

De vraag naar het subject

Een interview met Philippe Meirieu over de pedagogiek

Wouter Pols en Simon Verwer

PED 39 (3): 279–290

DOI: 10.5117/PED2019.3.002.POLS

Inleiding

Frankrijk heeft een lange pedagogische traditie. Rousseau schreef – in het midden van de achttiende eeuw – er zijn *Emile*, waarin hij de door de natuur voorgeschreven ontwikkeling als leidraad van de opvoeding nam. Eerder schreef Fénelon er al zijn verhandeling over de opvoeding van meisjes; en nog eerder, in de zestiende eeuw, publiceerde Montaigne zijn beroemde essay *Over de opvoeding van kinderen*, waarin hij stelde dat je geen dwang op het kind moet uitoefenen en hem niet moet volstoppen met boekenkennis.

Na Rousseau ging het verder. In de beginjaren van de negentiende eeuw probeerde Itard Victor (een in de bossen van Aveyron gevonden ‘wilde’) te leren spreken en hem deelgenoot te laten worden van de menselijke samenleving. Het eerste lukte niet, het tweede wel. Aan het eind van de negentiende eeuw kreeg de Nieuwe-Schoolbeweging (‘Reformpedagogiek’) met haar nadruk op het zelfvormend vermogen van kinderen er voet aan de grond. In die tijd werden ook de eerste hoogleraren pedagogiek aangesteld, waaronder de bij ons als socioloog bekende Emile Durkheim. In de eerste helft van de daaropvolgende eeuw, de vorige, schreef Chartier (schrijversnaam: Alain), leraar aan het Parijse Lycée Henri-IV, zijn in Frankrijk veelgelezen *Propos sur l'éducation*. Hij hield daarin een krachtig pleidooi voor culturele vorming, maar benadrukte ook de erbij te getrooste inspanningen door de leerling. De verwetenschappelijking van de pedagogiek, ten slotte, kreeg in de tweede helft van de vorige eeuw haar beslag toen (in 1967) de *Sciences*

de l'éducation (opvoedings- en onderwijswetenschappen) een academische status kregen (vgl. Pols, 1997). Sindsdien wordt deze *pluridisciplinaire* wetenschap aan bijna alle Franse universiteiten onderwezen. En aangezien leraren slechts met een bachelorgetuigschrift (*'licence'*) tot de (universitaire) lerarenopleiding worden toegelaten (er worden uitzonderingen gemaakt), volgen veel studenten die basisschoolleraar willen worden – voorafgaand aan de lerarenopleiding – deze uit verschillende onderwijswetenschappen bestaande studie.

De pedagogiek van Philippe Meirieu (1949) wortelt in die lange pedagogische traditie. Pedagogiek is voor hem geen toegepaste psychologie of sociologie: het is een waardegeladen theorie *van* en *voor* de praktijk. Hij spreekt over een pedagogische doctrine die de opvoeder helpt zich op de praktijk te oriënteren en op de daar opgedane ervaringen te reflecteren: theorie als oriëntatie- en reflectiehulp. In zijn publicaties neemt Meirieu een positie in tussen degenen die opvoeding en onderwijs zien als cultuuroverdracht en degenen die dit zien als het volgen van de ontwikkeling van het kind. Opvoeding en onderwijs richten zich op cultuuroverdracht met als doel kinderen en jongeren als subjecten 'op' te laten 'staan', 'groot' (volwassen) te laten worden en 'zich' te 'verheffen' (in het Frans: *s'élever*).

Meirieu is (emeritus) hoogleraar aan de Universiteit Lumière-Lyon 2. Hij studeerde filosofie, haalde zijn lerarenbevoegdheid, gaf op basis- en middelbare scholen les, promoveerde en werd hoogleraar. Aan het eind van de jaren negentig adviseerde hij de toenmalige minister van onderwijs (Claude Allègre) over de inrichting van de *lycées*. Hij was enkele jaren directeur van het Franse nationale pedagogisch onderzoeksinstituut (INRP) en ook een aantal jaren directeur van de lerarenopleiding van de Universiteit Lumière-Lyon 2. Meirieu schreef meer dan dertig boeken (wetenschappelijke, opvoedingsfilosofische, maar ook meer praktische: gericht op leraren en ouders). In 2016 verscheen in het Nederlands van hem *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden* (Uitgever: Phronese). Het werd vertaald door Simon Verwer. Meirieu trad – en treedt ook nu nog steeds – in debat met bekende politici, wetenschappers en filosofen; en hij is regelmatig ook zelf onderwerp van debat.

De onderstaande interviewvragen zijn in overleg met Jan Masschelein door Wouter Pols opgesteld. Simon Verwer vertaalde de vragen in het Frans en legde ze aan Meirieu voor. Wouter Pols vertaalde vervolgens de antwoorden van Meirieu in het Nederlands.

Interview

U beschouwt de pedagogiek niet als een wetenschap. U noemt haar een doctrine. Kunt u ons vertellen wat u precies onder wetenschap verstaat en waarom u vindt dat de pedagogiek geen wetenschap is. En kunt u ons ook uitleggen wat u onder een doctrine verstaat en waarom volgens u de pedagogiek een doctrine is.

Inderdaad, volgens mij is de pedagogiek geen wetenschap; ze is allereerst een ‘manier van doen’, zoals de Franse filosoof Michel de Certeau dat noemt. Een bijzondere ‘manier van doen’ omdat er altijd drie verschillende zaken bij in het spel zijn: **axiologische** (waarden), **epistemische** (kennis) en **praxiologische** (praktijken). Binnen opvoeding en onderwijs streeft men doelen na, godsdienstige, filosofische of politieke, laat men zich door kennis over leer- en ontwikkelingsprocessen leiden, en ten slotte wordt de manier waarop men opvoedt en onderwijst bepaald door de instituten waarbinnen ze plaatsvinden en de methoden en gereedschappen die erbij worden gebruikt.

Die drie zaken spelen binnen elke pedagogische activiteit, zelfs als sommige onderwijskundigen ze soms vergeten te noemen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij de voorvechters van de ‘effectieve school’ of die van het *evidence-based*-onderwijs; ze doen of waarden er niet toe doen; ze vinden het tijdsverspilling om over doelen na te denken; voor hen is dat allemaal ‘ideologie’. Maar dat standpunt is zelf ideologisch; het door hen omarmde *sciëntisme* impliceert wel degelijk een bepaald standpunt over de doelen van de school. Zo kun je ook niet voorbijgaan aan kennis, want zonder kennis van het kind en de voorwaarden om zich te kunnen vormen, kan de opvoedingsfilosofie nauwelijks algemene pedagogische uitspraken doen; men loopt zelfs het gevaar in de val van een bepaald soort wensdenken te trappen door te zeggen dat als een leraar maar lesgeeft de leerling wel zal gaan leren ... Het leidt ertoe dat men het ‘te vormen subject’ uit het oog verliest, dat in werkelijkheid een ‘zich vormend subject’ is dat altijd op een of andere manier weerstand biedt aan wat ik hem zeg te doen. Een ‘subject’ bestaat bij de gratie van weerstand, net als elektriciteit: materialen laten elektrische stroom door, terwijl ze tegelijkertijd de doorgang verhinderen. Is er geen materiaal, dan is er ook geen elektriciteit! Ten slotte kan de pedagogiek niet aan de praktijk voorbijgaan. Als ze dat zou doen, zou ze in de val trappen van de ‘pedagogiek van de goede bedoelingen’ en weigeren gereedschappen te verschaffen aan de man of de vrouw in de praktijk.

Er zijn dus drie devianten van pedagogisch denken te onderscheiden, corresponderend met de drie hoeken van een driehoek: de *sciëntistische deviant* die pretendeert dat wat je in de praktijk zou moeten doen af kunt leiden uit psychologische en sociologische kennis en weigert zich af te vragen 'Wat voor vorming we onze kinderen willen geven, welke cultuur en welke waarden we daarbij aan hen willen overdragen en voor welke maatschappij we dat willen doen?' De *prescriptieve deviant* die de man en de vrouw in de praktijk voorschrijft welke methoden ze binnen bepaalde condities moeten gebruiken, daarbij negerend wat de menswetenschappen zeggen over de voorwaarden waaronder kinderen zich kunnen vormen. En de *theoretische deviant* die zich niet met vragen uit de praktijk wil bezighouden en weigert uitspraken te doen over hoe in de praktijk te handelen. Ik daarentegen noem een 'pedagogische doctrine' een bijzonder geheel van doelstellingen, kennis en gereedschappen met een zekere continuïteit, zodat tussen de drie delen een bepaalde samenhang gaat ontstaan. Dat geheel maakt van een pedagogische doctrine nog geen 'wetenschap'; het is een samenstel van drie, radicaal verschillende dingen – waarden, feiten en gereedschappen – waarvan de geldigheidsaanspraken heel verschillend zijn: die van de waarden hangt af van filosofische en politieke denkbeelden, die van de feiten van het onderzoek van de 'positieve wetenschappen' en die van de gereedschappen van doordachte methoden gericht op het transformeren van de werkelijkheid. Waarden behoren tot het domein van het wenselijke, feiten tot dat van de wetenschappelijke waarheid en methoden tot dat van wat in de praktijk werkt. Dat dit alles een 'systeem' vormt, is op een of andere manier mysterieus ... en altijd fragiel; en dat is de reden waarom het pedagogisch debat altijd maar doorgaat, zelfs als men dezelfde uitgangspunten heeft. Desalniettemin kun je gemakkelijk aantonen dat bijvoorbeeld de 'pedagogische doctrine' van Itard gerelateerd is met de filosofie van de Verlichting, met de kennis die voortgekomen is uit het werk van de sensualisten en het gebruik van bepaalde gereedschappen die door Diderot en d'Alembert en hun medewerkers (de zogenoemde *Encyclopédie*) werden gepopulariseerd. Minder ver in de tijd vallen bijvoorbeeld de grote verschillen op die er tussen Skinner en Rogers bestaan. De eerste heeft een op efficiëntie gerichte onderwijsvisie die beïnvloed is door het taylorisme; hij baseert zich op het werk van de behavioristen en gebuikt de in zijn tijd opkomende computertechnologie; de tweede streeft doelen na die voortkomen uit het christelijk humanisme; hij baseert zich daarbij op de sociale psychologie van Lewin en gebruikt gereedschappen als de 'basisgroep' en de 'empathische en congruente houding' uit de cliënt-gecentreerde therapie'. Je zou dezelfde analyse kunnen maken van het werk van Montessori

en Freinet om zo inzicht te krijgen waarin ze van elkaar verschillen. Wat dat aangaat: het is vandaag de dag absoluut nodig de verborgen doelen te achterhalen van bepaalde 'onderwijssystemen' die pretenderen objectief wetenschappelijk te zijn.

Een opmerking om mee te eindigen: aangezien elke pedagogiek een pedagogische praktijk impliceert, kan ze geen 'wetenschap' zijn. Onderzoek behoort wetenschappelijk te zijn; de praktijk kan, maar hoort dat ook niet te zijn: als er binnen onderwijs of politiek sprake is van een 'wetenschappelijke praktijk' hebben we zonder twijfel met een praktijk te maken die de status negeert van het 'subject' waarop ze gericht is (en dat is vanzelfsprekend een 'subject' dat zich vormt). Het brengt ons bij de 'controlemaatschappij' waar Gilles Deleuze in het spoor van het werk van Michel Foucault op wees.

U bent aanvankelijk opgeleid als filosoof. Levinas, maar ook Arendt hebben grote invloed op uw denken over opvoeding gehad. Ook bent u regelmatig in discussie gegaan met hedendaagse Franse filosofen (bijvoorbeeld met Kambouchner en Stiegler). Hoe verhoudt volgens u de pedagogiek als doctrine zich tot de filosofie?

Door me met filosofie bezig te houden ben ik in staat geweest me los te maken van het idee dat onderwijs een wetenschappelijke aangelegenheid is, of dat nu in het spoor van de onderwijspsychologie van Claparède is of in dat van de onderwijssociologie van Bourdieu en zijn navolgers. Het heeft me bovendien in staat gesteld afstand te nemen van de onderwijswetenschappen in ons land die, naar ik meen, zich hebben vastgebeten in enerzijds een vertechniseerde onderwijskunde, heel voorschrijvend, en anderzijds een bepaalde sociologie van het onderwijs die hier nogal dominant is en die pretendeert te 'beschrijven' zonder 'voor' te 'schrijven'. Zowel de een als de ander vergissen zich volgens mij, en vaak – helaas – vanuit hun eigen verkeerde aannames.

Wat is volgens u de functie van de pedagogische doctrine? Is die vooral van belang voor de man of de vrouw in de praktijk of voor het beleid of – weer anders – voor het debat dat over opvoeding en onderwijs wordt gevoerd?

De pedagogische doctrine stelt mensen in staat te begrijpen wat er gaande is als men opvoedt, onderwijst en cultuur overdraagt. Het gaat om het krijgen van een bescheiden, maar desalniettemin helder zicht op de

dingen, om het achter zich laten van de duisternis, van dat wat het zicht op de dingen ontnemt. Ze stelt mensen in staat zich af te vragen: 'Wat zijn we aan het doen als opvoeders en leraren? Wat zijn onze waarden? Door welke wetenschappelijke kennis laten we ons leiden? En van welke gereedschappen en methoden moeten we gebruik maken of ontwikkelen om onze ideeën uit te kunnen voeren? En is dat alles in samenhang met elkaar?'

In eenvormige of totalitaire samenlevingen bestaat geen pedagogisch debat: over pedagogiek wordt niet gesproken. Maar de democratie vereist – wat tegelijkertijd een kans, maar ook een gevaar is – dat we een collectief debat voeren over de wereld zoals we die in de toekomst voor ons zien en dus ook over het onderwijs dat we aan onze kinderen willen geven.

Als de pedagogiek geen wetenschap is, is de universiteit als researchinstituut dan wel de geëigende plaats waar de pedagogiek (verder) ontwikkeld kan worden? In het beroepsonderwijs (in Nederland en Vlaanderen wordt het merendeel van de leraren en opvoeders niet op de universiteit opgeleid, maar in het beroepsonderwijs) dan niet een veel betere plek? Wat is uw opvatting hierover?

Mijn opvatting is dat in onze democratische samenleving de universiteit zich veel meer met pedagogiek moet bezighouden dan ze doet. Ze moet de verschillende pedagogische doctrines onderzoeken, ze beschrijven, de geschiedenis ervan bestuderen, ze kritisch en doordacht tegen het licht houden. Het onderzoek moet tegelijk een '*memorandum*' zijn. Het zou te betreuren zijn als de pedagogische cultuur vergeten zou worden of zou worden vercommercialiseerd in producten gericht op 'persoonlijke groei'. Maar het moet ook focussen op *kennis*. Nodig is een grondige analyse van de pedagogische discoursen zoals die tegenwoordig plaatsvinden en waarop traditionele disciplines weinig greep hebben. Maar het moet ook gericht zijn op *oordeelsvorming* van zowel leraren in opleiding als leraren die al in het onderwijs werken. Het is absoluut noodzakelijk dat leraren over pedagogische gereedschappen beschikken die hen in staat stellen zich bewust te zijn van wat ze doen. En te slotte moet het zijn gericht op het *ontwikkelen van kennis over het onderwijs* om zo inzicht te krijgen in het debat dat erover gevoerd wordt en de politieke beslissingen die erbij worden genomen.

Hoe bent u tot uw kijk op de pedagogiek gekomen? Wie hebben u hierbij geïnspireerd en uit welke bronnen heeft u geput?

Toen ik als leraar begon had ik het geluk twee verschillende vormings-trajecten te hebben doorlopen: een als 'pedagogisch militant' van wat men hier het 'Volksonderwijs' (*L'éducation populaire*) noemt waarbij ik samen met collega's de 'Freinetpedagogiek' in praktijk bracht; en een als student filosofie met 'leermeesters' als Vladimir Jankélévich en Paul Ricoeur, aan wie ik veel te danken heb. Als student heb ik me grondig in de fenomenologie verdiept; het maakte dat ik affiniteit kreeg voor de vraag naar het 'subject'. Als 'pedagogisch militant' heb ik veel met 'activerende methoden' (*méthodes actives*) gewerkt ... Het leidde er vanzelf toe dat ik geïnteresseerd raakte na te denken over onderwijs-leersituaties die het subject in het spel brengen, die het uitdagen zich te vormen en zich te ontwikkelen. Dat is van toen af aan de 'rode draad' van mijn werk geworden.

In de weg die ik verder ben gegaan, heb ik het grote geluk gehad door persoonlijkheden uit het Franse universitaire onderwijs begeleid te zijn die allen filosofisch waren geschoold en een voortreffelijke kennis hadden van de geschiedenis van de pedagogische doctrines, zoals Olivier Rebol, Daniel Hameline, Louis Legrand en Guy Avanzini.

Tot de jaren zeventig was de pedagogiek in Nederland en Vlaanderen Duits georiënteerd: geesteswetenschappelijk qua oriëntatie, fenomenologisch, hermeneutisch en dialectisch wat betreft de gehanteerde methoden. De nadruk lag op de zin en de betekenis van opvoeding en onderwijs, en niet zo zeer op hoe opvoedings- en onderwijsprocessen 'werken'. Dat veranderde in de jaren zeventig: de pedagogiek transformeerde zich in pedagogische wetenschappen. Die transformatie was niet alleen een wending naar de (Angelsaksische) sociale, respectievelijk gedragswetenschappen, maar ook naar de vraag naar de 'werking' van opvoedings- en onderwijsprocessen. In plaats van zin en betekenis, kwam de nadruk op het verbeteren van opvoeding en onderwijs te liggen (en daarbij impliciet op effectiviteit als dominante waarde). De (klassieke) pedagogiek veranderde in opvoedingsfilosofie. De dominante invalshoeken van waaruit opvoeding en onderwijs vanaf dat moment bestudeerd werden, werden die van de sociologie, de economie en vooral de psychologie (vandaag de

dag: neuropsychologie). In Frankrijk lijkt eenzelfde ontwikkeling te hebben plaats gevonden. Hoe kijkt u tegen die ontwikkeling aan?

Inderdaad hebben we de afgelopen decennia eenzelfde ontwikkeling meegemaakt. Maar in Frankrijk is volgens mij de Duitse pedagogiek niet zo belangrijk geweest. Tot in de jaren zeventig was bij ons de Nieuw-schoolbeweging samen met het piagetiaanse constructivisme dominant, op zijn minst binnen de lerarenopleidingen. En inderdaad, hoewel minder gevoed door de fenomenologie, was het pedagogisch denken tot die tijd op zin en betekenis gericht. Twee ontwikkelingen hebben ervoor gezorgd dat de dingen zijn gaan kantelen: de opkomst van de onderwijssociologie met als belangrijkste vertegenwoordiger Pierre Bourdieu en de introductie van de Noord-Amerikaanse (Bloom) en later Belgisch-Waalse (De Landsheere) taxonomieën met hun overduidelijke verwijzing naar het behaviorisme en de verspreiding ervan onder de noemer van doel- en later competentiegericht onderwijs. Vreemd genoeg komen beide ontwikkelingen, die heel verschillende politieke en ideologische achtergronden hebben, in één idee samen, dat van een 'rationele pedagogiek' die in staat zou zijn – door het introduceren van een 'effectieve' onderwijstechnologie – culturele verschillen en sociale ongelijkheid te bestrijden en daarmee 'het succes van allen' te garanderen.

De cognitieve wetenschappen en tegenwoordig de neurowetenschappen zetten dat proces gewoon voort: het leidt ertoe dat de activiteit van de leraar zich beperkt tot het volgen van voorschriften, dat het specifieke van de pedagogische relatie wordt genegeerd en alle andere belangrijke factoren die verder bij het leer- en vormingsproces in het spel zijn worden vergeten. De neurowetenschappen, getransformeerd tot 'neuropedagogiek', reduceren het pedagogisch handelen tot wat ze bestuderen; ze maken van methodologie ontologie ... Belangrijker nog, het 'hoe?' komt geheel en al in de plaats van het 'waarom?'. De neurowetenschappen vertellen ons bijvoorbeeld hoe je geheugentechnieken kunt verbeteren, maar ze kunnen op geen enkele manier ons vertellen of het nu beter is gedichten uit de romantiek, soera's uit de Koran, woordenlijsten, wiskundige stellingen of landkaarten te memoriseren. Ze vertellen ons evenmin hoe we de leerlingen bij het memoriseren kunnen betrekken, ook niet hoe we hun aandacht ergens op kunnen vestigen. Ze hanteren volgens mij een schrale, vertechniseerde en dubieuze opvatting van effectiviteit. En daarmee zetten ze ons hernieuwd aan tot een filosofische doordenking van de vraag waar het binnen opvoeding en onderwijs om gaat.

Voor u is het principe van de opvoedbaarheid leidend voor de pedagogiek. Daarmee staat u in de traditie van Johann Herbart die de opvoedbaarheid (hij sprak over *Bildsamkeit*) het groundbegrip van de pedagogiek noemde. Hoe vat u dit principe precies op? Als een kantiaans regulatief idee of als het fundament van de pedagogiek? Heeft dit principe voor u ook een relevantie voor de opvoedings- en onderwijspraktijk?

Ik heb de gewoonte om te zeggen dat het ergste wat de mensheid kan overkomen zekerheid is. Zekerheid vervangt de zoektocht naar waarheid door zelfingenomenheid. Waarheid kan geen 'eigenschap' zijn; degene die zegt haar te bezitten is in staat de wereld met zekerheden te vernietigen. Dat is de reden dat ik ervan uitgaat dat de mensheid zich vormt door een voortdurende dialectiek tussen *overtuigingen* en *kennis*. Als kennis ertoe leidt overtuigingen ter discussie te stellen en als vanuit bepaalde overtuigingen nieuwe kennis wordt eigengemaakt of ontwikkeld, gebeurt dat. Ik neem het standpunt in dat het principe van de opvoedbaarheid een 'overtuiging' is: een overtuiging die geheel en al gebaseerd is op een opvatting van de mens als verbeterbaar (de 'verbeterbaarheid' van Rousseau), op een opvatting van de pedagogiek als een voortgaand proces van 'uitvinden' (waarvan het principe van de opvoedbaarheid een heuristisch vereiste is) en op een opvatting van het menselijk handelen als iets dat zich voltrekt (dat als uitgangspunt heeft een bepaalde vooronderstelling over wat we willen laten gebeuren). Ik kom dus nogal dicht bij het 'regulatief principe' van Kant, maar voor mij is dat principe ook een fundamant.

Inderdaad, ik geloof als het om opvoeding en onderwijs gaat dat, in tegenstelling tot wat men vaak zegt, het engagement aan de kennis voorafgaat. Ik schaar me op dit punt aan de kant van Pascal en zijn fameuze 'gok', zo vaak verkeerd begrepen. Laten we eens kijken wat er in het verleden zich heeft afgespeeld tussen bijvoorbeeld de psychologie en de pedagogiek: je kunt nauwelijks zeggen dat de tweede op de eerste gebaseerd is; het is eerder omgekeerd hoe het gegaan is. Het zijn pedagogen geweest die gokten op de opvoedbaarheid van degenen waarvan men tot dan toe ervan uitging dat ze niet opvoedbaar waren en daarmee het veld van psychologisch onderzoek openden: door te proberen de werkelijkheid te veranderen, begrijpt men waarom ze weerstand biedt en hoe ze functioneert. Vandaar de paradox waarop Alain wijst in zijn *Propos sur l'éducation* (XXII): 'Men kan sneller mensen veranderen dan ze kennen.' En zo is het, door zich in te zetten hen te veranderen, kan men ze beter leren kennen.

Dat gezegd hebbende, de wil 'mensen te veranderen' kan ook omslaan in een demiurgische verleiding en ons doen vergeten dat de mens een

'subject' is en geen 'object'. Hem manipuleren en dresser en is pogen zijn status als 'subject' te niet te doen ... tevergeefs overigens, want het 'subject' ontglipt ons steeds weer en komt opnieuw tevoorschijn ook als alles gedaan wordt om het de kop in te drukken: het dwingt tirannen tot al maar meer repressie. Dat is de reden dat ik 'het principe van de vrijheid' op een lijn stel met het 'principe van de opvoedbaarheid': het is een noodzakelijk tegengif. Want alleen een 'subject' kan een authentiek vormingsproces bij zichzelf initiëren, een proces dat hem in staat stelt groot te worden en de aangeboden kennis zo te verwerken dat het zich aan de hand ervan kan gaan vormen. Als men probeert het subject en zijn onverzettelijke 'vrijheid om te leren' de kop in te drukken, riskeert men precies wat men teweeg wil brengen onderuit te halen.

Maar het 'principe van de vrijheid' kan ook leiden tot een pedagogische terugtrekbeweging: vanuit het idee dat alleen het 'subject' kan beslissen om te gaan leren, kan de opvoeder zich tevredenstellen met het overmatig prijzen van de leerling voor wat hij laat zien wat hij kan vanuit de gedachte dat hij nu eenmaal niet bij machte is de wil van de ander te beïnvloeden en daarmee berust dat zijn invloed op sommige individuen beperkt is En zo wordt het 'principe van de opvoedbaarheid' op zijn beurt het tegengif voor het fatalisme dat voortspuit uit het verabsoluteren van het 'principe van de vrijheid'.

We treffen hier dus twee tegengestelde principes aan die desalniettemin beide van belang zijn. Het gaat er niet om voor het ene of het andere te kiezen; het gaat erom ze 'bij elkaar te houden', als 'onmogelijke' onderneming in de zin van het 'onmogelijke beroep' waarmee Freud het opvoederschap typeerde: onmogelijk in de zin van een 'beroep dat iets produceert', maar desalniettemin een onderneming die absoluut noodzakelijk is, wil er tussen de generaties overdracht van humaniteit plaats kunnen vinden. Rousseau heeft dat al in aforisme geformuleerd waar commentatoren vaak geen aandacht aan hebben besteed: 'Jonge leraar, ik leer je iets moeilijks: dat is alles te doen door niets te doen.' 'Alles doen', omdat men nooit klaar is met het bedenken van goed doordachte, rijke, stimulerende, et cetera situaties. 'Door niets te doen', omdat alleen de ander de beslissing kan nemen te gaan leren en te groeien en dat niets erger is als de ander de mogelijkheid daartoe wordt ontnomen.

Sinds de pedagogische wetenschappen de pretentie hebben op grond van onderzoek aan te kunnen geven hoe onderwijs- en onderwijsprocessen verbeterd kunnen worden, komen veel pedagogische wetenschappers regelmatig op het ministerie. Ook u heeft in de jaren negentig nauwe

banden met de politiek gehad. Hoe kijkt u tegen de relatie wetenschap (respectievelijk pedagogiek) en politiek aan?

Ik geloof niet in de ‘pedagogische wetenschappen’. Er bestaan allerlei vormen van wetenschappelijk onderzoek naar opvoeding en onderwijs, uitgevoerd door verschillende menswetenschappen (*‘sciences humaines’*): psychologie, sociologie, economie, geschiedenis, linguïstiek, antropologie, et cetera. Dat onderzoek levert ‘positieve kennis’ op over hoe het er in het onderwijs in het verleden aan toeging en wat er vandaag de dag zich afspeelt binnen de verschillende domeinen die deze wetenschappen onderzoeken. Dat alles kan mensen die beslissingen nemen inzicht geven, maar in geen geval hen ontslaan van het nemen van beslissingen die altijd een samenhangend geheel van kennis, doeleinden en gereedschappen betreffen dat nooit ‘wetenschappelijk’ is.

Er is volgens mij echt van verwarring sprake als ‘wetenschappelijke onderzoekers’ pretenderen de middelen te bezitten om politieke beslissingen voor te kunnen schrijven. Ze kunnen inzicht verschaffen, wijzen op moeilijkheden of mogelijke gevolgen, kunnen gereedschappen aanreiken en zeggen hoe die gebruikt kunnen worden, maar de beslissing zelf kan niet door hen, maar zal elders moeten worden genomen. Desalniettemin zien we vaak dat politici en wetenschappers onder een hoedje spelen: als de politiek een beslissing als vanzelfsprekend en zonder discussie als enige mogelijkheid probeert door te drukken, heeft ze er alle belang bij van wetenschappers gebruik te maken die zeggen dat ze aan de politiek valide en betrouwbare kennis kunnen verschaffen waarmee beslissingen ‘wetenschappelijk’ gefundeerd kunnen worden. Waar het echter om gaat is de vraag naar het achterliggende mens- en maatschappijontwerp. Geen enkele wetenschapper kan *als wetenschapper* daar een antwoord geven. Hij kan die vraag natuurlijk wel beantwoorden, maar dan als burger; hij kan als het om zijn antwoord gaat zich echter niet laten voorstaan op ‘wetenschappelijke waarheid’.

Wat mijzelf aangaat, ik heb inderdaad als ‘expert’ door de overheid (dus: de politiek) verstrekte opdrachten uitgevoerd. Dat deed ik als ‘pedagogisch expert’, dat wil zeggen: als iemand die zich richt op een samenhangend geheel van pedagogische handelen en de erbij tot uiting komende doelen, kennis en concreet uit te voeren activiteiten. Vanuit die gedachte heb ik geprobeerd binnen duidelijk omschreven kaders een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de universitaire lerarenopleidingen in Frankrijk en de hervorming van het *lycée* en wel door te focussen – vanuit gevestigde kennis – op de relatie tussen wat we daarbij wilden bereiken (doeleinden)

en de wijze waarop we dat vorm wilden geven. In tegenstelling tot met wat men zou denken is er niets moeilijkers dan de genoemde drie zaken met elkaar te verbinden: beslissers hebben meestal weinig moeite zich achter bepaalde doelen te scharen – altijd algemeen en genereus –, maar dat doen ze zonder de concrete uitwerking ervan te overdenken, en evenmin gaan ze op zoek naar de daarvoor noodzakelijke kennis. Men stelt doelstellingen naast activiteiten die er grotendeels in strijd mee zijn, en voegt daar weer kennis bij die alleen maar naar voren wordt gebracht om de publieke opinie te doen geloven dat het hier om een serieuze aangelegenheid gaat. De pedagoog kan hier een belangrijke rol vervullen, zelfs als dit discreet en bescheiden gebeurt: hij zorgt voor ‘samenhang’, door vanuit de kennis die hij heeft steeds weer – heen en weer – van het begin naar het eind van de keten te gaan, van de doelen naar de vormgeving en omgekeerd. De pedagoog is er om ervoor te zorgen dat doelstellingen in een bepaalde onderwijsvorm tot uitdrukking komen en onderwijsvormen gerelateerd worden aan bepaalde doelstellingen. Hij is er om aan te zetten tot inventiviteit, tot vasthoudendheid, tot verbeelding en inzet, en dat steeds vanuit het licht van de geschiedenis van de pedagogische doctrines. Hij is er, ten slotte, om het democratisch debat te helpen vormgeven en een bijdrage te leveren aan het uitwerken van argumenten waarmee elke burger zich inzicht kan verschaffen. En dat is, zonder twijfel, in deze tijd van grote verwarring een intens subversieve, maar evenzeer publieke, heilzame taak.

Referenties

- Meirieu, Ph. (2016). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
 Pols, W. (1997). De opvoedingswetenschappen in Frankrijk. In Miedema, S. (red.), *Pedagogiek in meervoud* (vijfde herziene druk) (pp. 263-311). Deventer: Van Loghum Slaterus.

Over de interviewers

Wouter Pols was tot zijn pensionering als docent-onderzoeker verbonden aan het kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam. Correspondentieadres: wouterpols1@gmail.com

Simon Verwer is leraar aan het Hyperion Lyceum in Amsterdam. Hij vertaalde *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden* van Philippe Meirieu.