

## *Piet Verhesschen*

F. Heyting, D. Lenzen, & J. White (Eds.), *Methods in Philosophy of Education*. London: Routledge, 2001. ISBN 0-415-24260-6, 185 blz., £55.00.

Voorliggend boek biedt een presentatie van verschillende methoden of benaderingen binnen de 'philosophy of education' (vanaf hier vertaald als theoretische

pedagogiek). Daartoe werd aan auteurs uit verschillende taalgebieden en tradities gevraagd hun methodologische opvattingen te expliciteren. Vermits er binnen de theoretische pedagogiek noch eensgezindheid bestaat over epistemologische opvattingen, noch over de vragen die de theoretische pedagogiek moet behandelen, werd hen tevens gevraagd deze opvattingen te illustreren aan de hand van de behandeling van een zelf gekozen onderwerp dat verband houdt met de rechten van kinderen.

In een inleidend hoofdstuk schetst Heyting de methodologische tradities in de theoretische pedagogiek en concludeert dat de strijd tegen de twijfel de bron is van methodologische debatten in de filosofie. Bepaalde problemen in de filosofie kunnen weliswaar opgelost worden, maar het verdwijnen van alle problemen dat resulteert in een complete helderheid, is onbereikbaar.

White en White situeren zichzelf in de analytische traditie van de na-oorlogse Britse filosofie. De theoretische pedagogiek binnen deze traditie onderzoekt de verbindingen tussen de verschillende concepten en de conceptuele schemata in de taal die we gebruiken in het spreken over opvoeding en onderwijs. Op die manier kan klaarheid gebracht worden waar verwarring heerste. De auteurs laten zien hoe het concept 'kinderrechten' verbonden is met andere concepten zoals wetten, moraliteit, plicht, welvaart en 'liberalism' en wijzen op de impact van de analytische filosofie op het kinderrechtendebat.

Volgens Spiecker en Steutel berust het verschil in kwaliteit tussen alledaagse, ethische opvattingen en filosofische, ethische discussies op het meer gesofisticeerde, systematische, kortom meer methodische karakter van deze laatste. De methode die zij hanteren, is de 'method of reflective equilibrium'. In vier stappen mondt de articulatie van initiële, ethische oordelen uit in een soort van reflectief evenwicht tussen de ethische intuïties en de ethische principes die deze oordelen onderbouwen. Vervolgens moet het bereikte evenwicht compatibel zijn met de achtergrondtheorieën. De auteurs geven een indicatie van wat deze manier van werken zou kunnen betekenen voor de thematiek van de seksuele rechten van kinderen.

Wringe sluit qua methode aan bij White en White, maar het is onmiddellijk duidelijk dat deze auteur daarenboven vertrouwd is met het thema kinderrechten, zoals uit de referentielijst blijkt. In zijn bijdrage wil de auteur aantonen hoe een zorgvuldig uiteenleggen van concepten en de relaties ertussen kan helpen om belangrijke filosofische maar ook praktische misvattingen op te lossen. De verheldering van betekenissen, een onderzoek van de rechtvaardiging en een zorgvuldig onderzoek naar de gevolgen van de gemaakte aanspraken, zijn volgens hem drie noodzakelijke stappen. Door de toepassing van deze methode af te wisselen met methodologische reflecties, slaagt deze auteur erin om de kracht van zijn benadering tot haar recht te laten komen.

Ruhloff maakt bezwaar tegen de reductie van het filosofische denken tot het toepassen van een operationele methodologie. Hij omschrijft zijn aanpak als een 'transcendental-critical-sceptical and the problematic employment of Reason in philosophy of Bildung and education' (p. 59). De vooronderstelde metafysische posities in pedagogische proposities of de pedagogische praxis worden hier aan een sceptisch-kritische behandeling onderworpen. Hierdoor worden de grenzen van de validiteit van proposities, onhoudbare vooronderstellingen en lacunes in een keten van argumentaties duidelijk. Toegepast op kinderrechten, stelt de auteur vragen bij de vooronderstellingen en coherentie van verschillende richtlijnen.

Een systematische analyse en kritische beoordeling van de stilzwijgende ontologie, ideeën die vaak impliciet aan de grondslag liggen van de pedagogische

theorie en praktijk, is voor Snik en Van Haaften één van de voornaamste taken van de theoretische pedagogiek. Deze 'foundational analysis' is gericht op opheldering en een verdieping van het inzicht, waardoor aan het licht gebracht kan worden waar het werkelijk om gaat. De terugkoppeling van de gemaakte interpretatie naar de betrokkenen, kan de onderzoeker wijzen op gebreken maar verhindert tevens dat de betrokkene gereduceerd wordt tot louter een onderzoeksobject. Deze auteurs illustreren hun werkwijze door de behandeling van het recht op een opvoeding tot autonomie.

Ehrenspeck en Lenzen houden, ondanks het ernstig nemen van de post-structuralistische kritiek, een pleidooi voor een structuralistische, theoretische pedagogiek. De taak is de reconstructie en analyse van de dieptestructuren die verborgen liggen in gemaakte claims. Hierdoor wordt volgens de auteurs duidelijk dat teksten en dus ook de verklaring van de rechten van het kind een heel andere betekenis hebben dan uit een oppervlakkige lezing blijkt.

Heyting behandelt vervolgens de vraag naar de mogelijkheid van rechtvaardiging en van fundamenteën binnen een antifundamentalistische, constructivistische epistemologie en het gevaar voor cultureel relativisme dat vaak met deze epistemologie wordt geassocieerd. Een zinvolle, kritische discussie blijft volgens Heyting mogelijk. Een kritisch onderzoek van de 'foundations', begrepen in een horizontale en niet in een hiërarchische zin, reconstrueert de veronderstelde contextuele opvattingen zoals aangetoond wordt in de behandeling van het recht van kinderen op inspraak in beslissingen over hun medische behandeling.

Vergeleken met een dogmatische kritiek en een transcendente kritiek, biedt een deconstructie in navolging van Derrida het meest gesofistikeerde antwoord op de vraag hoe de theoretische pedagogiek nog kritisch kan zijn, zo stelt Biesta. Deconstructie mag uitdrukkelijk niet opgevat worden als een methode maar als een manier van bevragen, gericht op het tonen en bevestigen van wat buitengesloten of vergeten werd. Dit brengt de verantwoordelijkheid met zich mee voor een constante waakzaamheid voor mogelijke onrechtvaardigheid.

Volgens Langewand mag van een hermeneutische benadering geen normatief standpunt verwacht worden. Deze benadering situeert het opduiken van een thema in een historische context, biedt een analyse van de vooroordelen en relevantie van het thema. 'Kind' en 'rechten' zijn pas relevant als elementen van een zelfbegrijpen dat historisch bepaald is. Over de vraag of kinderen rechten hebben of zouden moeten hebben, zwijgt de hermeneuticus.

Meijer pleit voor een cultuurpedagogiek die gekenmerkt wordt door een sterke band tussen historische en theoretische pedagogiek, tussen opvoedkundig denken en handelen. Theoretische pedagogiek dient zich daarenboven te oriënteren naar klassieke, pedagogische concepten, zoals 'Bildung'. Vanuit de bekommernis om een 'educational autonomy' en de weerstand tegen een reductie van opvoeding tot instrument voor historisch bepaalde politieke doeleinden, formuleert zij bedenkingen bij de intrede van milieu-educatie in de scholen. Het recht van kinderen op opvoeding tot emancipatie en verantwoordelijke participatie moet volgens haar gevrijwaard worden.

De opzet van het boek zou kunnen leiden tot de verwachting dat de behandeling van eenzelfde thema door auteurs met verschillende opvattingen over hoe men aan theoretische pedagogiek doet de mogelijkheid biedt om de gehanteerde methoden onderling te vergelijken. Deze verwachting is mijns inziens onterecht. John en Patricia White wijzen erop dat hoe en waarom de auteurs aan theoretische pedagogiek doen voor een deel samenhangt met de traditie van filosofen waarin ze zijn geïnitieerd. Het zou kunnen dat een bepaalde strekking of methode binnen de theoretische pedagogiek samengaat met een voorkeur voor bepaal-

de onderwerpen, waardoor het thema van de kinderrechten veel besproken werd in de ene traditie en veel minder in een andere. Als de ene bijdrage meer aanspreekt dan de andere, dan hoeft hieruit niet geconcludeerd te worden dat de ene methode tot boeiender resultaten leidt dan de andere. Het verschil kan immers evenzeer toegeschreven worden aan de vertrouwde van de auteur met de opgelegde problematiek, aan de schrijfstijl enzovoorts. Dat in de verschillende hoofdstukken het thema kinderrechten behandeld wordt, mocht volgens mij aangegeven worden in een ondertitel.

Ik sluit mij aan bij die auteurs die betwijfelen of men in de theoretische pedagogiek wel kan spreken van methoden. Langewand noemt de hermeneutische benadering geen methode, omdat er onvermijdelijk een begrip is dat vooraf gaat aan iedere methode. Ook Biesta vindt het spreken over een methode ongepast en stelt dat het lezen van het werk van een bepaalde auteur je gevoelig maakt voor bepaalde aspecten van een problematiek. Men kan zich de vraag stellen of dat niet geldt voor alle gepresenteerde benaderingen.

In een aantal bijdragen kan ik mij niet van de indruk ontdoen dat de voorgestelde methode een soort van rationalisatie achteraf is. De theoretisch pedagoog reflecteert, maar of dit altijd zo systematisch en lineair verloopt als soms wordt beweerd, kan betwijfeld worden. Dat het voorgestelde resultaat uitsluitend bereikt kan worden dankzij de beschreven methode, is evenmin altijd duidelijk. Het is opvallend dat er, ondanks de verschillen, een grote gemeenschappelijkheid is in wat de auteurs doen. De ene auteur vertrekt van een tekst, de ander heeft oog voor de eenheid van handelen en spreken; allen formuleren echter kritische bedenkingen bij de gemaakte aanspraken, brengen de vooronderstellingen aan het licht of trachten klaarheid te brengen in de verwarring.

Ondanks deze bedenkingen biedt dit boek een boeiende staalkaart van verschillende benaderingen binnen de 'philosophy of education'. Het kan hierdoor, zoals de samenstellers hopen, inderdaad bijdragen tot een wederzijdse verrijking van de auteurs en tot de vorming van beginnende onderzoekers.