubbele ‘deal,’ omdat democratie niet slechts vrijheid geeft maar daarbij volwassenheid vraagt. Een democratische samenleving is immers niet een samenleving waarin iedereen zijn of haar vrijheid naar believen kan botvieren. De democratische vraag is juist of en in welke mate particuliere verlangens – de verlangens van individuen of groepen – collectief ‘gedragen’ kunnen worden.

Democratie gaat daarom niet om het uitspreken en optellen van wensen en verlangens, maar om de omvorming van particuliere wensen en verlangens tot wat collectief verlangd kan worden. En dat vraagt om een mate van zelfbegrenzing (zie Marquand 2004, p. 57) of, anders gezegd: het vraagt om volwassenheid. Terwijl persoonsvorming als vorming-van-personen dus altijd het risico van staatspedagogiek loopt, is vorming-tot-persoons-willen-zijn gericht op de volwassenheid die essentieel is voor het (voort)bestaan van de democratie en precies daarom is die modus van persoonsvorming een taak voor al het onderwijs dat werk wil maken van de democratie. Dit laat niet alleen de intrinsieke band tussen de pedagogische paragraaf en de democratie zien, maar maakt ook duidelijk dat hier precies geen sprake is van staatspedagogiek maar van wat we, met een serieus bedoelde woordspeling, wellicht het beste als rechtsstaatspedagogiek of democratische rechtsstaatspedagogiek zouden kunnen benoemen.²⁵

Pedagogiek, innerlijkheid en humaniteit

Ik heb in deze rede geprobeerd iets te zeggen over de bijzondere aard van de pedagogiek als betrokken handelingswetenschap en heb, met de discussie over persoonsvorming, geprobeerd te laten zien waar de pedagogiek op betrokken is, hoe die pedagogische ‘paragraaf’ in het onderwijs verzorgd zou kunnen worden, en hoe aandacht daarvoor gerechtvaardigd kan worden. Daarmee heb ik getracht de unieke en onderscheiden bijdrage van de pedagogiek in beeld te brengen om zichtbaar te maken dat de pedagogiek niet ‘zomaar’ iets is of ‘van alles’ zou kunnen zijn, maar dat er voor de pedagogiek wel degelijk iets

²⁵ Overigens: wie zich zorgen maakt over staatspedagogiek zou eens nauwkeurig moeten kijken naar de heel specifieke opvattingen over mens-zijn die onder het label van ‘sociaal-emotionele ontwikkeling’ het onderwijs binnenkomen, of naar de mensbeelden die aan de orde zijn in didactische noties van ‘zelfsturing’ of ‘eigenaarschap.’

op het spel staat en dat de pedagogiek dus wel degelijk ergens voor staat en voor dient te staan. Van daaruit kan en moet de pedagogiek uiteraard in dialoog treden met andere wetenschappelijke disciplines en maatschappelijke praktijken, maar daarvoor is het wel noodzakelijk dat de pedagogiek eerst duidelijk maakt waar ze voor staat en wat er daarbij op het spel staat.

Dat is belangrijk voor de pedagogiek zelf, het is belangrijk voor de wetenschap, maar het is wellicht ook belangrijk voor een samenleving waarin onvolwassen verlangens, verlangens die zich alleen maar willen uiten maar geen ‘reality check’ willen ondergaan, hoogtij lijken te vieren.²⁶ Dat zien we bijvoorbeeld in een economisch systeem dat vooral wil dat we *mèer* verlangen zodat we meer kopen en de economie kan blijven groeien, of we al die spullen nodig hebben of niet. We zien het ook in een politieke cultuur waarin politici hun kiezers maar al te graag vertellen dat wanneer ze op hun partij stemmen, ze alles zullen krijgen wat ze verlangen. En we zien het in de ecologische crisis waar de planeet al jaren roept dat ze niet alles kan ophoesten wat we verlangen, maar waar die boodschap nog maar steeds niet aan lijkt te willen komen.

Daarmee is uiteraard nog lang niet alles gezegd, maar hoop ik wel te hebben laten zien waarom het belangrijk is weer tijd te maken voor pedagogiek. Ik ben het NIVOZ dankbaar voor het nemen van het initiatief voor het instellen van de leerstoel, en dank het College van Bestuur en de Raad van Toezicht van de Universiteit voor Humanistiek voor het feit dat ze de leerstoel een thuis hebben willen geven en mij daarop hebben benoemd. Ik dank daarnaast ook de organisaties die de leerstoel financieel mogelijk hebben gemaakt, omdat met dit alles weer een klein beetje meer tijd voor pedagogiek binnen de Nederland-

26 Ik verwijs hier naar de analyse van Paul Roberts in zijn boek *The Impulse Society* (Roberts 2014).

se academische context is gerealiseerd. Ik dank in dat verband ook Lisette Bastiaansen en Janeke Wienk, die zelf geld en tijd bij elkaar hebben gesprokkeld voor hun promotieprojecten en die daar met veel toewijding en energie mee aan de slag zijn. Het project van Lisette richt zich op de pedagogische betekenis van aandachtige betrokkenheid in het onderwijs, en het project van Janeke op de unieke mogelijkheden van de kunsten om existentiële vragen in het onderwijs te thematiseren. Beide projecten raken het hart van wat er in de pedagogiek op het spel staat en zullen een belangrijke bijdrage gaan leveren aan de manieren waarop het onderwijs haar pedagogische paragraaf kan verzorgen.

Een leerstoel van bescheiden omvang heeft uiteraard ook maar een bescheiden onderzoeksprogramma, als onderzoek überhaupt iets is dat zich laat programmeren. De belangrijkste ambitie van de leerstoel is om het gesprek over de pedagogiek een wetenschappelijke en maatschappelijke impuls te geven, en daar zijn we, denk ik, mee op weg. Er zijn twee thema's die ik daarbij graag zou willen agenderen. Het eerste thema is dat van de *innerlijkheid*.²⁷ Het is eigenlijk opvallend hoe behaviouristisch het moderne onderwijs is geworden. Het gaat om opbrengsten en uitkomsten, om prestaties en gedrag, om meetbaarheid en zichtbaarheid, inclusief de zichtbaarheid van het leren, en de bewijslast hiervoor wordt voortdurend op het bordje van de leerling gelegd middels toetsen, presentaties, werkstukken, portfolio's, leerlingvolgsystemen, enzovoorts.

Dat is niet allemaal slecht, maar als dit het enige 'register' dat in het onderwijs wordt bespeeld, raakt er iets uit balans. De mens heeft immers niet alleen een buitenkant maar heeft, als persoon, ook een bin-

27 Voor degenen die niet bang zijn voor die woorden, kunnen we dit ook het thema van de ziel of het zielenleven noemen (zie Van Riessen 2013; zie ook Biesta 2010b, 2017b).

nenkant of binnenwereld. Die is cruciaal voor ons persoon-zijn, omdat we daar niet alleen onze gedachten en gevoelens maar ook ons zelf op de meest intieme manier tegenkomen en ontmoeten. De vraag is niet hoe we in opvoeding en onderwijs meer greep op die binnenwereld zouden kunnen krijgen, maar wel wat we eigenlijk doen en zouden kunnen doen om bij te dragen aan de inrichting of ‘stofferings’²⁸ van die binnenwereld. En dat is vooral belangrijk om ervoor te zorgen dat die binnenwereld niet een broedplaats van frustratie wordt, maar een plek van soevereiniteit kan zijn van waaruit het verlangen om volwassen in de wereld te willen zijn gevoed kan worden.²⁹

Het tweede thema dat ik zou willen agenderen heeft te maken met het laatste stukje van de leeropdracht van de leerstoel – de aandacht voor *humanisering* – en met de bijzondere locatie van de leerstoel, te weten de Universiteit voor Humanistiek. De discussie over het humane, over humaniteit en humanisering is complex, en ik heb niet de pretentie daar het laatste woord over te kunnen of willen spreken. Waar ik ook niet onmiddellijk in geïnteresseerd ben – vooral omdat ik denk dat anderen daar veel beter in zijn dan ik – is wat het betekent om opvoeding en onderwijs vanuit humanistische waarden of een humanistische levensbeschouwing vorm te geven. Ik ben meer geïnteresseerd in de omgekeerde vraag, namelijk wat het feit dat wij wezens zijn die onderwijzen en onderwezen kunnen worden, zegt over onze humaniteit.

28 De notie van de stoffering van de binnenwereld kwam op in een gesprek met Bram de Muynck. We konden achteraf niet meer reconstrueren wie die notie het eerst had uitgesproken.

29 Er zijn een aantal auteurs die deze vragen recent weer zijn gaan stellen in relatie met opvoeding en onderwijs – ik denk vooral aan Renée van Riessen (zie Van Riessen 2013) en Bram de Muynck (zie De Muynck 2016) – en in hun spoor zou ik deze kwestie graag verder willen exploreren. Het promotieproject van Lisette Bastiaansen biedt ook belangrijke aanknopingspunten.

De hypothese die ik daarbij recent heb geformuleerd (zie Biesta 2017a), is dat de mens niet zozeer een dier of organisme of systeem is dat kan leren – voor zover dat zo is, deelt de mens dit immers met dieren, organismen en systemen – maar allereerst een wezen is dat onderwezen kan worden of, in meer algemene termen, een wezen dat aangesproken kan worden.³⁰ Wanneer we er zo naar kijken, verschijnen opvoeding en onderwijs niet als toepassingsgebieden van humanistisch denken en van humanistische waarden, maar komt het pedagogische in beeld als een unieke toegang tot de vraag van de mens en diens mens-zijn; een toegang die wellicht ook nieuwe opties voor de immer voortgaande uitdaging van de humanisering van opvoeding en onderwijs zelf in beeld kan brengen.

Tot slot: Tijd voor pedagogiek

Daarmee ben ik aan het einde van mijn betoog gekomen. Ik heb, in-dachtig het specifieke karakter van de pedagogiek, vandaag geen waarheden uitgesproken maar heb geprobeerd mogelijkheden te laten zien. Voor degenen die die mogelijkheden aantrekkelijk vinden, hoop ik dat ze inspiratie en richting kunnen bieden voor het handelen in de praktijk van opvoeding en onderwijs. Ik koester daarnaast ook de stille hoop dat de mogelijkheden die ik heb laten zien van betekenis kunnen zijn voor beleid en politiek, met inbegrip van de discussie over

30 Het is interessant en in zeker opzicht zelfs opmerkelijk dat Henri van Praag in een vermoedelijk vergeten boekje uit 1950 getiteld *De zin der opvoeding: Grondslagen van een personalistische pedagogiek* het feit dat de mens wordt aangesproken als het ‘oerfeit’ van de menselijke existentie benoemt (zie Van Praag 1950, p. 43). Het humanisme dat we hier tegenkomen, en dat overigens in mijn eigen werk een cruciale rol speelt, kunnen we met Emmanuel Levinas nauwkeurig aanduiden als het *humanisme van de andere mens* (Levinas 1990). Dat betekent overigens niet dat mijn humaniteit het product is van wat anderen met mij doen, maar dat mijn humaniteit, mijn subject-zijn, pas in het geding komt, pas een ‘issue’ voor mij wordt, wanneer ik aangesproken word.

de toekomst van het Nederlandse curriculum. Ik dank u als toehoorders hartelijk voor de tijd die u vandaag aan de pedagogiek hebt willen geven, en hoop dat mijn verhaal kan motiveren om ook op andere momenten en locaties tijd voor pedagogiek in te ruimen. In een onderwijscultuur die toch nog steeds sterk de andere kant op stuurt, is het voor die aandacht volgens mij nu echt de hoogste tijd.

Ik dank u voor uw aandacht.

Referenties

Abma, R. (2011). *Over de grenzen van disciplines: Plaatsbepaling van de sociale wetenschappen*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.

Aristotle (1980). *The Nicomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.

Ballauff, Th. & Schaller, K. (1970). *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Band II: Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert*. Freiburg im Breisgau: Alber.

Beekman, A.J. (1972). *Dienstbaar inzicht. Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.

Benner, D. (2003). Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(2), 290-304.

Berding, J. & Pols, W. (2017). 'Wie denk jij wel dat je bent?!' Arendt en het verdwijnen van het gezag van leraren. In J. Berding (Red.). *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in onderwijs, zorg en sociaal werk* (pp. 49-66). Leusden: ISVW Uitgevers.

Biesta, G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* 57(1), 1-22.

Biesta, G.J.J. (2010a). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 491-503.

Biesta, G.J.J. (2010b). Education, weakness, existence, the soul and truth: Five reminders about the basic questions of education. *Ars Educandi, Volume VII*, 55-79

Biesta, G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society* 19(2), 175-192.

Biesta, G.J.J. (2014a). From experimentalism to existentialism: Writing from the margins of philosophy of education. In L. Waks (Ed), *Leaders in philosophy of education. Volume II* (pp. 13-30). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.

Biesta, G.J.J. (2014b). *The beautiful risk of education*. London/New York: Routledge.

Biesta, G.J.J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds), *Philosophical perspectives on teacher education* (pp.3-22). Oxford: Wiley Blackwell.

Biesta, G.J.J. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education* 14(2), 194-210.

Biesta, G.J.J. (2017a). *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.

Biesta, G.J.J. (2017b). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood and Philosophy* 30(28), 415-452.

Biesta, G.J.J. (2017c). Tussen reflexiviteit en vrijheid: 'Bildung' en 'Erziehung' als twee paradigma's voor persoonsvorming in het onderwijs. *Waardenwerk*, 70/71, 85-92.

Biesta, G.J.J., Bot, J. & Dullemans, N. (2017). *Leraar, hoe doe jij dat? Vakmanschap in beeld*. Amersfoort: Kwintessens.

Biesta, G.J.J. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Biesta, G.J.J. & Stams, G.J.J.M. (2001). Critical thinking and the question of critique. Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education* 20(1), 57-74.

Biesta, G.J.J. & Stengel, B. (2016). Thinking philosophically about teaching. In D.H. Gittomer & C.A. Bell (Eds) *Handbook of research on teaching. Fifth edition* (pp.7-68). Washington, DC: AERA

Boele, K. (2015). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Klement.

Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person: gesammelte Aufsätze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böhm, W. (2007). *Theorie en praxis: Een inleiding in het pedagogische grondprobleem*. Gent: Academia Press.

Bosman, R.E. (1987). *Handelingstheorie en pedagogiek. Een onderzoek naar de grondslagen van de pedagogiek*. Leuven: Acco.

Braeckmans, L. (2007). Winfried Böhm en het personalisme: toelichting bij 'Theorie en praxis'. In W. Böhm, *Theorie en praxis: Een inleiding in het pedagogische grondprobleem* (pp. iii-v). Gent: Academia Press.

Braeckmans, L. (Red.) (2008). *De basisschool in dienst van de persoonswording van het kind*. Gent: Academia Press.

Brezinka, W. (2015). Die 'Verwissenschaftlichung' der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik* 61(2), 282-294.

- Carr, D. (2003). *Making sense of education*. London/New York: Routledge.
- Derrida, J. (1990). *Signature, event, context*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton Balch.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1988[1939]). Experience, knowledge and value: A rejoinder. In J.A. Boydston (ed.), *John Dewey. The later works, 1925-1953. Volume 14: 1939-1941* (pp. 3-90). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. London/New York: Routledge.
- Evers, J. & Kneyber, R. (Red.) (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Harbers, H. (1986). *Sociale wetenschappen en hun speelruimte*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Horst, W. ter (2008). *Christelijke pedagogiek als handelingswetenschap*. Kampen: Kok.
- Imelman, J.D. (1978). *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek. Een bijdrage tot begripsanalytisch en fenomenologisch denken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Klafki, W. (1969). Zur Theorie der kategorialen Bildung. In E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (pp.54-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording. Schets ener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.

Kron, F. W. (1989). *Grundwissen Pädagogik. Zweite, verbesserte Auflage*. München: Ernst Reinhardt.

Langeveld, M.J. (1974). 'Humanisering' en opvoeding. In T. Tak (Red.), *Moed tot zelfstandigheid. Inleidende opstellen over emancipatie en opvoeding*. Meppel: Boom (pp. 36-52).

Langewand, Alfred (2003). Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu Begreifen. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(2), 274-289.

Levering, B. (2012). De ontwikkelingspsycholoog en de pedagoog, of Hoe de pedagogiek uit de pedagogiek verdween. In Wubbels, Th. e. a. (Red.) *Du choc des opinions jaillit la lumière. Liber Amicorum Willem Koops* (pp. 145-154). Amsterdam: SWP.

Levinas, E. (1990). *Humanisme van de andere mens*. Kampen: Kok/Agora.

Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 25(3), 345-365.

Marquand, D. (2004). *Decline of the public: The hollowing-out of citizenship*. Cambridge: Policy Press.

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

Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Muynck, A. de (2016). *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit.

Neill, A.S. (1966). *Freedom, not license!* New York: Hart.

Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Osberg, D.C. & Biesta, G.J.J. (Eds) (2010). *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Peters, R.S. (1966). *Ethics and education*. London: Allan and Unwin.

Praag, H. van (1950). *De zin der opvoeding. Grondslagen van een personalistische pedagogiek*. Haarlem: De Erven F. Bohn N.V.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Prange, K. (2009). *Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 2: Von Fröbel bis Luhmann*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pring, R. (2000). *Philosophy and educational research*. London: Continuum.

Riessen, R. van (2013). *De ziel opnieuw. Over innerlijkheid, inspiratie en onderwijs*. Amsterdam: Sijbolet.

Roberts, P. (2014). *The impulse society. What is wrong with getting what we want*. London: Bloomsbury.

Saeverot, H. (2011). Kierkegaard, seduction, and existential education. *Studies in Philosophy and Education* 30(6), 557-572.

Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation*. Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.

Smeyers, P. and M. Depaepe (Eds)(2006). *Educational research: Why 'what works' doesn't work*. Dordrecht: Springer.

Snik, G. (1990). *Persoonswording en opvoeding*. (Dissertatie KU Nijmegen). Kampen: Mondiss.

Spivak, G.C. (2004). Righting the wrongs. *South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 523-581.

Stevens, L. (Red.) (2008). *Leraar wie ben je?* Apeldoorn: Garant.

Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Apeldoorn: Garant.

Williamson, B. (2017). Learning in the 'platform society.' Disassembling an educational data assemblage. *Research in education* 98(1), 59-82.

Colofon

Tijd voor pedagogiek
Over de pedagogische paragraaf in
onderwijs, opleiding en vorming
Prof. dr. Gert Biesta

ISBN 978 90 8253 5853

NUR 715

Vormgeving & illustratie omslag
Netty van Haarlem

Lettertype
Auto Pro

Deze oratie is online te vinden via de website van de
Universiteit voor Humanistiek: www.uvh.nl.