

Ironie in de filosofie van opvoeding en onderwijs

Roel van Goor

Irony in philosophy of education

Many philosophers of education emphasise the impossibility to really ‘solve’ philosophical – and with that, educational – problems these days. Philosophers have been trying to give philosophy a new, constructive turn in the face of this insolvability. This article focuses on efforts that are referred to as ‘ironic’. Two different interpretations of irony, formulated by Bransen and Rorty, are taken as a starting point. After discussing some problematic aspects of these interpretations an alternative approach is developed, in which irony refers to the continuous oscillation between an assertion and its presuppositional context. The benefits of all three ironic approaches are illustrated with examples that are extracted from educational policy development. Though ironic approaches do not offer any final solutions, they do have the potential to generate new problems, and make taken-for-granted principles accessible for discussion.

1 Inleiding: onoplosbaarheid en ironie

Het groeiende besef dat filosofische problemen uiteindelijk onoplosbaar zijn speelt een belangrijke rol in hedendaagse discussies binnen de opvoedingsfilosofie. Zo lijkt er een tendens te zijn om de zekerheid, die traditioneel werd verwacht van het primaat van de epistemologie, in te ruilen voor de onzekerheid van het primaat van het engagement (vgl. Van Goor, Heyting & Vreeke, 2004). Dit laatste kan worden gezien als één van de uitingsvormen van de machteloosheid waartoe de genoemde onoplosbaarheid de filosofie lijkt te veroordelen. Ik wil mij hier verder verdiepen in enkele opvallende filosofische remedies die daarvoor zijn aangedragen en die alle als ‘ironisch’ worden aangeduid.

Roel van Goor is als aio verbonden aan de sector Grondslagen en Geschiedenis van de Pedagogiek van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Drs. R.L.C. van Goor. Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschappen, Afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde, Sector Grondslagen en Geschiedenis. Wibautstraat 4, 1091 GE Amsterdam. Telefoon: 020-5251516. Fax: 020-5251200. E-mail: r.l.c.vangoor@uva.nl.

Nu nauwelijks meer omstreden is dat het onmogelijk is om tegemoet te komen aan de oorspronkelijke ambities van de metafysica en de epistemologie, moeten we wel concluderen dat “philosophical problems are unsolvable”, zo stelt Putnam (1990, p. 19). Hoewel ook de empirische wetenschappen zich in toenemende mate bewust zijn van het blijvend hypothetische karakter van hun resultaten, lijkt deze structurele onzekerheid de filosofie toch meer te beheersen en in haar fundamenteen aan te tasten. In tegenstelling tot de empirische wetenschap kan de filosofie niet terugvallen op een breed geaccepteerde methode, gezien de filosofie de ambities en beperkingen van elke werkwijze direct tot voorwerp van kritische reflectie maakt (Ruhloff 2001, p. 57). Juist deze situatie maakt enkele recente, als ‘ironisch’ aangeduide benaderingen interessant, omdat deze de onoplosbaarheid van filosofische vraagstukken juist tot uitgangspunt van filosofische *productiviteit* maken. Ironie lijkt de machteloosheid van de filosofie in haar tegendeel te veranderen.

In het dagelijks leven wordt ironie aangewend om de negatie op te roepen van wat expliciet wordt beweerd (Geerts, Heestermans & Kruyskamp, 1984). Bijvoorbeeld door iemand die dat duidelijk niet is een ‘kleine’ te noemen, wordt de aandacht juist op zijn lengte gevestigd. Het verhelderende van de ironie ligt dus juist in die negatie. De productiviteit van de hier voorgestelde ironisch-filosofische benaderingen ligt eveneens in de confrontatie van een claim met haar negatie, veroorzaakt doordat de (beperkte) aanvaardbaarheidsgronden van die claim aan het licht komen. Colebrook (2002, p. 2-3) formuleert dit als volgt: “Irony can be seen as a particular technique that reflects on our conditions of making meaning of the world ... Irony takes those terms that seem to be foundational and opens them up for question”. Het zijn niet zozeer de antwoorden als wel de vragen die door dit proces worden opgeroepen die de productiviteit van een ironische benadering uitmaken. Dat klinkt nogal abstract en een illustratie is dan ook op zijn plaats. Ik zal deze geven aan de hand van enkele interpretaties van onderwijsachterstanden en het daarop te voeren beleid, zoals die naar voren komen uit een reeks van rapporten over dit onderwerp uit de jaren negentig (Commissie (Voor)schoolse Educatie, 1993, 1994; Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, 1992; Commissie Voor- en Vroegschoolse Educatie, 1999). Daarnaast vergemakkelijken deze illustraties de vergelijking van de verschillende filosofische interpretaties van het begrip ‘ironie’ en van de consequenties daarvan voor de praktische opbrengst van een ironische benadering.

Als uitgangspunt dienen twee recente filosofische interpretaties van ironie – een van Bransen (1991; 1992) en een van Rorty (1989). Beide interpretaties geven een verschillende invulling aan de tegenstelling die de ironie teweegbrengt, dat wil zeggen: zij geven een verschillende interpretatie van hetgeen men zich bij een ‘claim’ moet voorstellen en van hetgeen men zich moet voorstellen bij de (beperkte) aanvaardbaarheidsgronden daarvan. Mijns inziens roepen beide interpretaties vragen op, hetgeen leidde tot de ontwikkeling van een derde interpretatie van ironie, die naar mijn mening de meest plausibele verklaring

geeft van de ironische werking en van haar opbrengst. Dat laat overigens onverlet dat ook mijn interpretatie geen absolute geldigheid kan claimen – de ironie doet ook op meta-niveau haar werk, wat haar productiviteit overigens niet in de weg blijkt te staan.

2 Ironie en de tegenstelling van conceptueel kader en veronderstelde realiteit

In Bransens interpretatie van ‘ironie’ staat de tegenstelling tussen het oordeel als representatie van een – verondersteld – object in de werkelijkheid en het oordeel als expressie van het conceptuele perspectief van het subject, van waaruit het oordeel werd geveld, centraal. Hij geeft een voorbeeld aan de hand van de begrippen ‘ouder’ en ‘kind’. Hoewel we ervan uit kunnen gaan dat beide begrippen verwijzen naar bepaalde personen, die los van onze conceptuele constructies worden geacht te bestaan, moeten we, aldus Bransen, toch concluderen dat ouders en kinderen “zijn wat ze zijn door hoe wij er over nadenken” (Bransen, 2004, p. 13). Om de beschrijving te kunnen begrijpen als een betekenisvolle bewering – in die zin dat deze informatief is en dus niet willekeurig – moeten we er volgens Bransen van uitgaan dat deze niet louter een constructie is, die volledig te herleiden zou zijn tot het conceptuele kader van het beschrijvende subject. Een betekenisvolle bewering moet tegelijk ook worden begrepen vanuit de mogelijke realiteit van een object buiten onze constructies waarover het beschrijvende oordeel iets zegt (Bransen, 1991, p. 108). Het probleem is alleen dat we de conceptuele en de objectieve componenten van een beschrijving niet van elkaar kunnen scheiden, zodat we uiteindelijk op geen van beide greep kunnen krijgen. Dat vormt het uitgangspunt van Bransens ironische benadering.

Volgens Bransen kan elk oordeel, elke beschrijving, zowel gekarakteriseerd worden in termen van *vinden* (de objectieve component) als in termen van *maken* (de subjectieve, conceptuele component). Elke poging om een oordeel te doorgronden confronteert ons onvermijdelijk met de “antinomie van het denken” (Bransen, 1991, p. 95), omdat de objecten van ons denken tegelijk moeten worden begrepen als bepaald door het denken zelf én als bepaald door iets buiten ons denken. Bransen ontwikkelt dit idee in aansluiting op Maimon, die het in zijn kritiek op Kant introduceerde. Kant meende de subjectieve inbreng te kunnen isoleren in de vorm van de ‘verstandscategorieën’. Maimon vestigde nu de aandacht op de circulariteit van Kants redenering door te stellen dat men alleen iets over het menselijk kenvermogen, inclusief de verstandscategorieën, kan zeggen door gebruik te maken van dit vermogen zelf (vgl. Nelson, 1971, p. 30 e.v.). Daardoor zal het onderscheid tussen de object- en de subjectgerelateerde kant van het oordeel ons volgens Bransen blijven ontglippen, wat het onmogelijk maakt om greep te krijgen op het object zoals dat los van onze beschrijvende perspectieven bestaat.

Een beschrijving kan volgens Bransen dus noch empiristisch worden begrepen, alsof deze volledig tot ‘de werkelijkheid’ zou zijn te herleiden, noch constructivistisch als louter expressie van een conceptueel kader. Beide opties ziet

hij als een vorm van dogmatisme. Het enige alternatief lijkt dan scepticisme, een positie die Maimon koos en waarin we de ondoorgrondelijkheid van onze oordelen aanvaarden. Ook Bransen kan (en wil) daar uiteindelijk niet omheen, maar hij ziet dat niet als een nederlaag voor de filosofie. Integendeel, al levert het proces waarin we proberen het oordelen te begrijpen geen definitief antwoord op, het typische karakter van dit proces – dat hij ‘ironisch’ noemt – biedt toch een vorm van inzicht dat de filosoof tot verder zoeken kan enthousiasmeren.

Hoewel empirisme evenmin als constructivisme voldoet om een oordeel te kunnen begrijpen, maakt Bransens ironische benadering toch gebruik van beide posities. Door een dogmatisch-constructivistische positie in te nemen en dus te *doen alsof* het oordeel het resultaat is van maken, worden we, aldus Bransen, onherroepelijk geconfronteerd met de objectgerelateerde dimensie van het oordeel. Immers, het object blijkt niet volledig op te gaan in zijn beschrijving. Alleen bij een analytisch oordeel (zoals ‘een vrijgezel is niet getrouwd’) zouden we dat kunnen stellen, maar dat is dan ook niet informatief. Een informatief oordeel kunnen we volgens Bransen alleen als zodanig begrijpen door het tegelijk te zien als een conceptuele uitdrukking én als iets zeggend over een object waarvan we het mogelijke bestaan in de werkelijkheid moeten veronderstellen. Het innemen van een dogmatisch-constructivistische positie confronteert ons onherroepelijk met haar tegenpool: de empiristische positie. Door een dogmatisch-empiristische positie in te nemen en te *doen alsof* het oordeel het resultaat is van *vinden*, zullen we echter onvermijdelijk worden geconfronteerd met de *gemaakte* dimensie van het oordeel, d.w.z. met het conceptuele kader dat de beschrijving als zodanig mogelijk maakt. De ironie werkt dus doordat het innemen van de ene positie juist de andere positie oproept.

Bransen beseft dat dit niet leidt tot een scheiding van beide componenten en hij stelt dan ook dat zijn ironische aanpak niet zozeer alsnog zicht geeft op externe werkelijkheid of subjectieve inbreng. Deze geeft eerder aanleiding tot “a consciousness in motion, such that a deliberate support for either one of the convictions uncovers an unintended support for the other one” (Bransen, 1991, p. 171). De opbrengst van Bransens ironische benadering schuilt in het inzicht in het ondoorgrondelijke karakter van onze oordelen dat daaruit voortkomt. Het moment van ironie “uncovers, via an absurdity (i.e. through irony) the plausibility of the opposing account” (p. 182). Ironie leidt dus niet tot een oplossing, maar stimuleert wel tot het blijven stellen van vragen.

Om de opbrengst van Bransens ironische benadering te illustreren kijken we naar de beschrijvende oordelen over onderwijsachterstanden in de bestudeerde beleidsnotities. Afgaande op het eerste (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, 1992), het derde (Commissie (Voor)schoolse Educatie, 1994) en het vierde rapport (Commissie Voor- en Vroegschoolse Educatie, 1999) kunnen we deze beschrijvingen als volgt samenvatten: onderwijsachterstanden zijn gekenmerkt door achterstanden in de ontwikkeling van met name cognitieve vaardigheden, waarbij een sterk verband bestaat met taalvaardigheid en waarbij de uiteindelijke maatstaf voor ‘achterstand’ wordt gezien in schoolsucces. In de

rapporten 1 en 3 blijkt dat direct uit de gehanteerde omschrijvingen (vgl. Commissie (Voor)schoolse Educatie, 1994, p. 3; Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, 1992, p. 14, 19). In het vierde rapport blijkt dit beeld uit de selectie van hetgeen als relevante informatie wordt beschouwd. Hier worden naast enkele overwegingen met betrekking tot uitvoerbaarheid uitsluitend positieve resultaten voor taal en cognitie behandeld als succescriteria voor interventieprogramma's (Commissie Voor- en Vroegschoolse Educatie, 1999, p. 5). Wanneer we proberen deze beschrijvende oordelen te begrijpen door te doen *alsof* deze een objectieve realiteit representeren – de dogmatisch-empiristische positie – dan zet dat ons op het spoor van de 'werkelijkheid' waarnaar het begrip 'taalachterstand' verwijst. Wanneer we echter proberen de essentiële karakteristieken van dat object in kaart te brengen, het 'ding' waarvan gebrekkig schoolsucces en achterblijvende taal- en cognitieve vaardigheden kenmerken zijn, dan blijken we alleen verder te kunnen wanneer we ons eerst een conceptuele toegang verschaffen. Zo blijkt ons empiristische uitgangspunt aanleiding te geven tot steun voor een constructivistische positie!

Het innemen van een dogmatisch-constructieve positie, door te doen alsof de beschrijving van 'onderwijsachterstanden' louter voortkomt uit begripsmatige constructies, roept de vraag naar de informatieve inhoud als volgt op: als het niet om een analytisch oordeel gaat, waarover zegt de beschrijving dan iets? Met andere woorden, dit roept het idee van de veronderstelde *realiteit* van onderwijsachterstanden op en de vraag naar de kenmerken daarvan. Zo worden we dus onvermijdelijk geconfronteerd met de objectieve component van het oordeel. Zeker wanneer we verschillende beschrijvende oordelen naast elkaar tegenkomen, zal daaraan nauwelijks zijn te ontsnappen. Bijvoorbeeld in rapport 2 (Commissie (Voor)schoolse Educatie, 1993, p. 1-2, 6) vinden we een alternatieve omschrijving van onderwijsachterstanden. Deze worden hier beschreven als betrekking hebbend op een breed scala aan ontwikkelingsdomeinen zoals motorische, perceptuele, sociale en creatieve naast cognitieve en talige (en dus niet, zoals in de overige rapporten, als louter betrekking hebbend op het cognitieve en het talige domein). Welke beschrijving zou men nu moeten kiezen? Als dogmatisch-constructivist kan men nu geen beroep doen op 'externe' aspecten – zoals verbanden tussen de domeinen of een relatie met overige kenmerken zoals sociaal-economische status – omdat men dan de beschrijvingen toch zou behandelen als representant van een veronderstelde, externe realiteit, iets wat een constructivistische positie uitsluit. Zodra we echter proberen van dergelijke argumenten af te zien, worden beide beschrijvingen gereduceerd tot willekeurige, alternatieve stipulaties die elk op zich staan, en waarover het zinloos is om de vraag te stellen welke de 'beste' is.

Kortom, de beschrijvingen zijn noch vanuit dogmatisch-empiristisch, noch vanuit dogmatisch-constructivistisch perspectief volledig te begrijpen. Het innemen van de ene positie confronteert ons met de andere en vice versa. Het inzicht dat daaruit ontstaat onthult uiteindelijk noch de 'werkelijke' aard van onderwijsachterstanden, noch het 'juiste' perspectief. De ironische analyse

brengt vooral ons inzicht in beweging, zodat we ons afwisselend nader zullen verdiepen in de conceptuele kaders waarin onze beschrijvingen zijn vervat en in het karakter van de veronderstelde werkelijkheid waarover deze beschrijvingen geacht worden ons te informeren. In de woorden van Bransen: “The point is, in other words, that, in order to ask the right questions, we have to be sensitive to what is beyond our grasp” (Bransen, 1991, p. 31n).

Bransen stelt niet zozeer dat het zo is, dat elk oordeel het resultaat is van conceptueel kader en veronderstelde realiteit. Hij is echter van mening dat zijn theorie over het karakter van beweringen – die uitmondt in zijn ironiebegrip – de meest plausibele verklaring van onze oordeelspraktijk oplevert. Hoewel over het ‘werkelijke’ object en zelfs over de vraag of dat er ‘is’ geen uitspraken gedaan kunnen worden, moeten we dit wel veronderstellen om ons oordelen als informatief te kunnen begrijpen. We doen, aldus Bransen, “as if there was a ‘transcendent object’ we try to make sense of” (Bransen, 1991, p. 31n). Toch roept deze verklaring – en daarmee zijn ironiebegrip – enkele vragen op.

3 Ironie en de tegenstelling van vocabulaires

Tegenover Bransens opvatting dat we naast het idee van een conceptueel kader ook de vooronderstelling van een extern object nodig hebben om het informatieve karakter van onze oordelen te kunnen begrijpen, stelt Goodman dat het zinloos is om conceptueel kader en (veronderstelde) werkelijkheid – en dus constructivistische en empiristische posities – van elkaar te (onder)scheiden. Naar zijn mening beschikken we alleen maar over beschrijvingen en “all that can be done to comply with the demand to say what the versions are versions of is to give another version” (Goodman, 1989, p. 83). Met andere woorden: we hebben te maken met verschillende beschrijvingen; de vooronderstelling van een object kan alleen een rol spelen in de vorm van – opnieuw – een beschrijving. Met het onderscheid tussen conceptueel kader en veronderstelde werkelijkheid vervalt ook Bransens ironiebegrip. Een ironiebegrip waarin dit onderscheid geen rol speelt is te vinden bij Rorty.

Net als Goodman vindt Rorty dat de veronderstelling van een ‘externe’ werkelijkheid niet helpt om het karakter van onze beweringen te kunnen begrijpen, omdat “the world is out there, but descriptions of the world are not” (Rorty, 1989, p. 5). Volgens Rorty kan de ervaring van onze beschrijvingen als informatief en niet-willekeurig beter worden begrepen door ze te zien als gericht op een *doel* en tot stand gebracht met behulp van het instrumentarium dat ons daartoe ter beschikking staat: *vocabulaires*. De vraag of en hoe een uitspraak een externe werkelijkheid representeert is volgens Rorty daarbij een zinloze vraag (Rorty, 1989, p. 12). Tegen deze achtergrond zou Rorty de verschillende omschrijvingen van onderwijsachterstanden die in de bestudeerde rapporten zijn aangetroffen dus begrijpen als doelgericht en als uitdrukking van verschillende vocabulaires die elk een ander scala aan doelstellingen en relevantiecriteria toelaten.

De diversiteit van mogelijke vocabulaires vormt de achtergrond van Rorty’s

ironiebegrip. Waar Bransens ironiebegrip verwijst naar de oppositie van concept en werkelijkheid, verwijst dat van Rorty naar de oppositie van vocabulaire en doelstelling. Rorty's ironicus is zich ervan bewust dat de betekenis en houdbaarheid van elke uitspraak afhankelijk is van het gebruikte vocabulaire en dat alternatieve vocabulaires, resulterend in andere doelgeoriënteerde beschrijvingen, mogelijk waren geweest. De ironie komt nu daarin tot uitdrukking, dat de analyse van de houdbaarheid van een beschrijving leidt tot een confrontatie met het gebruikte vocabulaire en het daarin geïmpliceerde scala aan mogelijke plausible doelstellingen, waardoor juist de beperkingen van de beschrijving en de mogelijke negatie ervan wordt opgeroepen. Voor Rorty's ironicus confronteert elke beschrijving ons met de mogelijkheid van veronachtzaamde alternatieven, respectievelijk de mogelijkheid van alternatieve doelen (Rorty, 1989, p. 81).

Ironici zijn volgens Rorty mensen die geneigd zijn tot radicale twijfel aan elk actueel gebruikt vocabulaire, juist vanwege de gedachte dat daarmee bepaalde doelen worden bevoordeeld en andere worden uitgesloten. Deze twijfel roept de behoefte aan nieuwe vocabulaires op, die echter op hun beurt niet als 'beter' – in elk geval niet in 'objectieve zin' – kunnen worden gezien. Voor de keuze tussen vocabulaires is geen neutraal metavocabulaire beschikbaar; de keuze speelt zich af in een – nooit afsluitbaar – proces waarin het 'nieuwe' tegen het 'oude' wordt uitgespeeld (Rorty, 1989, p. 71). Ironici begeven zich volgens Rorty in een proces van continue herschrijving van hun eigen situatie, gebruikmakend van alternatieve vocabulaires die zij op hun pad zijn tegengekomen of die zij zelf hebben gecreëerd (Rorty, 1989, p. 80).

Rorty's ironische benadering levert evenmin als die van Bransens enige vorm van zekerheid of zelfs maar positief inzicht op. Ook hier leidt de ironie vooral tot het inzicht van het *on*vermogen van onze oordeelspraktijk en wordt de opbrengst gezien in gevoeligheid voor datgene wat aan onze greep blijft ontsnappen. In het geval van Bransens betrof dat de onherleidbaarheid van het oordelen tot de respectievelijke invloed van conceptuele perspectieven en veronderstelde werkelijkheid, terwijl beide toch moeten worden verondersteld om het oordelen te kunnen begrijpen. In het geval van Rorty gaat het om de vocabulaire-afhankelijkheid van al ons oordelen, wat de aanvaardbaarheid van elk afzonderlijk oordeel inperkt. We kunnen daarmee geconfronteerd worden door de mogelijkheid van alternatieven en zo ons inzicht verdiepen, maar we kunnen nooit in 'objectieve' zin, vanuit een 'neutraal' vocabulaire, daarover oordelen. Rorty stelt dan ook: "[T]here is no way to bring self-creation together with justice at the level of theory" (Rorty, 1989, p. xiv). De ironicus kan nieuwe beschrijvingen voorstellen en zelfs nieuwe vocabulaires creëren. Dat kan volgens Rorty belangrijk zijn voor de 'zelfcreatie' van de ironicus zelf, maar het kan nooit leiden tot 'het' vocabulaire dat onweerlegbaar de publieke doelen of zelfs maar de onweerlegbare identificatie daarvan dient.

Rorty's benadering van ironie doet in zekere zin denken aan de aandacht voor 'counternarratives' (Peters en Lankshear, 1996) of 'counter-practices' (Biesta, 1998) in de hedendaagse kritische pedagogiek. Ook deze benaderin-

gen proberen alternatieve beschrijvingen tegenover dominante zienswijzen te plaatsen om de aandacht te vestigen op de uitsluitende effecten daarvan, maar zonder uiteindelijk één allesomvattende beschrijvingsvorm te kunnen ontwikkelen. Ook in hun ogen blijft elke beschrijvingsvorm onvermijdelijk beperkt. Uitsluitende effecten kunnen aan het licht gebracht en tot voorwerp van discussie worden gemaakt, maar niet vermeden. Biesta (1998, p. 507): “[C]ounterpractices should not be designed out of an arrogance that it will be better ... than what exists. A counterpractice is only different”.

Op het publieke vlak levert Rorty's ironische benadering eerder grotere onzekerheid en divergentie op, dan grotere zekerheid en convergentie. Algemeen gesproken tast Rorty's ironie het wijdverspreide geloof aan in “an order beyond time and change which both determines the point of human existence and establishes a hierarchy of responsibilities” (Rorty, 1989, p. xv). Dat kan verlies lijken, maar vanuit Rorty's perspectief ligt juist daarin de winst: op het vergroten van gevoeligheid voor het niet-vertrouwde. Hij ziet “the realization of utopias, and the envisaging of still further utopias, as an endless process – an endless, proliferating realization of Freedom, rather than a convergence toward an already existing Truth” (Rorty, 1989, p. xvi).

Het is opmerkelijk dat Rorty een verband legt met het begrip vrijheid. In dat opzicht doet zijn ironiebegrip aan dat van Kierkegaard denken, die een klassieke tekst over dit onderwerp schreef. Zoals Rorty's ironicus bewust afstand neemt van ingeburgerde vocabulaires, stelt Kierkegaard: “In irony the subject is continually retreating ... in order to preserve itself in negative independence of everything” (Kierkegaard, 1989 (1841), p. 257). De gedrevenheid van Rorty's ironicus heeft vooral betrekking op het subject zelf, dat meester wil zijn van zijn situatie en dat zich daartoe los wil maken van hetgeen hem aan banden legt, zonder overigens ooit helemaal los van banden – resp. vocabulaires – te kunnen komen. In het geval van Bransen, die zijn ironiebegrip ontleent aan dat van Schlegel, gaat het vooral om de onvervulbare wens greep te krijgen op de onderscheiden inbreng van conceptueel kader en (verondersteld) object of, zoals Schlegel het noemt, de ‘essentie’(vgl. Comstock, 1987). De gedrevenheid van de ironicus betreft hier dus de fascinatie met de ‘onbegrijpelijkheid’ (een term van Schlegel) die de onherleidbaarheid van het oordelen met zich brengt.

Met het oog op de rapporten over het onderwijsachterstandenbeleid zou Rorty's ironicus dus beginnen met afstand te nemen van de meest gehanteerde beschrijving, waarin onderwijsachterstanden worden omschreven in termen van cognitieve vaardigheden, taalvaardigheid en schoolsucces. Hij zou deze duiden als expressie van een vocabulaire dat alleen een specifiek scala aan doelstellingen toelaat, zoals bijvoorbeeld het vergroten van de kans op maatschappelijk succes, en dat andere doelstellingen uitsluit. Hij zou beseffen dat alternatieve, nu buitengesloten doelen en belangen het gebruik van alternatieve vocabulaires zou vergen, die op hun beurt slechts een beperkte reikwijdte zouden hebben. Zo zou tegenover het bovengenoemde resultaatgerichte onderwijsvocabulaire een ontwikkelingsgericht onderwijsvocabulaire kunnen worden geplaatst.

Dat laatste zou geassocieerd kunnen worden met de alternatieve beschrijving van onderwijsachterstanden uit het tweede rapport (Commissie (Voor)schoolse Educatie, 1993) en gerelateerd aan alternatieve doelen en belangen zoals individuele ontplooiing in brede, niet direct aan maatschappelijk succes gerelateerde zin. Tot slot zou hij beseffen dat er geen neutraal metavocabulaire denkbaar is om de 'beste' beschrijving aan te wijzen, die het 'beste' doel zou dienen, en dat de winst niet zozeer ligt in de associatie van beschrijvingen met doelen en vocabulaires zelf, als wel in het vergroten van de gevoeligheid voor de onontkoombare inbedding van elke beschrijving.

Vooraf het toevoegen van nieuwe vocabulaires en beschrijvingen, die in publieke discussies tegen de oude kunnen worden uitgespeeld, zal tot inzicht in de beperkende werking van het gebruikte vocabulaire bijdragen. Schreuder bijvoorbeeld suggereert een derde vocabulaire, gericht op opheffing van culturele overheersing. Ze wijst op het gebruik van de term 'achterstanden' in plaats van 'verschillen', wat volgens haar blijkt geeft van een oriëntatie die is gekenmerkt door "een hegemonie van het denken in termen van school en onderwijs, van prestatie en toetsing, waar het gaat om ontwikkeling, opvoeding en vorming" (Schreuder, 2002, p. 184). Zoals Bransens ironie geen uitsluitel kan geven over de 'beste' representatie van het object, is van de door Rorty beoogde proliferatie van vocabulaires geen uitsluitel over het 'juiste' of het 'beste' vocabulaire te verwachten. De opbrengst zit in de proliferatie zelf en in de reflectie en discussie waartoe deze aanzet. Rorty spreekt in dit verband van 'enlarging the canon', die in de plaats moet komen van "the attempt by moral philosophers to bring commonly accepted moral intuitions about particular cases into equilibrium with commonly accepted moral principles" (Rorty, 1989, p. 81).

Bransens kwalificeert de opbrengst van Rorty's benadering als 'Spielerei', als een willekeurig gegoochel met perspectieven (Bransens, 1992, p. 173). Het is echter de vraag of hij Rorty daarmee niet teveel identificeert met zijn eigen dogmatische constructivist. Rorty ziet beschrijvingen weliswaar als 'gemaakt', als expressies van vocabulaires, maar in tegenstelling tot Bransens dogmatische constructivist ziet Rorty deze niet als willekeurige conceptuele creaties. Rorty ziet vocabulaires als 'tools', als instrumenten om beschrijvingen te creëren die ons kunnen helpen onze *doelen* te realiseren. Waar Bransens dus kijkt naar beschrijvingen als representaties van een veronderstelde werkelijkheid, kijkt Rorty naar beschrijvingen als expressie van een doelgerichtheid en in beide gevallen gaan daar restricties van uit op de beschrijving. Volgens Rorty ligt het niet binnen de competentie van de filosofie om zich bezig te houden met 'de (veronderstelde) werkelijkheid', maar dat maakt zijn benadering niet tot Spielerei. Er zijn belangen, processen van in- en uitsluiting, en van maatschappelijke discussie in het geding.

Rorty en Bransens geven dus verschillende theoretische verklaringen voor onze oordeelspraktijk, waaruit verschillende interpretaties voor de onoplosbaarheid van filosofische vraagstukken – en daarmee verschillende begrippen van ironie – resulteren. Rorty blijkt met zijn theorie echter nog niet alle problemen met het begrijpen van onze oordeelspraktijk te hebben opgelost.

4 Ironie en de tegenstelling van context en inhoud

Brandom is het met Rorty eens, dat onze beschrijvingen worden gecontroleerd door vocabulaires, door “shared norms that antecedently govern the concepts one deploys in making such a claim” (Brandom, 2000, p. 176). Over de aard en het gebruik van vocabulaires is hij het echter niet helemaal met Rorty eens. Volgens Rorty kan in principe iedereen wel omgaan met een diversiteit aan vocabulaires – daarop baseert hij ook de maatschappelijke opbrengst van een ironische benadering. De creatie van nieuwe vocabulaires is echter niet iedereen gegeven – dat vereist de genialiteit van de poëet. Brandom ziet het ontstaan van nieuwe vocabulaires meer als een alledaags verschijnsel. Nieuwe vocabulaires komen volgens hem niet in één creatieve inspanning tot stand, maar ontstaan geleidelijk, beetje bij beetje. Volgens Brandom worden vocabulaires veranderd en vernieuwd door het gebruik zelf: “To use a vocabulary is to change it. This is what distinguishes vocabularies from other tools” (Brandom, 2000, p. 177). Als gevolg daarvan ziet Brandom in tegenstelling tot Rorty verschillende vocabulaires niet als los van elkaar en als onderling incompatibel.

In een reactie geeft Rorty Brandom gelijk: “I have been in danger of overromanticizing novelty by suggesting that great geniuses can just create a new vocabulary *ex nihilo*. I should be content to admit that geniuses can never do more than invent some variations on old themes, give the language of the tribe a few new twists” (Rorty, 2000, p. 188). Deze voorstelling van zaken heeft gevolgen voor het ironiebegrip. Immers, als we uitgaan van Brandoms visie dat vocabulaires in het gebruik zelf veranderen, en dat elke uitlating tegelijk uitdrukking is van een conventionele beschrijvingspraktijk én deze vernieuwt, dan wordt het lastig om vocabulaires onderling van elkaar af te bakenen om vervolgens afzonderlijke claims als expressies van specifieke vocabulaires te begrijpen. Rorty's beroep op ‘vocabulaires’ roept dan een vergelijkbaar probleem op als Bransens beroep op het (veronderstelde) ‘object’. We hebben alleen toegang tot concrete uitlatingen – beschrijvingen en beweringen – en de vocabulaires waarvan deze expressies zouden zijn, zijn even ontoegankelijk en ‘extern’ als (veronderstelde) objecten in de werkelijkheid. Zo bezien heeft het even weinig zin om beschrijving en vocabulaire van elkaar te (onder)scheiden als om conceptueel kader en (verondersteld) object van beschrijving te onderscheiden. Een nieuw vocabulaire kan alleen worden onderscheiden van een bewering in de vorm van – opnieuw – een bewering, dus de bewering waarin dat veronderstelde vocabulaire wordt omschreven. Deze kritiek van Brandom op Rorty vraagt opnieuw om herziening van het ironiebegrip.

Een eerste stap in die richting kan worden gezet door scherper voor ogen te houden dat in beweringen niet zozeer een ‘bestaand’ vocabulaire tot uitdrukking komt, als wel datgene wat de maker van een bewering daarvoor houdt. Brandom zet die stap door de maker van een bewering in principe voor te stellen als iemand die *communiceert* en die zich met zijn bewering dus richt op een publiek. Bij dat publiek verwacht de spreker bepaalde zienswijzen en aanvaard-

baarheidsnormen, en met zijn bewering wil hij daaraan iets toevoegen, iets veranderen. Die zienswijzen en aanvaardbaarheidsnormen die de spreker in de betreffende situatie al dan niet met zijn publiek deelt (daarvan hangt het succes van de communicatie af), nemen de plaats in van Rorty's vocabulaires. Brandom benadrukt dat een bewering voor een publiek begrijpelijk is voor zover deze gedeelde normen volgt, en dat ze iets zégt voor zover ze aan die conventie iets toevoegt. In zijn woorden: “Every use of a vocabulary, every application of a concept in making a claim, *both* is answerable to norms implicit in communal practice – its public dimension, apart from which it cannot mean anything (though it can cause something) – *and* transforms those norms by its novelty – its private dimension apart from which it does not formulate a belief, plan or purpose worth expressing” (Brandom, 2000, p. 179). Voor mijn doel is het nu belangrijk om daaraan toe te voegen dat het nieuwe van een bewering (*its novelty*) niet kan worden vastgesteld op basis van de publiek gedeelde normen zelf (die zijn immers impliciet en ontoegankelijk), maar alleen op basis van *vooronderstellingen* daaromtrent bij de spreker dan wel de luisteraar of degene die het communicatieproces analyseert (en in het geval van misverstand vallen de vooronderstellingen van beiden niet samen). Deze impliciet gedeelde zienswijzen en aanvaardbaarheidsnormen duid ik aan als ‘communicatieve context’.

Een op de theorie van Brandom gebaseerde ironische benadering zou een bewering plaatsen in de spanningsverhouding tussen (veronderstelde) communicatieve context en beoogde vernieuwing, terwijl Bransens ironiebegrip de bewering plaatst in de spanningsverhouding tussen conceptueel kader en (verondersteld) object, en dat van Rorty de bewering in de spanningsverhouding tussen instrumenteel vocabulaire en doelstelling plaatst. Mijn op Brandom gebaseerde variant van ironie houdt dan in dat elke bewering alleen als informatief begrepen kan worden door deze te zien als toevoeging aan – en daarmee vernieuwing van – een veronderstelde communicatieve context. Om het oordelen te begrijpen zou mijn ironicus het oordelen dus moeten ontleden als resultante van een (veronderstelde) gedeelde context en een vernieuwende toevoeging. Als elke ironische onderneming is deze onherroepelijk gedoemd te falen omdat communicatieve context en vernieuwing niet afzonderlijk en als zodanig toegankelijk zijn, maar alleen als reconstructie vanuit – opnieuw – een veronderstelde communicatieve context.

Hoewel de beide componenten van ons oordelen dus nooit te scheiden zijn, leidt deze ironische exercitie toch tot inzicht in de structuur van ons oordelen, dat zich afspeelt in een ongrijpbare fluctuatie tussen ‘nieuw’ en ‘oud’, wat ons tot steeds nieuwe pogingen – dus: tot discussie – aanzet. Hoewel de termen ‘nieuw’ en ‘oud’ doen denken aan Rorty's ironische benadering, evenals de concentratie op de talige dimensie van het oordelen, is de intentie van mijn ironiebegrip ook verwant aan dat van Bransens. Zijn oppositie van het ‘veronderstelde object’ versus het ‘conceptuele kader’ is nu wel vervangen door de oppositie van ‘veronderstelde conventionele context’ en ‘informatieve toevoeging’, maar de gedrevenheid van mijn ironicus lijkt op die van Bransens. Het gaat om de on-

vervulbare wens om greep te krijgen op de beide componenten die als bron van elke beschrijving of oordeel worden voorgesteld, en niet zozeer om de wens tot zelfcreatie die Rorty's *ironicus* dreef. Mijn *ironicus* wordt dan primair gedreven door de wens om greep te krijgen op de transformatie van de communicatie die zich afspeelt in het ongrijpbare spel tussen context en inhoud.

De verschillende opbrengst van Rorty's ironische benadering en mijn op Brandom gebaseerde versie is te illustreren aan de hand van een korte, oppositionele episode in de filosofie. Rorty (1989, p. 133 e.v.) bespreekt een discussie tussen Derrida en Searle, waarin beide auteurs langs elkaar heen lijken te spreken en waarin Searle Derrida verwijt in opeenvolgende publicaties niet serieus recht te doen aan het werk van Austin, noch aan de kritische reactie daarop van Searle zelf. Rorty duidt deze episode als een confrontatie van vocabulaires, waarbij hij de bijdragen van Derrida duidt als die van een *ironicus*, die "refuses not because he is 'irrational' or 'lost in fantasy', or too dumb to understand what Austin and Searle are up to but because he is trying to create himself by creating his own language-game ... trying to get a game going which cuts right across the rational-irrational distinction", zoals die karakteristiek zou zijn voor het conventionele filosofische vocabulaire. In de interpretatie van Rorty probeert Derrida, gedreven door de wens tot zelfcreatie, dus een nieuw vocabulaire te creëren in de hoop dat dat ook het gebruikelijke filosofische vocabulaire aan het wankelen kan brengen en tot voorwerp van discussie zal maken.

Mijn *ironicus* zou de reacties van Searle zien als een teken dat hij de uitlatingen van Derrida niet in verband had kunnen brengen met wat hij aannam als filosofische discussiecontext, inclusief daarin geïmpliceerde aanvaardbaarheidsnormen, waardoor hij deze niet als informatief had kunnen begrijpen. Hij zou ook de uitlatingen van Derrida als informatief proberen te begrijpen door ze te zien als 'toevoegingen' aan een filosofische discussiecontext zoals mogelijkere wijs verondersteld door Derrida. Zonder ooit uitsluitel te kunnen geven over de specifieke inhoud van de door beide auteurs vooronderstelde discussiecontexten, zou deze exercitie wel inzicht genereren in het spel van context en vernieuwing en wellicht ook kunnen inspireren tot een discussie over filosofische aanvaardbaarheidsnormen en wat wij wel en niet als filosofie willen zien.

Zoals gezegd is iedere gespreksdeelnemer volgens Brandom een potentiële vocabulaire-vernieuwer en tegen deze achtergrond schuilt de ironie dan ook in de confrontatie met de onherleidbare werking van (verondersteld) aanvaard vocabulaire en vernieuwende informatie. Deze benadering leidt ook tot een andere interpretatie van de werking van counternarratieven dan de theorie van Rorty, die de werking verklaart uit het tegen elkaar uitspelen van verschillende vocabulaires. In tegenstelling tot Peters & Lankshear (1996) en Biesta (1998) ziet Giroux deze niet als beschrijvingsvormen resp. vocabulaires die losstaan van overgeleverde vormen, maar als uiting van "educators to fashion a critical politics of difference not outside but within a tradition" (Giroux, 1997, p. 152). Met het begrip 'politics of difference' verwijst hij naar een filosofische attitude die de nadruk legt op het belang van het partiële, het locale en het contingente (idem,

p. 151). Deze opvatting van counternarratieven is verwant met de werking van de door mij voorgestelde ironische benadering. In woorden van Giroux gaat het om “a vision of public life which calls for an ongoing interrogation of the past that allows different groups to locate themselves in history while simultaneously struggling to make it” (idem, p. 158).

Ook de verschillende beschrijvingen van het begrip ‘onderwijsachterstanden’ kunnen vanuit mijn ironische optiek worden benaderd. Zo’n benadering zal allereerst het informatieve karakter van elke beschrijving reconstrueren door deze te relateren aan een veronderstelde gesprekscontext waaraan deze beschrijving op een specifiek punt iets toevoegt. Zo kan de gewijzigde beschrijving van onderwijsachterstanden als betrekking hebbend op een breed scala aan ontwikkelingsdomeinen, die in het tweede rapport (Commissie (Voor)schoolse Educatie, 1993, p. 1-2, 6) verschijnt, als informatief worden begrepen, wanneer we deze relateren aan een veronderstelde gesprekscontext waarin wordt aangenomen dat het onderwerp betrekking heeft op ontwikkelingsdimensies en waarin de cognitieve ontwikkeling als exclusief relevant geldt. De vernieuwing van deze beschrijving zit dan in de bredere kijk op relevante ontwikkelingsdimensies in relatie tot onderwijsachterstanden. Het zou echter een vergissing zijn om te menen dat hiermee context en inhoud (wat de bewering aan de context toevoegt) zijn geïdentificeerd. De gewijzigde beschrijving uit dit tweede rapport is ook als informatief te begrijpen door deze te relateren aan een veronderstelde gesprekscontext waarin de taken van de school als gespreksonderwerp gelden en het bevorderen van de schoolloopbaan als onomstreden taak wordt aangenomen. In dat geval komt een alternatieve taakopvatting van het onderwijs als ‘alzijdige vorming’ als vernieuwende inbreng van deze beschrijving naar voren. De ironische analyse geeft geen uitsluitsel, maar maakt ons er gevoelig voor *dat* inhoud en context onlosmakelijk zijn verbonden, maar niet los van elkaar aanwijsbaar. Zo’n analyse kan ook aanleiding geven tot verdere vragen, bijvoorbeeld de vraag óf en hoe onderwijsachterstanden betrekking hebben op de taken van de school, en zo eerder gefixeerde ideeën aan het wankelen brengen. Zo kunnen we de bijdrage van Schreuder (2002) ook begrijpen: door het gebruikte begrip ‘achterstanden’ te relateren aan een discussiecontext waarin een vorm van culturele hegemonie als aanvaarde norm zou gelden, komt de *functie* van het begrip ‘onderwijsachterstanden’ als potentieel discussiethema aan de oppervlakte.

5 Discussie

Is nu met dit derde ironiebegrip, waarin context en inhoud als de twee onscheidbare componenten van elk oordeel worden gezien, het ultieme filosofische ironiebegrip bereikt? Hoezeer ik ook van mening ben ‘goede’ redenen voor mijn visie te hebben gegeven, een dergelijke pretentie lijkt onaannemelijk. Die zou haaks staan op de intentie van ironische benaderingswijzen om filosofische onoplosbaarheid niet op te heffen maar juist te handhaven en productief te maken. De pretentie van een ‘ultiem’ ironiebegrip zou bovenal haaks staan op de betekenis van het ironiebegrip zelf. In de definitie van Colebrook (2002, p. 2-3)

verwijst 'ironie' naar een manier van reflecteren op de achtergronden van oordelen, waarbij fundamenteel lijkende achtergronden tot voorwerp van twijfel en discussie worden gemaakt. Zo'n ironische analyse kan natuurlijk ook worden toegepast op de drie varianten van ironie die in het voorgaande zijn behandeld. Dat resulteert in een vorm van meta-ironie, die ook de grondslagen van mijn eigen ironiebegrip ter discussie stelt.

Brandons kritiek brengt Rorty tot de opmerking dat hij zich niet had gerealiseerd een benadering te hebben ontworpen die op zijn beurt afhankelijk was van een specifiek vocabulaire: een "vocabulary vocabulary" (Rorty, 2000, p. 188). Het idee dat onze oordelen worden uitgedrukt in termen van specifieke vocabulaires die van hun kant zijn afgestemd op specifieke doelen, functioneert blijkbaar als een funderend uitgangspunt van Rorty's benadering. We kunnen de beide andere ironiebegrippen op een vergelijkbare manier aan een nadere analyse onderwerpen. Dan wordt zichtbaar dat als funderend uitgangspunt in Bransens ironiebegrip het idee functioneert, dat onze oordelen een (verondersteld) object representeren dat tegelijk afhankelijk is van het conceptuele kader van het oordelende subject. Als funderend uitgangspunt in mijn ironiebegrip functioneert dan het idee dat oordelen moeten worden begrepen als inhoudelijke toevoegingen aan een (veronderstelde) communicatieve context. De ironie is nu dat elk ironiebegrip afhankelijk blijkt van een uitgangspunt dat niet onwandelbaar is, maar dat tegelijk onmisbaar blijkt – anders is het onmogelijk om überhaupt een ironiebegrip te definiëren. Meta-ironie bestaat dan in het tegen elkaar uitspelen van deze funderende uitgangspunten en hun ironische effecten zonder dat één daarvan definitief doorslaggevend kan blijken.

We kunnen ook vanuit dit meta-ironisch niveau de vraag naar onderwijsachterstanden benaderen. Dan blijkt Bransens ironiebegrip ons op het spoor te zetten van vragen naar de aard van onderwijsachterstanden, de manier waarop we deze representeren en de restricties die 'het object' daaraan lijkt op te leggen. Rorty's ironiebegrip roept vragen op naar de doelen die met ons spreken over onderwijsachterstanden zijn geïmpliceerd en de restricties die van de daarvoor gebruikte vocabulaires uitgaan. Mijn ironiebegrip geeft aanleiding tot verder vragen naar de inhoud van geformuleerde visies op onderwijsachterstanden en de conventionele denkbeelden waardoor deze inhouden zijn ingekaderd. Zoals geen van de drie ironische benaderingen tot 'de' oplossing leidt, leidt de meta-ironie niet tot identificatie van de 'juiste' vraagrichting, maar eerder tot de suggestie van nieuwe vraagrichtingen – die op hun beurt weer ter discussie gesteld kunnen worden. Het aansporen tot nieuwe vragen – en nieuwe vraagrichtingen – geeft aan hoe ironische benaderingen de onoplosbaarheid van filosofische vragen productief maken zonder deze ooit op te heffen. Het belang van ironische benaderingen is dat zij ons "in plaats van een oud principe een nieuw probleem" geven (vgl. Bransen, 1992, p. 179-80).

Deze meta-ironische analyse plaatst ook het idee van onoplosbaarheid zelf in een nieuw licht. Ze maakt het idee van een (potentieel) juist fundament suspect en vervangt dat door het idee van weliswaar onmisbare, maar nooit onaantastbare funderende uitgangspunten, die we alleen aan het licht kunnen

brengen en ter discussie kunnen stellen door – tenminste voor het moment – andere uitgangspunten aan te nemen en buiten de discussie te houden. Dat verlegt de nadruk van de hoop op het ‘juiste’ uitgangspunt naar het proces van constructie en reconstructie van betekenissen zelf. De ironie wil, dat we zienswijzen analyseren, kritiseren en bediscussiëren in het licht van de bijbehorende uitgangspunten, terwijl onze eigen uitgangspunten – die onze analyse, kritiek en discussiebijdragen mogelijk maken – noodgedwongen impliciet buiten de discussie blijven.

Literatuur

- Biesta, G. (1998). Say you want a revolution ... suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
- Brandom, R. B. (2000). Vocabularies of pragmatism: synthesizing naturalism and historicism. In R. B. Brandom (Ed.), *Rorty and his critics* (pp. 156-183). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Bransen, J. (1991). *The antinomy of thought: Maimonian skepticism and the relation between thoughts and objects*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bransen, J. (1992). *Filosofie & ironie. Fantastische opmerkingen over de toekomst van een traditie*. Kampen: Kok Agora.
- Bransen, J. (2004). *Jezelf blijven*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Colebrook, C. (2002). *Irony in the work of philosophy*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Commissie (Voor)schoolse Educatie. (1993). *(Allochtone) kleuters meer in actie. Een advies voor het doen uitvoeren van een tweetal experimenten in de voorschoolse periode*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van WVC / Ministerie van O&W.
- Commissie (Voor)schoolse Educatie. (1994). *(Allochtone) kleuters meer aandacht. Advies in opdracht van de minister van WVC en de minister van O&W*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van WVC / Ministerie van O&W.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs. (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Commissie Voor- en Vroegschoolse Educatie. (1999). *Implementatie op grotere schaal van Kaleidoscoop en Piramide*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van WVC / Ministerie van O&W.
- Comstock, C. (1987). "Transcendental buffoonery": irony as process in Schlegel's "Über die Unverständlichkeit". *Studies in Romanticism*, 26(3), 445-464.
- Geerts, G., Heestermans, H. & Kruyskamp, C. (red.). (1984). *Van Dale: groot woordenboek der Nederlandse taal* (11 ed.). Utrecht: Van Dale Lexicografie.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling: a critical reader*. Boulder: Westview Press.
- Goodman, N. (1989). "Just the facts, ma'am!" In M. Krausz (Ed.), *Relativism, interpretation and confrontation* (pp. 80-85). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Goor, R. van, Heyting, F. & Vreeke, G.-J. (2004). Beyond foundations. Signs of a new normativity in philosophy of education. *Educational Theory*, 54(2), 173-192.
- Kierkegaard, S. (1989 [1841]). *The concept of irony, with continual reference to Socrates* (H. V. Hong & E. H. Hong, Trans.). Princeton: Princeton University Press.
- Nelson, L. (1971). *Progress and regress in philosophy. From Hume and Kant to Hegel and Fries* (H. Palmer, Trans. Julius Kraft ed. Vol. II). Oxford: Basil Blackwell.

- Peters, M. & Lankshear, C. (1996). Postmodern counternarratives. In H. Giroux e.a. (Eds.), *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces* (pp. 1-39). New York: Routledge.
- Putnam, H. (1990). *Realism with a human face* (James Conant ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (2000). Response to Brandom. In R. B. Brandom (Ed.), *Rorty and his critics* (pp. 183-190). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Ruhloff, J. (2001). The problematic employment of reason in philosophy of Bildung and education. In F. Heyting & D. Lenzen & J. White (Hrsg.), *Methods in philosophy of education* (pp. 57-72). London: Routledge.
- Schreuder, P. (2002). Voorschoolse pedagogiek: kinderspel? In M. Reuling, D.W. Postma & J. Noordman (red.), *Opvoeding, onderwijs en overheid - thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de 10de Landelijke Pedagogendag* (pp. 184-194). Amsterdam: SWP.